

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
BRENO ADRIANO

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SUAS AULAS**

Florianópolis
2016

BRENO ADRIANO

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SUAS AULAS**

Monografia submetida ao Centro de Desportos
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito final para obtenção do título de
Graduado em Educação Física – Licenciatura.
Orientadora: Bruna Barboza Seron

Florianópolis
2016

Breno Adriano

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Esta Monografia foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Graduado
em Educação Física - Licenciado.

Florianópolis, 05 de dezembro de 2016.

Prof. Dra. Cíntia de La Rocha Freitas
Coordenadora do Curso de Educação Física

Banca Examinadora:


Prof. Dra. Bruna Barbosa Seron - Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Roger Lima Scherer
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Ana Carolina Christofari
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por me apoiarem independente de quais foram as minhas decisões, por tudo que me ensinaram e por toda a dedicação. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

A minha namorada por estar comigo em todos os momentos difíceis que passei durante o curso. Eu te amo!

Às amigadas que construí durante a graduação, a todos meus colegas e amigos do curso estão comigo até hoje. Espero que vocês sempre estejam do meu lado.

A professora Bruna Barboza Seron, Pela paciência que teve comigo para que este trabalho fosse finalizado e por contribuir em minha evolução e pela orientação. Você é uma profissional exemplar! Obrigada por me acompanhar durante essa trajetória.

Aos funcionários e professores da E.B.M Padre João Alfredo Rohr que fizeram parte de toda a minha graduação, contribuindo e muito para o meu aprendizado. Em especial a professora Karla Tives que sempre esteve ao meu lado me orientando e contribuindo para todas as minhas decisões. Você é uma excelente profissional e uma pessoa maravilhosa.

Ao PIBID de educação física que foi fundamental para o meu processo de formação e que me proporcionou vivencia incríveis nas escolas. Em especial ao Professor e amigo Jaison Bassani que sempre esteve ao meu lado sempre que precisei.

Por fim, aos professores que aceitaram participar da pesquisa e compartilharam suas percepções. Vocês são responsáveis pelo nosso futuro!

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física tem sido um grande desafio no processo de inclusão escolar. Nesse contexto, acredita-se que as ações dos professores neste caminho são também reflexos de suas percepções acerca da inclusão. Com isso, o presente estudo objetivou identificar a percepção dos professores de Educação Física quanto à inclusão crianças com deficiência nas aulas. Para isso, realizou-se uma pesquisa transversal com 30 professores de Educação Física, provenientes de escolas municipais de Florianópolis, que responderam a escala utilizada por Gorgatti e Junior (2009), adaptados dos modelos já validados de Sideridis e Chandler (1997) e Kozub e Porretta (1998) com o complemento de questões adaptadas do questionário PEATID III - *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities - III* (FOLSOM-MEEK, RIZZO, 2002). Além disso, responderam a um questionário criado pelo próprio pesquisador que continham informações pessoais dos participantes. Foi aplicado teste t não pareado para comparar a percepção frente à inclusão por categorias pessoais. Também foi realizada correlação de Pearson a fim de verificar possíveis relações entre variáveis pessoais, de formação e a percepção frente à inclusão. Pôde-se perceber que a percepção geral dos professores de educação física tende a uma percepção positiva sobre a inclusão, porém esta percepção está muito próxima a uma percepção neutra que não caracteriza nem a uma percepção positiva nem a uma percepção negativa. A percepção mais negativa apresentada pelos professores de educação física foi quanto ao suporte oferecido pelas escolas para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas enquanto que as percepções mais positivas relacionaram-se aos benefícios sociais percebidos na interação de pessoas sem deficiência e com deficiência e na necessidade de formação para atender de forma mais adequada aos princípios da inclusão. Também foi observado que docentes do sexo feminino e docentes que já participaram ou participam de programas e cursos voltados para a inclusão de crianças com deficiência apresentaram uma percepção mais positiva para a inclusão do que docentes do sexo masculino e dos docentes que não participaram de cursos de formação específicos da área.

Palavras-chave: Inclusão. Crianças com deficiência. Percepção dos professores

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	6
1.2. JUSTIFICATIVA.....	9
1.3. OBJETIVO GERAL	10
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1. HISTÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO	11
2.2. O CAMINHO DA INCLUSÃO NO BRASIL	14
2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PRIMEIROS PASSOS PARA UM PROCESSO DE INCLUSÃO	17
2.4. ATITUDE: CONCEITOS E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO	20
2.5. A ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FISICA FRENTE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA EM SUAS AULAS	22
3. MÉTODOS	27
3.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	27
3.2. CAMPO DE ESTUDO.....	27
3.3. POPULAÇÃO ALVO	27
3.4. AMOSTRA	27
3.4.1. Critérios de inclusão	27
3.4.2. Critérios de exclusão	27
3.5. COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS	28
3.6. ANÁLISE DE DADOS	29
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	64

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A temática de inclusão escolar de crianças com deficiência vem sendo frequentemente debatida em diversas áreas de conhecimento, por meio de diferentes abordagens metodológicas, com o intuito gerar mudanças referente a visão que a sociedade possui em relação ao assunto. Tais tentativas são consideradas recentes, pois, até o final da década de 1980, o tema não era abordado nem como interesse social, nem como objeto de pesquisa (JÚNIOR, 2015).

Nesse sentido, a abordagem de inclusão começou a ser difundida a partir de algumas leis e movimentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Déli, em 1993; a Declaração de Salamanca, em 1994; e, mais recentemente, direcionamentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) e o Plano Nacional de Educação, de 2001, que atualmente garantem que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é um direito de toda criança e adolescente, e a garantia desse direito é um dever do Estado, da sociedade e da família.

Dessa forma, discussões sobre o movimento de inclusão no sistema educacional brasileiro, no qual o Governo Federal tenta implementar a política de inclusão nos estabelecimentos do sistema regular de ensino, vêm ganhando força e despertando interesse dos responsáveis em geral (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Mantoan (2001) ressalta que os educadores, que anteriormente não consideravam crianças com deficiência como uma realidade muito próxima, agora, com toda a garantia legal, passam a não ter escolha e tendem a buscar incentivo a adquirir ferramentas de conhecimento para atingir o objetivo de incluí-las em seus planejamentos de ensino.

Neste contexto, mais recentemente a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, reconhece que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com outras crianças, definindo em seu Art. 24 que:

“Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetuar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...). Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;” (BRASIL, Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, 2009).

Mesmo com toda garantia de direito, não se pode afirmar que as condições em que ela se realiza sejam um sucesso. Não basta o estabelecimento de leis, decretos e convenções que garantam a inclusão, se forem ignorados em sua aplicação. O avanço na questão da inclusão depende do papel da escola, dos cursos de formação inicial e continuada, e dos professores que precisam constantemente questionar, analisar, repensar seus métodos para garantir o desenvolvimento do aluno junto com os demais. Assim, discutir e perceber as ações de inclusão que vêm sendo desenvolvidas torna-se um desafio político, no sentido amplo do tema, que se torna necessária a produção do conhecimento e a reflexão sobre a realidade (CAIADO, 2006).

Direcionando nosso olhar para a Educação Física, Rodrigues (2003) afirma que a mesma tem-se mantido à margem do movimento de inclusão, dominante no discurso nacional desde a década de 90. Mesmo que muitas crianças com deficiência consigam estar inseridas no ambiente escolar, em muitos casos, são dispensados das aulas de Educação Física, geralmente pela falta de confiança e de conhecimento por parte do professor que se sentem despreparados, confusos e desinformados.

No ano de 2015 tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI de seis de julho de 2015. Esta lei é considerada um marco na defesa e proteção da pessoa com deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão que também pode ser chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. O foco objetivo principal desta lei é efetivar a inclusão social e a cidadania das pessoas

com deficiência, através de fatores legais que visam garantir e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, em condições de igualdade com os demais (VICENTE,AGUADO,2016)

A promoção da inclusão nas aulas de Educação Física está associada, na opinião de Chicon (2008), com aspectos atitudinais e procedimentais, sendo o primeiro relacionado à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. E o segundo, relacionado às metodologias de ensino, dos procedimentos didáticos e dos conhecimentos teóricos adotados.

Duchane e French (1998) afirmam que atitudes positivas vindas dos professores são uma potente variável no ensino, e essenciais para a inclusão de alunos com deficiências. Neste contexto, Lucas (2014) afirma que a atitude mental liberta diversas informações intencionais dirigidas a outras partes do nosso corpo que nos mobilizam e incentivam a funcionarmos de uma forma mais eficaz, usando o máximo de recursos disponíveis para analisarmos, enfrentarmos e resolvermos os nossos problemas, desafios, objetivos ou desejos. Complementando, Nunes (2007) vai adiante e afirma que além das atitudes serem um aspecto muito importante, cabe também ao professor o papel de formação das atitudes das crianças e adolescentes a seu cargo de ensino.

Pinheiro (2001) reforça a importância da atitude como um dos principais aspectos para atingir o sucesso da temática em questão. Alega que, a partir do momento que temos conhecimento do ato ou da fala de alguém, frente à determinadas situações ou comportamentos de acordo com a relação com o meio físico e cultural em que vive, podemos entender o a conduta do indivíduo perante a um objeto social.

Reforçando a importância das ideias acima, Gorgatti (2004) diz que de fato não é suficiente apenas a criação de instrumentos legais que assegurem o ingresso de todos à escola. Muito mais do que isso, é preciso mudanças de atitudes, comportamentos e visões estigmatizadas. É por isso que as atitudes que temos são importantes na regulação dos nossos comportamentos e a concepção de inclusão demanda que a escola se identifique com os princípios educacionais e que os professores tenham atitudes compatíveis a esses princípios.

A partir da consciência das leis que asseguram o direito da criança com deficiência em aprender, no mesmo local, e ao mesmo tempo em que as crianças

sem deficiência, sabendo da necessidade dos professores em teorias, conhecimentos e experiências práticas referentes ao assunto e a importância de atitudes positivas para impulsionar o processo de inclusão, despertou-se o interesse de responder a seguinte questão: qual a percepção dos professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas?

1.2. JUSTIFICATIVA

O presente trabalho está inserido na área de estudo da Educação Física, deficiência e educação inclusiva, e desenvolve uma pesquisa acerca de questões que tratam a inclusão de escolares em aulas regulares de Educação Física na educação básica do sistema regular de ensino de Florianópolis.

Nestes ambientes escolares e acadêmicos, podem-se observar muitas dificuldades em lidar com a temática, tanto em nossas disciplinas curriculares, eventos acadêmicos, concepções pedagógicas, quanto em nossas práticas, oficinas, estágios curriculares, programas, aulas, entre outros.

Em decorrência aos poucos estudos encontrados e de experiências pedagógicas em Educação Física, associada às disciplinas de Estágio Supervisionado I e II e do PIBID da Universidade Federal de Santa Catarina, as quais foram realizadas, durante quatro anos, ambas na instituição E.B.M Padre João Alfredo Rohr, surgiram diversos interesses e problematizações que envolvem a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física.

Com base em leis e diretrizes da educação e junto à experiência adquirida durante a formação, foi se formando um grande quebra cabeça referente à atuação dos professores de Educação Física perante alunos com deficiência. Saber então como cada professor se enxerga dentro desta problematização se torna importante para que se possam identificar pontos que serão levados futuramente para discussões e, conseqüentemente, encontrar caminhos e alternativas para esta problemática.

Encontramos muitos estudos referentes ao tema por nós estudado, porém o pequeno número de estudos sobre o assunto na região de Florianópolis nos incentivou a analisar a percepção dos professores das escolas municipais da região para identificar possíveis diferenças com a percepção dos professores das demais regiões.

Outro ponto chave é a possibilidade de verificar a percepção dos professores frente à inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física, em diferentes categorias, nos trás a possibilidade de agir em pontos específicos, onde a percepção dos mesmos se mostra mais negativa podendo assim, propor algumas mudanças pontuais para uma melhor qualidade nos aspectos do processo de inclusão.

