

## Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão

Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>  
Marília de Rosso Krug<sup>2</sup>  
Rodrigo de Rosso Krug<sup>3</sup>  
Moane Marchesan Krug<sup>4</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi 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 suas necessidades formativas, diante da inclusão escolar. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte professores de EF da EB das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que, as necessidades formativas manifestadas pelos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, mostraram um problema crucial, o despreparo docente para trabalhar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de EF.

**Palavras-chave:** Educação Física; Necessidades Formativas; Inclusão Escolar.

### Abstract

The aim of this study was to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers from Basic Education (BE), from public teaching network, in a city in the central region of Rio Grande do Sul state (Brazil), about their formation needs, against of the school inclusion. The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview. The interpretation of the information collected was through content analysis. Participated twenty PE teachers from BE in the referred education network and city. We conclude that, the formative needs expressed by the PE of the BE teachers studied, against school inclusion, showed a crucial problem, the lack of preparation from to work with the inclusion of students with disabilities in PE classes.

**Keywords:** Physical Education; Formative Needs; School Inclusion.

---

<sup>1</sup> Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [hnrkrug@bol.com.br](mailto:hnrkrug@bol.com.br)

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (UNICRUZ/ UNIJUÍ)

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (UNICRUZ)

<sup>4</sup> Professora Adjunta do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

## As considerações introdutórias

De acordo com Krug *et al.* (2018a, p. 59), “[e]m tempos recentes podemos constatar uma intensificação de investigações sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência”.

Neste sentido, Krug *et al.* (2018b, p. 2) apontam que, “[...] o debate sobre a inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular é decorrente da Constituição Brasileira [...] e efetivada pela Lei n. 9.394 [...]”.

Frente a este contexto, destacamos 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, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Diante deste cenário, consideramos importante citarmos Morgado *et al.* (2013) que ressaltam a importância de que políticas de inclusão no ambiente escolar sejam adotadas para melhorar as possibilidades de participação de todos na aprendizagem. Entretanto, segundo Souza e Miranda (2010), a proposta de inclusão escolar encontra dificuldades na sua concretização devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas e seus professores. Contudo, ressaltam que, frente à proposta de inclusão, as escolas necessitam estar cada vez mais preparadas para poderem assimilar mecanismos que objetivam atender os alunos com deficiência, fazendo com que os mesmos participem das aulas, independente de suas limitações físicas.

Assim, neste cenário da inclusão escolar, especificamente de alunos com deficiência, foi que deslocamos o interesse investigativo do professorado em geral, para os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) em específico, pois, para Telles e Krug (2014, p. 2).

[...] a inclusão escolar e conseqüentemente dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um desafio que

precisa ser melhor enfrentado devido a existência de certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas.

Desta forma, no contexto dos desafios e dificuldades da inclusão escolar, foi que emergiu o entrelaçamento da mesma com as necessidades formativas de professores de EF da EB.

Conforme Monteiro (*apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 67-68), necessidade formativa é o “[...] conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino”. Já, Nunes e Ramalho (2006) colocam que, o conceito de necessidade no professor é visto como algo útil, imprescindível num dado momento, ligado a valores, que partem das experiências anteriores, e que definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo.

Neste cenário, para este estudo, consideramos necessidades formativas as preocupações, as dificuldades, os problemas, os dilemas, os desafios, as carências, os anseios e as expectativas sentidas pelos professores de EF da EB e expressas por eles no contexto da inclusão escolar.

Desta maneira, lembramos Nunes e Ramalho (2006) que afirmam que, é a partir das atividades profissionais dos professores, que são reveladas as suas necessidades formativas. Já, Krug *et al.* (2013, p. 253) dizem que, “[...] a partir dos problemas diagnosticados pelos professores em serviço [...] a respeito de sua prática profissional [...], é que são diagnosticadas as necessidades [...]” formativas.

Assim, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), o diagnóstico das necessidades manifestadas na prática profissional deve ser objeto integrador da formação continuada, pois a análise das necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas dos professores, na tentativa de garantir o ajustamento ótimo de um programa de formação continuada. Nesse sentido, uma das formas para encontrar, conhecer e justificar as necessidades é considerando a compreensão dos docentes, pois ninguém conhece melhor as necessidades do que aqueles que as têm.

