

Inserção de escolares com deficiência nas aulas de Educação Física: percepções dos professores de Educação Física das escolas da Rede Municipal de Florianópolis

Júlia da Silveira¹ Bruna Barboza Seron¹ 

RESUMO

Objetivo: O presente estudo objetivou caracterizar a inserção de crianças e adolescentes com deficiência durante as aulas de Educação Física das escolas da Rede Municipal de Florianópolis, a partir da percepção dos professores de Educação Física. **Metodologia:** Para tanto, doze professores de Educação Física, de dez escolas municipais, responderam a um questionário a respeito de sessenta estudantes com deficiência. Os dados foram analisados de duas formas: as perguntas fechadas por meio de frequência de respostas e as perguntas abertas por meio de categorização das respostas, utilizando-se o método de Análise de Conteúdo. **Resultados e discussão:** Percebeu-se que a frequência bem como a participação dos escolares com deficiência nas aulas de Educação Física ocorre de maneira bastante consistente, sendo facilitada por apoios, como a presença do professor auxiliar e a recepção deste estudante pelos pares sem deficiência. **Conclusão:** Além disso, notou-se que as relações de interação da criança com deficiência no ambiente escolar acontecem em diferentes níveis, sendo que mais da metade não interage de uma forma efetiva com os colegas de sala. Também foi observado que a Rede Municipal de Educação sofre com a escassez de professores de apoio especializados para acompanhar os escolares.

Palavras chave: Inclusão. Criança com deficiência. Educação Física.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Departamento de Educação Física, Florianópolis - SC, Brasil.

Correspondência:

Júlia da Silveira, Centro de Desportos, Departamento de Educação Física. Avenida Edu Vieira, s/n, Pantanal, CEP 88040900, Florianópolis – SC, E-mail: julia.silveira@prof.pmf.sc.gov.br

Recebido em: 18 dez. 2019

Aprovado em: 20. fev. 2020

The insertion of disabled students in Physical Education classes: the perceptions of Physical Education teachers of schools from the Municipal Education network of Florianópolis

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to characterize the insertion of children and adolescents with disabilities during the Physical Education classes of schools from the Municipal Education Network of Florianópolis, from the perception of Physical Education teachers. **Methodology:** For this twelve Physical Education teachers from ten municipal schools answered a questionnaire about sixty students with disabilities. The data were analyzed in two ways, close-ended questions were analyzed through frequency of answers and open-ended questions were categorized through answers, using the Content Analysis method. **Results and discussion:** It was noticed that the frequency as well as the participation of students with disabilities in Physical Education classes occurs quite consistently, being facilitated by support, such as the presence of the auxiliary teacher, and the reception of this student by classmates without disabilities. **Conclusion:** In addition, it was noted that the interactions and relationships of children with disabilities in the school environment occur at different levels, and more than half do not interact effectively with classmates. It was also observed that the Municipal Education Network suffers from the lack of specialized support teachers to accompany the students.

Keywords: Inclusion. Child with disabilities. Physical Education.

Inserción de escolares con deficiência en aulas de Educación Física: percepciones de los profesores de educación física de la Red Municipal de Florianópolis

RESUMEN

Objetivo: El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la inserción de niños y adolescentes con deficiencia durante las clases de Educación Física de las escuelas de la Red Municipal de Florianópolis, a partir de la percepción de los profesores de Educación Física. **Metodología:** Para esto, doce profesores de Educación Física, de diez escuelas municipales, respondieron a un cuestionario a respecto de sesenta estudiantes con deficiencia. Los datos fueron analizados de dos maneras distintas: las preguntas cerradas, a través de frecuencia de respuestas y las preguntas abiertas por medio de categorización de las respuestas, utilizándose así el método de Análisis de contenido. **Resultados y Discusión:** Se percibió que la frecuencia, así como la participación de los escolares con deficiencia en las clases de Educación Física ocurre de manera bastante consistente, al ser facilitada por apoyos, con la presencia del profesor auxiliar y la recepción de este estudiante por parte de sus pares sin deficiencia. **Conclusión:** Además, se ha podido notar que las relaciones de interacción del niño con deficiencia en el ámbito escolar suceden en diferentes niveles, siendo que más de la mitad no interactúa de una manera efectiva con los compañeros de clase. También se ha observado que la Red Municipal de Educación sufre con la escasez de profesores de apoyo especial para acompañar a los escolares.

Palabras clave: Inclusión. Niños con deficiencia. Educación Física.

INTRODUÇÃO

Durante toda a sua constituição histórica, a área da Educação Física (EF) no Brasil passou por diversas fases até se tornar o que conhecemos hoje. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da EF, é possível compreender esta trajetória a qual a disciplina percorreu, tendo passada por divergências e conquistas em seus diferentes âmbitos (BRASIL, 1997).