1.3. OBJETIVO GERAL

Analisar as percepções de professores de educação física das escolas municipais de Florianópolis diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Averiguar a percepção geral dos professores de educação física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas.
- Verificar a percepção dos professores de educação física sobre diferentes categorias: percepção de Competência dos professores, necessidade de formação, interação entre alunos com e sem deficiência, aspectos comportamentais, procedimentos pedagógicos e suporte oferecidos pelas escolas.
- Correlacionar à idade dos professores de educação física, o número de disciplinas voltadas ao trabalho de pessoas com deficiência em suas instituições de formação e suas respectivas cargas horárias, tempo de docência e a média individual de percepção dos professores.
- Comparar informações pessoais (idade, tempo de profissão exercida, gênero) de formação (carga horária de disciplinas da área durante a graduação, número de disciplinas, estágios) com a percepção de cada professor referente à inclusão dos alunos com deficiência.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. HISTÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO

Voltar no tempo e reconstruir o cenário em que pensadores de inclusão surgem e escrevem uma história, nos permite analisar e entender este processo desde o seu início facilitando assim um melhor entendimento referente ao nosso estudo. Reforçando a importância desta viagem para o passado, Aranha (2005) observa que para compreender amplamente o processo histórico, é preciso conhecer os muitos caminhos já trilhados pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência.

Anção (2008) afirma que em todos os tempos e épocas, existem pessoas com deficiências caracterizadas por nascença ou por algum acontecimento posterior. Os registros históricos comprovam que é de muitos anos a resistência para a aceitação social desta população. No início da história, é percebido que existiu uma fase marcada pela ignorância, na era pré-cristã, em que os conhecimentos referentes aos assuntos eram completamente diferentes dos pensamentos de hoje, pensamentos que refletem no comportamento da sociedade neste período.

Na antiguidade, por exemplo, pessoas diferentes, com deficiência de qualquer ordem, eram deixadas de lado, excluídas e às vezes perseguidas pela sociedade que não os aceitavam pelo simples fato de não estarem dentro dos padrões vistos na época (MENDES, 1995; JANNUZZI, 1992).

Na idade média algumas mudanças começaram a acontecer, as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas de acordo com a concepção de caridade ou castigo que eram exercidas pela comunidade em que as mesmas estavam inseridas. Com a assunção das ideias cristãs, as pessoas que tinham deficiência não mais podiam ser exterminadas, visto que também eram filhos de Deus, passando a depender da caridade humana e alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão (ARANHA, 2000).

Passando para a idade moderna, a ciência entra em cena, em especial a medicina, através do modelo médico ou clínico que passa a demonstrar um interesse em entender as pessoas com deficiência constituindo assim o início da educação especial. Embora essa abordagem seja hoje bastante criticada, Fernandes (1999) nos lembra de que foram os médicos os primeiros que despertaram para a

necessidade de escolarização desses indivíduos que se encontravam entre as pessoas caracterizadas como normais, nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse olhar, Glat (1989) afirma que a deficiência era vista como uma doença crônica, e todo o atendimento a estes indivíduos, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico: ênfase na recuperação ou instalação da linguagem oral no surdo, a prontidão para escolarização para o deficiente mental, e assim por diante.

Nas instituições especializadas, as atividades eram organizadas com base em um conjunto de terapias individuais: fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psiquiatria, pedagogia terapêutica, terapia ocupacional, entre outras. Fernandes (1994) analisa que até quando existia escolarização, a mesma era analisada como uma espécie de atendimento em grupos fragmentados, sem as características de uma classe escolar propriamente dita. Pesquisando o cotidiano de instituições especializadas, Glat (1989) constatou pouca atenção dada à atividade acadêmica, que está em menor proporção quando comparada as demais atividades realizadas pelos alunos.

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para as pessoas com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era desprezado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem nenhuma perspectiva já que não existiam expectativas quanto à capacidade desses indivíduos se desenvolverem academicamente e ingressarem na cultura formal.

O descompromisso com esse trabalho fica claro na fala de Glat (2006), quando a autora cita que os alunos eram retirados constantemente das aulas para atendimentos ou consultas, as classes não tinham seus horários respeitados, nem existia um currículo a ser cumprido. Analisando as condições acima, não se espanta o fato dos ganhos acadêmicos serem tão poucos significativos, independente do déficit orgânicos destes indivíduos.

Os anos 70, no Brasil, ficaram marcados pela institucionalização da educação especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência. Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, e pela sua introdução no planejamento das políticas públicas educacionais

que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência (ALMEIDA, 1998).

Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais, assim como projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive enviando docentes para pós-graduação no exterior (FERREIRA & GLAT, 2003). O desenvolvimento de novas metodologias específicas possibilitou a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses indivíduos, até então alijados do processo educacional.

Com isso, um novo lema surgiu: “a pessoa com deficiência pode aprender”, e isso contribuiu para a mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. O foco já não era mais a deficiência intrínseca do paciente, mas sim a falha do meio em proporcionar condições favoráveis que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT & FERNANDES, 2005).

Entretanto, apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava paralelamente, com currículos e organização própria. As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para as pessoas com deficiência, do que uma possibilidade de ingresso na rede de alunos com deficiências, cuja sua maioria ainda permanecia depositada em instituições especializadas e conseqüentemente fora da escola (MAZZOTA, 1996).

Como reforça Pirovano (1996) os serviços prestados às pessoas com deficiência, passaram a ser percebidos sob a ótica da dimensão integração/segregação. Algum tempo depois, um aspecto notável, e presente em diversas discussões acerca da integração, foram as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como práticas segregativas, o que gerou até proposta de sua eliminação.

Na década de 80, surgiram, entre os pensadores norte-americanos, muitos descontentamentos com os resultados obtidos a partir da implementação de medidas integracionistas. A maioria dos educadores acabou por demonstrar que os alunos com deficiência, mesmo inseridos em classes comuns com o objetivo de escolarização junto com pares sem deficiência, eram segregados. Começaram então a surgir propostas que buscavam a eliminação da segregação. Apontou-se a necessidade de o ensino comum e o ensino especial compartilharem melhor a

responsabilidade pela educação de alunos com deficiência (STEINBACK; STEINBACK, 1984).

Nesse contexto, a ideia de inclusão se apresenta como um avanço em relação à ideia passada. Almeida (1998) enfatiza especialmente a mudança de foco da atenção, que antes recaía sobre a pessoa com deficiência, e agora, incide para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência. Nessa análise de dimensão da deficiência, aponta-se a necessidade de que, além das debilidades físicas e biológicas (lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais limitadoras. Isso é, as situações que restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do indivíduo com deficiência nos processos sociais, educacionais e ocupacionais (OMOTE, 1979).

2.2. O CAMINHO DA INCLUSÃO NO BRASIL

A história das pessoas com deficiência de modo geral, é compreendida por meio de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação e outras formas de registro escrito. Trabalhos como de Januzzi (1985), Mazzota (1995), Aranha (2000) e Mantoan (2003) nos ajudam a entender o caminho, que as gerações percorreram na história da sociedade brasileira.

Direcionando os olhares para o Brasil, sua trajetória na educação mostra que ela foi percebida apenas nos momentos, e na medida exata em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade (ANÇÃO, 2008). Quanto à organização da educação especial no Brasil, Mantoan (2003), afirma que o Brasil se teve como referência os modelos assistencialistas, segregativos e pela divisão das deficiências, contribuindo para que a educação de crianças com deficiências acontecesse em lugares distintos.

Conforme destacam os estudos dos autores citados acima, o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil teve início no século XIX. Estudos direcionados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, foram trazidos para o nosso país por estudiosos brasileiros. Estas iniciativas não faziam parte das políticas públicas de educação e foi preciso muitos anos para que a educação especial passasse a ser uma das componentes do sistema educacional (MAZZOTA, 1996).

Mantoan (2001) afirma que esse desenvolvimento passou por três importantes períodos. O primeiro período acontece de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado trazendo consigo duas criações importantes Instituto dos Meninos Cegos (Atualmente "Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (Atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos criados na cidade do Rio de Janeiro e por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). É importante ressaltar que esse período apresentava propostas com uma visão organicista da deficiência. Acreditava-se que por meio da educação, dos exercícios lúdicos para o treino e a melhoria das capacidades mentais como atenção e memória, incluídos nas atividades escolares, esses alunos poderiam ser curados de seus desvios. Assim, a educação era vista como um meio de evitar que a deficiência trouxesse influências nocivas para a sociedade (AUN 1994).

O segundo período, de 1957 a 1993, foi marcado por iniciativas do cunho privado. Conforme explica Mazzotta (1996), a educação para jovens com deficiência, passou a ser assumida pelo poder público federal em 1957 com a criação das "campanhas" que eram direcionadas para suprir as necessidades de cada deficiência. A primeira iniciativa foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da implantação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Outras iniciativas similares foram criadas posteriormente, para atender as necessidades das outras deficiências. Entre os anos de 1920 e 1930, a escola primária começou a ser popularizada devido ao alto índice de analfabetismo.

Nesse período, o ensino primário se expandiu devido redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995). Aconteceram várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelas ideias da Escola-Nova. Para o sucesso desta ideologia, vários estudiosos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, traçando novos rumos para a educação especial no nosso país. Um desses estudiosos, recém-chegados ao Brasil, foi a psicóloga russa Helena Antipoff, criadora de serviços de diagnóstico, grupos e escolas especiais e fundadora da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, construída para atender as pessoas com deficiência. Helena contribuiu também para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, exerceram função na educação especial pelo país (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases - n.4.024, garantiu: em seu Art. 88. que "a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Domingos, (2005) afirma que essa lei deixa a entender que nesse sistema geral estariam incluídos os serviços educacionais comuns e os especiais. Porém pode-se também entender que, quando a educação de pessoas com deficiência não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, transformando-se em um subsistema à margem do geral, apesar desse não ser o propósito da época.

No terceiro período, na década de 90, Domingos, (2005) afirma que movimentos sociais em defesa da inclusão, que começaram sem muita força na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomaram um forte impulso. Entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes", em 1981.

Com novos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1993) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil comprometeu-se a encarar o desafio de criar uma escola de qualidade para a sociedade, fruto do movimento mundial, que reconhece e reforça o direito que todas as pessoas têm à educação. Em março de 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi um marco muito importante na formulação de políticas governamentais para a educação na última década do século passado (OLIVEIRA ; 2004). Já a declaração de Salamanca (1994) propõe que "[...] as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades" (UNESCO, 1994, p. 10)

Mesmo que a realidade esteja longe do que se vê na legislação, percebe-se uma organização e muitas iniciativas produzidas no papel que asseguram a presença de todas as crianças, independentemente serem elas com deficiência ou não, no sistema brasileiro de educação. Atualmente, nos documentos investigados referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o modelo da inclusão é o eixo norteador e a segregação é vista como alternativa que deve ser evitada.

No ano de 2015 tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI de seis de julho de 2015. Vicente e Aguado (2016) acreditam que a lei federal 13.146 de 2015 é um marco na defesa e proteção da

pessoa com deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O foco principal desta lei é efetivar a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, através de fatores legais que visam garantir e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, em condições de igualdade com os demais.

Esta lei tem como objetivo também o atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas em áreas como saúde, trabalho, educação, infraestrutura urbana, esporte e cultura para as pessoas com deficiência e inova ao instituir o auxílio-inclusão, que será pago às pessoas com deficiência que entrarem no mercado de trabalho; ao estabelecer pena de reclusão de um a três anos para quem discriminar pessoas com deficiência; e reserva de 10% de vagas nos processos seletivos de curso de ensino superior, técnico e tecnológico para este público (BACEGATTO, 2016).

Apesar das diversas orientações visando à inclusão, fica a dúvida do quanto esse eixo norteador pode se tornar realidade, pois se sabe que, mesmo que os alunos estejam inseridos nas escolas regulares, esse fato por si só não altera a qualidade de sua escolarização. Independentemente desse fato, pode-se perceber uma clara evolução nos últimos anos, a cada passo dado, surgem erros e precipitações que são colocadas em análise pelos pensadores e em cima dessas questões progredimos com um novo passo em direção a inclusão.

2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PRIMEIROS PASSOS PARA UM PROCESSO DE INCLUSÃO

A Educação Física adaptada reconhece as características das deficiências e foi construída a partir de programas e ações específicas, como uma possibilidade de assistir com maior e melhor atenção às pessoas com deficiência. Quando falamos sobre Educação Física para pessoas com deficiência, estamos nos referindo a uma área recente do conhecimento com uma trajetória atual dentro do contexto educacional.

Podemos dar início então a esta discussão partindo da ideia em que anteriormente ao início da educação física adaptada, não existiam atividades que abrangessem as especificidades da pessoa com deficiência e, então, a educação física adaptada veio para suprir essa lacuna existente (DA COSTA; SOUSA, 2004).

Sendo assim, a Educação Física começa a se preocupar com atividade física para pessoas com deficiência apenas no final dos anos de 1950, nos Estados Unidos, com o enfoque inicial na saúde dos praticantes (PEDRINELLI, 1994; ADAMS, 1985).

