

A INCLUSÃO SOCIAL E OS DESAFIOS DA PRÁXIS DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO DO ALTO DO RIO NEGRO/AMAZONAS

Aline Sobreira Bezerra ¹

Josivane Cordeiro Aleman²

RESUMO

O processo de inclusão no ambiente escolar tem como intenção mobilizar a sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, diante do pressuposto de que a principal característica do ser humano é a pluralidade. A inclusão no âmbito da Educação Física envolve um processo de reforma e melhoria das escolas como um todo, com o objetivo de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades sócio educacionais oferecidas na escola. Diante do exposto, esse estudo teve como objetivo avaliar a visão do docente no processo de inclusão social de discentes portadores de deficiência no âmbito da disciplina de Educação Física em instituições de ensino localizadas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório avaliou seis docentes de três instituições de ensino de âmbito Federal, Municipal e Estadual, através de um questionário estruturado elaborando abordando questões abertas e fechadas sobre o processo de inclusão social de discentes portadores de necessidades especiais. Os resultados mostraram que os maiores desafios enfrentados pelos docentes se refere à formação continuada para atender alunos com necessidades especiais e a estrutura física da escola para receber este público. Dessa forma, a formação continuada, o tempo de experiência profissional junto à sala de aula, materiais e metodologias utilizadas e a estrutura da escola são fatores que interferem significativamente na prática pedagógica dos professores junto aos alunos com necessidades pedagógicas especiais.

Palavras-chave: Educação física, Docentes, Inclusão social.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no ambiente escolar tem como intenção a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014).

¹ Doutora em Ciência e Tecnologia dos Alimentos; Graduada em Nutrição e pelo Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional; Professora do Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará - UFC, alinecelo@hotmail.com;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira da Universidade do Estado do Amazonas, josirealeman@gmail.com.

Conforme descrito na Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível e independente das dificuldades e das diferenças que cada um venha a apresentar. Essas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Mittler (2003) observa que a inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Faz parte da inclusão, criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros da comunidade escolar e social.

Sendo assim, a inclusão envolve um processo de reforma e melhoria das escolas como um todo, com o objetivo de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades sócio educacionais oferecidas pela escola (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014).

Mantoan, Pioto e Arantes (2006, p. 44), ressaltam ainda sobre a ação metodológica em relação à inclusão que:

“As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação. O ensino que ministram diferem radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos”.

Partindo desse pressuposto, onde os contextos de ensino e aprendizagem são compostos por uma grande diversidade e que cada aluno possui uma base cultural, entendemos que estes possuem diferentes formas de aprender e progredir (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014). A seguir serão observados alguns conceitos relacionados ao tema proposto.

A INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

O processo de exclusão escolar é histórico. A educação no princípio, apresentou-se como um privilégio para poucos. Registros indicam que vem de muito tempo a rejeição e aceitação por parte da sociedade. Conforme relatado por Carvalho (2010, p.21):

“Numa sociedade que prima pela normalidade, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o padrão estabelecido como ideal e de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se como alvos de críticas e não de reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado”.

De acordo com Díaz et al. (2009), a sociedade, no seu dia a dia, precisa se adaptar as necessidades das pessoas com necessidades especiais, dividindo espaços com igualdade, e principalmente com respeito e aceitação as diferenças. Segundo o autor, as formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, tem levado uma parcela considerável de alunos à exclusão.

A ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. Além disso, os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Oliveira (2011) ressalta que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos, igualdade de possibilidades e direitos, ainda que eles ofereçam diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando não apenas a igualdade de oportunidades, mas, principalmente, oferecendo a justa igualdade de condições.

A Declaração de Salamanca, que é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre a Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e é considerado um dos principais documentos mundiais que visão a inclusão social, proclama que toda criança tem o direito a educação através de oportunidades de aprendizagem adequadas as suas características, interesses, habilidades e necessidades únicas. E quando se refere a Educação Especial, afirma que: “Escolas regulares com orientações inclusivas constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)”.

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura na escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003 (OLIVEIRA, 2011). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) profere que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, mudança no currículo, métodos, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades e o currículo deve ser o foco inicial (BRASIL, 1996).