Ainda Rodrigues e Esteves (1993, p. 20) colocam que, “[d]e um modo geral, podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito”.

Desta forma, embasando-nos nas premissas anteriormente descritas, 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 RS (Brasil), sobre as suas necessidades formativas diante 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 suas necessidades formativas diante da inclusão escolar.

Justificamos a realização deste estudo, respaldados na importância de se identificar e compreender as necessidades formativas de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, para ter subsídios que possam contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica dos mesmos, no sentido de dar maior espaço ao lugar de direito dos alunos com deficiência, que, muitas vezes, são excluídos pela falta de preparo das instituições educadoras. Nesse sentido, lembramos Krug; Krug e Krug (2019, p. 21) que afirmam que, “[...] pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no contexto da formação inicial e continuada de professores de EF, as quais podem contribuir para a melhoria desses profissionais na atuação na escola”, principalmente com a inclusão escolar.

### **Os procedimentos metodológicos**

Considerando que os procedimentos metodológicos de uma investigação, segundo Krug *et al.* (2017, p. 368) “[...] manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores [...]” destacamos que, esses se caracterizaram por ser uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Minayo (2002, p. 21-22),

[a] pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso é o tipo de pesquisa desenvolvida em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino, uma rede de ensino, *etc.*) ou que apresenta um número reduzido de sujeitos, sem explicitar porque foi escolhida aquela unidade e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma.

Assim, neste estudo, o caso, referiu-se aos professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa e estudo de caso foi devido à possibilidade de se analisar um ambiente em particular, onde se levou em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial, 'as percepções de professores de EF da EB, sobre as suas necessidades formativas, diante da inclusão escolar'.

Para a coleta de informações foi utilizado um questionário com uma pergunta aberta que versou sobre o objetivo geral do estudo, ou seja: quais são as suas necessidades formativas, diante da inclusão escolar? Conforme Gil (1999, p. 128), questionário pode ser definido como “[...] a técnica de investigação composta por [...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, *etc.*”. Já, Triviños (1987) afirma que, o questionário pode ser utilizado tanto nas pesquisas quantitativas, quanto nas qualitativas. Sobre perguntas abertas, Sampierre; Collado e Lucio (2006) colocam que, estas são úteis quando se tem a informação a respeito de possíveis respostas das pessoas ou ainda quando se deseja aprofundar-se sobre uma opinião ou motivos de um comportamento.

A interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, segundo Cortes (1998, p. 29), “[...] tem como pressuposto fundamental categorizar, visando identificar (ou construir) estruturas para a elaboração de modelos”. Para Bardin (2011, p. 147),

[a] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [unidades de significados], no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. [inserção nossa].

Participaram do estudo vinte professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), que possuíam alunos com deficiência em suas aulas. Esse público de colaboradores está em consonância com Minayo (2008, p. 43) de 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”?

A respeito dos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 20).

Convém salientarmos 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 ‘minorias’ (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’.

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir do objetivo geral do estudo, pois esse representou a única categoria de análise existente (necessidades formativas), fato esse em consonância com o colocado por Minayo (2008) de que a(s) categoria(s) de análise pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa de campo.

Considerando então, as necessidades formativas dos professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, como a única categoria de análise deste estudo, após à análise das informações coletadas, emergiram 'sete unidades de significados'. Para Molina Neto (2004), unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos tanto para o colaborador (pesquisado) como para o pesquisador, sendo atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa. Desta forma, as unidades de significados foram descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi 'saber bem o que significa inclusão'\*\*\*\* (quatorze citações; Professores: 1; 2; 3; 4; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 18 e 19). Essa necessidade formativa de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, pode ser fundamentada em Telles e Krug (2014) que falam que, a compreensão a respeito do que significa inclusão escolar e consequentemente da participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um desafio que precisa ser melhor enfrentado devido a existência de certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas. Já, Lenhard; Manta e Palma (2011) salientam que, existe um entendimento superficial dos gestores e professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF, isto porque muitos entendem que, a simples presença de alunos com deficiência nas aulas como inclusão, não necessariamente participando de forma ativa. Com isso, para muitos alunos com deficiência não está sendo dada à oportunidade de aprender junto aos colegas. Entretanto, segundo Voivodic (2004), o termo inclusão, do verbo incluir, significa compreender, faz parte de, ou participar. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, e o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite sua participação. Portanto, para que os professores possam fazer a inclusão acontecer precisam