Segundo o PCN (BRASIL, 1997), em 1880 a disciplina incluiu-se em alguns currículos escolares, todavia na forma de ginástica, visando primordialmente o corpo saudável. O seu foco se alterava de acordo com as necessidades encontradas no contexto histórico. Em meados de 1930 a principal função da disciplina se deu visando o auxílio aos exércitos, no que diz respeito à preparação de homens para enfrentar uma possível guerra, possuindo assim um caráter de adestramento físico nas escolas, além de seu viés higiênico. Durante a ditadura militar imposta no Brasil, as aulas de EF passaram a possuir características desportivas, priorizando aqueles escolares com melhores desempenhos técnicos. Apenas por volta de 1990 é que foram surgindo às concepções as quais embasam a área, sendo estas as principais guias atuais para o trabalho dos educadores no âmbito escolar.

Como citado, no século passado a prática da EF possuía um caráter que privilegiava a presença de estudantes com altas habilidades motoras e com predisposição à prática de esportes, desconsiderando quase que totalmente a presença de estudantes com deficiência em suas aulas (SOARES, 2004). Segundo Costa e Sousa (2004), a partir de 1958, em função desta exclusão existente nas aulas, foi-se desenvolvendo o que conhecemos atualmente como Educação Física Adaptada. Inicialmente comandada por um médico, era uma EF com características corretiva, a qual visava a prevenção de doenças e a correção destas.

Em decorrência disso, viu-se fundamental a instauração de políticas públicas que olhassem para o público da educação especial, estimulando o surgimento de diferentes movimentos, leis e conferências que expusessem e instigassem o viés da inclusão destes na sociedade. Sendo assim, a educação inclusiva tornou-se pauta frequente nesses momentos, educação esta, que segundo Damazio e Bruzi (2010), necessitava romper com os moldes anteriores e repensar as práticas educativas, implementando estratégias de ensino que atendesse as necessidades específicas sem que se deixasse de olhar para o todo.

Um marco de grande importância visando à inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar se deu com a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Este documento serviu como base para justificar a relevância da inclusão de crianças com deficiência matriculadas nas escolas regulares, pois afirmava que: "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma

pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 8).

Além da Declaração de Salamanca, diversos outros movimentos posteriores, como a instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, e da Lei nº 13.146, implantada em 2015, auxiliaram na impulsão do tema. Uma vez que foi através da LDB em que se ouviu, pela primeira vez em caráter de legislação, a preocupação quanto a Educação Especial. Compreende-se Educação Especial como modalidade escolar, oferecida desde a Educação Infantil e seguindo ao longo da vida, sendo ofertada preferencialmente no ensino regular para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). No documento do PDE de 2007, é garantido à oferta ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas e, em referência a LBI, foi possível garantir “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (BRASIL, 2015).

Rodrigues (2003), acredita que embora a área da EF destaque os padrões de aptidões elevados, é possível que o professor fomente a participação de todos em suas aulas, visto que, aparentemente, esta disciplina possua uma maior flexibilidade frente a seus conteúdos, se comparado a outras áreas de conhecimento dentro da escola regular. Palla e Castro (2004) afirmam ainda que a grande maioria dos professores de EF relatam não possuir capacitação suficiente para lidar com crianças com deficiência, uma vez que o curso de graduação não os prepara e não subsidia para os enfrentamentos encontrados na escola. Ademais, Gorgatti e Júnior (2009) relatam outros aspectos como por exemplo, no que diz respeito a ausência de espaços acessíveis, recursos e a relevância de se conter uma equipe multidisciplinar para acompanhar os professores durante os processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, é válido destacar o papel que a família possui quando se pensa a inclusão destes nos ambientes educacionais, instigando atitudes positivas e mantendo relação e interação com o corpo docente, visando a participação de todos no processo educacional da criança (DAMAZIO; BRUZI 2010).

Visto que, segundo os estudos, a área da EF possuiu historicamente características de enaltecimento do corpo belo e apto, torna-se importante estudar acerca de como as crianças com deficiência estão inseridas, com o auxílio dos movimentos citados, dentro do cenário das escolas regulares do Município de Florianópolis, atualmente.

Sendo assim, o presente estudo objetivou caracterizar a inserção de crianças e adolescentes com deficiência durante as aulas de Educação Física, do Ensino

Fundamental II, através da frequência, interação e participação, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis, a partir da percepção dos professores de Educação Física.

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório, de natureza quantitativa e qualitativa. De acordo com Gil (2002), o objetivo da pesquisa exploratória é aprimorar ideias e/ou descobrir intuições, e através desta se torna possível atribuir familiaridade ao tema do estudo, possibilitando construções de hipóteses sobre.

Dal-Farra e Lopes (2013) afirmam que as pesquisas de naturezas mistas (quantitativa e qualitativa) proporcionam estudos de grande expressão para a área da educação, desde que o autor saiba reconhecer as potencialidades e as limitações dos métodos utilizados.