Essa política proposta pelo Ministério da Educação, coloca para os sistemas de ensino regular, a tarefa de elaborar um projeto pedagógico inclusivo, um implementar de propostas e atividades diversificadas, um planejamento com recursos para a promoção da acessibilidade

nos ambientes e de atender as necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo. Atualmente o currículo deve estar comprometido com a diversidade humana e as diferenças culturais que compõe a realidade da escola. O currículo de uma escola deve ser aberto, flexível, autônomo, comprometido com o atendimento as necessidades educacionais de todos os alunos, sejam eles especiais ou não (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Díaz et al. (2009) embora a implementação dessas instituições inclusivas estejam apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor barreiras que impedem ou restringem a permanência de pessoas com necessidades especiais.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é constituída em uma ampla área de adaptação que permite a participação de pessoas em atividades físicas adequadas as suas capacidades, proporcionando a estes tal experiência, além da valorização e a integração na sociedade. Quando a educação física é adaptada ao aluno que possui alguma deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, dando suporte na busca de uma melhor adaptação (CIDADE; FREITAS, 1997).

Strapasson e Carniel (2007) relatam que a Educação Física Adaptada (EFA) tem se constituído como condição para a pessoa com deficiência desenvolver as áreas motoras, intelectual, social e afetiva. E deve trabalhar, a individualidade do aluno, para aprimorar suas potencialidades individuais, não só dando melhorias na área motora, como também na afetiva e social.

Nesse processo de desenvolvimento do aluno, se faz importante o uso de recursos e estratégias de ensino que, segundo Almeida et al. (2008), são formas de se ensinar algo que além de criar situações de aprendizagem, também deve ser uma ação resultante de fatores variáveis e ao mesmo tempo inesperados e que, por sua vez, podem exigir adaptações planejadas ou não.

Assim, as estratégias se fazem necessárias a todo o momento na prática pedagógica do professor, sendo parte integrante e um fator condicionante para o ensino. Carmello (2001) afirma que estratégia é uma atividade constante, integrada a ação educativa e que deverá ser

criativa com várias possibilidades de combinações em cada mudança, portanto, ela se caracteriza como complexa e em constante mudança, mas sempre presente na prática pedagógica.

Ainda sobre estratégias de ensino Manzini (2010, p.15) salienta que: “É importante entender que estratégia não se resume a passos a serem seguidos exatamente como planejados, em que o professor os determina e, por isso, não podem ser modificados após o seu planejamento. Pelo contrário, ela é flexível e passível de ser modificada, caso seja constatada pelo professor a sua não funcionalidade para o aluno”.

Na EFA as estratégias passam a serem fundamentais, pois o professor irá intervir num universo que abrangem pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008).

Nesse sentido, Bueno e Resa (1995) dizem que a EFA para pessoas com deficiência não diferencia da educação física convencional em seus conteúdos, porém suas técnicas e métodos organizacionais são aplicados às pessoas com deficiência, objetivando atender suas necessidades, através de planejamento para a atuação docente.

A educação física enquanto componente curricular da educação básica tem que assumir uma nova postura, incluir e integrar o aluno as culturas corporais do movimento, formando o cidadão que irá reproduzi-la, voltando-se para lúdico, a socialização, envolvendo vários conteúdos, como, luta, dança jogos e brincadeiras, aptidão física e esportes em geral, em virtude da qualidade de vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

Soler (2005, p.105) defende que a participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física é de extrema importância, pois assim elas desenvolverão as capacidades, perceptivas, afetivas, favorecendo a sua autonomia, criticidade e independência.

No que se entende por educação inclusiva, é um compromisso social no qual os alunos com necessidades especiais são recebidos nas salas de aulas do ensino regular, assim tendo um melhor desenvolvimento, pois estão entrosados com os alunos do ensino regular os ditos "normais", tendo uma troca de experienciais, este ensino regular buscando subsídios para a interação, socialização e desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (MONTEIRO; LUSTOSA, 2008).

METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A prática pedagógica é a maneira na qual o professor de educação física ou de qualquer outra área usará para aplicação de conteúdo para um melhor ensino-aprendizagem, planejando antes da prática, como alguns conteúdos que os estimulem a pensar, ou seja, uma prática reflexiva, adaptando a aula a todos, envolvendo atividades motoras, jogos e brincadeiras, dança, lutas, ou seja, valorizando a cultura corporal do movimento. Essa prática vem evoluindo bastante nos últimos anos, o professor passou a ser mediador onde é válida a participação do aluno nas aulas e não mais o professor que comanda e os alunos repetem, numa prática que visa à aptidão física que não tem nenhum significado para o aluno, que por sua vez tem que reproduzir modelos e fazer exatamente o que o professor mandar (RESENDE; SOARES, 1997, p.27).

