

# AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA APROXIMAÇÃO PRELIMINAR

*Marcelo Moreira Antunes, Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro – Brasil*

*Lilian Cristiane Costa Damasceno, Universidade Gama Filho - UGF, Rio de Janeiro – Brasil*  
*José Júlio Gavião de Almeida, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo – Brasil*

*Diego Luz Moura, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Paulo Afonso, Bahia - Brasil*

## RESUMO

A atuação do professor de educação física na educação especial é sempre desafiadora, demandando uma constante atualização das suas competências. O objetivo do presente estudo se constitui em identificar as competências necessárias ao professor de educação física para intervir adequadamente na educação especial. Para a realização do estudo foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando uma escala Likert construída a partir da perspectiva dos pressupostos de Perrenoud<sup>1</sup> sobre competência de professores. Foram pesquisados 30 profissionais que atuam na educação especial. Os dados apontam para a valorização de diferentes competências, entretanto, relações interpessoais, gestão e novas tecnologias ainda requerem avanços significativos. A formação continuada também se apresentou muito valorizada, mas ainda necessitam de aproximação com a temática da educação especial e para a construção de competências que se coadunem mais especificamente com essa dimensão da educação.

**Palavras-Chave:** Educação física adaptada; Educação especial; Competência docente.

## THE COMPETENCES FROM A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION: A PRELIMINARY APPROACH

### ABSTRACT

The role of an physical education teacher in special education is always challenging, requiring constant updating of their competences. The objective of this study is to identify the necessary physical education teacher competences to intervene appropriately in special education. For the accomplishment of this study, a field survey was conducted using a Likert scale constructed from the perspective of the assumptions Perrenoud<sup>1</sup> on teachers competence. Have been surveyed 30 professionals working in special education. The data point to the appreciation of different competences, however, interpersonal relations, management and new technologies still require significant advances. The continued formation also showed highly valued, but still need to approach the topic of special education to build competences that are consistent specifically with this dimension of education.

**Key-Words:** Adapted physical education; Special education; Teachers competences.

## **LAS HABILIDADES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA APROXIMACIÓN PRELIMINAR**

### **RESUMEN**

La actuación del maestro de educación física en la educación especial es siempre desafiadora, que requiere una constante actualización de sus conocimientos. El objetivo de este estudio fue identificar las habilidades de los maestros de educación física necesarias para intervenir adecuadamente en la educación especial. Para esta investigación se realizó un estudio de campo utilizando una escala Likert construida a partir de la perspectiva de los supuestos de Perrenoud<sup>1</sup> sobre la competencia de los maestros. Fueron encuestados 30 profesionales que trabajan en educación especial. Los datos indican la valoración de diferentes habilidades, sin embargo, las relaciones interpersonales, la gestión y las nuevas tecnologías toda vía requieren avances significativos. La educación continua también mostró gran valor, pero aún es necesario aproximar la educación especial de la temática de estudio y desarrollar habilidades que son consistentes más específicamente con esta dimensión de la educación.

Palabras-Clave: Educación física adaptada; Educación especial; Habilidad del docente.

## INTRODUÇÃO

Tratar da intervenção do professor de educação física frente à deficiência em ambiente escolar é desafiador. Esta intervenção demanda de profissionais capacitados e que buscam constante aperfeiçoamento das suas competências profissionais. Este fato se torna cada vez mais relevante frente ao crescimento do número de pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática da atividade física dentro da população mundial. No Brasil esse crescimento não se apresenta diferente. O último censo divulgado em 2010 informou que 45 milhões de brasileiros disseram ter algum tipo de deficiência, ou seja, quase 24% da população. Praticamente 13 milhões de pessoas responderam aos pesquisadores do IBGE que possuem grave deficiência motora, visual, auditiva ou intelectual<sup>1</sup>. Desta maneira, vemos o aumento significativo deste número, já que nas pesquisas do ano de 2000 foi divulgado que 14,5% da população brasileira possuía alguma deficiência e atualmente já são 23,9% dos brasileiros.<sup>2</sup> Por certo, há de se ter atenção a esses dados no que se refere aos problemas que eles podem apresentar. Na verdade, a metodologia utilizada pelo IBGE frente à caracterização da deficiência, não se coaduna completamente ao que a literatura especializada indica. Assim, esses dados são, em certa medida, passíveis de superestimação, o que coloca questionamento sobre o real número de pessoas com deficiência no Brasil. De todo modo, considera-se que há um crescimento desses números sim, mas a magnitude dele é que se questiona.