da colaboração de toda comunidade escolar, dos pais e do poder público, podendo assim, desenvolver um trabalho com mais sucesso. Nessa direção de pensamento, citamos Mantoan (2003) que ressalta que, inclusão escolar implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que tenham sucesso no desenvolvimento educativo geral. Assim, nesse cenário, mencionamos Krug *et al.* (2018a, p. 65) que afirmam que, “[o]s diferentes entendimentos de inclusão dos professores” de EF da EB é uma das desvantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Dessa forma, podemos inferir que, não saber bem o que significa inclusão, ao ser uma dificuldade, bem como um aspecto negativo da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino.

‘Saber sobre as características da deficiência do aluno’\* (onze citações; Professores: 2; 3; 4; 5; 6; 7; 12; 13; 14; 16 e 17) foi a segunda unidade de significado manifestada. Em relação a essa necessidade formativa de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, citamos Freitas e Cidade (2002) que apontam que, é importante que o docente tenha conhecimentos relativos ao seu aluno, tais como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas, entre outras. Nesse cenário, Almeida (2013, p. 103) diz que,

[c]onhecendo o aluno com deficiência, o professor poderá adequar a metodologia a ser adotada, levando em consideração em que grupo de educandos haverá maior facilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, por quanto tempo o aluno pode permanecer atento às tarefas solicitadas, para que possa adequar às atividades às possibilidades do mesmo; os interesses e necessidades do aluno em relação às atividades propostas; a avaliação constante do programa de atividades, permitindo, assim, efetuar as adequações necessárias, e as possibilidades e capacidades dos alunos em conformidade com os conteúdos curriculares e objetivos da Educação Física.

Já, Krug *et al.* (2018a, p. 64) apontam que, “[a] falta de conhecimento do professor sobre a deficiência do aluno” é uma das desvantagens da EF inclusiva, nas percepções dos professores da área. Ainda Schmitt *et al.* (2015) salientam que, não conhecer as características da deficiência é um dos principais obstáculos dos professores de EF em conduzir aulas com alunos com deficiência. Dessa maneira, podemos inferir que, não saber sobre as características da deficiência do aluno, ao ser um obstáculo para a inclusão escolar, bem como um aspecto negativo da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi ‘saber planejar pensando também a inclusão’\*\*\*\* (nove citações; Professores: 1; 8; 9; 10; 11; 13; 15; 16 e 19). Sobre essa necessidade formativa de professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, nos reportamos a Silva e Arruda (2014, p. s.n.) que afirmam que,

[a]o desenvolver seu planejamento, o professor tem que pensar no que ele está preparando e para quem ele está preparando, para que depois não venha a se frustrar, então terá que repensar sobre o seu planejamento e aplicar um olhar diferente sobre o seu trabalho. [...]. No 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 [...]. É de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um [...]. [...] o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor intenção, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos [...]

Neste sentido, Krug *et al.* (2019, p. 7) destacam que, “[p]lanejar pensando também a inclusão” é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Dessa forma, podemos inferir que, saber planejar pensando também a inclusão, ao ser um dos papéis/funções do professor diante da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino.

‘Saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’\*\*\*\* (seis citações; Professores: 2; 5; 8; 10; 14 e 17) foi a quarta unidade de significado manifestada. Frente a essa necessidade formativa de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, nos respaldamos em Silva e Arruda (2014, p. s.n.) que dizem que,

[o] professor precisa repensar as suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula [...]. [...] Faz-se necessário repensar [...] uma nova gestão de classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação do espaço físico. É de grande importância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição. [...]. O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que, quando se fala em inclusão não estamos falando só de deficientes e sim de escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

Para Lima e Duarte (2001), a educação que busca a inclusão implica na criação de alternativas metodológicas que venham a se preocupar em cultivar uma reflexão crítica sobre a realidade social, ultrapassando o conservadorismo voltado à repetição de informações. Diante desse contexto, Krug *et al.* (2019, p. 8) destacam que, “[...] o professor precisa repensar suas estratégias de ensino” e esse é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Dessa maneira, podemos inferir que, saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão, ao ser um dos papéis/funções do professor diante da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino.

