

ATTITUDES DE PROFISSIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NO ENSINO INCLUSIVO ESCOLAR E ENSINO REGULAR

ATTITUDES OF PROFESSIONALS IN THE AREA OF ADAPTED PHYSICAL EDUCATION IN INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION AND REGULAR EDUCATION

Nathan Silva Barbosa

Carlos Henrique Prevital Fileni

Gustavo Celestino Martins

Evandro Ossain de Almeida

Leandro Borelli Camargo

Adriana Nascimento de Souza Ortiz

Braúlio Nascimento Lima

Rodrigo da Cruz Oliveira

Guanis de Barros Vilela Junior

Faculdade Euclides da Cunha - FEUC - S.J.do Rio Pardo - SP

Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano

Universidade de Franca - UNIFRAN

Universidade de Campinas - UNICAMP

Resumo

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares ainda é um desafio para professores, especialmente pela insegurança gerada pela precária formação profissional e falta de estrutura de apoio. Atualmente no processo de formação do profissional de Educação Física (EF) com suas experiências em estágio ou pela vivência na área de Educação Física Adaptada (EFA), promovem transformações no aspecto profissional como pessoal. O objetivo desta investigação foi analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação ao Ensino Inclusivo. Foi aplicado um questionário contendo 48 questões em relação a perspectiva do profissional. A amostra constituiu por 10 (dez) profissionais de Educação Física, na faixa etária de 38,7 (\pm 8,87) anos, sendo 5 homens e 5 mulheres, residentes ao município de São José do Rio Pardo - SP, Brasil. Os resultados alcançados com o presente estudo obtiveram 5 indivíduos sendo completamente favorável à inclusão, 3 como tendência favorável e 2 tendo como tendência indefinida. Podemos concluir que existe uma tendência satisfatória destes profissionais sendo que 8 dos mesmo constitui este resultado positivo logo 2 tem suas tendências indefinidas sobre a inclusão.

Palavras-chave: Atividade Motora Adaptada. Inclusão. Educação Física. Atitudes.

Abstract

The inclusion of students with disabilities in regular schools is still a challenge for teachers, especially the insecurity generated by precarious professional training and lack of support structure. Currently in the process of training the Physical Education (PE) professional with their internship experiences or living in the area of Adapted Physical Education (APE), they promote transformations in the professional as personal aspect. The objective of this research was to analyze the attitudes of physical education teachers in relation to inclusive education. A questionnaire containing 48 questions was applied in relation to the professional's perspective. The sample consisted of 10(ten) professionals of physical education, in the age group of 38.7 (\pm 8.87) years, being 5 men and 5 women, living in São José do Rio Pardo – SP, Brazil. The results obtained with the present study obtained 5 individuals being completely favorable to inclusion, 3 as a favorable trend and 2 with an indefinite tendency. We can conclude that there is a satisfactory tendency of these professionals being that 8 of them constitute this positive result soon 2 has its indefinite tendencies on the onclusion.

Keywords: Adapted Motor Activity. Inclusion. Physical Education Professional. Attitudes.

1 Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência é uma temática que vem sendo discutida há anos dentro da sociedade. Pois os deficientes estão buscando os seus direitos de exercer a sua cidadania, podendo participar de todo o contexto existente na sociedade como os direitos civis, políticos, econômicos e também seus direitos educacionais. A escola foi criada a fim de promover uma Educação Básica para todos, porém, as diferenças entre alunos (culturais, de características físicas ou intelectuais), quando não orientadas por profissionais ou tutores da escola, podem criar divergências quanto à aceitação dos pares ou outros indivíduos que não se encaixem em padrões pré-concebidos (MAUERBERG-DECASTRO *et al.*, 2013; RODRIGUES, 2003), o que reforça a intolerância e a segregação contra os pares percebidos como “desviantes” (GOODE, 1999).

Quando se fala em professores com atitudes favoráveis à inclusão, é necessário reforçar os processos de aceitação do modelo inclusivo no contexto escolar.