Participaram do estudo 12 professores de EF que atuam em 10 instituições da Rede Municipal de Ensino da Grande Florianópolis, que responderam informações sobre 60 escolares com deficiência regularmente matriculados no Ensino Fundamental II. Foram critérios para a inclusão no estudo: escolas de ordem municipal e que possuíam liberação pela Secretaria de Educação; ser professor de alguma destas instituições e ministrar aulas para o Ensino Fundamental II, com algum estudante com deficiência nas turmas; entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado no dia identificado e o questionário preenchido. Como critério de exclusão foi considerado aquele em que o professor escrevesse sobre estudantes que não estão dentro dos requisitos da educação especial.

Os dados foram coletados através de um questionário com onze perguntas, tanto abertas quanto fechadas, em que continham perguntas referentes à deficiência da criança, sua frequência e participação nas aulas, além de perguntas referentes a prática pedagógica do professor. Este foi elaborado pelas autoras e analisado por três diferentes professoras especialistas no assunto. Além do questionário, foram utilizados relatos obtidos por meio de comunicação verbal com os professores participantes. Cada professor respondeu um questionário individual para cada criança, resultando em uma amostra de 61 questionários, todavia um destes foi excluído por não se enquadrar nos critérios anteriormente estabelecidos.

Por questões éticas todos os participantes da pesquisa assinaram o TCLE, sendo lhes garantido o anonimato, além disso o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEPESH da Universidade

Federal de Santa Catarina com o parecer n.º 3.499.239 e aceito pela Secretária de Educação do Município.

Os dados foram analisados de duas maneiras. As perguntas fechadas foram examinadas descritivamente com o auxílio do programa SPSS, versão 20, sendo esses expressos em média, frequência absoluta e relativa.

Quanto às perguntas abertas, referentes à participação nas aulas e às perguntas referentes à prática pedagógica do professor, foram realizadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin, em que estas perguntas foram categorizadas de acordo com os temas em comum e de maiores relevâncias descritas pelos professores.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo deve passar por três diferentes fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Sendo assim, todas as perguntas abertas sofreram individualmente as etapas: organização das respostas em um único documento; seguindo de uma profunda leitura dos dados; finalizando com a identificação de temas encontrados em comum nas respostas. Por fim, após categorização de cada grupo, as informações foram analisadas, discutidas e refletidas com a sustentação teórica referente aos assuntos a fim de responder os objetivos traçados pela pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as respostas dos professores, das 60 crianças válidas para a pesquisa, 38 são do sexo masculino (63,3%) e 22 do sexo feminino (36,6%). Dentre essas, 4 crianças foram listadas com deficiência física; 4 crianças com deficiência auditiva; 2 crianças com deficiência visual; 23 crianças com deficiência intelectual; 8 crianças com deficiência múltipla; 17 com TEA; 1 não soube responder e um com altas habilidades. Por meio desses dados, é possível perceber a prevalência e a quantidade superior de crianças com deficiência intelectual e TEA inseridos na escola regular, sendo que estas, em conjunto, representam 66,6% da quantidade total de crianças pesquisadas.

FREQUÊNCIA NAS AULAS: OBRIGAÇÃO OU NECESSIDADE?

Estar presente nas aulas de EF não garante ao aluno uma participação efetiva que contribui para o processo de inclusão escolar. Apesar disso, a existência de um estudante com deficiência em um espaço que já foi tão excludente indica passos importantes de evolução humana em busca de um processo igualitário.

Desse modo, ao analisar a frequência nas aulas, os professores afirmaram que 2 crianças nunca vão; 9 são pouco frequentes; 22 são frequentes; 27 são muito frequentes. Logo, esses dados representam que 18,3% dos estudantes comparecem de maneira pouco frequente ou nunca às aulas enquanto que 81,6% dos estudantes são frequentes nas aulas de EF, sendo desses, 45% muito frequentes.

Em relação às duas crianças que nunca comparecem às aulas os professores afirmam que uma possui atendimento domiciliar (e possui dispensa das aulas de EF) e a outra aparenta estar com algum problema psicológico, não retornando à escola após as férias de julho.

Em relação ao escolar que possui atendimento domiciliar, segundo respostas do questionário, este recebe atendimento na escola uma vez por semana (na sala multimeios). De acordo com Brasil (2002), o atendimento pedagógico domiciliar surge como uma alternativa educacional, em que o estudante é atendido em sua casa, e cabe a esse atendimento desenvolver estratégias e orientações que auxiliem o desenvolvimento pedagógico deste estudante, havendo assim um vínculo com a unidade escolar, todavia se embasando em um currículo flexibilizado com a mesma.