Dessa forma cabe ao professor, saber inserir, na sua rotina de aula, atividade, material, local e instrução adequados para que os alunos com deficiência participem de todas as vivências da prática da educação física e de todos os desafios propostos. Isso se caracteriza como estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados ao planejar e aplicar programas de atividade física adaptada, área voltada aos conhecimentos da educação física visando a atender os alunos com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014).

Diante do exposto, não é a deficiência que impede o desenvolvimento do sujeito, mas as condições que lhes são proporcionadas podem ou não assegurar a transmissão e aquisição do saber sistematizado. Cabe, então, a educação fazer com que o sujeito com deficiência aprenda a utilizar-se de vias colaterais, tendo acesso aos mesmos conteúdos que os demais, pois o que deve ser valorizado são as potencialidades e não o defeito (MAZARO et al., 2008).

Para Soler (2005, p 131), “A Educação Física não pode separar pessoas por possuírem habilidades, e sim propiciar habilidades motoras.” Portanto, esta área pode proporcionar conhecimentos e desenvolvimentos, assim como outras áreas da educação, mais somente esta possibilita o desenvolvimento motor, seja em pessoas com deficiência ou naquelas em que são ditas normais.

A disponibilidade dos professores e sua preparação/qualificação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Marchesi (2004) apresenta uma visão parecida ao comentar que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de

qualidade. Além disso, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. A maior dificuldade das escolas inclusivas se refere aos professores em seu conjunto, e não apenas a professores especialistas em educação especial, por não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos.

Diante desses conceitos e buscando um maior entendimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes frente ao processo de inclusão, este trabalho teve por objetivo avaliar a visão deste público no processo de inclusão social de discentes portadores de deficiência no âmbito da disciplina de Educação Física em instituições de ensino localizadas no município de São Gabriel da Cachoeira (SGC) no estado do Amazonas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório avaliou três instituições de ensino por meio de um questionário estruturado elaborado pelos autores, constando de perguntas abertas e fechadas. O questionário estruturado elaborado foi composto por seis perguntas abertas e fechadas, abordando sobre:

1. A vivência do docente no processo de inclusão do discente com deficiência,
2. Os tipos de deficiências encontradas,
3. Como o docente motiva o discente a participar das aulas de Educação física,
4. A estrutura física da escola para receber discentes com deficiência e como a mesma tem se adaptado diante dessa situação,
5. Se o docente se sente preparado/capacitado para lidar com o discente com deficiência,
6. Que tipo de metodologias de ensino e aprendizagem o mesmo utiliza em suas aulas,
7. A escola disponibiliza aos docentes de cursos de capacitação na área da inclusão social de discentes com algum tipo de deficiência.

O instrumento foi direcionado a seis docentes de Educação Física das seguintes instituições públicas de ensino localizadas na região do Alto do Rio Negro no estado do Amazonas denominada São Gabriel da Cachoeira, entre os meses de julho de 2017 a março de 2018 entre elas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC), Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna, Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira.

São Gabriel da Cachoeira é um município brasileiro com maior predominância da população indígena, sendo também conhecido como "Cabeça do Cachorro", por seu território

ter forma semelhante a cabeça desse animal, localizado no interior do estado do Amazonas, região norte do país, na fronteira com a Colômbia e Venezuela, extremo noroeste do Brasil.

A aplicação do questionário teve como finalidade verificar a presença de discentes portadores de deficiência, que frequentavam as aulas de educação física e avaliar a atuação do docente diante deste público, abordando o processo de inclusão social. As respostas obtidas dos docentes foram descritas na íntegra no decorrer do texto.

A pesquisa realizada e o material fotográfico obtido foram devidamente autorizados pelas instituições participantes por meio da liberação da Carta de Anuência pelos órgãos superiores do município. Foram incluídos na pesquisa docentes da área de educação física que lecionavam para alunos com deficiência, de ambos os sexos, das instituições selecionadas na pesquisa e que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos aqueles que não atenderam aos critérios anteriormente citado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A. PERFIL DOS DOCENTES: SEXO, IDADE, FORMAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.

A fim de ser preservada a identidade dos participantes da pesquisa, cada docente será identificado por um número (docente 1; docente 2; docente 3; docente 4; docente 5 e docente 6).