Para entender as necessidades de formação de professores frente à inclusão escolar de alunos com deficiência são necessárias pesquisas que identifiquem as carências e lacunas na formação profissional (MANZINI, 2011).

Atualmente, no processo de formação do profissional de Educação Física (EF), seja pelas disciplinas cursadas em sua graduação ou pelas experiências em estágios proporcionados pela formação acadêmica, existem inúmeras possibilidades de vivências na área de Educação Física Adaptada (EFA). Essas experiências, em forma de estágio ou atividades voluntárias extracurriculares, promovem profundas transformações atitudinais tanto no aspecto profissional como pessoal. Nos últimos anos, inúmeros questionamentos a respeito do Ensino Inclusivo expõem a distância entre diretrizes e a

efetivação na prática. Blanco (2004) complementa a ideia apresentada anteriormente quando pontua que as instituições educativas têm a difícil e obrigatória tarefa de ensinar, respeitar e considerar as necessidades, diversidade e diferenças de cada um e, ainda, oferecer igualdade de oportunidades. Programas de inclusão já existem e funcionam há anos, porém, não basta simplesmente matricular os alunos em escolas regulares.

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

A falta de investimentos na área e a desqualificação de profissionais para dar continuidade aos programas de reabilitação e inclusão, integrados com a demanda curricular escolar, evidenciam a realidade de milhões de deficientes existentes no Brasil (e no mundo). Sabemos que poucos profissionais estão habilitados a trabalhar com esses grupos com competência. Assim, reconhece-se que a responsabilidade de criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física não é competência exclusiva do professor (ALVES; DUARTE, 2014).

Uma recomendação é que o professor esteja ciente de que incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a disciplina, mas é adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. Para tanto, é indispensável planejar a aula de modo a não se restringir à condição das pessoas envolvidas, mas promover a autonomia e enfatizar o potencial dos alunos (FIORINI; MANZINI, 2016).

Um ponto a ser considerado pelo professor de Educação Física se refere à maneira de apresentar um conteúdo, com atenção à seleção e modificação de estilos de ensino que proporcionem os maiores benefícios educacionais a todos os alunos (WINNICK, 2004). Acredita-se que a transformação nas atitudes seja primordial para uma prática favorável à inclusão (PALLA; MAUERBERG-DE CASTRO, 2004).

O objetivo do presente estudo foi avaliar a percepção da importância da inclusão na escola, e a percepção de competências com o Ensino Inclusivo por profissionais de Educação Física. Os objetivos específicos foram: 1) Analisar os scores de percepções dos profissionais de Educação Física no Ensino Inclusivo; Avaliar as tendências de profissionais junto ao Ensino Inclusivo; Constatar tendências positivas e negativas.

2 Método

2.1 Amostra

A população-alvo do presente estudo foi composta por 10 profissionais de Educação Física, na faixa etária de $(38,7 \pm 8,87)$ anos, sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Os sujeitos participaram voluntariamente da pesquisa após terem assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.2 Instrumento