Para um melhor entendimento referente ao assunto, compreender o significado do conceito de Educação Física adaptada se torna importante, sendo assim, Chicon (2008, p. 23) traz esse conceito definido pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD):

“Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados à interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiência que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física geral”.

Castro (2005) entende que tanto no aspecto acadêmico como no campo de conhecimento e de atuação profissional, a nomenclatura Educação Física adaptada apresenta-se de forma abrangente e, assim a define como:

[...] “um corpo de conhecimentos cross-disciplinar dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Esses problemas podem ter origem no indivíduo em si ou no ambiente. Entretanto, só se tornam visíveis à medida que as demandas de tarefa não são satisfeitas devido a limitações ou atrasos nas funções adaptativas. A atividade física adaptada é composta de uma variedade de áreas de conhecimento com teorias, modelos, ferramentas de ensino e de reabilitação específicos, além de prestar serviços limitados a competências profissionais especializadas” (p.28).

Essa modalidade era realizada em espaços distintos e separadamente da educação física geral. Mesmo com problemas visíveis, visto os objetivos básicos da educação, a educação física adaptada pode ser considerada um avanço, considerando a doutrina biologista de eugenia da raça que imperava e influenciava as ações profissionais até então. Para Bueno e Resa (1995), a educação física adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da educação física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo com deficiência. E um

processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

O professor precisa ter um planejamento que atenda às necessidades de seus alunos, somando procedimentos para romper as barreiras da aprendizagem; é necessário que o professor seja criativo, adaptando suas atividades de acordo com nível de deficiência do seu aluno. Para Cidade e Freitas (2002) não existe nenhum método perfeito da Educação Física que seja executado para processo de inclusão, porque o professor sabe e pode alinhar inúmeros procedimentos para remover as barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

Com o passar do tempo, esse assunto não parou de ganhar força, e foi a Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que marcou um grande avanço ao direito das pessoas com deficiência, conforme apresentado na seção anterior. Além de instituir a obrigatoriedade da Educação Física no sistema escolar brasileiro, ela define, no art. 88 que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1988, p. 248, apud CHICON, 2008, p.24).

Partindo então deste novo momento, diversas conquistas foram sendo alcançadas e todas elas refletiram diretamente na ação profissional dos professores de Educação Física. A Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, reafirma a oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e ainda caracterizou como crime a não inclusão das pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência passam a ter o direito à matrícula em escolas regulares, este momento traz uma nova situação para os profissionais de Educação Física (SOUZA JUNIOR 2015).

Chicon (2008) reforça que esta mudança passou a ser um desafio e uma preocupação simultaneamente. Um desafio, no por buscar ferramentas para educar a todos indistintamente, no mesmo espaço-tempo. Uma preocupação, no sentido da desinformação, da falta de estrutura das escolas, do despreparo profissional, em função de não ter o conhecimento necessário para as situações que passam a ser frequentes no momento em que se verem às voltas com o ensino de crianças que apresentam características tão peculiares.

Souza Junior (2015) ressalta que mesmo com todos os progressos por parte da legislação, os profissionais que agora fazem parte deste programa inclusivo se

vêm diante de estruturas educacionais que não oferecem materiais, incentivos, projetos, acessibilidade, necessários ao ato de incluir. As diferentes modalidades de profissionais esbarram-se nos mesmos questionamentos: o que fazer? Como incluir? Como progredir? Demonstrando assim a necessidade de uma orientação para capacitação somada com os suportes materiais necessários.

Além da falta de incentivo e de poucos recursos disponíveis, Batista (2015) afirma que a maioria dos professores do curso de Educação Física não apresenta formação inicial e continuada na área da inclusão, causando assim o sentimento de despreparo, confusão e desinformação no momento de planejar e inserir estas crianças em suas aulas. Estes aspectos são apontados como a causa do não entendimento dos alunos com deficiência que frequentam as classes regulares. Esta realidade leva a necessidade de fortalecimento da formação profissional, através da introdução de disciplinas e desenvolvimento de projetos que abordem a temática e deem fundamentação teórico-metodológica para o exercício profissional.

Na opinião de Chicon (2008) a promoção da inclusão nas aulas de Educação Física está ligada diretamente com aspectos atitudinais e procedimentais, sendo que as atitudes estão relacionadas a concepção de formação ideal ao homem, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. E os aspectos atitudinais relacionado aos procedimentos metodológicos e didáticos, e dos conhecimentos teóricos adotados. A valorização da diversidade humana entra como objetivo central em prol de uma sociedade inclusiva.

Incluir, então, torna-se a essência de qualquer intenção de passar um determinado conhecimento e não apenas incluir a diferença física e/ou biológica, e sim a diferença evidente nas relações sociais. Incluir e abordar na visão do direito e das diferentes questões de gênero, raça, etnia, minimizando o preconceito, o bullying, e a violência. Seguindo a ideia, Landim (2003) considera que uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural.

2.4. ATITUDE: CONCEITOS E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO

Sabemos que a boa vontade e atitudes positivas dos professores junto a uma boa formação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma

escola inclusiva. Marchesi (2004) apresenta uma ótica semelhante ao comentar que a criação de escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requerem que a sociedade, escolas e os professores tomem consciência das dificuldades e organizem condições para criação de verdadeiras escolas inclusivas e de qualidade.

Seguindo pelo mesmo ponto de vista Toledo, Martins (2009) afirmam que atualmente, muitos professores temem receber em suas salas de aula alunos com deficiência, eles dizem não se sentir preparados para a aplicação do conteúdo em salas tão heterogêneas. Assim, de início, o autor aconselha que estes profissionais tenham uma atitude mais proativa com relação às situações que vivenciam no contexto escolar, especialmente quando são responsáveis por atuar junto a crianças com deficiência.

Percebemos então que a atitude dos profissionais envolvidos na inclusão é um ponto que inúmeros autores consideram importante para o sucesso de tal questão, mas afinal qual o significado de atitude? Por mais que esta palavra esteja presente em discurso e em princípios de muitas pessoas, poucos sabem que vem sendo há muito tempo estudada e que existem diversas definições apresentadas por inúmeros autores com interpretações diversificadas.

Pinheiro (2001) entende que as atitudes têm se mostrado de difícil entendimento e ainda hoje não se encontrou um consenso entre os especialistas acerca de seu possível significado. Esse conceito surgiu como objeto importante da Psicologia Social e sofreu o choque provocado pelas diversas linhas de pensamento que percorreram e ainda percorrem esta ciência, recebendo influências que vão desde o behaviorismo até ao cognitivismo.

Esse fato se dá por considerar a atitude uma predisposição interna fundamentada em processos perceptivos, motivacionais e de aprendizagem, organizada de forma relativamente estável (NUNES, 2007). A abordagem das atitudes ocupa um lugar privilegiado na Psicologia Social. Diariamente, gente comum utiliza o conceito de atitude aproximadamente da mesma maneira que os psicólogos sociais; no entanto percebidos de uma forma diferenciada. É através destas percepções que podemos nos relacionar com tudo que existe, sejam seres ou objetos, fato que nos permite expor reações avaliativas do gênero “bom-mau” (PINHEIRO, 2001).

Pinheiro (2001) reforça a importância do estudo das atitudes pelo fato de que a partir do momento que temos conhecimento do ato ou da fala de uma pessoa, frente a determinadas situações ou de como se comportará frente aos que estão em sua volta ou a si próprio, em relação ao meio físico e cultural em que vive; podemos então entender o comportamento desse mesmo indivíduo perante um objeto social.

Partindo agora para as definições do termo atitude, Thomas e Znaniecki (1915) entendem-na como um processo de consciência individual que determina possíveis atividades reais do indivíduo no mundo social. Seguindo a mesma linha, Lima (1993) acredita que as atitudes são inferidas e não diretamente observadas e supostamente tenha ligação com os comportamentos dos mesmos.

Não podendo afirmar que as atitudes desencadearam um comportamento, Trindade (1996) ao citar diversos autores (LAPIERE, 1934; KATZ; STOTLAND, 1959) inverte o olhar e afirma que as atitudes nem sempre se manifestam em comportamentos, porém é amplamente verificado que os comportamentos radicam em atitudes (ALLPORT, 1935; OSGOOD; SUEI; TANNENBAUM, 1957).

Partindo da análise e da importância deste termo, Rodrigues (2008) explica que pouco importaria os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas frente à possibilidade de progresso dos alunos. Analisando então as seguintes definições e relações da atitude e dos demais aspectos que envolvem o comportamento dos professores frente à inclusão, se tornou necessário analisar resultados, em estudos, da percepção dos professores no qual a atitude está diretamente relacionada ao sucesso ou a falha desse processo.

2.5. A ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SUAS AULAS

Após uma análise e discussões sobre diversos estudos de inclusão na área da Educação Física, podemos observar que os professores da disciplina em média apresentam uma atitude ligeiramente favorável sobre o fator inclusão. Sruggs e Mastropieri (1996), Serrano (1998) e Villa (1996), possuem resultados concordantes em suas pesquisas ao apontarem que a maioria dos professores analisados acredita no movimento de inclusão e responderam favoravelmente os itens relacionados ao tema.

Mesmo que no geral os dados classifiquem a atitude dos professores como positiva frente à inclusão, alguns aspectos negativos aparecem com bastante frequência nos estudos acima. Em ambos os trabalhos a ausência de formação e a falta de infra estrutura e suporte das escolas aparecem como fatores que atrapalham o processo de inclusão. Capitão (2010) afirma que mesmo com alguns aspectos negativos apresentados pelos professores de sua pesquisa, em média os professores tendem a ter uma percepção positiva para o trabalho com crianças com deficiência.

Analisando além dos professores, Villa (1996) conclui no seu estudo que administradores escolares e funcionários responderam, em sua pesquisa, favoravelmente aos itens referentes à inclusão escolar. Apesar de todos esses dados apontarem para uma atitude favorável, quando analisamos outros componentes que envolvem a inclusão, podemos perceber que não basta apenas uma atitude positiva vinda do professor se ela não estiver acompanhada de alguns fatores. Para Martins (2014) as atitudes pareceram depender de várias questões como a idade, o nível de ensino, a formação específica e a experiência em classes inclusivas.

Pode-se perceber, também, que as atitudes dos professores dependem muito do tipo e do grau de deficiência apresentado pelo aluno. Este fato reflete-se também no estudo de Rizzo e Kowalski (1996), quando afirmam que alunos com tipos de deficiência leve são aceitos com mais facilidade do que os alunos com tipos de deficiência mais severos. Talvez por esses alunos, com um nível maior de deficiência possuir uma maior dificuldade quando tratamos de comportamento e interação com os demais colegas nas aulas. Essa atitude vai também encontro aos resultados dos estudos de Shotel (1972), Diebold e VonEschenbach (1991) e Serrano (1998), os quais concluíram em suas pesquisas que as atitudes decaem quando os problemas dos alunos são ao nível do foro intelectual e com condições restritivas.

Continuando a analisar artigos referentes ao assunto, Hutzler (2003) observou alguns pontos que influenciavam nas atitudes dos professores. Dentre esses pontos estava o gênero do educador. Pinheiro (2001) mostrou em seu estudo que os docentes do sexo feminino apresentaram uma atitude ligeiramente favorável para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, mas sem diferenças significativas com os docentes do sexo masculino. Uma pesquisa de Rizzo e

Kowalski (1996) compactua com os achados, onde mulheres têm atitudes mais favoráveis em relação ao trabalho com alunos com deficiência do que os homens; no entanto, voltam a frisar que não existem diferenças significativas quando comparam os resultados em função do sexo dos inquiridos.

Outro ponto que interfere na percepção dos professores frente à inclusão de crianças com deficiência é a qualificação que para Silva (2001) é apontada pelos teóricos como um dos pontos cruciais para uma inclusão de qualidade. Percebe-se que os professores não se sentem seguros para desenvolver um bom trabalho e que a cada dia que passa, surgem novos desafios e barreiras a serem ultrapassados. Outros autores que chegaram a resultados similares, concluíram que os docentes estão disponíveis para a inclusão (HODGE *et al.*, 2004; JERLINDE; DANERMARK; GILL, 2010), embora não se considerem devidamente capacitados para lecionar aulas inclusivas (SOUZA; BOATO, 2010).

Gorgatti e Junior (2009) realizaram um estudo com objetivo de analisar a percepção dos professores quanto à inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física e, dentro desse tema, a falta de preparo dos professores se mostrou enfatizada. Em seu estudo, 66,6% dos professores pesquisados demonstraram um pessimismo relacionado ao seu preparo para trabalhar com alunos com deficiência.