Quanto aos escolares poucos frequentes, casos como problemas familiares foram destacados como fatores determinantes em relação à frequência desta criança na escola. cremos que é necessário que haja programas de unidade entre as famílias e a escola, a fim de ressaltar a importância dessas em conjunto para que o escolar se desenvolva. Conforme Sato, Cardoso e Tolocka (2002) a família detém papel fundamental no processo de inclusão desta criança no ambiente escolar, visto que são eles os primeiros a terem contato com a educação dessa criança, tendo ações positivas quanto à inclusão desse e participando efetivamente nas elaborações e propostas de atividades educativas.

Outro ponto destacado foi a dificuldade de acesso à escola por motivos relacionados à deficiência. Sobre as crianças com deficiências físicas, os professores relataram que em dias de chuva, por exemplo, a ausência é explicada por não ser possível levar o estudante à escola por conta da cadeira de rodas; também foram destacados escolares que têm convulsões, enfatizando mais uma vez a deficiência como causa da não participação desses estudantes na escola.

Durante conversa com uma das professoras participantes, em relação às frequências nas aulas, esta fez questão de ressaltar que, sob os olhares dela, a forma como ocorre a inserção dessas crianças no ambiente escolar ainda é muito falha, dificultando a presença de alguns estudantes nas aulas, deixando escapar ainda que concorda que muitos desses "não deveriam estar inseridos na escola, já que não se movem, não pensam e não falam".

Embora bastante incisivo, o relato desta docente nos remete às formas de como a prática educativa inclusiva tem se apresentado dentro do ambiente escolar e, por consequência, acreditamos que discursos como esses aparecem sempre abarcados por experiências vividas por essas professoras.

Chicon e Cruz (2014) evidenciam alguns fatores e situações que podem influenciar para que algumas instituições ainda encontrem fortes barreiras para o processo de inserção de uma educação inclusiva, destacando como um dos fatores que com o tempo de atuação alguns professores podem entrar na chamada “zona de conforto”, em que o profissional não se coloca à disposição para inovar sua prática pedagógica, aceitando as coisas como são colocadas.

Ainda assim, enxergamos no ambiente escolar um espaço para acolhimento de todos, capaz de abranger diferentes e ricas trocas de experiências e vivências, indiferente das condições de cada um. Sendo assim, “torna-se necessário que a escola, gestores e professores busquem atender à demanda existente na escola, de alunos com ou sem deficiência” (SANTOS, 2018, p. 68).

Em contrapartida como citado, quase 82% dos escolares pesquisados são frequentes nas aulas de EF, desta forma notamos que a maioria de escolares inseridos no ambiente escolar na Rede Municipal de Ensino estão presentes nas aulas, e compreendemos ainda que o processo de inserção, bem como de frequência desses vêm acontecendo de maneira gradual e processual.

Deste modo, entendemos que as aulas de EF e a escola necessitam de atualizações para além da prática, como também que os profissionais se sintam capazes e possibilitem o desenvolvimento das potencialidades de todos. Laplane (2014) explicita que a escola deva assumir a responsabilidade e o compromisso de garantir não apenas a matrícula a esses escolares, mas propiciar educação de qualidade, salientando mais uma vez a importância dos movimentos de suporte e união com as famílias, com os professores e os escolares.

Por fim, entendemos que a frequência de escolares com deficiência na escola regular é reconhecida por lei; logo, é obrigação da escola receber estas crianças, e enxergamos ainda, que a inserção dessas é fator importante e determinante no processo de construção de uma escola inclusiva.

ENTENDENDO AS RELAÇÕES DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

As diferentes relações estabelecidas no ambiente escolar são fenômenos bastante significantes na formação dos sujeitos desse meio. As formas como se tratam, se respeitam, comunicam e interagem contribuem no desenvolvimento de ser humano de todos os envolvidos.

Pensando nas formas como as crianças com deficiência se relacionam durante as aulas de EF, a pesquisa contou com perguntas que propiciassem olhares sobre a interação entre os colegas e professores (e professores auxiliares, caso tivessem).

Tabela 1 - Interação com os colegas

Frequência de interação	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Nunca interage	4	6,7
Interage pouco	13	21,7
Interage em partes da aula	14	23,3
Interage bastante	28	46,7
Não responderam	1	1,7
Total	60	100,0

Como podemos analisar na tabela 1, segundo a percepção dos professores de EF, quando olhamos para a interação com os colegas grande parte das crianças com deficiência interage bastante durante as aulas. Todavia, o que destacamos aqui é que 4 crianças nunca interagem com os colegas nas aulas. Este número nos faz refletir e questionar por quais motivos estes estudantes não mantêm contato com seus pares e repensar quais estratégias os professores estão aderindo em suas aulas para que todos consigam participar.

As interações dentro do ambiente escolar entre crianças com e sem deficiência, especificamente nas aulas de EF, apresentam-se como favoráveis para o desenvolvimento de todas as partes, bem como no propósito de consolidar a inclusão (SALERNO, 2009). Por um lado, a pessoa com deficiência passa a se reconhecer como sujeito participante e ativo no seu meio, e por outro, a pessoa sem deficiência se enxerga e se coloca no lugar daquele, estimulando sentimentos de empatia e percepções inclusivas com o próximo.