O questionário utilizado foi idealizado por Block (1995), adaptado por Palla (2001) e Mauerberg-deCastro *et al.* (2013), que é composto por uma escala líkert a ser assinalado pelas respostas: respostas concordo totalmente; concordo em parte; não tenho opinião; discordo em parte; discordo totalmente. O instrumento contém 48 questões: 1) Eu nem tentaria ensinar alunos com deficiência em minhas aulas; 2) Eu me sinto motivado a dar aula para alunos com deficiência; 3) Eu tenho dificuldade de dar aula para alunos com deficiência; 4) Eu não tenho vontade de ensinar em uma escola inclusiva; 5) Meu conhecimento sobre as características, limitações e problemas de alunos em geral (com e sem deficiência) é suficiente para me tornar apto a ensiná-los; 6) Os alunos sem deficiência não têm expectativa de que eu inclua seus colegas com deficiência nas minhas aulas; 7) Nosso sistema escolar apoia meu trabalho com alunos com deficiência; 8) Os alunos com deficiência não têm expectativa de que eu os inclua nas minhas aulas; 9) Eu me sentiria motivado a dar aula em uma escola inclusiva; 10) Eu tenho vontade de dar aula para alunos com deficiência; 11) Mesmo fazendo vários cursos de reciclagem eu ainda não me sinto apto a trabalhar com alunos com deficiência 12) A Educação Inclusiva promove melhoria da autoestima, autoaceitação e autovalorização do aluno com deficiência; 13) O ambiente inclusivo evidencia as diferenças entre os alunos; 14) Eu decidi que vou dar aula para alunos com deficiência; 15) Alunos não deficientes que estudam em ambientes inclusivos descobrem que todas as pessoas, sem distinção, apresentam características diferentes, passam, portanto, a valorizar a diversidade; 16) Eu não me decidi ainda sobre dar aula em uma escola inclusiva; 17) Eu vou tentar dar aula em uma escola inclusiva; 18) Ensinar em uma escola inclusiva é desmotivador; 19) Eu não decidi ainda se vou dar aula para alunos com deficiência; 20) No contexto inclusivo a metodologia de ensino utilizada é elaborada de acordo com as necessidades dos alunos, dando oportunidades de aprendizagem para todos; 21) Para mim seria fácil ensinar em uma escola inclusiva; 22) Eu nem tentaria ensinar em uma escola inclusiva; 23) Eu já tenho condições de ensinar em uma escola inclusiva sem precisar passar por cursos ou treinamento sobre o assunto; 24) Meu limitado conhecimento sobre características, limitações e problemas dos alunos com e sem deficiência me impede de ensiná-los; 25) Dar aula para alunos

com deficiência é desmotivador; 26) Os alunos sem deficiência esperam que eu inclua seus colegas com deficiência nas minhas aulas; 27) Eu decidi que vou dar aula em uma escola inclusiva; 28) Não ensinaria em uma escola inclusiva se não tivesse apoio social (ex. família, escola e comunidade); 29) A Educação Inclusiva faz com que os alunos PD sintam-se rejeitados e desvalorizados; 30) Os alunos com deficiência que frequentam escolas inclusivas apresentariam um progresso acadêmico (aprendem mais e/ou melhor) e social maior do que alunos que fazem aulas em ambientes separados, como as salas especiais; 31) Eu vou tentar dar aula para alunos com deficiência; 32) Eu não tenho competência para ensinar alunos com deficiência na escola inclusiva sem passar por cursos ou treinamento sobre o assunto; 33) Na Educação Inclusiva o ritmo da aula é diminuído e o conteúdo reduzido para atender as necessidades dos alunos com deficiência; 34) Os alunos com deficiência que frequentam escolas inclusivas não conseguiriam acompanhar o conteúdo dado em aula; 35) Eu não tenho vontade de ensinar alunos com deficiência; 36) O contexto inclusivo favorece o apoio mútuo e cooperação entre alunos com e sem deficiência; 37) Eu teria dificuldade de dar aula em uma escola inclusiva; 38) O contexto inclusivo favorece a diminuição da discriminação e preconceito em relação às pessoas com deficiência; 39) Eu tenho vontade de dar aula em uma escola inclusiva; 40) A Educação Inclusiva favorece uma competição desleal entre os alunos; 41) A família espera que eu atenda seus filhos com deficiência na escola; 42) No contexto inclusivo o aluno sem deficiência tem maior oportunidade de expressar atos preconceituosos; 43) Eu teria apoio das pessoas que são importantes para mim, para lecionar em uma escola inclusiva; 44) Eu tenho toda competência necessária para trabalhar com alunos deficientes; 45) Nosso sistema escolar torna impossível eu atender alunos com deficiência; 46) Para mim é fácil ensinar alunos com deficiência; 47) Os pais não se importam se seus filhos com deficiência participam nas minhas aulas; 48) Os alunos com deficiência esperam que eu os inclua nas minhas aulas.