Diante desse aumento percebido, observa-se também o aumento da demanda educacional para atender a esse público. E em paralelo, há a necessidade de ter professores competentes para atuar com esta população em número suficiente. Neste contexto, identificar as competências necessárias do professor de educação física para intervir junto às pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições se faz urgente. Assim, o problema que se estabelece é: Quais as competências mais significativas para a atuação do professor de educação física na educação especial? Para efeito do presente texto, adotou-se a perspectiva de Lopes e Fabris<sup>3</sup> sobre a educação especial, porém, entende-se que esse termo em diferentes perspectivas circunscreve mecanismos de segregação na escola e em outros ambientes que se proclamam inclusivos.<sup>4</sup> Deste modo, o presente estudo objetiva identificar as competências profissionais necessárias ao professor que atua com educação física adaptada em ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> O termo deficiência intelectual surgiu para substituir o termo deficiência mental.

**Conexões:** revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 4, p. 23-40, out./dez. 2014.

ISSN: 1983-9030

Com o crescimento da demanda educacional por parte das pessoas com deficiência observa-se a escassez de profissionais que possuem especialização ou mesmo formação para trabalhar com essa população. Esse fato é reforçado pelas declarações da Associação Nacional de docentes da Educação Especial (ANDEE),<sup>5</sup> que afirma que o número de docentes para atuar na educação especial é insuficiente. Esse número diminuto de professores da educação especial pode estar indicando, o que Terra e Gomes<sup>6</sup> apontam como o isolamento profissional, que denuncia a necessidade de ações para a reversão dessa condição, certamente com impactos diretos na formação desses docentes e em suas competências. Diante disso, é válido ressaltar a importância das competências e quais delas são mais significativas para a implementação de uma educação inclusiva, que atenda adequadamente as pessoas com deficiência em ambiente escolar. Assim, este estudo possibilita o avanço nas discussões sobre as competências do professor de educação física adaptada. E ainda, possibilita uma reflexão inicial para futuros estudos sobre essa temática. Cabe ressaltar que se entende que diferentes termos são utilizados para nominar a pessoa com deficiência, sendo este último utilizado por diversos autores<sup>7-10</sup> especialistas do tema. Porém, sabe-se que nesse campo temático a terminologia é fonte de intensos debates. Desse modo, adotar-se-á o termo ‘aluno com deficiência’, fazendo uma adaptação para o ambiente escolar, foco do presente estudo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada é do tipo exploratório e descritivo, onde a abordagem metodológica qualitativa foi adotada como estratégia de investigação. É exploratório, pois faz a descrição das principais características que um professor precisa ter para trabalhar com a educação especial e também descreve os fatos observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem serem manipulados pelo pesquisador.<sup>11</sup>

O estudo foi realizado em duas etapas. A primeira com objetivo de levantar as qualidades que o professor deve ter para trabalhar com a educação especial, a partir da concepção dos próprios professores. A segunda visa identificar o grau de importância das qualidades listadas em uma escala Likert construída a partir das propostas de Perrenoud<sup>1, 12</sup> e das informações colhidas na primeira etapa. As propostas de Perrenoud<sup>1, 12</sup> apresentam a construção de novas competências para o exercício do magistério, visando o atendimento das novas demandas educacionais que se apresentam na escola. Assim, ele propõe 10 competências que se subdividem em 20. Essas 10 competências iniciais são: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a

progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu Trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e Administrar sua própria formação contínua.

Na primeira etapa foi realizada uma entrevista com 10 profissionais da área da educação especial de cinco instituições<sup>2</sup> de ensino da cidade do Rio de Janeiro: Escola A (quatro professores regentes), Escola B (um coordenador pedagógico), Escola C (uma psicóloga), Escola D (uma pedagoga e um assistente social), Escola E (um assistente social) e Escola F (uma diretora).

