

VISÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO ESTÁGIO ACTUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS EM MAPUTO (MOÇAMBIQUE)

Me. Eduardo Jaime Machava  0009-0009-6959-981X
Universidade Pedagógica de Maputo

RESUMO: O presente estudo teve por objectivo avaliar o modo como os professores encaram o processo da inclusão das crianças e jovens com de NEE nas aulas de EF em Escolas Secundárias Públicas da Cidade de Maputo (ESPCM). Foram sujeitos da amostra 56 professores de EF (49 homens e 7 mulheres) das escolas evidenciadas. O estudo caracteriza-se por ser de carácter descritivo com ênfase na análise de conteúdo. Foram administrados questionários contendo questões fechadas e respondidas numa escala de Likert aos professores de Educação Física (EF). Os resultados apontam (i) para 48.2% de professores a afirmar que os programas de EF em uso nas suas escolas não abordavam questões da inclusão; (ii) 57.1% de professores afirmou não existirem mecanismos que propiciem a identificação de crianças com NEE nas aulas de EF; (iii) quanto ao apoio prestado pelo Sector de Educação Especial, 92.8% de professores foi unânime em afirmar que o almejado apoio não existia; (iv) no tocante às barreiras arquitectónicas, 87.5% de professores afirmou existirem tais barreiras; e (v) a maioria de professores manifestou interesse em participar em formações específicas sobre a EF inclusiva na ordem de 85.7%. Com base nos resultados, podemos concluir que a inclusão propriamente dita ainda não está ocorrendo pois, o sistema educativo, a escola e os professores ainda não estão adequadamente preparados para conceber e implementar de forma coordenada e cooperativa esta nova maneira de ser e estar na vida, proporcionando a esta camada social uma adequada recepção e enquadramento.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Inclusiva; Educação Física Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais.

VISION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ON THE CURRENT STAGE OF INCLUSIVE EDUCATION IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN MAPUTO (MOZAMBIQUE)

ABSTRACT: This study aimed to evaluate how teachers face the process of including children and young people with SEN in PE classes in Public Secondary Schools in Maputo City (ESPCM). The subjects of the sample were 56 PE teachers (49 men and 7 women) from the highlighted schools. The study is characterized by being descriptive with emphasis on content analysis. Questionnaires containing closed questions and answered on a Likert scale were administered to Physical Education (PE) teachers. The results point to (i) 48.2% of teachers stating that the PE programs in use in their schools did not address issues of inclusion; (ii) 57.1% of teachers stated that there are no mechanisms that allow the identification of children with SEN in PE classes; (iii) regarding the support provided by the Special Education Sector, 92.8% of teachers were unanimous in stating that the desired support did not exist; (iv) with regard to architectural barriers, 87.5% of teachers stated that there are such barriers; and (v) most teachers expressed an interest in participating in specific training on inclusive PE in the order of 85.7%. Based on the results, we can conclude that inclusion itself is not yet taking place because the educational system, the school and the teachers are not yet adequately prepared to conceive and implement in a coordinated and cooperative way this new way of being in life. , providing this social layer with adequate reception and framing.

KEYWORDS: Inclusion; Inclusive education; Inclusive Physical Education; Special educational needs.



1 INTRODUÇÃO

É um facto irrefutável que nos dias que correm o processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em aulas regulares tem merecido uma atenção cada vez maior, visto que procura eliminar a exclusão deste grupo social do processo de ensino-aprendizagem.

Esta matéria tem sido abordada com um cunho científico, não só porque existem autores que têm se interessado em tornar inteligível diversos aspectos inerentes à importância desta temática, mas também porque obedece a uma lógica social. Sobre esta matéria, Oliveira (2002) faz referência especial ao afirmar que a proposta pedagógica da Educação Física parte do princípio de que um dos objetivos gerais do ensino fundamental é fazer com que a criança, através de atividades corporais, conheça a si próprio e aos outros e, principalmente, respeite as individualidades. Com efeito, a literatura de especialidade apresenta um conjunto de aspectos que identificam, descrevem, interpretam e explicam as causas do referido fenómeno.

A Educação Inclusiva (EI) vem se mostrando como uma nova tendência educacional e social, tornando-se uma realidade em muitos países. O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, que celebre a diferença, que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Para que isso seja realidade, a escola deve estar preparada para receber, respeitar e se comunicar com todos os seus alunos e membros da comunidade (PENAFORT, 2006).