2.3 Análise e tratamento dos dados

As perguntas foram respondidas utilizando a escala tipo Likert de 5 pontos, sendo as respostas possíveis: concordo totalmente; concordo em parte; não tenho opinião; discordo em parte; e discordo totalmente; variando o número com essas respostas, de acordo com o que era esperado que fosse respondido.

Através da pontuação total dos questionários obtida agrupamos os professores nas seguintes classes:

Classe 1 - Completamente favorável à inclusão (pontuação de 189 a 210).

Classe 2 - Tendência favorável à inclusão (pontuação 169 a 187).

Classe 3 - Tendência indefinida sobre a inclusão (pontuação 101 a 168).

Classe 4 - Tendência desfavorável à inclusão (pontuação 51 a 100).

Classe 5 - Completamente desfavorável sobre a inclusão (pontuação menos de 50 pontos).

O questionário foi aplicado no período de 01 à 31 de março de 2019, sob consulta de disponibilidade dos profissionais e de forma presencial.

3 Resultados

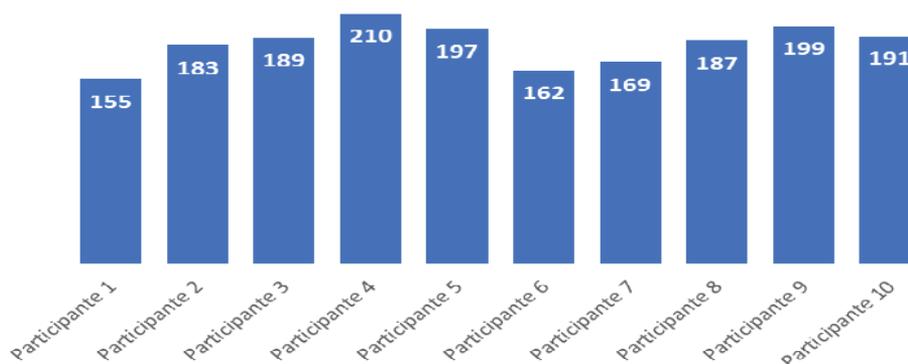
Em geral, os professores, apresentaram uma tendência favorável ao contexto inclusivo. A pontuação total desses professores se encontra entre 155 e 210 pontos, apresentados no (Gráfico 1).

Este gráfico irá representar as somas das questões do questionário, respondidas pelos os professores de Educação Física.

Dentro destes gráficos, podemos visualizar que temos três tipos de classes, como: Classe 1 - Completamente favorável à inclusão; Classe 2 - Tendência favorável à inclusão; e, Classe 3 - Tendência indefinida sobre a inclusão. Que serão mostrados nos Gráficos 1,2 e 3.

O Gráfico 1, traz a pontuação total atingida de cada participante, e quanto maior a pontuação atingida melhor seria sua tendência em relação ao Ensino Inclusivo.

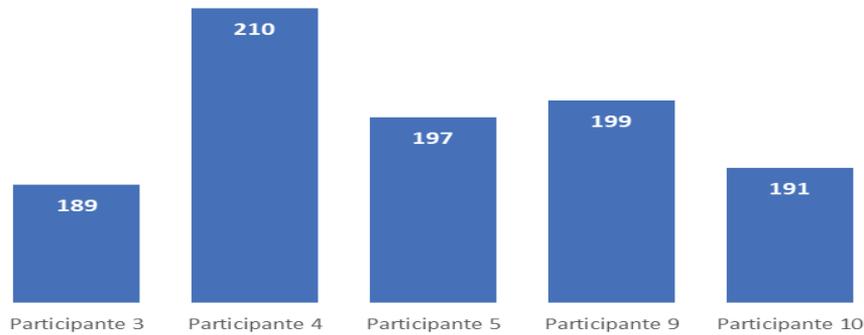
Gráfico 1 - Pontuação total



Fonte: elaboração própria

No Gráfico 2, podemos analisar que os participantes 3,4,5,9 e 10 são completamente favoráveis a inclusão.