A seleção dos entrevistados se deu pelo critério acidental por saturação, que é uma ferramenta recomendada para estabelecer ou fechar o tamanho da amostra.<sup>14</sup> Neste sentido, o ponto de saturação deu-se a partir do momento em que as respostas das entrevistas começaram a se tornar repetitivas, não adicionando informações e revelando dados suficientes para atender ao objetivo do presente estudo.

As entrevistas objetivaram identificar quais as características que um professor, atuante nesta área, deve possuir para o exercício profissional. Foram identificadas as seguintes características: amor, paciência, dedicação, frieza e acolhimento e a mistura de todas as virtudes. A última foi descartada por não representar uma característica específica. Essas características serviram de base para a construção do instrumento final de coleta de dados deste estudo a ser utilizada na segunda etapa, excluindo-se a ‘mistura de todas as virtudes’ por se apresentar de forma difusa e superficial.

O instrumento final foi composto por três partes. A primeira visa descrever o perfil do informante. A segunda e terceira parte, constituídas de uma escala Likert, onde a segunda possui 20 itens, que descrevem as competências do professor baseados nas proposições de Perrenoud.<sup>1</sup> Esses 20 itens foram avaliados por professores pelos seguintes qualificadores: muito importante, importante, pouco importante, sem importância e não sei responder. A terceira parte é formada por 5 características necessárias aos professores para trabalharem com educação

---

<sup>2</sup> Optou-se por omitir os nomes das instituições para preservar a identidade dos informantes. Para isso utilizou-se o termo Escola, seguido de letras maiúsculas para distingui-las.

especial, identificados na primeira etapa do estudo, são eles: Amor, Paciência, Dedicção, Frieza e Acolhimento. Essas características foram avaliadas pelos informantes com a marcação da sua opinião sobre elas, a partir dos itens: concordo muito, concordo, concordo um pouco, discordo e não sei responder.

A segunda etapa da pesquisa foi efetuada com 30 professores de educação física da educação básica que tiveram experiências com alunos com deficiência em suas aulas de educação física regulares. Essa característica constituiu-se como critério de seleção dos sujeitos participantes do estudo.

Os questionários foram distribuídos pela pesquisadora em visita as escolas, preenchidos individualmente pelos informantes e recolhidos no mesmo dia da distribuição e preenchimento. Cabe ressaltar que todos os critérios estabelecidos para a realização de pesquisa com seres humanos, pela Resolução CEP nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde foram respeitados para esse estudo.

Os dados foram analisados a partir de uma estatística percentual descritiva, momento no qual as ocorrências são apresentadas quantitativamente e descritos de forma qualitativa a luz da literatura sobre o tema da educação física adaptada e das propostas teóricas de Perrenoud.<sup>1, 12</sup> Cabe ressaltar que todos os informantes participaram da pesquisa de forma voluntária, assinando o termo de livre consentimento, após a explicação detalhada a pesquisa, sua relevância, como os dados serão utilizados e que não existem riscos previsíveis para sua participação, permitindo assim, que as informações prestadas por eles sejam utilizadas na pesquisa de acordo com o que é posto na Resolução CEP nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir serão apresentados os dados coletados em campo, resultado das informações de 30 informantes ao questionário. Os dados sobre gênero nos mostram que as mulheres foram maioria no presente estudo, com 18 informantes. Já os homens representaram 12 informantes, fato este que se coaduna com a literatura consultada. Assim, observa-se que há uma predominância do gênero feminino (60%) sobre o masculino (40%) atuando nessa área da educação. Desta forma, percebemos maior interesse das mulheres em trabalhar na educação

com este grupo. A UNESCO<sup>13</sup> aponta para a predominância das mulheres na educação brasileira, onde 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Esses dados são referentes a atuação de professores na educação básica. Assim, os dados apresentados se coadunam com os apresentados pela UNESCO,<sup>13</sup> apesar de a diferença entre os gêneros ser maior nesse último. Talvez esse resultado tenha influenciado as qualidades elencadas pelos informantes, tendo em vista o entendimento que as mulheres são mais afetivas que os homens. Para Veiga e Cunha,<sup>15</sup> a presença feminina no magistério é histórica e universal, impregnada pela perspectiva da relação entre a maternidade e a catequese. A seguir são apresentados os dados referentes a formação dos informantes.