Tabela 2 - Interação com o professor

Frequência de interação	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Nunca interage	2	3,3
Interage pouco	11	18,3
Interage em partes da aula	12	20,0
Interage bastante	33	55,0
Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0

Quando voltamos nosso olhar para a interação destas crianças em relação ao professor de EF, notamos (Tabela 2) também que a grande maioria interage bastante com os professores, todavia é possível identificar também que os números de crianças que interagem pouco (18,3%) e em partes da aula (20%) são coincidentes, fato este que nos traz à tona mais uma vez o pensamento de

como estes professores pensam sua prática pedagógica visando a inclusão dessa criança, uma vez que a relação de interação do professor com essa criança é fator determinante para se alcançar este objetivo. Tal problemática foi evidenciada nos momentos em que os professores respondiam ao questionário, falas como “não se sentir preparados para atender tais crianças” e até mesmo que “é impossível esta criança fazer aulas de EF” continuam sendo presentes, além de professores que restringiam a presença deste aluno como responsabilidade do professor auxiliar.

A última questão, que diz respeito à interação da criança com o professor auxiliar se revelou grande problemática, uma vez que quase 60% dos escolares presentes na pesquisa não possuem professor auxiliar (Tabela 3). Segundo a portaria nº 007, de 21 de janeiro de 2014, estudantes com deficiência ou TEA têm direito legal de acompanhamento de um professor auxiliar, ainda que não seja específico para cada escolar (FLORIANÓPOLIS, 2014), fator este que nos coloca a refletir sobre a presença e importância deste profissional nas aulas de EF.

Tabela 3 - Interação com o professor auxiliar

Frequência de interação	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Nunca interage	1	1,7
Interage pouco	2	3,3
Interage em partes da aula	4	6,7
Interage bastante	17	28,3
Não possui professor auxiliar	34	56,7
Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0

Em conversa com os professores, muitos relatam que a realidade na escola é muito diferente da idealizada e revelam sentirem falta desse apoio, uma vez que o mais comum são turmas bastante cheias, circunstância essa que exige do professor um grande desgaste e dificuldade para atender a todos. Ressaltaram ainda, que em turmas com crianças com deficiência e sem o professor auxiliar, a dificuldade é ainda maior, uma vez que estes não se sentem qualificados o suficiente para atender toda a demanda.

De acordo com Brasil (2015), no direito à educação está vigente que é dever do Estado ofertar profissionais de apoio, bem como oferecer formação para estes. Em relação ao município, a portaria citada anteriormente faz ressalva de que a contratação do professor auxiliar de educação especial não ocorrerá de modo específico a cada estudante, salvo casos em que houver solicitação dos professores da sala multimeios, bem como autorização da Gerência de Educação Inclusiva (FLORIANÓPOLIS, 2014). No que diz respeito à EF, é função do professor auxiliar “conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p.2).

Deste modo, Souza (2019) enfatiza que a presença de escolares com deficiência nas aulas de EF é notadamente facilitada quando se tem a presença do professor auxiliar. Desta forma, fica evidente que os professores de EF sentem a necessidade de haver a presença de um profissional de apoio, para que além de auxiliar na participação nas atividades, auxilie na inclusão e desenvolvimento desta criança nas aulas. Reconhecendo os encargos desses profissionais fica explícito o quanto os escolares que não possuem seu acompanhamento são privados de momentos importantes em seu desenvolvimento, visto que o professor de EF, como já relatado por esses, reconhecem não conseguir abranger a todos.

Em suma, ao discutirmos as diferentes relações da pessoa com deficiência no ambiente educacional, mais especificamente nas aulas de EF, notamos que com referência à interação com os colegas e com o professor regente, os números são bastante otimistas, mostrando que as interações ocorrem e facilitam o processo educativo para todos. Contudo, no que diz respeito à relação com o professor auxiliar, a problemática aqui destacada se apresentou como fator influenciador na participação do escolar, não obstante, aos estudantes que possuem este acompanhamento os números se mostraram satisfatórios.

A PARTICIPAÇÃO DO ESCOLAR NA ÓTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando nos propomos a olhar para a participação de escolares com deficiência nas aulas de EF, diversos fatores são destacados pelos professores como empecilhos, por exemplo, barreiras arquitetônicas/atitudinais, falta de preparo, até mesmo a presença ou não de um profissional de apoio. Todavia, são nesses momentos também que foram possíveis identificar potencialidades e facilidades para que a participação de todos fosse efetiva.

Dessa forma, foi possível identificar que, de acordo com as respostas em comum de um grupo de professores, alguns escolares participam plenamente sem nenhuma dificuldade em suas aulas, ou ainda, destacaram que a participação destes é facilitada por diferentes recursos, sejam eles humanos ou materiais.