Docente 1, sexo feminino, formada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 33 anos de idade, tempo de experiência profissional de 1 ano e 3 meses como professora de educação física e leciona em uma escola da rede municipal.

Docente 2, sexo feminino, formada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 42 anos de idade, tempo de experiência profissional de 7 anos e 9 meses como professora de educação física, e leciona em uma escola da rede municipal.

Docente 3, sexo masculino, formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 33 anos de idade, tempo de experiência profissional de 5 anos como professor de educação física, e leciona em uma escola da rede estadual.

Docente 4, sexo masculino, formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 41 anos de idade, tempo de experiência profissional de 7 anos como professor de educação física, e leciona em uma escola da rede estadual.

Docente 5, sexo feminino, formada em Licenciatura em Educação Física, 41 anos de idade, tempo de experiência profissional de 15 anos como professora de educação física e leciona em uma escola da rede federal.

Docente 6, sexo feminino, formada em Licenciatura Plena em Educação Física, 45 anos de idade, tempo de experiência profissional de 10 anos como professora de educação física e leciona em uma escola da rede federal.

B. A VIVÊNCIA DO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DISCENTE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

Os docentes 1 e 2, relataram que em suas aulas *“os alunos sentem uma certa dificuldade como insegurança e vergonha em interagir com os colegas, impedindo que eles participem das aulas juntamente com os outros colegas da turma”*.

O docente 3, disse ter *“vivenciado de forma tranquila, até porque são poucos os alunos dentro da escola que portam alguma deficiência”*.

O docente 4, relatou que em suas aulas *“o interessante é que os colegas não os enxergam como uma pessoa deficiente, e isso é muito importante”*.

O docente 5, afirmou que *“no momento não tenho alunos com necessidades especiais nas minhas turmas. Mas acredito que o processo de inclusão deva ser vivenciado buscando a autonomia e a sensibilização de todos os envolvidos no processo”*.

O docente 6, expôs que busca literatura e tenta adaptar algumas atividades de inclusão.

C. OS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ENCONTRADAS

Os docentes 1 e 2 relataram que nas turmas em que lecionam se encontram alunos portando deficiência física (cadeirantes) e intelectual (autistas), deficiência auditiva e síndrome de Down.

Os docentes 3 e 4 afirmaram que nas turmas em que lecionam encontram-se alunos portando deficiência física (leve atrofia dos pés e mãos) e “mental” (termo usado pelo docente).

O docente 5 complementou dizendo *“nas minhas turmas não possuo alunos com necessidades especiais”*.

O docente 6 expôs que *“ainda não foi realizado um diagnóstico completo sobre o assunto, porém o mais visível é um cadeirante”*.

D. COMO O DOCENTE MOTIVA O DISCENTE A PARTICIPAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As motivações utilizadas nas aulas são semelhantes para os docentes 1 e 2, pois disseram que é usando a criatividade, confeccionando e utilizando materiais de apoio, e brincadeiras variadas que conseguem motivar seus alunos a participarem das aulas.

O docente 3 relatou que é *“de forma simples e dinâmica, tanto na parte prática como na teórica, sempre com a ajuda dos seus colegas de turma”*.

O docente 4, destacou *“fazendo com que eles façam o que os outros fazem”*.

O docente 5, comentou que não possui em suas turmas alunos com necessidades especiais, mas quando os tem, faz com que eles se sintam incluídos na turma e a turma a eles.

O docente 6, relatou *“auxiliando-me nas atividades, já cheguei a sentir-me impotente ele não poder participar em tudo, vejo no olhar dele a vontade de fazer igual aos demais.”*

E. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA PARA RECEBER DISCENTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIA E COMO A MESMA TEM SE ADAPTADO DIANTE DESSA SITUAÇÃO

As respostas foram iguais para os docentes 1 e 2, onde relataram que *“a escola não é adaptada, não possui rampas de acesso, somente escadaria para ter acesso aos andares, e é utilizado apoio humano para carregar os cadeirantes, quando necessitam”*. Nesta unidade escolar, as salas de aula estão localizadas nos andares superiores, conforme visualizado ao fundo na Figura 1.



Figura 1. Pátio de atividades escolares da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna/SGC (ao fundo no segundo andar se localizam as salas de aula).