Tabela 1- Tipo de graduação dos profissionais entrevistados

<b>Graduação</b>	<b>Quantidade</b>
E.F. Plena	26
E.F. Licenciatura	2
E.F. Bacharel	2
Total	30

Na Tabela 1 observamos a quantidade dos professores que se graduaram em Educação Física Plena, somente em Licenciatura e só em Bacharelado. Identificamos então que a maioria dos informantes se graduou em Educação Física Plena, esse fato deve-se a faixa etária desses profissionais que está acima dos 27 anos e tem relação com a mudança do currículo que divide a Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, orientada pela Resolução CNE/CP 1/2002.<sup>16</sup> Essa resolução Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No que se refere a formação continuada dos professores, observa-se que 25 deles possuem especialização e apenas 7 possuem mestrado. Assim, percebe-se a quantidade de professores que procuraram a sua formação continuada e que a maioria deles se especializou em nível de pós-graduação *lato sensu*, mas somente sete alcançaram o nível de mestrado.

Os dados sobre a formação continuada demonstram que 83% dos professores entrevistados possuíam especialização e que somente 23% deles tinham mestrado concluído. A formação para o exercício docente deve extrapolar a sala de aula,<sup>17</sup> ampliando os espaços e possibilidades, e ainda, ressignificando o próprio processo de formação, dando-lhe a importância devida. A

formação continuada permite aos profissionais da educação especial refletir permanentemente sobre o fazer pedagógico e o enfrentamento dos desafios constantes colocados para a superação das dificuldades do cotidiano escolar.<sup>18</sup> Por outro lado, há a existência de cursos oferecidos para atender apenas a necessidade de progressão funcional ou para constar nas estatísticas dos órgãos públicos para comprovar ações de formação continuada de seus quadros docentes. Contudo, há a necessidade que essa formação esteja vinculada ao refletir a ação pedagógica, ao aprofundamento teórico e ao desenvolvimento de competências que potencializem a prática docente.

Tabela 2 - Tempo em que cada informante trabalha no magistério:

<b>Tempo de trabalho no magistério</b>	<b>Quantidade</b>
Abaixo de 1 ano	2
De 1 ano à 9 anos	9
De 10 anos à 19 anos	6
De 20 anos à 29 anos	11
De 30 anos à 39 anos	1
Mais de 40 anos	1

Percebe-se aqui que a maioria dos professores está na faixa de até 29 anos de magistério. Demonstrando assim que poucos ultrapassaram esse tempo de magistério, o que pode indicar um esvaziamento gradativo da educação básica por parte desses profissionais. Elementos como salário, carreira e prestígio social podem estar interferindo na permanência desses professores no magistério. As questões de gênero e suas tensões também influenciam na permanência do professor atuando na escola.<sup>19</sup> Esse dado se relaciona diretamente com a distribuição de professores por gênero como apresentado anteriormente, mas avança para uma discussão sobre as tensões possíveis que podem levar professores a desistência do magistério,<sup>20</sup> e em especial na educação especial.

No que se refere à análise da importância das competências que o professor deve possuir para o magistério na educação especial, Perrenoud<sup>1,12</sup> fundamenta a construção das 20 competências do professor de educação física que atua na educação especial, que compuseram a Escala Likert avaliada pelos informantes, no sentido de se estabelecer o nível de importância de cada uma delas. Essas competências e suas avaliações podem ser visualizadas no Quadro 1, a seguir.



Quadro 1 - O grau de importância das competências do professor na educação especial