“O aluno participa efetivamente de todas as aulas com o auxílio da interprete” (PROFESSORA 1)

“É um ótimo aluno, muito participativo e interessado. Aparenta gostar muito das aulas de educação física. Sempre observa os colegas e depois executa caso sejam atividades individuais. No caso das coletivas, age da mesma forma” (PROFESSORA 10)

“Com o auxílio da professora auxiliar de educação especial a participação do estudante ficou muito mais fácil. As aulas de libras que os alunos da turma tiveram também facilitaram a inclusão deste nas atividades” (PROFESSORA 11)

Analisando as afirmações acima, embora sinalizando a participação plena dos escolares, mais uma vez podemos identificar a necessidade que sentem os

professores de EF quanto à presença de um profissional de apoio, ressaltando que nos momentos em que há essa articulação, a participação acontece de forma mais eficaz, além de propiciar a inclusão deste com a turma, como quando afirmam que as aulas de LIBRAS facilitaram que o estudante se inserisse.

Pinto (2016) aponta que a atuação do professor de apoio com o professor de EF deva ser realizada através do método colaborativo, em que as estratégias desses caminhem em conjunto, oportunizando novos olhares com a finalidade de construção de uma proposta interdisciplinar. Ainda no que tange à proposta colaborativa, a autora resalta que este método se embasa sob o diálogo contínuo entre as partes, com o intuito de que as ideias, as frustrações, os desejos e as conquistas sejam partilhadas, a fim de que todos sejam capazes de conciliar seus conhecimentos e busquem, em conjunto, o desenvolvimento dos escolares.

Outro fator citado pelos professores como determinante na participação desses escolares diz respeito ao apoio ou rejeição da turma quanto ao colega com deficiência. O convívio e as trocas entre crianças de mesma idade são benéficas, uma vez que oportuniza que estas cresçam e se desenvolvam em conjunto, admitindo diferentes papéis, argumentando, conhecendo e interagindo, e através da ligação desses elementos pode se iniciar o processo de inclusão dessa criança (SALERNO, 2009).

"O aluno não participa com facilidade das aulas de Educação Física, é preciso insistir para que ele participe com muita frequência e veemência. Quando os colegas convidam para as atividades ele participa, porém sempre que possível ele se isola" (PROFESSORA 11)

"Ajuda dos colegas e da professora auxiliar na prática das atividades e jogos, e o acolhimento por parte da turma com a aluna, são facilitadores na participação deste" (PROFESSORA 8)

Werneck (1997) salienta ainda que quanto mais a criança se relaciona intrinsecamente e voluntariamente com diferentes situações e pessoas, maior será a abrangência de seus conhecimentos, reforçando novamente a eficácia para ambos envolvidos no processo de inclusão.

Em contrapartida, diversos professores classificaram a participação desses estudantes como falha e/ou mínima. Nos aprofundando nessas respostas foi possível identificar diferentes motivos, destacamos aqui os que culpabilizaram a deficiência, a criança ou seu comportamento.

É perceptível que embora os professores considerem o ambiente escolar local favorável para que ocorra a inclusão de todos, este ainda apresenta falhas. Entendemos que os discursos dos professores abaixo citados, ainda que bastante densos, representem as realidades encontradas nas escolas, em que, por vezes o professor se encontra à margem. Por outro lado, notamos ainda relatos que se

preocupam em correlacionar a não participação exclusivamente a fatores externos à sua aula, fazendo-nos questionar e criando reflexões acerca das transferências de responsabilidades ali existentes.

“Tumultuado e sentimental, não pode ser contrariado, e acaba chorando e saindo da aula.” (PROFESSORA 3)

“Essa aluna frequenta as aulas, porém como dito, interage pouco. Conforme diagnóstico, possui limitações no desenvolvimento e funcionamento intelectual que, em certa medida, dificulta, mas não impossibilita de realizar as atividades trabalhadas.” (PROFESSORA 7)

“Sua deficiência é uma paralisia facial. Não interfere na prática física. Não executa por falta de estímulo próprio.” (PROFESSORA 10)

“Esse aluno é autista. Tem dificuldades em aceitar não. Não gosta de ser contrariado. E já que é um aluno extremamente grande, utiliza disso para amedrontar os demais. A aula sem a presença dele flui melhor.” (PROFESSORA 10)

“Geralmente é tenso. Eu obrigando a fazer e ele tentando não fazer. Quando faz é de uma mediocridade impressionante” (PROFESSORA 10)

“Não interage. Não fala. Não anda. É cadeirante. Não mexe o corpo. Tem espasmos” (PROFESSORA 10)

Alves e Duarte (2013) apontam que as exclusões nas aulas de EF ocorrem associadas a três fatores, sendo eles: falta de adaptação às aulas, isolamento social e sentimento de inferioridade, destacando que as razões se apresentam de maneira associada e conjunta.