Dando ênfase a acção do professor, Graça (2008) refere-se que “o professor de Educação Física é aquele que se perfila como o mais dotado para



lidar com o fator da heterogeneidade e, quando devidamente apoiado, torna-se um elemento fundamental em todo o processo de inclusão dos alunos que se destacam pela diferença”.

Sendo a República de Moçambique subscritora de vários convênios internacionais que protegem os direitos humanos e cidadania com particular destaque para a Organização Mundial da Saúde (OMS), UNESCO, Declaração de Salamanca, entre outras instituições que se dedicam à defesa e protecção dos direitos das crianças em toda a sua plenitude, pretende-se, com o presente estudo, responder ao seguinte problema: (i) Qual é a percepção dos professores relativamente ao processo da inclusão de crianças com NEE nas aulas de EF?

1.1 OBJETIVO

Avaliar o modo como os professores encaram o processo da inclusão das crianças com NEE nas aulas de EF em Escolas Secundárias Públicas da Cidade de Maputo.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação é um instrumento privilegiado de transmissão de conhecimentos, valores sócio-culturais, políticos e até afectivos que transitam de geração em geração. Na sua ausência a sociedade fica desprovida de regras de vida e de conduta. O factor ambiental e contextual da sua implementação é determinante em todos os âmbitos de aplicação.

Libâneo (1994) conceitua a educação como sendo um amplo processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação



da actividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

Em clara demonstração do quão estão as estruturas centrais de poder político comprometidas com o desenvolvimento harmonioso dos cidadãos, o relatório do Ministério da Educação (1996), esclarece que os princípios norteadores da educação estão consignados na Constituição da República de Moçambique, a qual advoga que a educação é um direito de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso de todos eles aos diferentes tipos e níveis de ensino.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA INCLUSIVA

A relevância que a educação inclusiva encerra na sociedade parece justificar o aumento significativo de interesse investigativo que actualmente a literatura de especialidade testemunha. Estudos efectuados por investigadores de vários quadrantes do planeta têm demonstrado que a inclusão, como parte integrante da educação geral, encerra, em seu redor, um complexo processo de tratamento para que a mesma se torne uma realidade.

Com efeito Seabra Júnior *et al.*, (2004) conceituam a inclusão como sendo uma modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Na verdade, "é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais" (SASSAKI, 1997 *apud* CIDADE; FREITAS, 2002, p. 20).

De acordo com Sanches e Teodoro (2007), numa escola inclusiva só pode



existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Os autores referenciados acima apresentam a heterogeneidade a encontrar nos grupos de trabalho, os desafios a enfrentar por parte dos profissionais da área de EF inclusiva e adoção de uma permanente mudança de mentalidades perante os factos. Por outro lado, referem-se às dificuldades a encontrar durante o longo e complexo processo de transformações tendo como ponto de partida, em alguns casos, a própria criança com NEE como factores chaves para a busca do desenvolvimento e o exercício da cidadania.

Barbosa (1997) apresentade forma elucidativa algumas ações que, de certa forma podem ser confundidas com a inclusão: Na sua óptica não é inclusão: (i) Levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado; (ii) Ignorar as necessidades específicas da criança; (iii) Fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; (iv) Extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo; e (v) Esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças com NEE sem suporte técnico.

Para Costa e Oliveira (2002) a inclusão dos alunos não é uma conquista fácil, mas possível e urgente. Para que ela se torne uma realidade, o sistema educacional deve se reestruturar, deixando claro que não são crianças com NEE que devem se transformar para se integrar a ele. Como acontece, comumente, em épocas de mudanças, muitas dúvidas surgem em relação à questão da inclusão. Pode-se esclarecer, inicialmente, que a inclusão não é depositar todas as Pessoas com NEE na classe regular, sem dar ao professor e a escola suporte necessário à sua acção e também não é ignorar que seus



alunos são seres únicos, mas que têm necessidades de serem educadas de forma especial.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A Educação Física Inclusiva é assumida como uma ramificação da vasta e complexa área de EF geral na qual as crianças com NEE deverão ser adequadamente acolhidas e acomodadas, mercê de uma intervenção directa das próprias crianças, professores, escolas e de seus pais/encarregados de educação e comunidades circunvizinhas das escolas em reconhecimento do seu direito de cidadania.