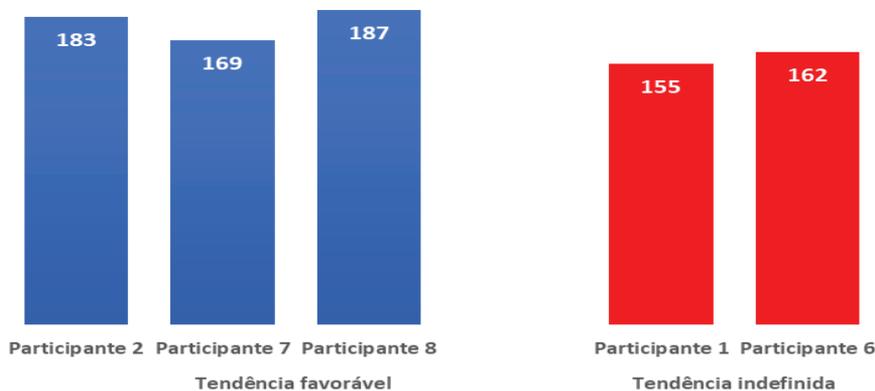
Gráfico 2 - Completamente favoráveis à inclusão



Fonte: elaboração própria

Podemos analisar com o Gráfico 3, que três professores possuem uma tendência favorável à inclusão no sistema de Ensino Inclusivo, com uma pontuação entre 169 à 187 pontos e dois professores têm uma tendência indefinida sobre a inclusão no sistema de Ensino Inclusivo, com uma pontuação de 155 à 162 pontos .

Gráfico 3 - Tendências à inclusão



Fonte: elaboração própria

Em uma revisão de literatura sobre Educação Inclusiva, Qi e Ha (2012) destacam que, quando há apoio e infraestrutura adequada, alunos com e sem deficiência podem se beneficiar do processo de inclusão. Os autores elencaram como possíveis fatores facilitadores a capacitação profissional, a competência percebida pelos professores, a experiência profissional e o apoio disponível na escola. Já os pontos negativos para o processo seriam a falta de formação adequada do professor, o apoio insuficiente e a gravidade da deficiência, com as condições mais severas gerando maiores dificuldades.

4 Discussão

Este estudo buscou investigar as atitudes de profissionais de Educação Física sobre a importância da inclusão na escola, e a percepção das próprias competências com o Ensino Inclusivo. Os resultados de forma geral refletem uma percepção positiva quanto à inclusão e o reconhecimento da perspectiva inclusiva. Identificou-se que cinco professores são completamente favoráveis a inclusão alcançando uma pontuação de 189 a 210, já na tendência à inclusão, foram de 155 a 187 pontos.

Segundo o estudo de Dias (2017) evidenciou que profissionais de EF, com ampla experiência e prática com EFA, revelavam não estar completamente preparados para atender o aluno com deficiência na escola inclusiva. O estudo aborda uma parte favorável a inclusão, porém, há professores que não estão preparados para ministrar aula no Ensino Inclusivo. Esses resultados foram semelhantes ao presente estudo, porém, evidenciaram em no estudo de Dias (2017) que, nas classes 4 e 5, professores afirmavam uma tendência completamente desfavorável a inclusão. Segundo Mauerberg-deCastro (2017), o contexto de ensino-aprendizagem é um sistema complexo e dinâmico. Dentro desta perspectiva de sistemas dinâmicos, o entendimento social do ambiente inclusivo pode ser descrito de diferentes pontos de vista. Podemos observar o aluno e suas interações (professores e/ou seus pares com e sem deficiência), o professor e suas interações (com os alunos e as demandas do programa curricular) que refletem um contexto relativamente não determinístico (ou quase randômico). Restrições entre tarefa, aluno e meio ambiente materializam continuamente essa dinâmica de interações que podem ser influenciadas pela ação do professor, sua motivação e predisposição ao Ensino Inclusivo.

Com os resultados, no presente estudo, podemos concluir que os profissionais de Educação Física possuem uma tendência favorável à inclusão voltada para o Ensino Inclusivo.

