

AS BARREIRAS E OS FACILITADORES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ÁREA

Hugo Norberto Krug¹

Marília de Rosso Krug²

Rodrigo de Rosso Krug³

RESUMO: O estudo objetivou analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as barreiras e os facilitadores da inclusão escolar. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista realizada com vinte professores, tendo as informações interpretadas pela análise de conteúdo. Concluímos que, por sua complexidade, o espaço educativo é permeado por barreiras e facilitadores da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na EB e que barreiras e facilitadores são o inverso um do outro, isto é, a presença de um determinado obstáculo é uma barreira enquanto a ausência deste mesmo obstáculo é um facilitador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Inclusão Escolar. Barreiras. Facilitadores.

BARRIERS AND FACILITATORS OF INCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: PERCEPTIONS OF AREA TEACHERS

ABSTRACT: The study aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from public teaching network, from a city in the central region of Rio Grande do Sul State (Brazil), about the barriers and the facilitators of school inclusion. The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview with twenty teachers, having the information interpreted by content analysis. We conclude that, by complexity of the educational space, it is permeated by barriers, as well as facilitators of the inclusion of students with disabilities in PE classes in BE, and that the barriers and facilitators are the opposite of each other, that is, the presence of a determined obstacle is a barrier while the absence of that obstacle is a facilitator.

KEYWORDS: Physical Education. School Inclusion. Barriers. Facilitators.

1. AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

¹ Licenciado em Educação Física (UFPEL); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

³ Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

Segundo Branco e Parizotto (2016, p. 80-81) “[a]s discussões acerca da proposta de inclusão se fazem importantes e necessárias na sociedade atual. [...] vive-se em uma época em que o respeito à diversidade e as garantias ao direito de cada pessoa provém de reivindicações por uma sociedade mais justa e igualitária”.

Diante desse cenário, consideramos importante citar Krug *et al.* (2017, p. 372) que afirmam que “[p]ara compreender a inclusão social precisa-se compreender a diversidade humana”. Assim, conforme Assis e Oliveira (2010), a diversidade humana e a inclusão social são temas que vêm sendo debatidos em diversas áreas científicas.

Nesse sentido, Telles e Krug (2014, p. 2) destacam que “[a] diversidade humana é muito ampla, mas, mesmo assim, existem pessoas que ainda não compreendem, muito bem, as diferenças entre os indivíduos, gerando estigmas, preconceitos, impondo limitações e provocando exclusões sociais [...]”.

Para Rodrigues (2003), a diferença pode ser encontrada em todas as pessoas e é inerente à natureza humana. Assim, a diversidade humana talvez seja a parte mais interessante das pessoas, pois ser percebida exige uma nova perspectiva de olhar, um olhar não só para as deficiências físicas ou mentais, mas também os diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem, bem como para qualquer diferença. Isso vai ao encontro do que colocam Krug *et al.* (2017) ao afirmar que não existem pessoas iguais e que são exatamente as diferenças entre os seres humanos que os caracterizam. As pessoas são compreendidas como um ser único, singular e social, que têm história de vida, constituindo-se como um ser histórico diferente.

Já, Assis e Oliveira (2010) dizem que a diversidade engloba as chamadas minorias, não em termos numéricos, mas em exercício do poder. Compõem as minorias os negros, pessoas com deficiência, indígenas e outros. Assim, para Krug *et al.* (2017) o discurso ao redor da diversidade humana vem tomando importância, na atualidade, visto que, lembra o esquecido, o não constatado, o deixado de fora, o expulso, o excluído, o diferente.

Nesse cenário, Walber e Silva (2006) falam que, a inclusão social responsabiliza a sociedade como um todo para que a diversidade humana seja respeitada. De acordo com Sasaki (2005), inclusão social consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade para que sejam eliminados os fatores que excluem certas pessoas do seu meio e mantêm afastadas aquelas que foram excluídas. Para Aranha (2004), a inclusão é uma atitude, uma convicção, assim, inclusão significa aceitação, consideração e estima por pessoas que pertencem a grupos distintos. A inclusão se relaciona à consciência e valores do indivíduo e da sociedade em geral.

Já Monteiro e Earp (2011) apontam que a inclusão escolar é parte do movimento maior que é o da inclusão social.