Também outra unidade de significado manifestada, a quinta, foi ‘saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam’\* (cinco citações; Professores: 6; 8; 11; 18 e 20). A respeito dessa necessidade formativa de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar,

verificamos que, Schmitt *et al.* (2015) ressaltam que, uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir as aulas com alunos com deficiência está em proporcionar práticas pedagógicas adequadas. Nesse sentido, Edler Carvalho (1998) coloca que, é importante a remoção de barreiras da aprendizagem, onde o educando deve ser o centro das preocupações e interesses do professor. Para tal, de acordo com Nozi e Vitaliano (2012), o professor deve conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiências, porque somente assim, “deixamos de nos fixar no *déficit* para favorecer as possibilidades, pois ‘esse aluno’ aprende, mas de forma diferente” (PLETSCH; BRAUN *apud* NOZI; VITALIANO, 2012, p. 341). Ainda Krug *et al.* (2018a) ressaltam que, o aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência é uma das vantagens da EF Escolar inclusiva. Ainda Krug *et al.* (2019) dizem que, o aprendizado do aluno incluso é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Dessa forma, podemos inferir que, saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam, ao ser um dos papéis/funções do professor, diante da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhor a qualidade do seu ensino.

‘Saber estimular a socialização entre alunos diferentes’\* (três citações; Professores: 7; 17 e 19) foi outra, a sexta unidade de significado manifestada. Quanto a essa necessidade formativa de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, nos referimos a Zoboli *et al.* (2013, p. 9) que colocam que,

[a] aculturação dos hábitos inclusivos fica [...] evidenciado, pois [...] a cada dia nos impõem situações onde precisamos exercer a arte de conviver com o diferente e as diferenças. [...]. O ‘conviver’ com o diferente e as diferenças nos oportunizam um experimentar, com cada vez maior intensidade de experiências que em tempos não tão passados nos eram privados.

Já, Zoboli; Silva e Nunes (2013, p. 37) destacam que, “[u]ma das funções sociais da escola – e da educação e Educação Física como parte dela – [...] é a reflexão e a (re)significação das lentes que focam os olhares sobre os diferentes

e as diferenças”. Nesse direcionamento de pensamento, Silva e Arruda (2014, p. s.n.) afirmam que,

[a] nossa sociedade é formada por uma gama de pessoas diferentes, onde cada pessoa é singular, cada um tem a sua crença, a sua cultura e seus valores. Anormal é achar que na escola pode ser diferente, quando tratam o trabalho escolar com igualdade, há um pressuposto que diz que somos todos iguais negando assim as nossas diferenças. Para que a inclusão se concretize é necessário repensar a forma com que as escolas estão organizadas e colocar em prática o princípio da educação inclusiva, que é a educação para todos. [...]. É importante pensar no professor como agente [...] que respeita as diferenças.

Neste sentido, Krug *et al.* (2019, p. 7) ressaltam que, “[...] estimular a socialização entre os diferentes” é um dos papéis/funções do professor de EF, diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Dessa maneira, podemos inferir que, saber estimular a socialização entre os diferentes, ao ser um dos papéis/funções do professor, diante da inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino.

A sétima e última unidade de significado manifestada foi ‘saber como avaliar os alunos com deficiência’\*\* (duas citações; Professores: 14 e 15). Relativamente a essa necessidade formativa de professores de EF da EB, diante da inclusão escolar, observamos Conceição; Krug e Venson (2013, p. 480) que dizem que, existe

uma dificuldade em avaliar os alunos com necessidades educativas especiais (ANEE), pois a avaliação, para muitos docentes, parte do princípio que se avalia através da evolução dos alunos, mas muitos casos de ANEE a evolução é lenta, para se ver resultados é mais demorado.