Competências	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância	Não sei responder
Ter amplo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados	23	7	0	0	0
Organizar as ações pedagógicas, planejar a aula antecipadamente	22	8	0	0	0
Envolver os alunos em todas as etapas	20	9	1	0	0
Avaliar continuamente todo o processo	22	8	0	0	0
Ter uma visão completa dos objetivos de ensino	20	9	1	0	0
Ter a capacidade de improvisação didática, quando necessário	25	5	0	0	0
Saber diferenciar os alunos entre os que estão em ótima situação de aprendizagem e os que tem mais a aprender	19	11	0	0	0
Desenvolver nos alunos que estão em situação ótima a cooperação com os outros	20	10	0	0	0
Suscitar no aluno o desejo de aprender	19	11	0	0	0
Saber trabalhar em equipe	21	7	1	0	1
Saber negociar um projeto para ser usado no processo ensino-aprendizagem	12	14	3	1	0
Administrar os recursos liberados pela instituição de ensino para os professores	7	18	4	1	1
Envolver os pais, responsáveis, ou até mesmo familiares, no processo ensino-aprendizagem	19	9	2	0	0
Ser capaz de lidar com as diversidades encontradas nos familiares responsáveis	17	9	4	0	0
Ser conhecedor das novas tecnologias mantendo-se atualizados no uso delas	14	15	1	0	0
Promover o uso consciente das novas tecnologias	12	12	5	1	0
Promover a prevenção da violência	19	10	0	0	1
Desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça	19	10	0	1	0
Envolver os alunos no processo de criação de regra para as aulas	16	13	1	0	0
Planejar e realizar a própria formação continuada	18	12	0	0	0
<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>207</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Os dados sobre a avaliação do grau de importância sobre as 20 competências, fornecidos pelos informantes, demonstram que a maioria considera como importante ou muito importante todas elas. Para Perrenoud:<sup>1:174</sup>

O referencial genebrino tenta apreender o movimento da profissão, insistindo nas competências emergentes ou competências existentes, cuja importância se reforça em razão de novas ambições do sistema educacional, que exige níveis de especialização cada vez mais elevados.

Poucos profissionais não souberam responder sobre três das vinte competências existentes no instrumento final. Assim como, os que marcaram não terem importância, quatro delas, isso reafirma o que diz Perrenoud<sup>12:189</sup> “[...] o uso das competências decisivas, no mundo do trabalho, é que as torna valorizadas e reconhecidas socialmente [...]”. Assim, as avaliações a essas competências que não apresentaram respostas ou que são percebidas como não importantes, podem indicar uma ausência destas na prática docente do informante.

O que se percebe a partir dos dados sobre o grau de importância das competências apresentadas, é que alguns profissionais ainda têm dificuldade de se relacionar com questões de relacionamento, de gestão e de tecnologias. Esses pontos são destacados por Oliveira, Santos e Freitas<sup>21</sup> quando afirmam que o docente deve se manter constantemente atualizado e transformando o seu fazer pedagógico. Para os autores,<sup>21:49</sup> o professor “[...] deve estar em constante (re)significação, discutindo, crescendo, atualizando-se, agindo e (inter)agindo, integrando e se entregando, vendo-se e (re)vendo-se, conhecendo e conhecendo-se”

Quanto a questões de relacionamento, a competência ‘Saber negociar um projeto para ser usado no processo ensino-aprendizagem’, ‘Saber trabalhar em equipe’ e ‘Ser capaz de lidar com as diversidades encontradas nos familiares responsáveis’ surgem como competências que encontram difusão em sua avaliação, apresentando até posicionamentos de desconhecimento ou de impossibilidade de avaliação. O trabalho em equipe é destacado por Melo e Martins,<sup>22:122</sup> quando afirmam que “contar com um trabalho em equipe na escola, objetivando favorecer o máximo de desenvolvimento do aluno nas esferas física, psíquica e social, é uma maneira da escola avançar em sua prática”. Desse modo entende-se que o trabalho em equipe é uma competência primordial para o sucesso docente. Quando se refere a relação da escola com os familiares,<sup>23</sup> há a necessidade do entendimento que há uma posição de inferioridade desses

últimos em contraponto a escola, e por isso a busca de um posicionamento de acolhimento e de diálogo por parte da escola e dos docentes se faz necessário.

No que se refere a gestão, surge a dificuldade em ‘Administrar os recursos liberados pela instituição de ensino para os professores’, demonstrando que administrar recursos financeiros é uma questão sensível aos professores. A gestão escolar e seus desdobramentos é uma importante tônica das atividades no magistério. Desse modo, participar ativamente da gestão escolar e da gestão do próprio trabalho docente é fundamental.<sup>20</sup> Então, a aquisição de competências de gestão escolar se torna uma prerrogativa para a qualidade docente.