Assim, no cenário da inclusão escolar, voltamos olhares, especificamente, para uma minoria social que são as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2018, p. 59) que lembram que “[...] o debate sobre inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular, no Brasil, é decorrente da Constituição Brasileira [...] e efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n.9.394 [...]”.

Dessa maneira, no contexto escolar, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão, a disciplina de Educação Física (EF) como um importante componente obrigatório do currículo escolar, da Educação Básica (EB), segundo Krug *et al.* (2017, p. 367), “[...] tem a responsabilidade de trabalhar com a diversidade humana e inclusão social via inclusão escolar”. Assis e Oliveira (2010) salientam que, as pesquisas envolvendo a EF Escolar, a diversidade humana e a inclusão social têm colaborado, principalmente, com estudos sobre as relações de alunos com e sem deficiência, com o gênero, com questões étnico-raciais e alguns estabelecem o foco na atuação profissional do professor.

Nesse cenário de atuação profissional, merecem destaque algumas pesquisas da área da EF que fizeram a interface do paradigma da inclusão escolar com a prática cotidiana dos professores de EF da EB, a saber: Conceição (2010); Souza e Krug (2010); Branco e Parizotto (2016); Krug *et al.* (2016); Magalhães *et al.* (2016); Krug *et al.* (2018) e Krug *et al.* (2019).

Entretanto, ao tratarmos acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência, consideramos importante destacar que, neste estudo, o termo pessoa (aluno) com deficiência foi utilizado para se referir à pessoa que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras (grifo nosso, a partir desse momento), podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.9). No entanto, é necessário ressaltar que, para Sasaki (2005), os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, debateram o nome pelo qual as pessoas com deficiência desejavam ser chamadas. Então, mundialmente, esta questão já está fechada. Querem ser chamadas de ‘pessoas com deficiência’. Esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas.

Nesse cenário da inclusão escolar de pessoas com deficiência, convém lembrarmos que, o professor de EF na prática pedagógica de sua disciplina na escola além de encontrar

barreiras, também, possivelmente, se depara diante de facilitadores (grifos nosso, a partir desse momento) para a referida inclusão.

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), sobre as barreiras e os facilitadores da inclusão escolar? A partir dessa indagação, o estudo teve como objetivo geral, analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre as barreiras e os facilitadores da inclusão escolar. Para atingirmos esse objetivo geral elaboramos dois objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre as barreiras da inclusão escolar; e, 2) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre os facilitadores da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo, ao citarmos Krug *et al.* (2019, p. 5) que destacam a “[...] necessidade de se estudar o tema inclusão escolar, para que possamos compreender melhor a complexidade da docência em EF e, a partir daí, aprimorar as práticas pedagógicas que contribuam com a melhoria da atuação docente, principalmente com a inclusão escolar”.

2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Relativamente aos procedimentos metodológicos, caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com André (2005, p. 47), a pesquisa qualitativa tem como foco de atenção “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”. Já, segundo Ponte (2006), o estudo de caso é uma investigação sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse.

Assim, neste estudo, o caso investigado se referiu a professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil).

Utilizamos como instrumento de coleta de informações uma entrevista. Justificamos a escolha desse instrumento de pesquisa baseando-nos em Lüdke e André (1986, p. 33) que dizem que o uso da entrevista possibilita a “captação imediata da informação desejada, praticamente

com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. O roteiro da entrevista abordou os objetivos específicos. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Para analisar as informações coletadas, foi utilizada a análise de conteúdo, o que possibilitou a organização e categorização das informações. Conforme Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Participaram do estudo *vinte* professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil), que possuíam alunos com deficiência em suas aulas. Esse público de colaboradores está de acordo com o dito por Minayo (2008, p. 43) ao afirmar que “[a] pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade. Uma pergunta importante [...] é quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? Sobre os aspectos éticos das pesquisas científicas, afirmamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As identidades foram preservadas (numerados de **1 a 20**).

Convém destacarmos que, os professores de EF da EB estudados apresentaram as seguintes *‘características pessoais e profissionais’*: a) a *‘maioria’* (*doze*) era do *‘sexo feminino’* e a *‘minoría’* (*oito*) do *‘sexo masculino’*; b) as *‘idades’* de *‘todos’* (*vinte*) variaram de *‘28 a 50 anos’*; c) *‘todos’* (*vinte*) eram *‘formados em Licenciatura em EF’*, *‘lecionavam no Ensino Fundamental’* e o *‘tempo de serviço’* variou de *‘3 à 25 anos de docência’*.

3. OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões foram orientados e explicados pelos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise existentes (barreiras e facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados, sobre a temática em questão.

3.1. As barreiras da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados

Nessa categoria de análise, foi importante citarmos Luft (2000) que diz que a palavra *‘barreira’* significa qualquer coisa material que obstrui ou impede; obstáculo. Assim, consideramos, neste estudo, que as barreiras são os obstáculos que atrapalham a inclusão escolar nas aulas de EF da EB.

Nesse sentido, emergiram das percepções dos professores de EF da EB estudados ‘*seis barreiras da inclusão escolar*’, descritas na sequência:

1ª) ‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’* (quinze citações - Professores: 1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 18; 19 e 20). Quanto a essa barreira, citamos Magalhães *et al.* (2016, p. 36) ao argumentar que “[...] para que a inclusão aconteça, primeiramente é preciso romper com as barreiras arquitetônicas; só assim será possível receber as diversas pessoas com deficiência”. Nessa mesma linha de raciocínio, Aranha (2004) salienta que, a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois quando ela não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos;

2ª) ‘A falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’*** (doze citações – Professores: 2; 3; 4; 6; 7; 10; 12; 13; 14; 15; 16 e 17). Relacionada a essa barreira, lembramos Silva e Arruda (2014,) que destacam que, “muitas vezes não sabemos como devemos nos comportar quando nos deparamos com alguém com alguma deficiência”. Salientam ainda que, “[t]alvez a falta de formação adequada nos coloque em algumas situações desconfortáveis no nosso dia a dia [...]”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2016) apontam que, a falta de capacitação do professor de EF em lidar com os alunos com deficiência é um dos dilemas, isto é, uma barreira da EF Escolar inclusiva;

3ª) ‘A falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’*** (dez citações – Professores: 1; 3; 5; 6; 9; 10; 11; 18; 19 e 20). No direcionamento dessa barreira, apontamos Schmitt *et al.* (2015) que dizem que, não conhecer as características da deficiência é um dos principais obstáculos dos professores de EF em conduzir aulas com alunos com deficiência. Já, Krug *et al.* (2018) dizem que a falta de conhecimento do professor sobre a deficiência do aluno é uma das desvantagens da EF inclusiva, nas percepções dos próprios professores da área;

4ª) ‘A falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’**** (sete citações – Professores: 4; 7; 10; 12; 15; 18 e 20). Referentemente a essa barreira, nos dirigimos a Rodrigues (2003) que afirma que mesmo aqueles profissionais que receberam algum tipo de orientação manifestam que, o que está sendo feito a nível de escola, não é o suficiente para atender às demandas do processo inclusivo. Nesse contexto, Krug *et al.* (2016, p. 60-61) colocam que, “[...] a ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com a inclusão”;

5ª) ‘O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’*** (três citações – Professores: 1; 16 e 18). Diante dessa barreira, apontamos Souza e Miranda (2010) que afirmam

que é interessante notar que a justificativa para o insucesso na aprendizagem dos alunos sempre recai no aluno e não no processo de ensino, dessa forma, há uma culpabilização no aluno, deixando de identificar falhas no próprio processo de ensino. Nesse sentido, Edler Carvalho (1998) diz que é importante a remoção das barreiras da aprendizagem, onde o aluno deve ser o centro das preocupações do professor. Para tal fato acontecer, Nozi e Vitaliano (2012) falam que o professor deve conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos inclusos, ou seja, somente deixar de se fixar no *déficit* para favorecer as possibilidades, pois esse aluno aprende, mas de forma diferente;

6^a) *‘A não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’****** (duas citações – Professores: **3** e **20**). Para fundamentarmos essa barreira, anunciamos Lourencetti e Mizukami (2002) que destacam que a não participação do aluno com deficiência nas aulas pode estar ligado a três possibilidades: a falta de acessibilidade no local da aula; ao próprio aluno ou ao professor. Já, Palma e Lehnhard (2012) colocam que a não participação do aluno com deficiência nas aulas de EF pode ser gerada por uma atitude de superproteção do professor pelo temor que o mesmo se machuque. Nesse sentido, Lima e Silva (2009, p. 27) dizem que a ação de impedir que o aluno explore os espaços e se machuque assinala uma superproteção que é classificada como barreira atitudinal, que é “a utilização de rótulos, adjetivações, substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente”.