Semelhante a isso, o estudo de Espada (2009) nos apresenta um número total de 68 professores entrevistados, dos quais 43 referiram que a sua formação inicial não os preparou para lecionar aulas com a presença de crianças com deficiência. Filus e Junior (2004) apresentam um estudo semelhante no qual se observou que 78,57% dos profissionais entrevistados sentiram dificuldades no início da carreira, principalmente pela pouca experiência prática na área de Educação Física e também pelo raro contato com pessoas com deficiência, alegando problemas na formação e, conseqüentemente, ausência de informação e conhecimento sobre as deficiências durante a graduação.

Mesmo com avanços no que se referem à formação inicial dos docentes do curso de Educação Física, os resultados mostraram que ainda há necessidade de se pensar sobre modificações na matriz curricular dos cursos que contemplem a inclusão educacional de modo que os professores se tornem mais qualificados. E mesmo que essas modificações se concretizem e os resultados sejam os esperados,

não se pode assegurar que apenas a formação inicial suprirá as necessidades que o professor encontrara na escola.

O processo de formação não se encerra no término do curso universitário, mas se prolonga por toda a trajetória profissional, através da troca de experiências e do compartilhamento de conhecimentos, processo em que os professores vão crescendo, agregando e reorganizando ideias, conhecimentos, posturas e formas de organizar o trabalho em função da convivência com os alunos (WÜRDIG, 1999).

Tal fato espelha sua importância em algumas pesquisas analisadas, Hutzler (2003) observou que os profissionais que participam ou participaram de atividades na formação continuada demonstravam, em geral, uma atitude mais positiva ao receber alunos com deficiência em suas turmas regulares. O mesmo resultado aparece no estudo de Rizzo (1985), que ao pesquisar 194 professores de Educação Física, verificou que aqueles que participavam de cursos na área de Educação Física adaptada se mostravam mais otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em seus planejamentos.

Em quatro trabalhos analisados, Glat *et al.*, (2006), Luíz *et al.*, (2008), Salgado (2006), Sant'Ana (2005), podemos perceber a necessidade de que os docentes do ensino regular, mesmo com uma formação de qualidade, busquem estabelecer trocas de conhecimento com outros profissionais envolvidos na educação inclusiva, com os pais dos alunos com deficiência e com comunidade escolar de modo geral. Para Glat *et al.*, (2006), dentre as competências que os docentes devem desenvolver na formação inicial e depois aperfeiçoarem na formação continuada, inclui “uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades” .

Mesmo que a falta de formação seja um dos pontos principais do tema analisado, Batista (2015), em seu estudo, nos mostra que 84,85% dos professores não procuram formação continuada na área da Educação Especial, o que se pode perceber, que mesmo diante da necessidade de adquirir e aperfeiçoar conhecimentos voltados à inclusão do aluno com deficiência essa formação continuada ainda não acontece.

A educação se encontra em um processo de evolução em que o docente é uma das peças principais para o sucesso da mesma. Alvarado-Prada (2010) tem uma visão de que a profissão docente ainda é vista pela sociedade e pela

universidade como sendo 'fácil', como algo que pode ser apresentado intuitivamente, dispensando uma formação de qualidade, bons materiais, boa estrutura e bons professores. Fato que torna ainda mais difícil alcançar os objetivos da inclusão educacional das pessoas com deficiência.

3. MÉTODOS

3.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO

Classifica-se como uma pesquisa descritiva, de corte transversal, com abordagem qualitativa, na qual são levantadas características dos sujeitos envolvidos sem interferência do pesquisador (GIL, 1991).

3.2. CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida em 11 escolas de Florianópolis selecionadas a partir de dois critérios: ser administrada pela prefeitura de Florianópolis e oferecer ensino fundamental aos alunos matriculados.

3.3. POPULAÇÃO ALVO

A pesquisa foi realizada em 11 escolas municipais de Florianópolis.

3.4. AMOSTRA

A amostra teve o número total de 30 Professores que lecionam no ensino fundamental das escolas municipais de Florianópolis.

3.4.1. Critérios de inclusão

Homens e mulheres com formação em Educação Física – Licenciatura que atuam de forma legal perante a lei, que possuam disponibilidade em participar da pesquisa e aceitem-na por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4.2. Critérios de exclusão

A não concordância com o TCLE e falta de disponibilidade para responder o questionário.

3.5. COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

Em um primeiro momento, realizou-se contato com as instituições selecionadas com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa, para que a concretização do mesmo fosse autorizada pelos responsáveis dos locais. Posteriormente, com o consentimento da direção, foi marcado um encontro com os professores interessados para a apresentação do projeto e a proposta da pesquisa, além da entrega do TCLE, de modo a sanar possíveis dúvidas e garantir a leitura e assinatura dos professores que aceitaram participar. Ao final desta apresentação, foi decidida, junto ao entrevistado, a melhor maneira para aplicação do questionário que se deu de maneira individual, sem influência do pesquisador, que apenas se colocou à disposição para qualquer dúvida. Não foi necessário que o mesmo se identificasse, nem tampouco a sua escola.

Para a avaliação da percepção dos professores diante da inclusão, a escala utilizada foi à escala utilizada por Gorgatti e Junior (2009), adaptada dos modelos já validados de Sideridis e Chandler (1997) e Kozub e Porretta (1998) com o complemento de questões adaptadas do questionário PEATID III - *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities* - III (FOLSOM-MEEK, RIZZO, 2002) adaptado por Campos, Ferreira e Block (2013) para um melhor entendimento das diferenças linguísticas e culturais da versão do português de Portugal e o português do Brasil (SANTOS; FUMES; FERREIRA, 2015).

A escala aplicada contou com dois grupos de questões. O grupo um da escala aplicada apresentou questões de um a 11 que envolveram perguntas pessoais (idade e sexo), questões referentes à formação (instituição, disciplinas voltadas para a inclusão e carga horária) e, por último, questões referentes ao tempo na docência e experiências com crianças com deficiência.

O grupo dois apresentou 22 afirmações divididas em seis categorias, no qual cada uma apresentava temas pré-definidos. As afirmações de 12 a 15 apresentavam afirmações quanto ao conhecimento do professor, as questões 16 e 17 traziam afirmações referentes à formação do docente, de 24 a 29 abordavam o tema interação entre os alunos com e sem deficiência, as questões 20 e 21 tinham como

tema os procedimentos pedagógicos, as questões 18, 19, 22, 23 tratavam dos aspectos comportamentais do docente e por último as questões de 30 a 33 que apresentavam afirmações quanto ao suporte da escola para a inclusão.

Quanto ao grupo dois da escala aplicada aos professores, as afirmações, com exceção das de números 19, 23, 28 e 29, colocavam situações que expressavam uma atitude positiva e otimista com relação à presença de alunos com deficiência nas aulas. Ao ler cada afirmação, o professor expressava-se utilizando uma das seguintes respostas: 1, para não se aplica; 2, para discordo totalmente da afirmação; 3, para discordo quase totalmente da afirmação; 4, para concordo quase totalmente com a afirmação; e 5, para concordo totalmente com a afirmação. Dessa forma, quanto menor o valor assinalado pelo professor, menor o seu otimismo com relação à afirmação proposta. Para as questões de números 19, 23, 28 e 29, que colocavam afirmações negativas, a situação foi inversa, ou seja, quanto menor o peso assinalado pelo professor, maior o seu otimismo.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram tratados por meio de estatística descritiva, apresentada por média, desvio-padrão e frequência relativa e absoluta. Após a verificação da normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk, foi aplicado teste t não pareado para comparar a percepção frente à inclusão por categorias pessoais. Também foi realizada correlação de Pearson a fim de verificar possíveis relações entre variáveis pessoais, de formação e a percepção frente à inclusão. Os dados foram tratados no programa estatístico SPSS versão 18.0 e em todas as situações foi adotado nível de significância de 5%.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores do presente estudo foram categorizados quanto ao seu perfil, analisando as questões de gênero, idade e tempo de experiência na docência (tabela 1), quanto à presença de alunos com deficiência em suas turmas e experiência dos professores com pessoas com deficiência fora do ambiente de trabalho (tabela 2), e quanto a sua formação, analisando o número de disciplinas voltadas ao tema e suas respectivas cargas horárias semestral, quanto a presença de alunos com deficiência em suas aulas de estágio e quanto ao conhecimento e participação de cursos e palestras na área da educação física adaptada para alunos com deficiência (tabela 3).

Tabela 1 – Características dos professores de Educação Física das escolas municipais de Florianópolis, 2016 (n=30).

Variável	N	%
Gênero		
Masculino	15	50
Feminino	15	50
Faixa Etária		
23 a 25	6	20
26 a 30	12	40
31 a 35	6	20
36 a 40	3	10
≥ 41	3	10
Tempo de Serviço		
1 a 5	12	40
6 a 10	10	33,3
11 a 15	4	13,3
≥ 16	4	13,3

No presente estudo, contamos com uma amostra de 30 professores da rede municipal de Florianópolis no qual, podemos perceber uma homogeneidade na distribuição dos professores quanto ao seu gênero, sendo

eles 15 professores do sexo masculino e 15 professoras do sexo feminino. A média de idade entre os professores de educação física do presente estudo foi de $31,27 \pm 6,36$ anos, e a faixa etária mais comum entre os indivíduos da pesquisa foi entre 26 e 30 anos de idade, caracterizando 40% dos professores.

Silva e Nunez (2009) ao discutirem sobre o perfil dos professores da Rede municipal de Ensino de Campo Grande revelaram que a média de idade dos professores da região foi de $35,5 \pm 8,4$ anos. Dados semelhantes foram encontrados por Lemos (2007) que avaliou docentes na área da educação física do Ensino Fundamental e Médio do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul e por Penteado e Bicudo-Pereira (2007) que estudaram professores do ensino médio de diversas disciplinas, entre elas a educação física, caracterizando uma possível regularidade na média de idade dos professores de educação física entre os estados.

Ao analisarmos a média de idade dos professores do presente estudo ($31,27 \pm 6,36$ anos), podemos perceber que conseqüente a esta média, 40% destes professores possuem um tempo de experiência na docência de cinco anos ou menos. Estes professores estão nas categorias dos recém-formados ou iniciantes que para Gariglio e Reis (2013) é considerado o grupo mais frágil e que requer uma atenção e um acompanhamento especial.

O estudo de Huberman (1995), considerado o pioneiro nesta área e precursor de outras investigações, caracteriza a carreira docente em quarta fases ou ciclos de atuação, são elas: entrada (0 a 3 anos), estabilização (4 a 6 anos), diversificação (7 a 25 anos), serenidade (25 a 35 anos).

Tendo o estudo de Huberman (1995) como parâmetro, podemos então dizer que a maioria dos professores do presente estudo se encontra no ciclo de entrada, em uma transição para o ciclo de estabilização. Estes ciclos compreendem aproximadamente os 10 primeiros anos de docência no qual ocorre o confronto com a realidade; e a descoberta, que é o entusiasmo inicial com a responsabilidade de ser professor e fazer parte do grupo de professores. Em seguida, acredita-se que o professor começa a se perceber com mais competência pedagógica, e passa a se comprometer mais com a sua profissão. Nesta perspectiva, o professor sente estar inserido ao grupo de professores, fazendo com que haja com mais responsabilidade e maior preocupação com os objetivos didáticos.

Tabela 2 – Experiência dos professores de Educação Física das escolas municipais de Florianópolis com pessoas com deficiência. Florianópolis, 2016 (n=30).

Variável	N	%
Presença de alunos com deficiência nas turmas		
Sim	16	53,3
Não	14	46,7
Experiência com pessoas com deficiência fora do ambiente de trabalho		
Sim	15	50
Não	15	50

Ao analisarmos a experiência dos professores de educação física das escolas municipais de Florianópolis com pessoas com deficiência, podemos perceber que 53,3% dos professores afirmaram ter alunos com deficiência em suas turmas, por outro lado 46,7% destes professores alegaram não contar com a presença de crianças com deficiência nas turmas em que ministra.

Hoje, nas escolas municipais de Florianópolis, temos cerca de 16.600 alunos matriculados no ensino fundamental, dentre esses, 431 são alunos com deficiência, caracterizando assim apenas 2,6% dos alunos, hoje, matriculados no ensino fundamental das escolas municipais de Florianópolis. Dados apontados pela secretaria de educação da prefeitura de Florianópolis.

Quando analisamos a experiência dos professores de educação física com pessoas com deficiência fora do ambiente de trabalho, podemos perceber que 50% dos professores afirmam ter o contato com pessoas com deficiência fora do seu ambiente de trabalho e os outros 50% alegam não possuir esta experiência. Filus & Junior (2008) apresentam um estudo semelhante no qual se observou que 78,57% dos profissionais entrevistados sentiram dificuldades no início da carreira, principalmente pela pouca experiência prática na área de Educação Física e também pelo raro contato com pessoas com deficiência, alegando problemas na formação e conseqüentemente ausência de informação e conhecimento sobre as deficiências durante a graduação.