Por último, o uso das novas tecnologias para potencializar o processo de ensino-aprendizado aparece com avaliações que apontam para uma dificuldade em lidar com o tema. As competências ‘Ser conhecedor das novas tecnologias mantendo-se atualizados no uso delas’ e ‘Promover o uso consciente das novas tecnologias’ se apresentam como uma dificuldade para alguns professores pesquisados. Assim, as novas tecnologias são uma das facetas importantes da educação de qualidade na contemporaneidade.<sup>24</sup>

A aquisição dessas competências pelos professores é uma condição imprescindível para uma educação de qualidade na atualidade. Para Oliveira, Santos e Freitas<sup>21</sup> a articulação de diferentes competências é prerrogativa para a atuação docente responsável e comprometida. Os autores destacam ainda a necessidade da ampliação do trabalho docente para além dos conteúdos educacionais, tendo em perspectiva as relações interpessoais, a gestão escolar e encontrar soluções para situações não previstas.

Os dados coletados sobre as características pessoais que um professor deve possuir para trabalhar com a educação especial são listados no Quadro 1 a seguir. Essas características surgiram no momento da realização do estudo piloto, onde foi perguntado a 10 profissionais de educação especial o que achavam importante que os professores deveriam apresentar no trabalho docente neste campo de atuação. Assim, surgiram as características Amor, Paciência, Frieza, Dedicção e Acolhimento. Essas características indicadas pelos 10 profissionais consultados na primeira etapa do estudo emergem como uma possibilidade de construção de sentimentos ou atitudes em lugar de competências objetivas para o exercício do magistério.

Porém, são manifestações do entendimento primeiro desses profissionais como elementos importantes para os profissionais da área.

Quadro 2 - A concordância das características indicadas como importantes para os professores de educação especial

Características	Concordo muito	Concordo	Concordo um pouco	Discordo	Não sei responder
Amor	25	3	2	0	0
Paciência	27	3	0	0	0
Frieza	3	7	5	13	2
Dedicação	26	4	0	0	0
Acolhimento	26	4	0	0	0
<b>Total</b>	<b>107</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>2</b>

Segundo dados coletados no instrumento final, percebemos que dos trinta professores pesquisados 25 acham essencial terem amor, 27 acham importantíssimo serem pacientes, 26 acham ideal terem dedicação e acolherem essa população e somente três acham a frieza importante na educação especial. Dando continuidade, desses trinta profissionais três concordam que o amor e a paciência são importantes para a educação especial. Quatro deles concordam ser importante a dedicação e o acolhimento para trabalharem com esse tipo de educação. Somente sete concordam que precisam ser frios para ensinar essas pessoas. Ainda sobre as características percebemos que desses trinta professores, dois deles concordaram pouco em terem o amor para lidar com a deficiência e cinco concordaram um pouco em serem frios para ensinar essas pessoas, 13 professores discordaram da frieza no trato dessas pessoas em relação à educação especial e 2 não souberam responder sobre o assunto.

Esses dados apontam para um afastamento dos conceitos objetivos sobre a educação especial, assim como os encontrados em Sant'Ana,<sup>25</sup> que sugere a inexistência de consenso sobre o conceito de integração e educação especial, além do conhecimento sobre competências docentes específicas, destacando-se elementos mais subjetivos para o exercício profissional. Lopes e Fabris<sup>3</sup> chamam a atenção para a importância de critérios objetivos sobre a docência na perspectiva inclusiva, e destacam a importância no reconhecimento das diferenças entre inclusão, inserção e integração, para o trabalho docente objetivo. Também Aguiar e Duarte,<sup>26</sup> encontraram dados que indicam a falta de conhecimentos objetivos para o trabalho com educação física na perspectiva da educação especial. Esse desconhecimento pode trazer a tona qualidades pessoais subjetivas, relacionadas ao magistério e transformada em senso comum.