Para Bélan *et al.*, (2008) a Educação Física é uma área maravilhosa, pois tem como desafio principal mostrar as possibilidades das práticas corporais para cada pessoa. Como vemos, a EF apresenta um desdobramento incrível, pois pode se adequar a qualquer interesse ou situação, daí a ideia da EF adaptada para atender a população de indivíduos com necessidades especiais ou algum tipo de deficiência.

Strapasson e Duarte (2005) fazem menção particular ao facto de a EF poder ser exclusiva devido a cultura desportiva e competitiva (dominante nas propostas curriculares), pois a prática desportiva, quando usada sem uma perspectiva pedagógica, não favorece a cooperação, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e frustração. Em virtude disso, muitos alunos com NEE são dispensados das aulas de EF.

Não há, ainda, no contexto de Moçambique, propostas escolares (conhecidas) referentes aos procedimentos/estratégias de leccionação das aulas de EF inclusiva, à formação especializada de professores e à elaboração de projectos escolares inclusivos nos quais seria proposta a remoção de barreiras



arquitectónicas largamente existentes entre outros constrangimentos. O recurso que os docentes têm à sua disposição, de momento, se resume na promoção de competições nas suas aulas, acção que, como não deixaria de ser, se torna marcadamente excludente.

No que concerne ao reconhecimento social das pessoas com NEE a EF se revela como um dos principais impulsionadores na presente fase, daí que se afirme que, hoje, nem tudo é um mar de rosas, particularmente no contexto moçambicano. Para que esta transformação tenha espaço, requer muita luta e abnegação. Deve-se reconhecer que a mudança de atitudes e procedimentos da parte do professor e das crianças terá de ser paulatina visto que, outrora, a pessoa com NEE era vista como um incapaz, como doente incurável. Corroborando com a ideia de reconhecimento das pessoas com deficiência ou NEE pela sociedade, Aranha (2007) refere, a título de exemplo, que “as pessoas com deficiências físicas e/ou mentais eram ignoradas à sua sorte, buscando a sobrevivência na caridade humana”.

As dificuldades com que se depara o processo de inclusão nas aulas de EF nas várias esferas do globo são enormes, ainda que os níveis de desenvolvimento sócio-económico e político-cultural sejam evidentes. Moçambique não constitui excepção à regra. Na inclusão, o papel da educação física é justamente consciencializar os cidadãos para a educação e conhecimento do seu próprio corpo. O necessário então é ir trabalhando junto com a criança com deficiência/NEE de uma forma integrada, buscando suprir a falta de informações sobre o assunto.

O esforço que se desenha no contexto de Moçambique é enorme se atendermos que, para esta área de actividade educativa de inclusão, não há estudos que dela façam alusão. É de saudar a ideia da adesão ao programa de inclusão no país. Contudo, deste propósito, derivam tantos outros desafios



emergentes, tais como a consciencialização das pessoas com NEE sobre a importância da prática da EF inclusiva, a formação de profissionais vocacionados para o atendimento a este grupo de pessoas e a permanente produção de conhecimentos nas diferentes áreas ligadas a este assunto.

4 A ACÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA INCLUSÃO

A formação de profissionais de EF para a inclusão é crucial e de uma dimensão sem comparação porque, se trata da abordagem de aspectos que não se resumem apenas na aquisição de bons hábitos de saúde e estilos de vida de alta qualidade mas, também e sobretudo, por minorar os efeitos nefastos que o sedentarismo provoca. É decididamente pouco justo considerar que o processo de inclusão possa ter sucesso e aceitação sem que a componente formação de quem a vai dirigir ocorra. Esta formação específica possibilitaria a aquisição de modelos de atitudes e procedimentos que se ajustassem àquelas que as crianças com NEE mais necessitem para a sua feliz inserção na escola e na sociedade.

Esperamos que os professores de Educação Física em face da inclusão escolar tomem partido numa luta social, não se distanciando da realidade, nem se deixando petrificar pelas adaptações motivadas por sentimentos passionais tão comuns entre as pessoas que trabalham com os deficientes (CARMO, 2001).

A compreensão da área de actuação passa então a ser meio que facilita a actuação dos professores, fazendo com que não se sintam mais impotentes ao lidar com diversidade (MELO; FREITAS, 2009).