Compreendemos que as condições por vezes podem se apresentar como empecilhos para a participação do escolar, todavia não podemos negligenciar o direito desta em envolver-se nas aulas. A comunidade escolar é responsável pela valorização das diversidades entre os seus estudantes, reconhecendo que cada um possui papel fundamental de acordo com as suas necessidades, potencialidades e capacidades (ALVES; DUARTE, 2014).

Reconhecemos que os professores de EF sentem a necessidade de apoio e recursos em suas aulas, no que se objetiva alcançar a participação efetiva de todos os escolares. Entretanto, não deve ser permitido que pensamentos retrógrados e excludentes continuem sendo repetidos e reproduzidos no ambiente escolar, muito pelo contrário, cabe a nós, comunidade escolar, pensar e apresentar diferentes estratégias que abram caminhos e proporcionem que todos tenham acesso pleno e efetivo de participação nas aulas, respeitando os limites e o tempo de cada sujeito, aprimorando as potencialidades e superando as dificuldades.

Se queremos atingir a inclusão social de todos os sujeitos, devemos mudar nossas formas de pensar e de agir, estando dispostos a respeitar o próximo na sua condição, seja ela qual for, compreendendo suas diferenças tendo a consciência de que cada pessoa possui seu tempo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008). Visando

atingir uma sociedade inclusiva, nos cabe suprir e superar barreiras físicas, pragmáticas e atitudinais em relação à pessoa com deficiência, favorecendo e ampliando espaços, garantindo o direito e acesso a diferentes serviços, lugares, informações, enriquecendo e engrandecendo seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (PALLA; CASTRO, 2004).

Desta maneira, ao analisarmos as respostas dos professores, fica explícito que a participação da criança com deficiência é influenciada por diferentes fatores, destacando a necessidade da presença de um profissional de apoio, visto que este auxilia e enriquece a participação desses, além de salientar positivamente as relações com a turma no processo de inclusão e participação com os seus pares. Em contrapartida, foi aparente que a participação, por vezes, é falha, havendo relação desta com a condição da deficiência, seu comportamento ou ainda específica da própria criança.

Por fim, destacamos que as metodologias utilizadas visando a eficácia na participação de todos ocorrem de maneira gradativa e processual, sendo assim, compreendemos que estes processos merecem reconhecimento de todos, passando os direitos e deveres à toda a comunidade escolar.

ATIVIDADES DIFERENCIADAS: NECESSIDADE OU PRETEXTO?

Em relação à questão de realização de atividades diferenciadas, 65% dos professores alegaram que as crianças com deficiência das turmas nunca ou raramente realizam atividades diferentes, ficando as alternativas “algumas vezes”, “frequentemente” e “sempre” expressivamente inferiores (Tabela 4). Não obstante, em relação ao planejamento dos professores em atividades diferenciadas, 40% informaram realizar raramente, entretanto as opções “nunca” e “frequentemente” apresentaram-se próximas, sendo 25% e 18,3% respectivamente, e a opção “sempre” não sendo assinalada em nenhum dos questionários.

Tabela 4 - Realização de atividades diferenciadas

	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Nunca	26	43,3
Raramente	13	21,7
Algumas vezes	6	10,0
Frequentemente	9	15,0
Sempre	4	6,7
Não responderam	2	3,3
Total	60	100,0

Tabela 5 - Planejamento de atividades diferenciadas

	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Nunca	15	25,0
Raramente	24	40,0
Algumas vezes	2	3,3
Frequentemente	11	18,3
Não responderam	8	13,3
Total	60	100,0

Embora sinalizado nas repostas (Tabela 5) pelos professores que a maioria dos escolares não realizam atividades diferenciadas, Souza (2019) comprovou em sua pesquisa, através das observações realizadas nas escolas municipais da grande Florianópolis, que os estudantes com deficiência realizam atividades paralelas ao restante da turma, sendo esta conduzida pelo professor auxiliar.

De acordo com a Portaria nº 007, de 21 de janeiro de 2014, é afirmado que o planejamento das atividades educativas nas aulas de EF deva ser atribuído ao professor regente, ficando a cargo do professor auxiliar a assessoria no envolvimento das atividades (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Isto posto, somos convidados a refletir acerca da necessidade de realização de atividades diferenciadas: até que ponto essas são favoráveis ou não à participação plena dos escolares? Compreendemos que os sujeitos apresentam características diferenciadas entre si, todavia é responsabilidade do professor planejar atividades que abarcam as necessidades de toda a turma independentemente das diferenças, enfatizando as condições de cada um e estimulando as capacidades de todos. Os professores de EF são agentes no processo de ensino aprendizagem e na inclusão dos escolares, todavia, sentem a dificuldade de envolver o estudante com deficiência nas atividades coletivas (SOUZA, 2019).