O aumento da demanda pela educação especial é notório,<sup>7</sup> porém não temos a mesma percepção para o crescimento de profissionais capazes de lidar com esta problemática, muitos deles preferem ficar de fora da educação especial, por acharem a mesma complexa. Então, o que significa realmente a complexidade no ensino? Será que só na educação especial encontramos esta complexidade? Para Perrenoud<sup>12:35</sup> “a complexidade se insere na própria natureza da relação educativa e dos sistemas de ensino”. Por estes motivos, procuramos agregar ao presente estudo as principais características que o professor atuante nesta área precisa para lidar com alunos com deficiência. Amor significa vontade de obter mais conhecimento se aperfeiçoando nesta área, pois para Perrenoud<sup>1:155</sup> “Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular”. Paciência é saber compreender que o momento do ensino-aprendizagem destas pessoas nem sempre é o estipulado pelas instituições de ensino, isto é: “O processo é diferente na escola, porque não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais”.<sup>1:156</sup> Frieza é a capacidade de desenvolver os alunos, independente da vontade de cada um, ou seja, para Perrenoud<sup>1:43</sup> “tomem os alunos onde se encontrem e os leve um pouco mais adiante”

Assim, para Perrenoud:<sup>1:55</sup>

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender.

Dedicação é o aprimoramento do conteúdo aprendido pelos profissionais para lidar com os alunos, pois, segundo Perrenoud,<sup>1:161</sup> “o professor tem que estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação contínua”. Acolhimento é ter essas pessoas como objeto de estudo para a continuidade do progresso desta área. O destaque para o Amor, a Paciência e a Dedicação podem denotar a característica do sacerdócio, como uma característica presente antes da institucionalização da educação e que ainda marca o discurso docente e a percepção da atuação profissional.<sup>27</sup> Essa possibilidade pode indicar a razão para o desconhecimento de critérios objetivos e a valorização de características subjetivas e pessoais para o exercício profissional docente.

Assim, observamos que o Quadro 2 apresenta a concordância dos informantes a respeito das características informadas no momento da primeira etapa do estudo. Reafirmando assim, como essenciais essas características para lidar com a educação especial. Por outro lado, a palavra frieza que após ter sido citada na primeira etapa do estudo como uma característica importante, apresentou discordância pela maioria dos profissionais atuantes na educação especial informantes da segunda etapa. Com relação a esse dado, podemos citar a perspectiva humanista presente nas respostas, onde se entende o humanismo como um conjunto de ideais e princípios que valorizam as ações humanas e valores morais (respeito, justiça, honra, amor, liberdade, solidariedade, entre outros).<sup>28</sup> Ou seja:

Atender às necessidades e aos interesses especiais de cada aluno por meio do ensino individualizado é um tema recorrente na filosofia humanista. A ênfase na sensibilidade às diferenças individuais e no desenvolvimento da pessoa como um todo faz do humanismo uma filosofia viável, na qual os programas de educação física adaptada podem se basear.<sup>28:88</sup>

Esse posicionamento, possivelmente humanista na prática docente não exclui a necessidade de uma formação que contemple competências docentes que atendam as atuais demandas educacionais. Nessa perspectiva, entende-se que a educação é direito de todos, por isso é inconcebível privar um aluno com deficiência de vivenciar experiências dentro do ambiente escolar somente por ela apresentar diferentes e peculiares condições.<sup>29</sup> Entretanto, há a necessidade de que competências fundamentais para a docência sejam contempladas no exercício do magistério na educação especial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo objetivou identificar as competências mais significativas para a atuação do professor de educação física na educação especial. Partiu-se de uma abordagem exploratória, que, em um primeiro momento, identificou-se quais as competências que os profissionais de educação entendiam ser importantes para o professor de educação física trabalhar com pessoas com deficiência. A partir dessa perspectiva adicionada dos posicionamentos de Perrenoud,<sup>1</sup> buscou-se identificar, através de uma Escala Likert, as competências mais importantes para o professor de educação física na educação especial.

Identificou-se que os termos Amor, Paciência, Acolhimento e Frieza surgem como significativos no trabalho docente. Em certa medida os três primeiros termos podem indicar

uma reprodução da perspectiva sacerdotal do magistério criada na educação de modo universal em detrimento de uma valorização da profissionalização docente, da busca do desenvolvimento de competências objetivas e da formação continuada com esse objetivo. Por outro lado, vislumbra-se uma perspectiva humanista de educação, onde a valorização de características como respeito, justiça, honra, amor, liberdade, solidariedade, entre outros.