Assim, estas foram as barreiras da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados.

Ao realizarmos uma *‘análise geral’* acerca das barreiras da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos *‘a existência de um rol de seis diferentes barreiras’*. Foram elas: **1^a)** *‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’** com quinze citações; **2^a)** *‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’**** com doze citações; **3^a)** *‘a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’**** com dez citações; **4^a)** *‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’***** com sete citações; **5^a)** *‘o não aprendido do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’**** com três citações; e, **6^a)** *‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’****** com duas citações. Nesse cenário, aconteceram *quarenta e nove* citações sobre as barreiras da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Esse fato possui consonância com o estudo de Branco e Parizotto (2016) que constataram que as barreiras da inclusão na EF são as seguintes: 1) não ter cursos de formação para atuar com alunos deficientes; 2) não ter locais adequados aos alunos deficientes; 3) a falta de materiais específicos

adequados na escola; 4) turmas de alunos numerosas; 5) as necessidades individuais de cada aluno; 6) a aceitação dos alunos à individualidade dos alunos deficientes; 7) o despreparo acadêmico; 8) a infraestrutura física da escola; 9) a acessibilidade à escola; 10) o comodismo profissional; e, 11) a falta de conhecimento das diversas deficiências e como lidar com cada uma delas sem os devidos conhecimentos. Entretanto, convém lembrarmos que, *onze* professores (2; 5; 6; 7; 9; 11; 13; 14; 15; 16 e 19) citaram *duas barreiras*, *quatro* professores (3; 10; 18 e 20) *quatro barreiras*, *três* professores (1; 3 e 12) *duas barreiras* e *dois* professor (8 e 17) *uma barreira*.

Ainda constatamos que, *‘a metade, isto é, três sextos’* (três do total de seis) das *barreiras* da inclusão escolar estão diretamente *‘ligadas à dimensão metodológica e pedagógica’**** (2^a; 3^a e 5^a) somando *vinte e cinco* citações, e, *‘a outra metade, ou seja, três sextos’* (três total de seis) somando *vinte e quatro* citações, está dividida em três partes: *‘um sexto’* (um do total de seis) diretamente *‘ligadas à dimensão arquitetônica’** (1^a) somando *quinze* citações, *‘outro sexto’* (um do total de seis) diretamente *‘ligadas à dimensão instrumental’***** (4^a) somando *sete* citações e, *‘mais um outro sexto’* (um do total de seis) diretamente *‘ligadas à dimensão atitudinal’****** (6^a) somando *duas* citações. Convém destacarmos que não foi citada *‘nenhuma’* *barreira* ligada à dimensão *‘comunicacional e informacional’***. Esta classificação está de acordo com Vivarta (2003) que diz que, as *barreiras* da inclusão escolar podem ser de quatro dimensões: a) arquitetônicas* – limitam o acesso e a permanência dos sujeitos nos ambientes de aprendizagem; b) comunicacionais e informacionais** – referem-se às dificuldades no estabelecimento de canais de comunicação com os sujeitos que frequentam os espaços educacionais; c) metodológicas e pedagógicas*** – referem-se à postura e os procedimentos adotados pelo professor que tendem a privilegiar formas de comunicação e estilos de aprendizagem com base num tipo ideal médio de aluno; e, d) instrumentais**** – referem-se às carências estruturais e materiais impostas aos professores. Já, Nuernberg e Gesser (2016) falam em *barreiras* atitudinais*****, que se referem aos anteparos nas relações entre pessoas que expressam por meio de preconceitos, estigmas e mitos que atuam sobre as pessoas com deficiência, marcando-as negativamente.

A partir destas constatações, podemos inferir que, de forma geral, as *barreiras* da inclusão escolar nas aulas de EF da EB estão ligadas à diversas dimensões, tais como: arquitetônicas, metodológicas e pedagógicas, instrumentais e atitudinais, podendo ocorrer também as comunicacionais e informacionais.

3.2. Os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados

Nesta categoria de análise, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que a palavra ‘facilitador’ significa o que ou aquele que simplifica ou torna fácil. Assim, neste estudo, consideramos que, os facilitadores são o que ou quem simplifica ou torna fácil a inclusão escolar nas aulas de EF da EB.