A inadequada (ainda) preparação dos professores de EF com relação às



metodologias e estratégias (inclusivas) centradas na própria criança com NEE, bem como a aplicação de metas que à partida se apresentam fora do alcance, pode constituir um factor de desmotivação e, por consequência, da sua auto-exclusão. Sobre este aspecto, Chicon (2008) afirma que,

da análise dos programas de seis escolas de formação de professores em Portugal, verificou-se que a formação inicial era de carácter geral e, raramente, relacionada com aspectos concretos de inclusão em Educação Física. Essa situação afecta os professores de EF indistintamente. As pesquisas indicam que o despreparo profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, como a causa do não atendimento educacional dos alunos com NEE que frequentam as classes regulares (CHICON, 2008, p. 32).

Para uma eficiente inclusão das crianças com NEE, o autor acima citado, faz questão de se referir a dois aspectos cruciais para a implementação, com sucesso, de programas de EF sendo eles, as atitudes e os procedimentos. O primeiro aspecto diz respeito a preparação profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objectivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didácticos.

A adaptação das escolas à realidade corrente, a preparação dos professores para atender as crianças com NEE e a sensibilização das comunidades para o fenómeno que emerge se assume como fase que, sob qualquer que seja o pretexto, não deverão ser ignoradas.

Segundo Costa e Oliveira

para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e pela integração escolar da criança com NEE para uma educação de qualidade para todos, acto de extrema importância (COSTA; OLIVEIRA, 2002, p. 50).



Os autores acima referenciados transmitem uma informação de capital importância para todos os integrantes deste novo caminho. Referindo-se à especialização, nota-se claramente que, fazem questão de afirmar que só com esta formação será possível visualizar e analisar criticamente os processos pedagógicos em uso na escola, acto que não ocorre por estas alturas no nosso contexto moçambicano.

A formação em exercício pode ser assumida como sendo a que melhores índices de capacidade de execução das inovações escolares apresenta quando comparado com elementos de idêntica formação mas inicial. Com a finalidade de analisar a actuação dos professores de EF escolar inclusiva e verificar ainda as influências da sua formação profissional na actuação com indivíduos com necessidades especiais

observou-se que o simples facto de possuir formação na vertente da Educação Física Adaptada (EFA) não se traduziria num factor de grande relevância, embora importante, porém, é necessário vivenciar questões decorrentes do dia-a-dia do profissional que actua com população com necessidades especiais na prática, de modo a tornar oportunos os diferentes leques de experiências e estimular a reflexão do profissional perante sua actuação nesse contexto. Relacionadas as implicações da formação académica com a continuidade, viu-se também que a formação continuada se mostrou mais importante do que a formação especificamente da área de EFA (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 28).

Outro fator que chama atenção se refere a adaptação das atividades e dinâmicas nas aulas de EF que já é o bastante para incluir as PNEEs com outros alunos. Dessa forma, é preciso que o professor tenha consciência de que deve transcender este estado de inércia engajando-se na pesquisa como forma de repensar a sua prática pedagógica bem como ressignificar a sua metodologia com a diversidade dos seus alunos (SOUZA, 2009).



Após a realização de uma pesquisa com o objectivo de verificar o modo como se processa a inclusão nas aulas de EF, suas concepções e metodologias de aplicação Rodrigues (2003), afirma ter verificado que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF mas sim com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta como são os casos de género do professor, tempo de serviço na profissão docente e o conhecimento da deficiência/NEE do aluno entre outras.

Tal como se refere Monteiro “parece-nos importante considerar que para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, a formação dos professores, a sua experiência, se constituem como determinantes para a observação de atitudes mais positivas” (MONTEIRO, 2008, p. 28).

A solução de problemas decorrentes da relação professor e crianças com NEE, no aspecto prático, obriga aquele profissional a socorrer-se de recursos, atitudes e espírito abnegado. No que respeita ao desempenho e atitudes dos professores (SANCHES; TEODORO, 2007) asseguram que as respostas das inquietações não vêm dos outros, das (autoridades) na matéria, antes, porém, é concebida e implementada pelos próprios, o que poderá significar mais pertinente e mais adequada implementação.

Estes e outros estudos provam o quão é importante a acção do professor de EF na planificação, orientação e controlo da actividade das crianças padecendo de deficiências, patologias ou condições diversas. Referem-se os estudos à pertinência da formação específica como fundamento para o domínio das acções a empreender em cada fase do processo de ensino- aprendizagem.