Dentro das propostas de Perrenoud<sup>1</sup> sobre as competências do professor, há uma tendência a valorá-las por parte dos informantes, entretanto algumas competências ainda requerem um investimento mais intenso para seu desenvolvimento. Isso se aplica as competências vinculadas ao relacionamento interpessoal, gestão escolar e novas tecnologias. A formação continuada assume uma dimensão importante para a docência, porém não se verificou um aprofundamento em cursos que se coadunam a temática da educação especial. A maioria dos profissionais realizaram cursos de pós-graduação, porém, em temáticas distanciadas do campo de exercício atual. Esse fato pode explicar a falta de valorização de algumas competências apontadas pelo presente estudo. Esse fato aponta para a necessidade de aprofundamento de estudos no sentido de reforçar o desenvolvimento de competências adequadas ao exercício do magistério.

Sugerem-se novos estudos na direção de elucidar questões emergentes sobre o sacerdócio docente e da reprodução do estereótipo de que as mulheres são mais adequadas ao magistério. A realização da primeira etapa do presente estudo, em professores de educação física exclusivamente, pode indicar outros entendimentos sobre as características profissionais para atuar com alunos com deficiência e, especificamente, com a educação física adaptada. Além de refletir sobre a formação continuada para o exercício da docência na educação especial por parte dos professores de educação física, extrapolando a perspectiva de progressão na carreira e de aumento do ganho salarial, mas sim, para a aquisição de competências docentes que atendam as atuais demandas educacionais e o atendimento de alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

<sup>1</sup>PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>2</sup>INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

<sup>3</sup>LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

<sup>4</sup>SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

<sup>5</sup>ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ANDEE). **Tomada de posição da ANDEE - Pró inclusão face ao insuficiente número de professores de educação especial**. 2013. Disponível em: <http://proandee.weebly.com/>. Acesso em: 24 out. 2013.

<sup>6</sup>TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p.109-124, jan./abr. 2013.

<sup>7</sup>MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, 2011. p. 377-389.

<sup>8</sup>PEDRINELLI, A.; TEIXEIRA, W. J. Atividade física nas amputações e anomalias congênitas. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Phorte, 2008.

<sup>9</sup>FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividade física para pessoas com deficiência física: livro de exercícios**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2009.

<sup>10</sup>TEIXEIRA, L. **Atividade física adaptada e saúde: da teoria a prática**. Barueri: Phorte, 2008.

<sup>11</sup>GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

<sup>12</sup>PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

<sup>13</sup>ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA



(UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

<sup>14</sup>BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

<sup>15</sup>VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

<sup>16</sup>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 31, 9 abr. 2002. Seção 1. Republicada por ter saído com incorreção do original no D. O. U., p. 8, 4 mar. 2002. (b) Seção 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2013.

<sup>17</sup>NAUJORKS, M. I.; REAL, D. C.; MOHR, A. C. Deficiência, cinema, imaginário e formação docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, set./dez. 2011.

<sup>18</sup>OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCar, 2004.

<sup>19</sup>DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. A docência sob suspeita: as representações de gênero no campo da educação. **Interfaces Científicas: educação**, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 93-110, fev. 2014.

<sup>20</sup>OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

<sup>21</sup>OLIVEIRA, M. P.; SANTOS, S. C.; FREITAS, S. N. (Trans)formação docente: entrecruzando competências e saberes no fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Gotardo, n. 5, p. 45-67, jan./jun. 2012.

<sup>22</sup>MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L.A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.111-130, jan./abr. 2007.

<sup>23</sup>THIN, D. Para uma análise das relações entre família, populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio/ago. 2006.

<sup>24</sup>MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

<sup>25</sup>SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

<sup>26</sup>AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.

<sup>27</sup>FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

<sup>28</sup>RICH, S. M. Estratégias de instrução na educação física adaptada. In: WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

<sup>29</sup>SILVA, C. S.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. Os professores de educação física adaptada e os saberes docentes. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 3, p. 481-492, 2009.

Recebido em: 30 jun. 2014  
Aceito em: 03 dez. 2014  
Contato: antunesmm@gmail.com