Por fim, Salerno (2009) afirma que a conduta dos professores de EF no processo de interação entre os escolares é fator determinante para a efetivação desta, podendo apresentar-se como positivo ou negativo, positivo no que diz respeito à elaboração de atividades que propiciem a participação da turma em conjunto ou negativo quando se realizam atividades excludentes entre os escolares com e sem deficiência.

Por vezes, compreendemos que a utilização de atividades paralelas à turma pode se apresentar como argumento falho, ainda que se objetive a participação desses escolares. Acreditamos que através deste método a criança acaba por carecer de um acompanhamento e dedicação do professor regente, sendo a melhor escolha encontrada a de planejar suas aulas com viés inclusivo para todos,

deixando claro a flexibilidade para supostas adaptações, caso necessárias, com a finalidade de encorajar a participação plena e efetiva de toda a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à frequência de escolares com deficiência nas aulas, notamos que quase 82% dos estudantes, segundo os professores, frequentam as aulas, e, apenas uma criança possui dispensa dessas, sendo que esta recebe atendimento domiciliar, além de outra criança que, mesmo não havendo dispensa legal, não frequenta as aulas.

Em relação às interações da criança com deficiência dentro do ambiente escolar, com os colegas, professores e professor auxiliar, notamos que, de acordo com os dados explicitados, estas ocorrem de maneira positiva, salientando sobretudo a importância e necessidade de recursos e apoios, sejam humanos ou materiais. Ainda neste quesito, foi identificado que 56,7% dos escolares não possuem professor auxiliar, dificultando e restringindo sua participação nas aulas de EF.

No que diz respeito à participação, observou-se que ocorrem de diferentes formas, ressaltando quase que exclusivamente a importância do professor auxiliar no apoio a esses escolares. Vale ressaltar, a importância que foi dada também ao apoio da turma para com o escolar, enfatizando sua influência nos processos de inclusão e participação de todos nas aulas. Buscando realizar relações com outros trabalhos, ficou evidente que a participação, infelizmente, não ocorre tão facilmente, nem tão pouco em concordância com o formato relatado. Dessa forma, sugere-se o apoio como ponto de fundamental importância na participação desses estudantes nas aulas de EF. Ainda nos alerta para a relevância da consciência e acolhimento dos pares sem deficiência como facilitador do processo de participação, destacando que o processo deva ser influenciado por todas as partes. Contudo, no que diz respeito aos materiais e as estruturas escolares, estas foram apontadas como principais empecilhos, certificando as necessidades de adaptações desses.

Por fim, reforça-se como fundamental que se pense e se construa o ambiente escolar sob o viés da educação inclusiva, compreendendo esta como um processo que deva ser cada dia aprimorado e incentivado para que caminhemos para um futuro em que as escolas se tornem cada vez mais heterogêneas, respeitando e compreendendo as limitações, mas sobretudo, que se busque incentivar as potencialidades de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 117-137, jan. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/32043>.

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 329-338, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092014000200329&script=sci_abstract&lng=pt.

BARDIN, Laurence. *L'Analyse de Conremt*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*; Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*; Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada, educação física e inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 815-829, abr. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2170>.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física e Esporte Adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236>.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>.

DAMAZIO, Marcia da Silva; BRUZI, Alessandro Teodoro. Educação Inclusiva e o papel da Educação Física no contexto escolar. *Revista Ramal de Ideias*, Rio Branco, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17690/material/educacao_inclusiva_papel_educacao_fisica.pdf.

FLORIANÓPOLIS. *Portaria nº 007, de 2014*. Estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na rede municipal de ensino de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 21 jan. 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante de. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971>.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200191&script=sci_abstract&lng=pt.

OLIVEIRA, Ana Lucia Carvalho Santos. Inclusão: direito de todos. *Inclusão Social*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 43-47, mar. 2008. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1619>.

PALLA, Ana Claudia; CASTRO, Eliane Mauerberg de. Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada - Sobama*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-34, dez. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296480877_Atitudes_de_Professores_e_Estudantes_de_Educacao_Fisica_em_Relacao_ao_Ensino_de_Alunos_com_Deficiencia_em_Ambientes_Inclusivos.

PINTO, Marília Garcia. *Ensino Colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, v. 25, n. 24, p. 73-81, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>.

SALERNO, Marina Brasiliano. *Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar: Validação de Instrumento*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, Niciane de Sousa. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: reflexões frente ao contexto atual educacional. *Revista Docentes*, Ceará, v. 3, n. 7, p. 64-71, 2018. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/82>.

SATO, Carlos; CARDOSO, Ana Maria; TOLOCKA, Rute Estanislava. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? *Pedagogia do movimento. Coletânea de Textos*, São Paulo, p. 1-15, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/satoCD.pdf>.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Willian Roberto de. *Atuação dos professores auxiliares de educação especial nas aulas de educação física*. 2019. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. *Declaração De Salamanca e Enquadramento da Acção: Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho nesta sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.