5 METODOLOGIA

A amostra do presente estudo consistiu em 56 Professores de EF de



ambos sexos sendo (49 homens e 7 mulheres) integrados nas escolas sujeitas à pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa de natureza descritiva-transversal, com enfoque na análise de conteúdo. Aos professores das escolas de estudo, foram administrados questionários contendo perguntas fechadas a serem respondidas numa escala de Likert. Para efeitos estatísticos, recorreu-se à análise das proporções para extracção da média, percentagens e frequências reportadas às ocorrências relativas e absolutas das variáveis de interesse, nomeadamente atitudes referenciadas aos professores de EF. A análise das proporções foi efectuada no programa estatístico SPSS, versão 15.0, com o recurso ao teste de Qui-quadrado. O nível de significância foi fixado em 0.05.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1: Nível de Formação dos Professores

Nível de Formação dos Professores	Homens		Mulheres		Totais (HM)	
	N	%	N	%	H M	%
Médio	16	28.6	3	5.3	19	33.9
Superior	33	58.9	4	7.1	37	66.1
Total	49	87.5	7	12.5	56	100

Fonte: Dados do autor.

Foram inquiridos 56 professores, sendo (87.5%) de homens e (12.5%) de mulheres. É evidente o maior número de docentes com formação superior em relação aos do nível médio, com valores percentuais de 66.1% e 33.9%, respectivamente. Estes dados testemunham uma permanente capacitação profissional na área de docência especialmente orientada para a EF. Contudo, nenhum dos docentes inquiridos referiu-se ao facto de possuir alguma



capacitação para um adequado atendimento às crianças com de NEE.

Seria razoável esperar que sujeitos com formação superior fossem os mais dotados, durante as suas formações universitárias, de estratégias psico-pedagógicas que os capacitassem a acolher e enquadrar adequadamente todas as crianças com impedimentos ou limitações de índole diversa. Não se afigura ser o caso, pois para esta circunstância, os níveis de formação não parecem constituir requisito de qualidade para a prestação de serviços para aquela camada social necessitada. Este facto denota, de forma clara, uma necessidade premente de as instituições de formação superior em geral e, as de Educação Física em especial, potenciarem os seus formandos em instrumentos que permitam veicular informações e conhecimentos das áreas de EF em geral e a inclusva particularmente como pressuposto de abrangência social.

O nosso posicionamento não difere tanto do que é referenciado por Nascimento *et al.*, (2007), quando afirmam que a graduação não é o único subsídio suficiente para que a intervenção profissional em EF inclusiva seja eficaz em sua proposta, devendo os profissionais responsáveis pela formulação das estratégias de procedimentos na formação superior em Educação Física, especificamente sobre a disciplina de Educação Física Adaptada, repensarem sobre as estratégias que estão sendo utilizadas, orientando na questão do equilíbrio, os aspectos conceituais e procedimentais, para que assim possam contribuir mais efectivamente com atitudes seguras na prática quotidiana.

Tabela 2: Experiência Profissional dos Professores

Experiência Profissional Dos Professores	Homens		Mulheres		Totais (HM)	
	N	%	N	%	H M	%
(0-5)	4	7.1	2	3.6	6	10.7



(6-10)	16	28.6	1	1.8	17	30.3
(11-15)	11	19.6	2	3.6	13	23.2
(16-20)	9	16.1	0	0	9	16.1
(21-25)	3	5.3	2	3.6	5	8.9
(26-30)	2	3.6	0	0	2	3.6
(+30 anos)	4	7.1	0	0	4	7.1
Total	49	87.5	7	12.5	56	100

Fonte: Dados do autor.

A experiência profissional em qualquer que seja a actividade, resulta num cada vez maior desempenho por parte dos seus executores. Espera-se que aos indivíduos mais experientes se associe melhor compreensão dos fenómenos, melhor atendimento e melhor aplicação dos princípios que regem a actividade proposta, isto é, a inclusão.

O nosso entendimento sobre a importância de que se reveste a experiência profissional é corroborado pelo já referenciado estudo de Nascimento *et al.*, (2007), que assumem que o conteúdo específico da área de EF adaptada durante a graduação é importante, porém é necessário vivenciar questões decorrentes do dia-a-dia do profissional que actua com a população com necessidades especiais na prática, a fim de confrontar com o leque de experiência e estimular a reflexão do profissional perante sua actuação nesse contexto.