Dados do instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE) revelam que 6,2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, ao analisarmos o número de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental das

escolas municipais de Florianópolis (2,6%), podemos considerar um baixo número de alunos matriculados, fato que pode justificar a ausência de crianças com deficiência nas turmas dos 46,7% professores que participaram do presente estudo.

Tabela 3 – Formação dos professores de educação física das escolas municipais de Florianópolis para o trabalho com pessoas com deficiência. Florianópolis, 2016 (n=30).

Variável	n	%
Número de disciplinas para o trabalho com crianças com deficiência		
≥ 3	21	72,4
< 3	8	27,6
Carga horária		
≥ 210	17	58,6
< 210	12	41,4
Presença de alunos com deficiência nas aulas de estágio		
Sim	15	50
Não	15	50
Conhecimento da existência de cursos na área da Educação Física para crianças com deficiência		
Sim	15	50
Não	15	50
Participação em cursos na área da EFA		
Sim	12	40
Não	18	60

EFA: Educação Física Adaptada

Ao analisarmos o perfil dos 30 que participaram na pesquisa 16 professores apresentaram como sua instituição de formação a Universidade Federal de Santa Catarina, outros seis professores afirmaram terem se formado na Universidade do estado de Santa Catarina. Outras instituições que apareceram como formadoras no presente estudo foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade do estado do Pará, Universidade de Brasília, Universidade Paulista, Instituto de Ensino Superior de Florianópolis.

Ao analisarmos o número de crianças com deficiência presentes nas aulas de estágio dos professores durante a sua formação, podemos perceber que 50% dos professores não tiveram esta experiência em sua formação, fato este que recai sobre a análise feita na tabela 2, que mostra um número muito pequeno de alunos com deficiência matriculados nas instituições.

Ao serem questionados sobre os seus conhecimentos referente à existência de cursos na área da educação física para crianças com deficiência, e as participações nos mesmos, 50% dos professores afirmaram não conhecer nenhum curso voltado a este tema e 60% afirmaram que nunca participaram de nenhuma atividade para agregar aos seus conhecimentos sobre a temática. Enquanto isso 50% dos professores afirmaram conhecer cursos nesta área, porém, apenas 40% declararam já terem participado destas atividades.

Esses dados implicam no questionamento de onde está o problema da ausência do conhecimento referente a estes cursos de especialização, se está no professor que, mesmo demonstrando a intenção, esse interesse não é colocado em prática ou se o ministério da educação está falhando quanto ao número de atividades realizadas e divulgação destas atividades para o trabalho de crianças com deficiência.

Ao considerarmos a percepção geral dos professores de educação física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, pode-se perceber que os mesmos tendem a uma leve percepção positiva frente a este aspecto.

Apresentamos em seguida uma escala que representa os possíveis níveis de percepção dos professores de Educação Física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, no qual o número 2 representa o ponto máximo de uma percepção negativa e o número 5 representa o ponto máximo de uma percepção positiva para a inclusão.

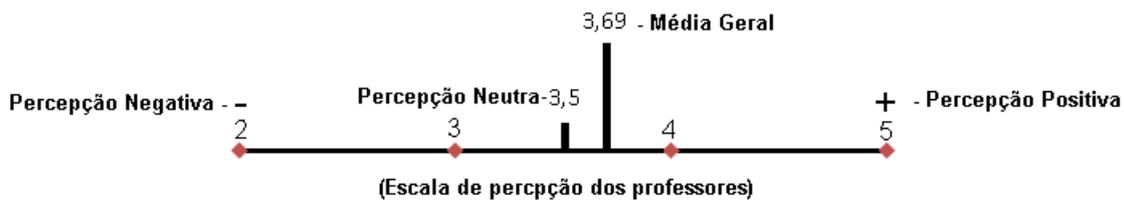


Figura 1 - Percepção dos professores de educação física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas. Florianópolis, 2016 (n=30).

Pode-se perceber que a média geral dos professores de educação física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas foi de $3,6 \pm 0,2$ caracterizando que os professores de educação física do presente estudo tendem, no geral, a possuir uma leve percepção positiva para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, número este muito próximo à percepção neutra.

Ao verificarmos na literatura podemos perceber uma diversidade de resultados que variam em atitudes positivas e negativas perante a inclusão de crianças com deficiência. Martins (2014) ao realizar um estudo semelhante nos mostra que os resultados sugeriram que as atitudes dos docentes de educação física foram, na maioria das vezes, positivas à inclusão de estudantes com deficiência nas suas aulas. Um estudo realizado na Suécia também entra em concordância com os estudos realizados aqui no Brasil no qual os autores concluíram que os docentes estão disponíveis para a inclusão (JERLINDE; DANERMARK; GILL, 2010), embora não se considerem devidamente capacitados para lecionar aulas inclusivas (SOUZA; BOATO, 2010).

Por outro lado Block e Obrusnikova (2007) encontraram resultados, para eles, desapontadores, mas não surpreendente na literatura, que afirmam que os professores de educação física tem um sentimento negativo relativamente à inclusão. Mesmos resultados encontrados por Gorgatti e Junior (2009), que também apresentaram um resultado que conclui que a tendência geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão.

Jones (1984) explica que as atitudes negativas face a pessoas com deficiência são baseadas na experiência e/ou na falta de informação, estas por sua vez conduzem a comportamentos de rejeição e discriminação para os

alunos com deficiência. Mesmo conclusões que Block e Obrusnikova (2007) apresentaram para os dados encontrados em seu estudo.

Em ambos os estudos apresentados acima, os autores afirmam que as atitudes pareceram depender de vários fatores como a idade, gênero, nível de conhecimento, a formação inicial e continuada, e a experiência com pessoas com deficiência. Aspectos esses que podem explicar a existência de diferentes resultados quanto as percepção dos professores frente à inclusão.

Após analisar de uma maneira geral a percepção dos professores de educação física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, foi pré-estabelecido pelos pesquisadores do estudo, categorias de temas dentro do questionário para permitir uma análise separada a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre os fatores que influenciam a percepção dos professores de educação física.

As seis categorias estabelecidas (que aglutinam diversas questões) foram: a) percepção de competência; b) formação; c) procedimentos pedagógicos; d) atitudes comportamentais; e) interação de alunos com e sem deficiência e f) suporte oferecido pela escola.

Tabela 4 – Percepção dos professores de Educação Física quanto a sua competência diante à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas. Florianópolis, 2016 (n=30).

COMPETENCIA	Discordo Totalmente	Discordo quase Totalmente	Concordo quase Totalmente	Concordo Totalmente	Média ± DP
1. Eu sinto que tenho conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com deficiência.	F = 3 P = 10%	F = 15 P = 50%	F = 12 P = 40%	F = 0 P = 0%	3,3±0,6
2 .Com os conhecimentos que possuo eu me sinto preparado para trabalhar com alunos com deficiência.	F = 4 P = 13.3%	F = 9 P = 30%	F = 16 P = 53.3%	F = 1 P = 3.3%	3,4±0,7

3. Eu sinto que sou ou serei capaz de resolver ou controlar os problemas de comportamento dos alunos com deficiência	F = 7 P = 23.3%	F = 4 P = 13.3%	F = 19 P = 63.3%	F = 0 P = 0%	3,4±0,8
4. Eu sinto que sou ou serei capaz de remediar os déficits de aprendizagem do aluno com deficiência.	F = 7 P = 23.3%	F = 13 P = 43.3%	F = 10 P = 33.3%	F = 0 P = 0%	3,1±0,7
Total					3,3±0,7

Ao analisarmos a percepção dos professores de educação física quanto a sua competência frente às diversas situações que surgem durante suas aulas devido à presença de alunos com deficiência, podemos perceber que os mesmos apresentam uma tendência a percepção negativa para este aspecto.

Cruz (2001), em seu estudo, afirma que ao ingressarem no mercado de trabalho uma das frases mais comuns entre os professores referentes à inclusão de crianças com deficiência é: “Eu não me sinto preparado para trabalhar com pessoas com deficiência, ou seja, não apresentam competência suprir as necessidades da inclusão”.

Ao verificarmos o significado da palavra competência segundo Soriano (2003) trata-se do conhecimento e da capacidade para cumprir alguma tarefa ou função com sucesso. O sucesso profissional, diante da inclusão, depende tanto da utilização adequada de conhecimentos e procedimentos quanto do sentimento de domínio (segurança) manifestado em relação aos conhecimentos e habilidades inerentes ao desempenho profissional da área (NASCIMENTO;1999).

Dentre os as dificuldades encontradas pelos professores, no presente estudo, no aspecto de competência, estavam à falta de conhecimento para o trabalho de alunos com deficiência e para suprir suas necessidades educacionais e a capacidade em controlar problemas de comportamento dos

alunos e de remediar os déficits de aprendizagem devido às características das deficiências dos estudantes. Demonstrando assim uma falha em alguns ou todos os processos de formação para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas.

As universidades normalmente em seu currículo, não trabalham criando situações "problemas" para estimular a criação de conhecimento, ou estratégias para resolver essas situações. Normalmente as soluções são dadas maquiadas como se fossem sugestões. Embora de maneira não muito clara acredita-se que os professores devem possuir saberes que, tanto para Altet (2001) como para Tardif (2002), devem ser compostas de conhecimentos, competências, habilidades e posturas.

Tabela 5 – Percepção dos professores de acordo com as suas necessidades de formação para o trabalho com pessoas com deficiência. Florianópolis, 2016 (n=30).

FORMAÇÃO	Discordo Totalmente	Discordo quase Totalmente	Concordo quase Totalmente	Concordo Totalmente	Média ± DP
5. Eu sinto que como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, para alunos com e sem deficiência.	F = 3 P = 10%	F = 1 P = 3.3%	F = 5 P = 16.7%	F = 21 P = 70%	4,4±0,9
6. Eu pretendo participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre os métodos de ensino para alunos com deficiência.	F = 0 P = 0%	F = 4 P = 13.3%	F = 8 P = 26.7%	F = 18 P = 60%	4,4±0,7
Total					4,4±0,8

Ao analisar a percepção dos professores quanto a sua necessidade de formação, podemos perceber que os mesmos possuem uma tendência positiva para estes aspectos. Para a análise deste ponto, consideramos uma atitude positiva do professor quando o mesmo assumia a necessidade de cursos de formação e conseqüentemente mais estudos para se sentirem mais à vontade, e seguros para passar os conteúdos da educação física, em simultâneo, para alunos com e sem deficiência.

Ao considerarmos os dados apresentados na tabela 4, podemos perceber que 86,7% dos professores do presente estudos admitiram a necessidade de uma formação continuada e confirmaram a intenção de participar de cursos e palestras para aumentar os seus conhecimentos referentes à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas. Esses números ao serem relacionados com os dados da tabela de número 3, que aponta que 50% dos professores não sabem da existência destas atividades, e 60% destes professores nunca participaram de nenhuma atividade, nos faz pensar o porquê que esta necessidade de formação não é solucionada através de programas e cursos oferecidos pelo ministério da educação.

O fato de a maioria dos professores demonstrar à intenção de fazer cursos voltados a inclusão, para Gorgatti e Junior (2009), pode ser reflexo da obrigatoriedade das escolas praticarem a inclusão de alunos com deficiência, fato este, que além das demais necessidades, podem justificar o número tão alto de discursos sobre a intenção na participação de cursos sobre o tema.

Ao mesmo tempo em que 86,7% dos professores de educação física do presente estudo apontam a intenção de participação em cursos voltados para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, no estudo realizado por BATISTA; SANTOS; FUMES, (2015) é apresentado que 84,85% dos professores não procuram formação continuada na área da Educação Especial, o que é possível constatar, que mesmo diante da necessidade de adquirir e aprimorar conhecimentos voltados à inclusão do aluno com deficiência esta formação continuada ainda não acontece. Reforçando assim a necessidade de atitudes positivas vindas por parte dos professores que tem o conhecimento da necessidade, mas que não tendo o comportamento necessário, por algum motivo, e não exercendo o papel do educador como ele deve ser feito.