Nesse sentido, emergiram das percepções dos professores de EF da EB estudados, ‘*seis facilitadores da inclusão escolar*’, descritos a seguir:

1ª) ‘*A boa acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares*’* (doze citações – Professores: 1; 2; 3; 5; 8; 9; 11; 12; 13; 18; 19 e 20). Sobre esse facilitador, apontamos Aviz (1998) que manifestam que as boas condições de acessibilidade ao ambiente escolar facilitam a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Palma e Lehnhard (2012) destacam que, a acessibilidade e a inclusão são inseparáveis. A acessibilidade é fundamental para o profissional que trabalha em educação, bem como ao aluno que está incluído, pois assim proporciona ao estudante um aprendizado melhor por meio de estratégias de ensino e de conteúdo adequados, como também proporciona acesso aos locais e estruturas onde serão transmitidos esses conhecimentos, assim caminhando para o processo inclusivo. Também Souza e Miranda (2010) afirmam que, frente à proposta de inclusão, as escolas necessitam estar, cada vez mais, preparadas para poderem assimilar mecanismos que objetivam atender aos alunos com deficiência, fazendo com que os mesmos participem das aulas, independentemente de suas limitações físicas;

2ª) ‘*A adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência*’*** (nove citações – Professores: 2; 4; 6; 7; 10; 14; 15; 16 e 17). Na direção desse facilitador, nos remetemos a Dutra, Silva e Rocha (2006) que declaram que um dos primeiros passos para se pensar em uma escola inclusiva é a capacitação dos professores para trabalharem com pessoas com deficiência. Já, de acordo com Conceição, Souza e Krug (2010), para uma aproximação favorável com o aluno, o professor deve obter conhecimentos e competências para a ação da inclusão que facilitem a obtenção de uma relação positiva com os alunos com deficiência no desenvolvimento das aulas;

3ª) ‘*Os adequados conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos*’*** (oito citações – Professores: 1; 2; 5; 6; 9; 10; 19 e 20). Esse facilitador pode ser fundamentado em Dutra, Silva e Rocha (2006) que ressaltam que, ter conhecimento adequado sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a

fim de adequar seu método de ensino. Já, Magalhães *et al.* (2016, p. 36) afirmam que para que aconteça a inserção de pessoas com deficiência na escola e a aprendizagem aconteça “é preciso que os profissionais se tornem facilitadores da aprendizagem, sendo fundamental um conhecimento sobre a individualidade dos alunos com a finalidade de potencializar suas melhores habilidades e estimular as suas dificuldades, promovendo a inclusão dos alunos na sociedade”;

4ª) ‘O apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’**** (cinco citações – Professores: 4; 7; 10; 12 e 18). Em relação a esse facilitador, referimo-nos a Martins (2001) ao dizer que uma escola para ser inclusiva precisa ter especialistas técnicos para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas aulas de forma inclusiva. Também Krug *et al.* (2018) falam sobre essa necessidade, de ter em aula, junto com o professor, um acompanhante profissional especializado que proporcionaria a integração do aluno com deficiência com o ambiente escolar;

5ª) ‘O aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’*** (duas citações – Professores: 13 e 18). A respeito desse facilitador, nos remetemos a Silva e Arruda (2014, p.s.n.) que falam que “[n]o que consiste a educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos”. Nesse contexto, Krug *et al.* (2018) destacam que o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é uma das vantagens da EF Escolar inclusiva; e,

6ª) ‘A participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’***** (uma citação – Professor: 3). Frente a esse facilitador, apontamos Seabra Junior (2006, p. 80) ao afirmar que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas e, com isso, destaca “a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Física”. Já, Aviz (1998) diz que a atividade física e/ou esporte pode significar, para o aluno com deficiência, o desenvolvimento da autoestima, da autoimagem, um estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, além da oportunidade de testar suas possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundárias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade.

Assim, estes foram os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área estudados.