De acordo com Greguol *et al.*, (2009), parece haver uma tendência de que os professores que têm experiência nessa prática integrada percebam os benefícios advindos para as crianças com deficiência e para as ditas “normais”.

Relativamente ao aspecto referente à abordagem do programa de ensino de EF sobre a inclusão, 48.2% dos docentes inquiridos afirmaram não haver referências sobre o tema contra 33.9% a confirmarem o facto. Muito embora os resultados apresentem certo equilíbrio, o facto da maioria de docentes



confirmar a falta de abordagem do fenómeno Inclusão nas escolas onde actuam, reflecte, em nosso entender, uma falta de sensibilidade das instituições responsáveis pela elaboração dos programas de ensino, tal se refere o MEC/INDE

os alunos com necessidades educativas especiais devem estar integrados nas aulas de EF, dando-lhes a possibilidade de exercitar o que a sua deficiência permite, envolvendo-lhes como árbitros ou líderes do grupo (MEC/INDE, 2008, p. 12).

A falta de clareza que a citação acima encerra em si, poderá ter concorrido de forma substancial para os dados fornecidos pelos professores quando inquiridos sobre a abordagem dos programas de EF. Com efeito, um dos problemas que aqui se constata é o próprio conceito das NEE, que à luz deste documento se reduz restritamente à deficiência. Por outro lado, as actividades a serem realizadas pelas crianças estão previamente definidas (árbitros ou líderes de grupo). Nesta perspectiva, as crianças ficam isentas da realização de outras actividades ou jogos que não se enquadram na prescrição contida no documento. A alegria, o convívio, a partilha de experiências com as demais crianças, a melhoria dos seu estado de saúde, entre tantos outros benefícios decorrentes da participação ficam por acontecer. Nestas condições, o professor acaba decidindo pela via que melhor lhe convier, dada a ausência de clareza e face à inaplicabilidade linear deste dispositivo, lamentavelmente recente.

Foi questionado aos professores se existiam alguns mecanismos que facultassem a identificação de crianças com NEE nas suas aulas de EF. A respeito, 57.1% afirmou não existirem contra 25% que confirmou a sua existência. Estes dados remetem-nos a pensar no facto de ser parte destes



professores que submetem às crianças o tratamento não diferenciado nas suas aulas de EF. Não temos, no entanto, dados que sustentem o facto de os resultados acumulados (25%) de professores que afirmaram possuir tais mecanismos, estarem ou não inseridos nos que integram todas as crianças no trabalho que todas realizam. Seria interessante e de uma contribuição significativa, se esta matéria pudesse ser priorizada em futuros estudos que versem a complexa temática da inclusão.

Os resultados do nosso estudo (57.1%) coincidem com os do estudo realizado por Souza e Oliveira (2008) em que observaram que os professores e a directora da escola tinham plena consciência e sensibilidade para a necessidade de incluir as crianças com NEE mas, as condições objectivas inviabilizavam ou dificultavam a materialização de tal desejo. Os mesmos autores referiram-se ainda que os dados colectados evidenciaram muitos factores que entravavam o processo inclusivo, como é o caso do desconhecimento do diagnóstico das deficiências e de como lidar com elas. Num outro desenvolvimento, Silva (2008) refere que a identificação de crianças com NEE está condicionada à experiência profissional dos professores e ao contexto em que as dificuldades de aprendizagem são percebidas. Ainda assim, o diagnóstico das NEE sob sua visão, não deve ser direccionado apenas para a criança afectada, mas correlacionar o fenómeno ao contexto social, educativo e pedagógico em que decorre o processo.

Na nossa percepção, os professores devem ser detentores de instrumentos ou alternativas que os permitam conhecer com detalhes as crianças com quem vão trabalhar. O recurso aos bolentins de matrícula elaborados tendo em atenção a especificação das várias deficiências, condições e patologias antecedidas de inspecções médicas se for o caso, apresenta-se como sendo uma das medidas facilitadoras de tal reconhecimento. Pela via



exposta e experiência profissional do professor, a informação chegaria ao domínio daquele que, desde logo, trataria de trabalhar com a criança considerando suas particularidades, no caso vertente, o professor.