Ao analisarmos a afirmação dos professores de educação física quanto à necessidade de mais estudos e formação, se torna necessária analisar como se concedeu a graduação do mesmo e se este aspecto pode estar interferindo nos dados apresentados acima. Para Molina Neto (1997) o fato dos professores se acomodarem diante esta situação e alegarem não saber o como se comportar são reflexos de uma formação inicial deficiente que, transmitindo um conjunto de conhecimentos básicos, estimula uma forma de pensar e um modo de trabalhar que necessitam ser suplementados pela experiência, pela prática e pela formação permanente.

A graduação é teoricamente o primeiro contato do futuro professor com o tema inclusão. A maioria dos currículos dos cursos de educação física segue uma série de regras, normas, leis que orientam, direcionam ou determinam os conteúdos que devem ser trabalhados nas disciplinas oferecidas. No entanto, trazem as temáticas em sua forma mais ampla, deixando nas "mãos" do docente universitário os possíveis desdobramentos sobre elas. Desta forma, alguns assuntos são tratados com menos ênfase ou de maneira peculiar e superficial, tangenciando o que realmente acontece na prática profissional.

A Universidade Federal de Santa Catarina entrou em destaque, em nosso estudo, ao formar 53,3% dos professores participantes. Souza Junior (2015) apresenta em uma pesquisa sobre a percepção dos graduandos em educação física sobre a sua formação para trabalhar com crianças com deficiência no ambiente escolar. Nesta pesquisa, o autor traz as disciplinas que são oferecidas pela instituição e alguns depoimentos de alunos analisando as características das disciplinas voltadas ao tema e a sua contribuição para o trabalho com estas crianças na escola.

No que concerne à relação curso de formação de professores em educação física e a prática profissional com ênfase na inclusão de alunos com deficiência, as disciplinas que se destacaram no estudo foram "Educação Física Adaptada", "Teoria e Metodologia do Esporte Adaptado" e "Seminário Temático de Educação e Processos Inclusivos. No entanto, a disciplina que mais se aproxima com a realidade é a disciplina "Educação Física Adaptada" que mesmo sendo considerada a de maiores vivências práticas recebeu muitas críticas dos graduandos, com o argumento que, embora a disciplina tivesse

como tema central a "inclusão de deficientes", ela não contempla a realidade da Educação Física Escolar (SOUZA JUNIOR; 2015).

"Apesar de ter no currículo (Educação Física adaptada) não acredito que essa disciplina por si só, ofereceu o suporte para o trabalho com escolares deficientes em aulas regulares". (Graduando 1) "As disciplinas de estágio contribuíram neste processo. As demais disciplinas não ofereceram suporte teórico-metodológico para o trabalho com crianças com deficiência no contexto escolar. Na graduação, as duas disciplinas relacionadas a este aspecto (EF adaptada e Esportes adaptados), apesar de abordarem características e necessidades de pessoas com deficiência, não contemplaram a especificidade da escola" (Graduando 2) (SOUZA JUNIOR;2015).

Semelhante a isto, o estudo de Espada (2009) nos apresenta um número total de 68 professores entrevistados no quais 43 destes docentes referiram que a sua formação inicial não os preparou para leccionar educação física em turmas com a presença de crianças com deficiência.

Após estarem formados, os professores ingressam no mercado de trabalho e logo aparecem os primeiros desafios. Porém, como visto anteriormente o processo de formação não se extingue no término do curso universitário, mas se prolonga por toda a trajetória profissional, através da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, processo em que os professores vão transformando, agregando e reorganizando ideias, conhecimentos, posturas e formas de organizar o trabalho em função da convivência com os alunos (WÜRDIG, 1999).

O pesquisador Landim (2003), ao partir da premissa de que a maioria dos cursos de formação de professores pouco contribui para que a prática do docente se modifique em relação aos estudantes com deficiência, reforça a necessidade da continuação dos estudos para que se possam incorporar novas práticas de forma a possibilitar aos docentes a apropriação das habilidades necessárias para lidar com os desafios dessa nova realidade.

Sendo assim, é necessário que o profissional se sinta seguro, com domínio de estratégias para solucionar conflitos, criatividade para fazer adaptações da metodologia e assim fazer da sala de aula um espaço de desenvolvimento para todos. Características essas que não foram formadas durante a formação inicial e agora precisam ser adquiridas através de cursos e

das vivências práticas. Como afirma Dal-forno e Oliveira (2004) é na prática que os saberes são colocados a prova, é nela que adquirem validade ou não.

Apesar de um notável avanço no que se refere à formação inicial dos professores do curso de Educação Física, os resultados e as análises apresentadas mostram que ainda há necessidade de pensar sobre uma possível modificação na matriz curricular dos cursos que contemplem a inclusão educacional de modo que os professores se tornem mais qualificados.

Falkenbach (2006) ressalta que com a evolução do currículo, será possível proporcionar, aos professores ferramentas para favorecer o aprendizado de cada indivíduo no grupo, respeitando as suas potencialidades e fragilidades.

Pode-se dizer que a atuação de um professor em suas aulas inclusivas é resultado das suas experiências tanto academicamente, como profissionalmente, porém depende principalmente do interesse do profissional pela área de atuação (NASCIMENTO; RODRIGUES; GRILO; MERIDA, 2007).

Assim, podemos perceber que mesmo possuindo muitas deficiências, a formação inicial tem um papel fundamental na apresentação das disciplinas para um contato inicial do aluno com a temática através de leituras, vivências e práticas.

Tabela 6 – Percepção dos professores de acordo com a interação entre alunos com e sem deficiência. Florianópolis, 2016 (n=30).

INTERAÇÃO	Discordo Totalmente	Discordo quase Totalmente	Concordo quase Totalmente	Concordo Totalmente	Média ± DP
7. Eu sinto que ensinar alunos com deficiência, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem deficiência é um benefício, pois os objetivos são alcançados em	F = 1 P 4%	F = 4 P = 16%	F = 14 P = 56%	F = 6 P =24%	4,0±0,7

conjunto.					
8. Eu sinto que os alunos com deficiência irão se beneficiar da interação oferecida por um programa em uma classe regular.	F = 0 P = 0%	F = 1 P = 3,3%	F = 8 P = 26,7%	F = 21 P = 70%	4,6±0,5
9. Eu sinto que os alunos sem deficiência irão se beneficiar com a inclusão de colegas com deficiência nas aulas regulares.	F = 0 P = 0%	F = 0 P = 0%	F = 7 P = 23.3%	F = 23 P = 76.7%	4,7±0,4
10. Eu sinto que os alunos com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.	F = 1 P = 3,5%	F = 7 P = 24,1%	F = 21 P = 72,4%	F = 0 P = 0%	3,6±0,5
11. Eu sinto que os alunos com deficiência irão perturbar ou perturbam a harmonia nas minhas aulas de EF	F = 14 P = 52%	F = 7 P = 26%	F = 6 P = 22%	F = 0 P = 0%	4,3±0,7
12. Eu sinto que os alunos com deficiência são humilhados por seus colegas sem deficiência na aula regular.	F = 13 P = 44,9%	F = 16 P = 55,1%	F = 0 P = 0%	F = 0 P = 0%	4,4±0,5

Total	4,3±0,7
--------------	----------------

Ao analisarmos a percepção dos professores quanto à interação dos alunos com deficiência e sem deficiência, podemos perceber que os professores possuem uma percepção positiva frente ao resultado deste relacionamento entre as crianças.

Gorgatti e Júnior (2009) desenvolveram uma pesquisa semelhante a chegaram a conclusão que 80% dos professores afirmaram acreditar que o movimento de inclusão nas aulas de educação física era benéfico para todos os alunos e que aqueles alunos com deficiência eram bem tratados e aceitos por seus colegas.

No presente estudo 72,4% dos professores afirmaram que os alunos com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência. Para o sucesso desta interação é necessário que tanto o aluno com deficiência quanto os alunos sem deficiência entrem em sintonia e respeitem as suas diferenças.

Essa necessidade das atitudes acontecerem de maneira recíproca fica clara no estudo realizado por Farrell (2000) que acredita que os alunos sem deficiência demonstram maior capacidade de incluir alunos com deficiências do que alunos com problemas comportamentais. Nesta linha de pensamento La Master, Gall, Kinchin, & Siedentop (1998) enfatizam ainda o fato de os alunos sem deficiência aceitarem e apoiarem os alunos com deficiência que se esforçam para serem aceitos, mas não toleram aqueles que não se esforçam.

Podemos perceber então que o fato do sucesso da interação entre crianças com e sem deficiência não está associado somente com a deficiência em si e sim ao comportamento e ao comprometimento dos alunos como afirma Francisco (2014) acreditando que apesar de o professor ser uma peça importante para todo o processo de inclusão de alunos com deficiência, o principal fator que contribui para essa mesma inclusão é a motivação intrínseca de cada aluno. Ficando para o professor a função de mediar com atitudes positivas à interação destas crianças respeitando suas diferenças.

Tabela 7 – Percepção dos professores de acordo com os procedimentos pedagógicos. Florianópolis, 2016 (n=30).

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	Discordo Totalmente	Discordo quase Totalmente	Concordo quase Totalmente	Concordo Totalmente	Média ± DP
13. Eu avalio ou avaliarei os meus alunos com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência.	F = 6 P = 20%	F = 15 P = 50%	F = 7 P = 23.3%	F = 2 P = 6.7%	3,1±0,8
14. Eu sinto que sou ou serei capaz de cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de alunos com deficiência.	F = 0 P = 0%	F = 5 P = 17,3%	F = 7 P = 24,1%	F = 17 P = 58,6%	4,4±0,7
Total					3,7±0,8

Ao analisarmos a percepção dos professores de educação física de acordo com os procedimentos pedagógicos utilizados para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, podemos perceber que os professores demonstraram uma tendência a percepção positiva sobre aspectos relacionados às diferenças de avaliação entre alunos com e sem deficiência e sobre a capacidade de cumprir o programa de ensino proposto para alunos com e sem deficiência.

Podemos perceber 70% dos professores do presente estudo não concordam em avaliar alunos com e sem deficiência através de procedimentos semelhantes. Gorgatti e Junior (2009) acreditam que o fato de os professores serem menos exigentes com os alunos sem deficiência se dá pela falta de conhecimento referente ao assunto.

A diferença em avaliação também aparece na hora de atribuir uma nota para os alunos com deficiência, dados concordantes com os estudos de Kozub e Porreta (1998) que afirmam que os professores tendem a ser menos criteriosos para atribuir notas para esses alunos.

Ainda tratando da atribuição de notas e do preparo do professor de educação física com relação a alunos com deficiência, Gorgatti, Penteado, Pinge e De Rose Júnior (2004) aplicaram uma escala para 10 professores de educação física que trabalhavam com crianças com deficiência. Verificaram, no estudo, que todos os professores pesquisados afirmavam usar critérios de avaliação diferenciados para os alunos com deficiência.

Através dos resultados e da discussão referentes à Tabela 6 podemos perceber que um dos principais pontos para que os alunos tenham um bom relacionamento é a mediação do professor em definir estratégias e antecipar os problemas que surgiram durante uma aula para alunos de característica tão diferentes.

Por definição, a estratégia quando relacionada à docência, é uma ação do professor que, na maioria das vezes, faz uso de um recurso para alcançar o objetivo. Enquanto ação, a estratégia acontece no momento do ensino, porém, deve ser previamente planejada com base nas características dos alunos, no objetivo da atividade e no nível de complexidade (MANZINI, 2010).

Fiorini e Manzini (2014) realizaram um estudo e ao discutirem sobre as dificuldades atribuídas a estratégia dos professores surgiram os seguintes questionamentos: “o que fazer” e “como fazer” quando há um ou mais alunos com deficiência inseridos em uma turma de crianças sem deficiência. Em seguida, sobre o planejamento das aulas, uma das dificuldades encontradas pelos professores de educação física foi as atitudes negativas dos alunos sem deficiência as atividades inclusivas preparadas para a aula.

O autor sugere algumas alternativas para estes aspectos. O mesmo afirma que essas dificuldades sobre o planejamento da aula revelam a

necessidade de discutir com os professores, durante as etapas teórica e prática da formação, alguns tópicos como o planejamento, reforçando a necessidade de planejar, inicialmente, para o conjunto da turma e, em seguida, avaliar se a forma planejada atende às peculiaridades dos alunos com deficiência ou se é necessário realizar mudanças (ABREU, 2009). Tópicos referentes à seleção dos conteúdos e atividades para turmas em que há alunos com e sem deficiência: jogos cooperativos (OLIVEIRA, 2009); jogos e brincadeiras populares (CHICON, 2005); jogos, esportes e atividades recreativas diversificadas (LIEBERMAN, 2002).

Tabela 8 – Percepção dos professores de acordo com os aspectos comportamentais. Florianópolis, 2016 (n=30).