Os docentes 3 e 4, relataram “*como a nossa escola é nova, ela tem toda a estrutura física para receber o aluno com deficiência, mas material pedagógico específico para trabalhar com esses alunos a escola não tem*”. A Figura 2 mostra as áreas comuns desta unidade escolar estadual.



Figura 2. Áreas comuns para realização de atividades escolares do Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira /SGC.

Os docentes 5 e 6 destacaram “tem rampas de acesso aos setores administrativos, pedagógicos, biblioteca e transporte parcialmente adaptado para conduzi-los até em casa”. A Figura 3 mostra as áreas de acesso para os discentes portadores de necessidades especiais.



Figura 3. Áreas comuns para realização de atividades escolares e acesso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC).

F. O DOCENTE SE SENTE PREPARADO/CAPACITADO PARA LIDAR COM O DISCENTE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA, E QUE TIPO DE METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM O MESMO UTILIZA EM SUAS AULAS

Os docentes 1 e 2 asseguraram que sim, estão preparados. Porém, no início foi difícil e desesperador, mais com o tempo se tornou fácil por contar com o apoio pedagógico, e materiais de apoio adaptado e humano.

Os docentes 3 e 4 afirmaram que sim, pois o curso de educação física os preparou para esse tipo de situação. A metodologia utilizada são as mesmas para os dois docentes *“utilizar os mesmos métodos para todos, porém dando atenção especial para esses alunos”*.

Na visão do docente 5, o processo de capacitação é constante, pois a inclusão não é algo tão simples e requer planejamento e reestruturação constante das aulas. E disse também que sua pós-graduação é na área da presente pesquisa.

Já o docente 6, disse que em parte se sente preparado, *“busco pesquisar e fazer adaptações incluindo-os nas atividades”*. O mesmo ressaltou ainda *“preciso me aprofundar mais nas metodologias quanto a essa especificidade, ainda é muito pouco o que faço”*.

G. A ESCOLA DISPONIBILIZA AOS DOCENTES DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO NA ÁREA DA INCLUSÃO SOCIAL AOS DISCENTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIA.

Os docentes 1 e 2 relataram que a escola não disponibiliza aos mesmos nenhum curso de capacitação, e tudo o que sabem sobre o assunto foi devido o curso de graduação ter uma disciplina específica nesta área.

Os docentes 3 e 4 também afirmaram que a escola não disponibilizou cursos de capacitação específica na área até o momento.

Segundo o docente 5 a escola não disponibiliza nenhum tipo de curso de capacitação na área específica. E completa dizendo *“a instituição nos incentiva a nos capacitarmos e a buscar cursos que nos enriqueçam”*.

Já o docente 6 disse que a escola não disponibiliza, pois ainda não havia tido demanda.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados revelaram que trabalhar com alunos com necessidades especiais não é tarefa simples e que cada docente enfrenta esse desafio de maneira diferenciada. As diferentes deficiências encontradas nos alunos precisam ser consideradas na escolha das atividades a serem desenvolvidas com o grupo, sem prejudicar o trabalho individualizado e coletivo. Dessa forma, as estratégias se fazem necessárias a todo o momento na prática pedagógica do professor, sendo parte integrante e um fator condicionante para o ensino.

Foi observado no discurso dos professores o quanto a inclusão pode colaborar para a construção do conceito de diversidade humana e do respeito às diferenças individuais. Esses dados vêm contribuir com outras pesquisas que asseguram que a simples presença do portador

de deficiência junto a turmas regulares já consiste em grande aprendizagem para todos os envolvidos.

Quanto à estrutura física, a escola que recebe estes alunos deve estar em condições adequadas, pois esta influencia diretamente a questão da inclusão. Podemos comparar os dados entre docentes 1 e 2, que ministram em escolas da rede municipal: *“a escola não é adaptada, não possui rampas de acesso, somente escadaria para ter acesso aos andares, e é utilizado apoio humano para carregar os cadeirantes, quando necessitam”*.

Docentes 3 e 4, que lecionam na rede estadual: *“como a nossa escola é nova, ela tem toda a estrutura física para receber o aluno com deficiência, mas em material pedagógico específico para trabalhar com esses alunos a escola não tem”* (Figura 4).



Figura 4. Estrutura e espaços de integração das aulas de educação física da unidade estadual Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira/SGC-AM.