No que tange ao apoio prestado pela Educação Especial, 92.8% dos professores inquiridos confirmou a falta de apoio especializado, facto que traduz a fragilidade do sector em referência no contexto específico da Cidade de Maputo. O apoio ao professor da escola regular por parte do seu parceiro da Educação Especial é fundamental, muito particularmente se atendermos que o primeiro possui uma formação geral e o outro é titular da componente específica.

Graça (2008) sustenta que qualquer acção empreendida pelo professor de EF se ela for isolada e sem o apoio que merece o seu esforço e o espírito empreendedor redundam no fracasso, pois o considera como sendo aquele que se perfila como o mais dotado para lidar com o factor da heterogeneidade e, quando devidamente apoiado, torna-se um elemento fundamental em todo o processo de inclusão dos alunos que se destacam pela diferença.

Os dados da presente pesquisa provam que os Serviços de Educação Especial não têm desempenhado o seu papel, exactamente por não se aproximarem dos centros educacionais, onde a maioria da população moçambicana em idade escolar se concentra, por forma a prestar o apoio que os professores precisam de maneira a atender condignamente aos alunos com NEE.

Relativamente à existência ou não de barreiras arquitectónicas nos locais de prática da EF, os nossos inquiridos (87.5%) confirmaram a sua inacessibilidade. Este facto é, por si só, um pressuposto de exclusão da maioria das crianças portadoras de cadeira de rodas ou com outro tipo de dificuldade em termos de mobilidade.



Ainda que de forma tardia, pois a adesão de Moçambique ao projecto de escolas inclusivas data de 1998, o Conselho de Ministros do nosso país, finalmente, aprovou através do Decreto N° 53/2008 de 30 de Dezembro, o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa com Deficiência ou de Mobilidade Condicionada, especificações técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso.

Em estudo realizado por Maia e Santos (s/d.) realçam o facto de que um dos obstáculos para os alunos deficientes motores participarem das aulas são as barreiras arquitectónicas das escolas que, apesar de existirem leis e resoluções, não estão adaptadas para esses alunos, dificultando, desse modo, o seu acesso e deslocamento em seu interior.

Tabela 3: Interesse na Formação em EF Inclusiva

Interesse na Formação em EF Inclusiva	Homens		Mulheres		Totais (HM)	
	N	%	N	%	HM	%
Neutro	7	12.5	1	1.8	8	14.3
Totalmente Afirmativo	42	75.0	7	12.5	48	85.7
Total	49	87.5	7	12.5	56	100

Fonte: Dados do autor.

Nota-se claramente que (85.7%) professores inquiridos foram categóricos em afirmar que era de seu interesse participar numa formação orientada para EF inclusiva. A manifesta vontade em participar em acções de formação inerentes a esta área pela maioria dos professores, poderá traduzir a consciência das suas limitações em trabalhar com crianças com NEE, reconhecendo, por essa via, a necessidade de colmatá-las. Pelas respostas fornecidas, denota-se que estes profissionais se sentem desprovidos de



autoridade na orientação do processo de ensino-aprendizagem pois, a componente inclusão não parece ser abordada com a cientificidade e abrangência que se impõe. A situação constatada através dos nossos dados, que afinal é generalizada, faz com que cada um actue de acordo com as suas intuições, ou seja, conforme os prognósticos do momento, cenário que urge reverter. A formação de pessoal especializado melhora o atendimento das crianças na sua diversidade, torna as aulas mais atraentes e garante maior segurança aos riscos que da sua prática possam surgir (Moreira et al., 2007).

Uma formação aberta e flexível em EF é amplamente recomendada na literatura. Nesta perspectiva, Ferreira (2009) enaltece a ideia segundo a qual cabe ao professor de Educação Física, assim como os demais, a grande responsabilidade pelo desenvolvimento global dos alunos, visando a qualidade de vida através do bem-estar físico e mental, bem como proporcionar aos demais alunos o significado do respeito ao próximo e às diferenças.

7 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nos permitiram traçar as seguintes conclusões: Muito embora a formação dos professores inquiridos seja majoritariamente de nível superior, esse fato não parece constituir requisito de qualidade para a prestação de serviços para aquela camada social.