Ao efetuarmos uma ‘*análise geral*’, sobre os facilitadores da inclusão escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos ‘*a existência de um rol de seis diferentes facilitadores*’. Foram eles: 1ª) ‘*a boa acessibilidade dos alunos com deficiência*

*aos ambientes escolares** com *doze* citações; 2ª) *‘a adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’**** com *nove* citações; 3ª) *‘os adequados conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’**** com *oito* citações; 4ª) *‘o apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’***** com *cinco* citações; 5ª) *‘o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’**** com *duas* citações; e, 6ª) *‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’****** com *uma* citação. Nesse cenário, aconteceram *trinta e sete* citações sobre os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Esse fato está em consonância com o dito por Krug (2019) de que a prática cotidiana dos professores de EF na escola revela a existência de diversos facilitadores que podem auxiliar a prática pedagógica dos mesmos. Entretanto, convém lembrarmos que *onze* professores (1; 3; 4; 5; 6; 7; 11; 12; 13; 19 e 20) citaram *dois* facilitadores, *seis* professores (8; 11; 14; 15; 16 e 17) *um* facilitador e *três* professores (2; 9 e 16) *três* facilitadores.

Ainda constatamos que *‘a metade, isto é, três sextos’* (três do total de seis) dos facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB estão *‘ligados à dimensão metodológica e pedagógica’**** (2ª; 3ª e 5ª) somando *dezenove* citações e *‘a outra metade, isto é, três sextos’* (três do total de seis), somando *dezoito* citações, está dividida em três partes: *‘um terço’* (um do total de seis) diretamente *‘ligado à dimensão arquitetônica’** (1ª) somando *doze* citações, *‘outro terço’* (um do total de seis) diretamente *‘ligado à dimensão instrumental’***** (4ª) somando *cinco* citações e *‘mais outro terço’* (um do total de seis) diretamente *‘ligado à dimensão atitudinal’****** (6ª) somando *uma* citação. Convém lembrarmos que *‘não ocorreu nenhuma citação de facilitador na dimensão comunicacional e informacional’***. Decidimos usar a classificação de barreiras da inclusão escolar de Vivarta (2003) e Nuernberg e Gesser (2016) de forma invertida, ou seja, transformá-la em facilitadores. Assim, as dimensões dos facilitadores são: a) arquitetônicas* – auxiliam no acesso e na permanência dos sujeitos nos ambientes de aprendizagem; b) comunicacionais e informacionais** – auxiliam no estabelecimento de canais de comunicação com os sujeitos que frequentam os espaços educacionais; c) metodológicas e pedagógicas*** – referem-se à postura e aos procedimentos adotados pelo professor que, tendem a privilegiar diversas formas de comunicação e estilos de aprendizagem aos alunos; d) instrumentais**** – referem-se à existência de adequadas formas estruturais e materiais aos professores que consideram as especificidades dos alunos; e, e) atitudinais***** - referem-se aos anteparos nas relações entre pessoas que não expressam preconceitos, estigmas e mitos e que atuam sobre as pessoas com deficiência.

A partir destas constatações, podemos inferir que, de forma geral, os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB estão ligados à diversas dimensões, tais como: arquitetônicas, metodológicas e pedagógicas, instrumentais e atitudinais, podendo ocorrer também as comunicacionais e informacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações coletadas e analisadas permitiram constatar os *‘a existência de um rol de seis diferentes barreiras da inclusão escolar’*, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas: 1) *‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’*; 2) *‘a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’*; 3) *‘a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’*; 4) *‘a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’*; 5) *‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’*; e 6) *‘a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’*. Ao considerarmos esse rol de barreiras da inclusão escolar destacamos que, segundo Krug *et al.* (2016), a EF Escolar inclusiva possui diversos dilemas dos mais diversos possíveis e assim consideramos que as barreiras da inclusão escolar nas aulas de EF na EB podem extrapolar as elencadas neste estudo.

Ainda constatamos *‘a existência de um rol de seis diferentes facilitadores da inclusão escolar’*, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram eles: 1) *‘a boa acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares’*; 2) *‘a adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência’*; 3) *‘os adequados conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos’*; 4) *‘o apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência’*; 5) *‘o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência’*; e 6) *‘a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF’*. Ao considerarmos esse rol de facilitadores da inclusão escolar salientamos que, a prática docente está sobre a influência de uma série de variáveis que permeia o espaço educativo e, por isso, elas podem ser as mais diversas possíveis (KRUG, 2019) e que, assim, apontamos que estas podem extrapolar as elencadas neste estudo.