ASPECTOS COMPORTAMENTAIS	Discordo Totalmente	Discordo quase Totalmente	Concordo quase Totalmente	Concordo Totalmente	Média ± DP
15. Eu gosto ou gostaria de ter alunos com deficiência em minha aula.	F = 0 P = 0%	F = 5 P = 16,7%	F = 12 P = 40%	F = 13 P = 43,3%	4,2±0,7
16. Eu sinto que ensinar conjuntamente alunos com e sem deficiência implica uma sobrecarga acrescida aos professores.	F = 4 P = 13,3%	F = 6 P = 20%	F = 14 P = 46,7%	F = 6 P = 20%	3,2±0,9
17. Eu sinto que consigo ou conseguirei motivar o aluno com deficiência da mesma forma que aquele sem	F = 0 P = 0%	F = 16 P = 53.3%	F = 8 P = 26.7%	F = 6 P = 20%	3,6±0,8

deficiência.

18. Eu sinto que a forma de tratamento do aluno com deficiência em minha aula é diferenciada	F = 4 P = 16%	F = 13 P = 52%	F = 6 P = 24%	F = 2 P = 8%	3,7±0,8
Total					3,7±0,8

Ao analisarmos a percepção dos professores de educação física de acordo com seus aspectos comportamentais, podemos perceber que os professores tendem a uma percepção positiva para este aspecto.

No presente estudo podemos perceber que 83,3% dos professores afirmam gostar ou que gostariam de ter alunos com deficiência em suas turmas mesmo alegando fatores negativos para a inclusão como a falta de conhecimento e a falta de estrutura para o trabalho com crianças com deficiência.

Analisando agora um aspecto uma percepção negativa vinda dos professores, 66,7% afirmaram que ensinar alunos com e sem deficiência simultaneamente, implica em uma sobrecarga acrescida aos professores. Similar a estes dados Melo e Ferreira (2009) entrevistaram professores de educação física e as questões da sobrecarga para o trabalho de crianças com deficiência apareceram em seus depoimentos relatando que uma das dificuldades em cuidar de crianças com deficiência física é o grau de dependência que elas possuem tanto para a realização de atividades quanto para locomoção.

O autor reforça e explica que algumas crianças tem a necessidade que ser conduzida de um espaço para outro no colo, levando a uma sobrecarga física dos professores.

Outra fonte de sobrecarga que aparece no estudo do autor acima é o fato de que o professor deve estar atento, a todo o momento, à segurança desse aluno, muitas vezes requerendo esforço físico. [...] ele sobrecarrega porque, por exemplo, como ele se joga, eu tenho que ter cuidado para segurá-lo, para que ele não se machuque, mas, por outro lado, eu pego todo peso [...] (Professor 1)(MELO;FERREIRA,2009).

Naujorks e Barasuol (2004) ao analisarem as questões referentes a sobrecarga, afirmam que esses alunos, por apresentarem características diferenciadas, exigem do docente um olhar para além do pedagógico, um olhar de cuidador. Esse lugar de "professor-cuidador" para o qual os professores não são preparados em sua caminhada acadêmica e profissional, exige do docente uma responsabilidade dobrada e atenção constante. Esta sobrecarga acaba levando o docente a um esgotamento, tanto físico quanto emocional e pode levar o mesmo a um desânimo, que pode influenciar nas atitudes dos professores e até mesmo uma possível desistência de sua profissão.

Tabela 9 – Percepção dos professores de educação física de acordo com o suporte oferecido pela escola para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas. Florianópolis, 2016 (n=30).

SUPOORTE DA ESCOLA	Discordo Totalmente	Discordo quase Totalmente	Concordo quase Totalmente	Concordo Totalmente	Média ± DP
19. Eu sinto que existem materiais instrucionais suficientes para que eu ensine os alunos com deficiência.	F = 18 P = 60%	F = 8 P = 26.7%	F = 4 P = 13.3%	F = 0 P = 0%	2,5±0,7
20. Eu sinto que são oferecidos pela escola todos os serviços de suporte suficientes para que eu ensine alunos com deficiência (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, auxiliares).	F = 21 P = 70%	F = 9 P = 30%	F = 0 P = 0%	F = 0 P = 0%	2,3±0,4
21. Eu sinto que eu tenho recursos suficientes da escola para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos	F = 6 P = 20%	F = 19 P = 63.3%	F = 4 P = 13.3%	F = 3 P = 3.3%	3±0,6

com deficiência.

22. As instalações da escola em que trabalho são adaptadas para receber um aluno com deficiência.	F = 11 P = 36.7%	F = 12 P = 40%	F = 4 P = 13.3%	F = 3 P = 10%	2,9±0,9
Total					2,7±0,7

Quando analisamos a percepção dos professores de educação física de acordo com o quanto sua escola estava preparada adequadamente para receber alunos com deficiência, tanto com relação aos espaços, quanto aos materiais, serviços de suporte e demais recursos necessários, houve uma tendência para o pessimismo dos professores, mostrando que esses julgam que, no geral, suas escolas estão mal preparadas e que faltam recursos materiais e espaços adequados para um trabalho apropriado com alunos com deficiência.

Semelhante a isto, o estudo de Gorgatti, Penteado, Pinge e De Rose Junior (2004) destaca os problemas nas estruturas físicas, materiais e humanas, como a falta de equipe multidisciplinar na escola regular, que levam os professores de Educação Física a julgarem que as escolas não estão preparadas para receber alunos com deficiência. Neste sentido, podendo ocorrer um afastamento daquilo que é preconizado na política de inclusão, nos documentos oficiais e nas diretrizes internacionais (Bertoni, 2002).

Martins (2014) listou os fatores mais importantes para o sucesso da inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física. Em primeiro lugar apareceu à formação específica para o trabalho com pessoas com deficiência, em seguida aparece o apoio de técnicos especializados. A infraestrutura apareceu em terceiro lugar destacando uma maior importância quando comparadas com as metodologias de ensino, as atitudes dos docentes e o processo de avaliação.

Podemos perceber que de acordo com os professores de educação física, as escolas não apresentam estrutura suficiente para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas, fator este que é colocado por alguns autores como de suma importância para o processo inclusivo e que no presente estudo apresenta a menor média de percepção afetando e muito na

percepção geral dos professores de educação física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas.

Tabela 10 – Correlação entre informações pessoais e percepção frente à inclusão

	Idade	Número de disciplinas	Percepção frente à inclusão	Tempo de docência	Carga horária
Idade	1	-,492**	,010	,956**	-,489
Número de disciplinas		1	-,067	-,586**	,979**
Percepção frente à inclusão			1	-,025	-,187
Tempo de docência				1	-,581**

Pode-se perceber que as correlações mais fortes entre as variáveis ficaram a cargo do número de disciplinas e a carga horária e quanto à idade dos professores com o tempo de serviços prestados a educação. Fato se explica por consequência de que quanto maior a idade do professor maior o seu tempo de docência e quanto mais disciplinas voltadas ao tema inclusão, maior também a sua carga horária de estudo.

Mantendo o foco sobre os dados, podemos perceber que existiu uma correlação negativa moderada quando relacionamos a idade dos professores com o número de disciplinas e cargas horárias voltadas ao tema relacionado à deficiência caracterizando que quanto maior a idade do docente menor o número de disciplinas voltadas ao trabalho de pessoas com deficiência em sua formação e conseqüentemente uma menor carga horária de estudo.

Esta correlação negativa pode ser explicada pela evolução do currículo da educação física no ensino superior nos últimos anos. Cerca de 40% dos

professores de educação física do presente estudo alegaram apresentar uma carga horária menor que 210 horas aulas em sua formação. Fator que aparece também no estudo apresentado por Filus & Junior (2004) que afirma que um dos motivos dos professores em não se sentirem preparados, se da por não apresentarem em sua graduação disciplinas voltadas á inclusão e ao trabalho de crianças com deficiência, devido ao fato das crianças com deficiência, da época, não terem ainda sido incluídas nas aulas de Educação Física na escola e, portanto, estas disciplinas não eram consideradas importantes no seu currículo.

Tabela 11 – Comparação entre as categorias através da média individual da percepção dos professores das escolas municipais de Florianópolis, 2016 (n=30).

CATEGORIA	Média de percepção sobre a inclusão nas aulas EF	Valor de significância (p-valor < 0,05*)
Gênero		
Masculino	3,55	,006*
Feminino	3,82	
Tempo de experiência		
> 6 anos	3,63	,210
≤ 6 anos	3,76	
Participação em cursos/Formação continuada		

Sim	3,86	,003*
Não	3,57	
Experiência com pessoas com deficiência fora do ambiente de trabalho		
Sim	3,62	,235
Não	3,75	
Número de disciplinas		
≤ 3 Disciplinas	3,71	,417
> 3 Disciplinas	3,64	
Carga Horária		
≤ 210 h/a	3,80	,098
> 210 h/a	3,62	

Quando analisamos as categorias em questão podemos perceber que tanto os homens quanto as mulheres tem uma percepção positiva quanto à inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física, porém, as mulheres tendem a ter uma percepção mais positiva do que os homens para a inclusão de crianças com deficiência.

Podemos tentar justificar essa relação através do estudo de Rabello (2013) que afirma que a sociedade acredita que as mulheres se encaixam melhor no perfil de educador. Louro (2012) reforça o pensamento e comenta sobre as habilidades femininas associadas à maternidade, que são vistas socialmente como importantes para trabalhar com crianças.

Com esta análise podemos perceber que estes argumentos podem ser significantes ao considerarmos que as mulheres possuem uma tendência a percepção mais positiva frente à inclusão do que os homens.

Ao compararmos a percepção dos professores que participam de cursos para a especialização relacionados ao tema e os que não participam, podemos perceber uma diferença significativa entre estes dois grupos no qual os professores que afirmam participar destes cursos tendem a uma percepção mais positiva para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas do que os que não participam.

Batista (2015) afirma que a maioria dos professores do curso de Educação Física não apresenta formação continuada na área da inclusão. Esta ausência, trás para o professor, sentimentos que prejudicam suas atitudes e conseqüentemente seu comportamento de tomar decisões e de planejar e inserir estas crianças em suas aulas.

Enquanto isso, o benefício que a formação continuada trás para o professor é reforçada por Hutzler (2003) que observou que os docentes, ao participarem de atividades na formação continuada despertavam um maior interesse no assunto e apresentavam uma atitude mais positiva ao receber alunos com deficiência em suas turmas. Rizzo (1985) apresenta um resultado semelhante ao pesquisar 194 professores de Educação Física, verificou que aqueles que participavam de cursos na área de Educação Física adaptada se mostravam mais otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em seus planejamentos.

Esta realidade leva a necessidade de fortalecimento da formação profissional, através da introdução de atividades e desenvolvimento de projetos que abordem a temática e deem fundamentação teórico-metodológica para o exercício profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à atitude dos professores de educação física das escolas municipais de Florianópolis diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, conclui-se que a tendência geral dos professores pesquisados foi levemente positiva para com a inclusão. Esse otimismo independeu do tempo de experiência do professor na docência, experiência com pessoas com deficiência fora do ambiente de trabalho, do número de disciplinas e suas cargas horárias. No entanto, docentes do sexo feminino e docentes que já participaram ou participam de cursos voltados ao trabalho com pessoas com deficiência demonstraram uma percepção mais positiva para a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas.

Ao separar nossa análise por categorias, observou-se que as percepções mais negativas para a inclusão se referem ao apoio e suporte das escolas para a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física seguido da percepção da competência e preparo dos docentes de educação física. Já as percepções mais positivas ficaram a cargo da necessidade de uma formação continuada e a consciência do benefício da interação entre crianças com e sem deficiência para o desenvolvimento das mesmas.

Dessa forma, concluímos que o êxito da educação inclusiva dependerá de um trabalho conjunto e colaborativo. Sabemos que ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas quando nos referimos a inclusão de alunos com deficiência nas escolas. O professor tem papel fundamental para este processo, portanto, torna-se necessário uma mudança de atitudes, crenças e comportamentos. Fica claro também que somente as leis não garante o acesso de todos à escola, é necessário que neste processo os professores demonstrem interesse e tenham uma formação de qualidade, tornando-se preparados e esclarecidos sobre as possibilidades dos alunos com deficiência e que recebam suporte das instituições e do estado para a inclusão. Caso contrário, a inclusão ficará apenas como uma ideia muito viável na teoria, porém sem real aplicação prática.