5 Conclusão

A importância do Ensino Inclusivo vem sendo discutido por diversos pesquisadores, cabendo a eles apresentar ferramentas pedagógicas e práticas para o profissional de Educação Física em sua atuação na escola.

No presente estudo, cuja investigação foi realizada com 10 indivíduos, podemos concluir que os profissionais expressaram similares opiniões favoráveis quanto ao Ensino Inclusivo independente do tempo de carreira que se encontram, buscando inovação para seus alunos para que esses se sintam incluídos no sistema de educação, social e cultural.

Alguns profissionais mostraram consistência em suas posições favoráveis em atuar com Ensino Inclusivo, tomando atitudes e iniciativas para o desenvolvimento do

aluno especial. Logo, outros não se interessam por esta área do Ensino Inclusivo. De acordo com os dados apresentados, oito profissionais possuíam atitudes de lecionar em uma escola de Ensino Inclusivo, já dois professores apresentaram tendências indefinidas sobre a inclusão no sistema de Ensino Inclusivo.

Os dados deste estudo poderão nos revelar um caminho, uma direção para a busca do aprendizado e aperfeiçoamento desta área, cabendo novas pesquisas e investigações sobre a qualificação de profissionais, contribuindo e preparando para a prática do Ensino Inclusivo.

Referências

- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. *Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte*, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, 2014.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BLOCK, M. E. Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education—revised (CAIPE–R) inventory. *Human Kinetics Journal*, v. 12, n. 1, p. 60-77, 1995.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2001*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.
- DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.22, n.1, p. 49-64, 2016.
- GOODE, E. On behalf of labeling theory. In: PONTELL, H. N. (org.). *Social Deviance*. 3ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1999. p. 86-96.
- MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n.1, p. 53-70, 2011.
- MAUERBERG-DECASTRO, E. *et al.* Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 19, n. 3, p. 649-661, 2013.
- PALLA, A. C. *Atitudes de professores e universitários em relação à proposta do ensino inclusivo*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- PALLA, A. C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, Rio Claro, v.9, n.1, p. 25-34, 2004.
- QI, J.; HA, A. S. Inclusion in Physical Education: a review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 59, n. 3, p. 257-281, 2012.

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.

WINNICK, J. P. Organização e Gerenciamento de Programas. In: WINNICK, J. P. (org.). *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p.21-36.

Notas sobre os autores:

Nathan Silva Barbosa

Faculdade Euclides da Cunha - FEUC - S.J.do Rio Pardo - SP. nathanlegal30@gmail.com

Carlos Henrique Prevital Fileni

Faculdade Euclides da Cunha - FEUC - S.J.do Rio Pardo - SP; Núcleo de Pesquisas em Biomecânica Ocupacional e Qualidade de Vida. prof.hprevital@outlook.com

Gustavo Celestino Martins

Faculdade Euclides da Cunha - FEUC - S.J.do Rio Pardo - SP; Núcleo de Pesquisas em Biomecânica Ocupacional e Qualidade de Vida

Evandro Ossain de Almeida

Faculdade Euclides da Cunha - FEUC - S.J.do Rio Pardo – SP
Universidade de Franca – UNIFRAN

Leandro Borelli Camargo

Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano;
Núcleo de Pesquisas em Biomecânica Ocupacional e Qualidade de Vida

Adriana Nascimento de Souza Ortiz

Faculdade Euclides da Cunha - FEUC - S.J.do Rio Pardo - SP
Universidade de Campinas - UNICAMP

Braúlio Nascimento Lima

Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano;
Núcleo de Pesquisas em Biomecânica Ocupacional e Qualidade de Vida

Rodrigo da Cruz Oliveira

Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano;
Núcleo de Pesquisas em Biomecânica Ocupacional e Qualidade de Vida

Guanis de Barros Vilela Junior

Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano;
Núcleo de Pesquisas em Biomecânica Ocupacional e Qualidade de Vida

Recebido em: 24/06/2019

Reformulado em: 30/06/2019

Aceito em: 30/06/2019