Docentes 5 e 6, que lecionam em rede federal: *“tem rampas de acesso aos setores administrativos, pedagógicos, biblioteca e transporte parcialmente adaptado para conduzi-lo até em casa”*. Diante desses relatos, constatou-se uma grande diferença na estrutura física das escolas. Podemos destacar então que, isso contribui de maneira negativa na realização do compromisso de incluir.



Figura 5. Rampas de acesso ao ginásio e transporte escolar adaptado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC).

Quanto à capacitação docente os resultados mostraram que apesar de apenas um entre os seis professores se sentir em parte capacitado, todos estão de acordo que necessitam de cursos para se aperfeiçoarem e assim oferecer melhor serviço e contribuir para melhor aprendizagem do aluno portador de deficiência. Diante desta realidade podemos concordar com Sadalla (1998) quando afirma que a formação dos docentes deve acontecer de forma contínua e permanente, e que a falta desta formação específica constitui-se um dos grandes limites e dificuldades para o processo de implantação da educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), garante direito o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, da forma mais integrada possível. (Art. 205 e 208, inciso III, respectivamente do capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto).

Sendo assim, conforme observado durante a realização desta pesquisa, há vários obstáculos que impedem que o oferecimento desse ensino não chegue até o público fim de forma adequada, dentro dos princípios da educação inclusiva, visto que essa realidade necessita de uma grande mudança por parte do poder público e da sociedade em geral, que ainda se sente despreparada para atender esses alunos e precisa ter um olhar sensível para este tema. Dessa forma, não basta somente incluir fisicamente o aluno com deficiência nas aulas de educação física, mas também organizar a estrutura física e pedagógica da escola para atendê-lo plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao objetivo do estudo, os dados revelam que embora os sujeitos tenham como elemento em comum a formação inicial universitária, isso não lhes garante capacitação suficiente para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência.

Pode-se observar que algumas instituições em São Gabriel da Cachoeira/AM apresentam uma estrutura física excelente e adaptada para atender aos discentes portadores de necessidades especiais, mas ainda necessitam priorizar material pedagógico específico para trabalhar com os alunos.

A formação continuada, o tempo de experiência profissional junto à sala de aula, os materiais e metodologias utilizadas e a estrutura da escola são fatores que interferem significativamente na prática pedagógica dos docentes junto aos alunos com necessidades pedagógicas especiais, e foram fatos relatados pelos docentes participantes da pesquisa como primordiais na temática do ensino e aprendizagem desse público na região de estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. G. et al. (Org.). **Goalball: invertendo o jogo da inclusão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1; n. 1; p. 73-81, 2002.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Ministério da Educação. **Seção que pactua a educação como direito de todos**. Capítulo III da Educação, da cultura e do desporto. Seção I da Educação Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01/08/2019.

BUENO, S.; RESA, J. A. **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CARMELLO, E. Estratégia Cooperativa. In: BROTTTO, F.O. (org.). **Jogos Cooperativos nas organizações**. São Paulo: SESC, 2001.

CARVALHO, R. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

CONCEIÇÃO, V. J. S. DA; VASSOLER, C. B.; FRASSON, S. J. A prática pedagógica de professores de Educação Física frente à inclusão escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, ed. 32, v. 2, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.** Espanha: Salamanca, 1994.

DÌAZ, F. et al. (Orgs.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 21/07/2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>

MANTOAN, M. T. E.; PIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. **Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física.** Marília: UNESP, 2010.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In:* COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZARO, L. D. V. et al. **Algumas discussões sobre o trabalho docente na perspectiva do desenvolvimento e da escolarização de pessoa com deficiência.** *In:* III Congresso Brasileiro de Educação Especial. Novembro de 2008. p.1-8.

MITTLER, P. **Educação inclusiva, contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, R. L. C. Sá; LUSTOSA, A. V. M. F. Educação Inclusiva: e os Professores o que pensam? **Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 3, 2008, São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, D. S. **Dificuldades e possibilidades de uma prática pedagógica lúdica na inclusão.** Monografia apresentada ao curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UAB/ UnB). Brasília: UnB, 2011.

PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R.C.G. **Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades.** *In:* GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F (org.). Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2008.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Elementos Constitutivos de uma proposta curricular para o Ensino-Aprendizagem da Educação Física na Escola: Um Estudo de caso. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar.** Niterói: EDUFF, 1997.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Editora Alínea, 1998. 136p.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural**. Editora Sprint: Rio de Janeiro, 2005.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, jan, 2007.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016