REFERÊNCIAS

_____. Educação para todos -- Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamin Constant**, v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

ABREU, J. R. G. **Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas**. 120 f. Dissertações (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ANÇÃO, C. D. B. **Educação inclusiva: análise de textos e contextos**. Diss. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2008.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

AUN, J. C. Transformações no Conceito de Excepcionalidade em Instituições

BATISTA, F. F. L; SANTOS, S. D. G; FUMES, N. L. F. Formação do professor do curso de Educação Física face à inclusão do aluno com deficiência na educação superior de Alagoas. **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2016.

BECEGATTO, Camilla Meilsmidth Goes. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIAÇÃO DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **ETIC- ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498**, v. 12, n. 12, 2016.

BERTONI, S. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia – MG.** Tese, Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil, 2002.

BLOCK, M. E. OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 24, p. 103-124, 2007.

BRASIL (1988). **Constituição Federal de 1988. Título VIII, da Ordem Social.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05 out 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 29 de novembro de 2014.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, S. T; RESA, J.A.Z. **Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales.** Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados: PUC, 2006.

CAPITÃO, P. A. C. S. **Concepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.** 2010. Tese de Doutorado.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, 2008.

CHICON, J. F. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos.** 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CIDADE, R, E; FREITAS, P, S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, n. 14, p. 26-30, 2002.

CORTEZ, M. M. C. P. **Atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório face à deficiência auditiva.** 2008.

CRUZ, G. C. Formação profissional em Educação Física à luz da inclusão. In: IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada **Anais...** Curitiba. 2001. p.108-110.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005.

DA COSTA, A. M; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. **O professor na escola inclusiva: construindo saberes.** GT: Educação Especial / n. 15. Agência Financiadora: CAPES.

Dificuldades de Aprendizagem do Domínio Cognitivo Motor. 2007.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão.** Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DUCHANE, Kim A.; FRENCH, Ron. Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 15, p. 370-380, 1998.

Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

ESPADA, M; VIEIRA, F; LIMA-RODRIGUES, L. A Inclusão na Educação Física escolar: uma (ir)realidade curricular nas escolas do distrito de Setúbal. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

FALKENBACH, A. P. et al. **A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum.** Porto Alegre-RS. 2006.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. **Revista Integração**. MEC /SEESP, v. 5, n. 11, p. 22-23, 1994.

FILUS, J. F.; JUNIOR, J. M. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Journal of Physical Education**, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2008.

FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 387-404, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. et al. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. **Revista Linhas**, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2006.

GLAT, R. et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: A. Nóvoa (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto.

HUTZLER, Y. Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: a review. **Quest**, New York, v. 55, p. 347-373, 2003.

Inclusion - 1958/1995: A Research Synthesis. **Exceptional Children**, v. 63, n. 1, p. 59-74, 1996.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JONES, R. **The Social Psychology of Chidwood Disability**. Education Paperbacks: Inglaterra, 1984.

KOZUB, F. M.; PORRETTA, D. L. Interscholastic coache's attitudes toward integration of adolescents with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.15, p.328-344, 1998.

LEMOS, C. A. F. **Qualidade de vida na carreira profissional de professores de educação física do magistério público estadual do Rio**

Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Educação Física, UFSC, Florianópolis, 2007.

LIEBERMAN, L. J. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators.* Champaign: Human Kinetics, 2002.

LOPES, Z. A; NASCIMENTO, C. C. G. A inserção do professor na educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero. In: IV Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero ABEH, **Anais...** Salvador: UFBA, p. 1-15, 2012.

LOURO. G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, M. D; PINSK. B. C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, p.441-481, 2012.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e Possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a11.pdf>>. Acesso em: 08 de mar. de 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

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

MAUERBERG-DECASTRO, E. A Disciplina educação física adaptada nos currículos de formação profissional. In: IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada. **Anais...** São Paulo, 60-62, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. Uberlândia: Cadernos de História da Educação, n. 7, 2008.

MIRANDA, A. A.

B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.

Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 1, n. 19, p. 34-41, 1997.

NASCIMENTO, K. P. et al. A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 6, n. 3, 2009.

NUNES, I. **Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos com**
OLIVEIRA, I, A. **Saberes, Imaginários e Representações na**
OLIVEIRA, M. F. L. **Sentidos constituídos por professores de**
educação física frente ao processo de inclusão de alunos com
deficiência: um estudo em psicologia da educação. 155 f. Dissertações (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. **Revista Marco**, n. 1, p. 99-113, 1979.

Organizadas sob a Influência de Helena Antipoff. Belo Horizonte: Boletim do centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, n. 12, p. 8-26, 1994.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** São Paulo: Manole, 2005.

PENTEADO, R. Z; BICUDO-PEREIRA, I. M. T. Qualidade de vida e saúde vocal de professores. **Revista de Saúde Pública**, Rio Claro, v. 41, n. 2, p. 236-243, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102007000200010>>. Acesso em: 11 jan. 2008.

PINHEIRO, I. F. A. **Atitudes dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência.** 2001.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, 2013.

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

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 21 mar. 2010.

SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs). 2. ed. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-68.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 18 de mar. 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SERRANO, R. M. **As Atitudes dos professores de Educação Física face à integração escolar das crianças portadoras de deficiência**. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, FCDEF-UP, 1998.

SHERRILL, C. **Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and Lifespan**. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 15, p. 82-85, 1998.

SOUZA, G. K. P; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2010.

Sport, Education and Society, London, v. 9, n. 3, p. 395-419, 2004. JERLINDER, K; DANERMARK, B; GILL, P. Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion: the case of PE and pupils with physical disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 1, p. 45-57, 2010.

SXRUGGS, T, MASTROPIERI, M. A. Teacher perceptions of Mainstreaming

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOLEDO, E. H; MARTINS, J. B. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPABP, 2009, Curitiba. Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba: PUC-PR, 2009. v. 1. p. 4127-4138.

VICENTE, Maysa Caliman; AGUADO, Juventino de Castro. A PROTEÇÃO E DEFESA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO ATÉ A PROMULGAÇÃO DA LEI 13.146 DE 2015 E A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. 2016. p. 93-99.

VILLA, R. A. et al. Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. **Exceptional Children**, v. 63, n. 1, 1996.

WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 1, n. 21, p. 632 - 638, 1999.

WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 1, n. 21, p. 632-638,

ZANANDREA, M; RIZZO, T. Attitudes of undergraduate physical education majors in Brasil toward teaching students with disabilities. **Percept Mot Skills**, v. 86, n. 2, p. 699-706, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Florianópolis,
setembro de 2016

À Direção,

Por meio desta apresentamos o acadêmico **Breno Adriano**, do Curso de Licenciatura em Educação Física, devidamente matriculado na Universidade Federal de Santa Catarina, que está realizando a pesquisa intitulada “Percepção dos professores de Educação Física frente à inclusão de crianças com deficiência”. O objetivo do estudo visa analisar as percepções dos professores de Educação Física na educação básica do sistema regular de ensino, diante da inclusão de alunos com deficiência.

Na oportunidade, solicitamos autorização ao acesso à escola _____, para realizarmos a pesquisa com os professores de Educação Física da instituição através da coleta de dados, por meio de um questionário, assegurando a preservação da identidade dos envolvidos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado pelos possíveis participantes.

Agradecemos a sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato pelo e-mail brenoadriano93@hotmail.com ou pelo telefone (48) 9672-1822 (Breno Adriano).

Atenciosamente,

Prof^ª. Dra. Bruna Barboza Seron – UFSC/CDS

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Florianópolis,
setembro de 2016

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física do acadêmico **Breno Adriano**, com orientação da Prof^ª. Dra. Bruna Barboza Seron. O mesmo intitula-se “Percepção dos professores de Educação Física frente à inclusão de crianças com deficiência”, e objetiva analisar as percepções dos professores de Educação Física na educação básica do sistema regular de ensino, diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação física.

Sua participação se dará por meio da resposta de um questionário que organiza-se em 22 questões, que deverão ser respondidas de acordo com as escalas: “não se aplica, discordo totalmente, discordo quase totalmente, concordo quase totalmente e concordo totalmente”, que abordam as opiniões dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Dentre os possíveis desconfortos e/ou riscos decorrentes de sua participação, estão: não entendimento das questões ou eventual indecisão ao responder; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços; e quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Os principais benefícios são: contribuição com a produção, até então escassa, de pesquisas científicas na área da educação inclusiva e identificação de lacunas que possam ser melhoradas em relação à formação dos professores de Educação Física. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão

tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você receberá uma via deste termo; guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante seus direitos como participante.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (48) 9672-1822, pelo e-mail brenoadriano93@hotmail.com, ou no endereço Rua Francisco Evangelista, n° 176, bairro Jardim Atlântico, Florianópolis/SC.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O acadêmico Breno Adriano certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sendo assim, declaro que **concordo** em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura	do	Data
	participante		
Nome	Assinatura	do	Data
	Pesquisador		

ANEXO C – ESCALA APLICADA PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Contato: _____

Nº de

ESCALA APLICADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário visa avaliar quais as expectativas ou as experiências do professor de Educação Física em relação à presença de alunos com deficiência em suas aulas regulares. Você não precisa se identificar. Desde já agradeço sua colaboração.

GRUPO 1

1. Idade:

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Qual a sua instituição de formação?

4. Em sua instituição de formação, quais disciplinas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência foram oferecidas e quais eram suas respectivas cargas horárias semanais?

1- _____ Carga horária _____

2- _____ Carga horária _____

3- _____ Carga horária _____

4- _____ Carga horária _____

5- _____ Carga horária _____

6- _____ Carga horária _____

7- _____ Carga horária _____

8- _____ Carga horária _____

9- Não me recordo.

5. Em suas turmas de estágio, havia presença de crianças com deficiência?

Sim

Não

6. Quanto tempo você atua como professor de Educação Física?

7. Existem crianças com deficiência em sua rotina de trabalho?

Sim Não. Pular para a questão

8

8. Elas estão presentes nas turmas ministradas por você?

Sim Não

9. Você possui contato com pessoas com deficiência fora do ambiente de trabalho?

Sim Não

10. Você tem o conhecimento de algum curso ou programa para o auxílio na inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física?

Sim Não

11. Já participou de cursos ou programas na área de Educação Física adaptada voltados para pessoas com deficiência?

Sim Não

Agora você deve assinalar apenas uma alternativa em cada afirmação, correspondendo àquela que melhor expressa seu grau de concordância. Por favor, responda:
--

GRUPO 2**12. Eu sinto que tenho conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com deficiência.**

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

totalmente

13. Com os conhecimentos que possuo eu me sinto preparado para trabalhar com alunos com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

totalmente

14. Eu sinto que sou ou serei capaz de resolver ou controlar os problemas de comportamento dos

alunos com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

15. Eu sinto que sou ou serei capaz de remediar os déficits de aprendizagem do aluno com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

16. Eu sinto que como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem deficiência

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

17. Eu pretendo participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre os métodos de ensino para alunos com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

18. Eu gosto ou gostaria de ter alunos com deficiência em minha aula.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

19. Eu sinto que ensinar conjuntamente alunos com e sem deficiência implica uma sobrecarga acrescida aos professores.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

20. Eu avalio ou avaliarei os meus alunos com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

21. Eu sinto que sou ou serei capaz de cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de alunos com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

22. Eu sinto que consigo ou conseguirei motivar o aluno com deficiência da mesma forma que aquele sem deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

23. Eu sinto que a forma de tratamento do aluno com deficiência em minha aula é diferenciada.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

24. Eu sinto que ensinar alunos com deficiência, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem deficiência é um benefício, pois os objetivos são alcançados em conjunto.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

25. Eu sinto que os alunos com deficiência irão se beneficiar da interação oferecida por um programa em uma classe regular.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

26. Eu sinto que os alunos sem deficiência irão se beneficiar com a inclusão de colegas com deficiência nas aulas regulares.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

27. Eu sinto que os alunos com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

28. Eu sinto que os alunos com deficiência irão perturbar ou perturbam a harmonia nas minhas aulas de EF

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

29. Eu sinto que os alunos com deficiência são humilhados por seus colegas sem deficiência na aula regular.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

30. Eu sinto que existem materiais instrucionais suficientes para que eu ensine os alunos com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

31. Eu sinto que são oferecidos pela escola todos os serviços de suporte suficientes para que eu ensine alunos com deficiência (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, auxiliares).

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase totalmente

Concordo quase totalmente Concordo totalmente

totalmente

32. Eu sinto que eu tenho recursos suficientes da escola para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase
totalmente

Concordo quase Concordo totalmente

totalmente

33. As instalações da escola em que trabalho são adaptadas para receber um aluno com deficiência.

Não se aplica Discordo totalmente Discordo quase
totalmente

Concordo quase Concordo totalmente

totalmente