Entretanto, no contexto da avaliação, achamos necessário citarmos Hoffmann (2000, p. 13-14) que coloca que, a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos é tão complexa quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, ela não é instrumento de busca de homogeneidade, mas sim o elemento básico

para entender os processos individuais e coletivos dos alunos. A autora complementa afirmando que, os “professores e alunos usam o termo (avaliação) atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituídos da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação”. Já, Covatti e Fischer (2012) compreendem que, a avaliação escolar deve conduzir o professor a refletir sobre seus alunos e como eles apreendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento, de novas experiências. Assim, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento às singularidades. Dessa forma, podemos inferir que, não saber como avaliar os alunos com deficiência, ao ser uma dificuldade dos professores na inclusão escolar, pode passar a tornar-se uma necessidade formativa para que os professores de EF da EB consigam melhorar a qualidade do seu ensino.

Assim, estas foram as necessidades formativas dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar.

Ao fazermos uma ‘análise geral’, sobre as necessidades formativas dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, constatamos que, estas necessidades formativas estão ‘divididas em três categorias’, sendo uma categoria (três do total de sete) ‘relativa às sofridas pelos próprios professores’\*\*\*\* (primeira, terceira e quarta unidades de significados), outra categoria (três do total de sete) ‘relativa aos alunos’\* (segunda, quinta e sexta unidades de significados) e mais outra categoria (uma do total de sete) ‘relativa ao currículo’\*\* (sétima unidade de significado). Convém destacar que, não foi apontada nenhuma necessidade formativa ‘relativa à escola enquanto organização’\*\*\*\*. Esta análise está embasada em Hewton (*apud* MARCELO GARCIA, 1995) que classifica os tipos de necessidades formativas nas seguintes categorias: a) relativas aos alunos – quando envolvem aprendizagem, diversidade, disciplina, rendimento, motivação; b) relativas ao currículo – quando trata de aperfeiçoamento profissional, estilos de ensino, de comunicação, de avaliação, de definição de objetivos; c) relativas à escola enquanto organização – quando envolve os alunos, a organização, os professores, o clima escolar, as

relações com o ambiente exterior à ela; e, d) relativas às sofridas pelo próprio professor – quando estão ligadas à abordagem dos professores como profissionais e como pessoas, desenvolvimento da carreira docente, a satisfação no trabalho.

Vale ressaltar que, as ‘sete necessidades formativas’ apontadas pelos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, tiveram no total ‘cinquenta citações’, sendo a ‘maioria’ (vinte e nove citações) ‘relativa às sofridas pelos próprios professores’\*\*\*\* e a ‘minoría’ (vinte e uma citações) dividida entre as ‘relativas aos alunos’\* (dezenove citações) e as ‘relativa ao currículo’\*\* (duas citações).

Ao realizarmos uma ‘análise parcial’, sobre a ‘quantidade de necessidades formativas’, citadas individualmente por cada um dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, constatamos que, dez professores (1; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 12; 16 e 18) citaram duas necessidades formativas, sete professores (2; 10; 11; 13; 15; 17 e 19) três necessidades formativas, dois professores (8 e 14) quatro necessidades formativas e um professor (20) uma necessidade formativa. Diante desse quadro mostrado, ainda constatamos que, a ‘totalidade’ (vinte) dos professores de EF da EB estudados, ‘apontaram necessidades formativas para trabalhar com a inclusão escolar’.

A partir destas constatações, podemos inferir que, de forma geral, as necessidades formativas dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, são de diversas categorias: as relativas às sofridas pelos próprios professores, as relativas aos alunos e as relativas ao currículo, mas também podem ser relativas à escola enquanto organização. Nesse sentido, citamos Nuñez e Ramalho (2006, p. 4) que destacam que, “[a] origem das necessidades formativas, ou seja, a necessidade de formar determinadas competências, saberes, etc. não pode situar-se só nos indivíduos, mas também nas instituições onde desenvolvem ou desenvolverão suas atividades, dentro do contexto da sociedade”.

### **As considerações finais**

As informações coletadas e analisadas permitiram a 'identificação de sete necessidades formativas' dos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar. Foram elas: 'saber bem o que significa inclusão'\*\*\*\*; 'saber sobre as características da deficiência do aluno'\*; 'saber planejar pensando também a inclusão'\*\*\*\*; 'saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão'\*\*\*\*; 'saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que aprendam'\*; 'saber estimular a socialização entre os alunos diferentes'\*; e, 'saber como avaliar os alunos com deficiência'\*\*.