Também constatamos que, *‘tanto as barreiras quanto os facilitadores’ estão ligadas diretamente, quase que proporcionalmente, a quatro dimensões: ‘à metodológica e pedagógica’***, ‘à arquitetônica’*, ‘à instrumental’***** e ‘à atitudinal’*****. Ao*

considerarmos essas dimensões, podemos destacar que compreender as barreiras e os facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, de acordo com Krug *et al.* (2016), é uma tentativa de interpretar o modo de ser de cada professor no dia a dia do contexto escolar, pois é por meio das ações pessoais e/ou institucionais, que o professor irá projetar o seu modo de ser, na tentativa de cada vez ser mais e melhor.

Diante desse contexto, podemos constatar que, pela complexidade do espaço educativo, este é permeado de barreiras e facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF na EB e que estes(as) são o inverso um(a) do outro(a), isto é, a presença de uma determinada barreira é um obstáculo enquanto a ausência deste mesmo obstáculo é um facilitador. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug *et al.* (2018) de que, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na EB possui vantagens e desvantagens.

A partir destas constatações, proporcionadas pelas percepções dos professores de EF da EB estudados, sobre as barreiras e facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF, podemos concluir que, apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até hoje, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma Educação Inclusiva, pois foram citadas mais barreiras do que facilitadores da inclusão escolar. Essa conclusão pode ser sustentada em Branco e Parizotto (2016) que apontam diversas barreiras da inclusão na EF Escolar.

Assim, frente aos resultados alcançados, concordamos com Krug (2019) que sugere a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a inclusão escolar “[...] para que as compreensões ou percepções limitadas sejam superadas pelos professores e que, desta forma, possam desenvolver práticas pedagógicas na escola de forma inclusiva” (KRUG *et al.*, 2018, p. 67).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva** – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola. V3. Brasília: MEC/SEE, 2004.

ASSIS, Cíntia Carolina Marques; OLIVEIRA, Raphael Gonçalves de. Diversidade humana e inclusão social na escola: discurso dos professores de Educação Física. **Caderno de Educação Física**, v. 9, n. 17, p. 37-44, 2. sem. 2010.

AVIZ, C.C. **A criança portadora de necessidades especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física**, 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) – UnB, Brasília, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANCO, Marli Roque; PARIZOTTO, Zélia Aparecida Milani. Discurso dos professores de Educação Física quanto a inclusão de alunos com deficiência: possibilidades ou conflitos? **Horizontes – Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p.8 0-98, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; SOUZA, Thiago de; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a. 15, n. 148, p. 1-6, set. 2010.

DUTRA, Rivana dos Santos; SILVA, Silvana de Souza Marques da; ROCHA, Regina Celi da Silva. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, v. 2, n. 1, p. 7-12, 2006.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

KRUG, Hugo Norberto. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-13, jul. 2019.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Educação Física Escolar inclusiva: dilemas e perspectiva. **Revista Querubim**, a. 12, n. 28, v. 2, p. 58-64, 2016.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Brazilian Journal of Education Society**, v. 10, n. 4, p. 366-375, out./dez. 2017.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência física na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Ed. ULBRA/AGE, 2008.

LOURENCETTI, Gisele do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MAGALHÃES, Lídia *et al.* Educação Física e deficiência física: capacitação e postura do professor diante a inclusão. **Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação**, v. 1, n; 1, p. 35-46, 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. **Revista Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 55, p. 28-45, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 2008.

MONTEIRO, Maria da Graça Tavares; EARP, Maria de Lourdes Sá. Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 183-200, 2011.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 333-348, 2012.

NUERNBERG, Adriano Henrique; GESSER, Marivete. Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência. In: NOGUEIRA, Ruth Emília. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016.

PALMA, Luciana Erina; LEHNHARD, Greice Rosso. Aulas de Educação Física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

PONTE, João Pedro da. Estudos de casos em Educação Matemática. **Revista Bolema**, v. 19, n. 25, p. 105-132, 2006.

RODRIGUES, David António. Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista Educação Física/UEM**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, p. 19-23, out. 2005.

SCHMITT, Jessica Aline *et al.* Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atração junto aos alunos com deficiência. **Revista Conexões**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2015.

SEABRA JUNIOR, Luiz. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2006.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p.s.n.-s.n., 2014.

SOUZA, Joslei Viana de; MIRANDA, D. D. A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus-Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010.

TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-9, jul. 2014.

VIVARTA, Veet. **Mídia e deficiência**. São Paulo: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2001.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Revista Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 29-37, 2006.