A maioria dos professores (53.5%) possuem entre 6 e 15 anos de experiência profissional. Seria de se esperar que aos indivíduos mais experientes fosse associada uma melhor compreensão do fenômeno, melhor atendimento e, por consequência, melhor aplicação dos princípios que regem a inclusão. 48.2% dos professores afirmaram não haver referências dos



programas de EF relativamente a inclusão contra 33.9% dos que o fizeram contrariamente. Este aparente equilíbrio pode ser derivado e sustentado pela ambiguidade que o programa encerra no tocante a esta temática.

Os professores confirmaram não existirem mecanismos que possibilitem a adequada identificação de crianças com NEE para as aulas de EF. Há falta de apoio por parte da Educação Especial nas instituições de ensino regular, inacessibilidade para as pessoas com NEE em cadeira de rodas na maioria dos locais onde decorrem as aulas de EF nas escolas públicas visitadas. Visto toda a falta de suporte os professores manifestaram interesse em participar em ações de formação no âmbito da Educação Física Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. Educação Inclusiva e Escola Inclusiva. **SHV.OONG**, Brasil, 1997.

BÉLAN, I. *et al.* Estudios preliminares de la importancia de la Educación Física en instituciones especializadas en Síndrome de Down en Campinas-SP. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, 2008.

MAPUTO. Boletim da República. Publicação Oficial da República de Moçambique. Decreto nº 52/2008. I Série Nº 52. Conselho de Ministros. **Aprovação do Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada, Especificações Técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso.** Maputo, Moçambique, 2008.

CARMO, A. A. Educação Física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**, v. 6, 2001.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P.S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista integração**, v. 14, Edição Especial, 2002.



CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no contexto da Educação Física Escolar. Educação, Educação Física Adaptada e inclusão. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2008.

COSTA, C. T.; OLIVEIRA, J. C. **A formação do educador para o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais na escola inclusiva**. 2002. Trabalho de conclusão do curso (Licenciatura do curso de Pedagogia)- Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, Pará, 2002.

FERREIRA, D. S. **Alunos Especiais**. Brasil, 2009.

GREGUOL, G. *et al.* Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 2, 2004.

SEABRA JÚNIOR, L. *et al.* Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 73, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, A. B. G.; SANTOS, C. S. Educação Física escolar e a inclusão dos alunos com deficiência motora na cidade de ITUMBIARA- GO. *In*: I Simpósio de Educação Física da Universidade Federal de Goiás Campus Catalão, s/d, Catalão. **Anais [...]**. Universidade Federal de Goiás.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Relatório sobre a Educação em Moçambique. **Conferência Internacional de Educação**. Moçambique, 1996.

MAPUTO. Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa da Educação Física da 8ª Classe**. Maputo, Moçambique. 2008.

MONTEIRO, V. M. T. Q. **Atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Actividade Física Adaptada) - Universidade do Porto, Porto, 2008.

MOREIRA, W. C. *et al.* Factores que influenciam a adesão de deficientes motores e deficientes visuais à prática desportiva. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007.



MELO, T. A. F.; FREITAS, A. Educação Física Adaptada, uma prática de possibilidades no contexto escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 136, 2009.

NASCIMENTO, K. P. *et al.* A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2007.

OLIVEIRA, F. F. Dialogando asobre a educação, educação física e inclusão escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 8, n. 51, ago. 2002.

PENAFORT, J. D. **Estratégias de Aula para Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Da recepção do aluno deficiente em núcleos que ofereçam Educação Física Adaptada à escolha de atividades/turmas. São Paulo, 2006.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva. As práticas dos professores de apoio. **Revista Portuguesa de Educação**, Gualtar, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SILVA, M. O. E. **Necessidades educativas especiais**: da identificação à intervenção. Lisboa, 2008.

SOUZA, C. J. Projeto político-pedagógico e inclusão: desafios e dilemas na formação de professores de educação física da UFG. *In: XXV Congresso Nacional de Educação*, 2009, Goiás. Anais [...]. Goiás: UFG/FEF, 2009.

SOUZA, S. F. de; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas para a inclusão: Ênfase na formação de docentes. *In: 32ª Reunião Anual da Anped*, 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2009.

STARPASSON, A. M.; DUARTE, E. O Polybat como actividade inclusiva nas aulas de Educação Física. Educação Física e inclusão. FADEP. UNICAMP. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 87, 2005.



UNESCO. Declaração de Salamanca. **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**. Salamanca, Espanha, 1994.

Recebido em: 14-10-2022

Aceito em: 14-03-2023