Neste rol de necessidades formativas, constatamos que, estas estão 'divididas em três categorias', sendo uma 'relativa às sofridas pelos próprios professores'\*\*\*\*, outra 'relativa aos alunos'\* e mais outra 'relativa ao currículo'\*\*, sendo que nenhuma necessidade formativa 'relativa à escola enquanto organização'\*\*\*\* foi apontada.

Diante deste cenário constatado, podemos destacar que, o rol das necessidades formativas elencado pelos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, confirmam o dito por Krug *et al.* (2016, p. 63) de que, "[...] o processo de inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado devido a vários motivos, principalmente pela falta de estruturas físicas adequadas aos alunos com deficiência, bem como ao despreparo dos professores para atuar com esses alunos"

A partir das constatações deste estudo, podemos inferir que, a atuação docente em EF na EB, diante da inclusão escolar, é complexa, mas importante, pois pode apontar necessidades formativas que, sem dúvida, devem ser abordadas na formação continuada, para que venham a colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da EF Escolar. Também, segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades pode centrar-se no professor, visando 'abrir horizontes' para a autoformação, através da conscientização das lacunas da formação, problemas da prática pedagógica, interesses e motivações.

Assim, concluímos que, as necessidades formativas manifestadas pelos professores de EF da EB estudados, diante da inclusão escolar, mostram um

problema crucial, isto é, o despreparo docente para trabalhar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Para finalizar, destacamos que, é preciso considerar que, este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF da EB em específico e que, seus achados não podem ser generalizados e sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

## Referências

ALMEIDA, R. K. C. Dificuldades pedagógicas dos professores de Educação Física na inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro-SE. In: SOUZA, R. de C. S.; ZOBLOLO, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). *Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 99-110.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

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

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; VENSON, E. Mobilizando saberes docentes na Educação Física Escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 465-484, mai./ago. 2013.

CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (Orgs.). *Pesquisa social empírica: métodos e técnicas*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 11-47.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, 2012.

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

FREITAS, P. S.; CIDADE, R. E. A. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração – SEESP*, Brasília, a. 14, p. 26-30, mar. 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, p. 19-33, jan./jun. 2019.

KRUG, H. N.; IVO, A. A.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; ILHA, F. R. da S.; KRUG, R. de R. Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar inclusiva: dilemas e perspectivas. *Revista Querubim*, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, R. de R.; TELLES, C. 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 (BRAJETS)*, Vitória, v. 10, n. 4, p. 366-375, out./dez. 2017.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. *Revista Formação@Docente*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018a.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P. Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. *Revista Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2018b.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. *Revista Querubim*, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.

LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L.E. Inclusão na Educação Física: concepções de gestores e professores sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO,

PESQUISA E EXTENSÃO, XVI., 2011, Cruz Alta. *Anais*, Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.

LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. Educação Física e a escola inclusiva. In: SOBAMA. *Temas em Educação Adaptada*. Curitiba: UFPR, 2001.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO GARCIA, M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 2008.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 107-139.

MORGADO, F. F. da R.; CAMPANA, A. N. N. B.; MORGADO, J. J. M.; FORTES, L. de S.; TAVARES, M. da C. G. C. F. Facilitadores e barreiras por pessoas com cegueira congênita para a prática de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 379-394, jul./set. 2013.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, 2012.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). *Revista Iberoamericana de Educación*, [S.l.], p. 1-18, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: MacGraw Hill, 2006.

SCHMITT, J. A.; FRANK, R.; BORELLA, D. R.; SCHONE, A.; DUARTE, A. C.; HARNISCH, G. S.; STORCH, J. A. Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto aos alunos com deficiência. *Revista Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2015.

SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 5, n. 1, p. s.n.-s.n., 2014.

SOUZA, J. V.; 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, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 10 set. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; NUNES, C. da C. Inclusão nas aulas de Educação Física Escolar: mediações a partir da interdisciplinaridade. In: SOUZA, R. de C. S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). *Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 19-40.

ZOBOLI, F.; SOUZA, R. de C. S.; HAIACHI, M.; SILVA, R. I. da. Apresentação. In: SOUZA, R. de C. S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). *Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 9-15.