

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ATITUDES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**MANAUS – AM
2019**

EVANDRO JORGE SOUZA RIBEIRO CABO VERDE

**ATTITUDES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Orientador: Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos.

**MANAUS – AM
2019**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C116a Cabo Verde, Evandro Jorge Souza Ribeiro
Atitudes de professores de Educação Física em relação à
inclusão de alunos com deficiência / Evandro Jorge Souza Ribeiro
Cabo Verde . 2019
73 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Otacilio Libardoni dos Santos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Atitudes. 2. Educação Física. 3. Educação Inclusiva. 4.
Inclusão. I. Santos, João Otacilio Libardoni dos. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

EVANDRO JORGE SOUZA RIBEIRO CABO VERDE

**ATTITUDES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

COMPONENTES DA BANCA:

Profa. Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Wania Ribeiro Fernandes

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**MANAUS – AM
2019**

Dedico este trabalho as mulheres da minha vida. Mães, irmãs, noiva, amigas e professoras, em especial a minha mãe Vandira que não mede esforços para fazer um(a) filho(a) feliz.

AGRADECIMENTOS

O gesto de agradecer nesta dissertação é a forma que eu encontro de manifestar toda a minha gratidão as pessoas que me ajudaram nesta bela e difícil caminhada. Primeiramente, preciso agradecer a Deus, Tupã, Oxalá, Ganesha e a todos os santos e espíritos de luz que me acompanham todos os dias. Foram eles que me guiaram durante os dias mais tortuosos dessa jornada em que encontrei o meu maior inimigo, eu mesmo.

Dissertar não é uma tarefa fácil, mas quem disse que seria fácil?! Fácil pode até não ter sido, mas colocar o pé na rua, visitar as escolas, se preocupar com o futuro da educação, ah, isso eu não posso negar: é um prazer imenso.

Preciso agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a chegar aqui, começando pela pessoa que me carregou durante nove meses em seu ventre, minha mãe. Mãe, obrigado por tudo que a senhora me ensinou, por todo carinho, atenção e principalmente pelo amor. Hoje o seu bebê cresceu e vem aqui expressar em público perante uma pesquisa científica, vivida em uma universidade que hoje ousam chamar de balbúrdia, todo o meu amor pela senhora. Mãe, eu te amo! Agradeço a minha Mãe Nina (minha tia e segunda mãe) que na ausência da minha mãe biológica sempre esteve disposta a cuidar de mim. Meus agradecimentos a essas duas mulheres são eternos. Muito obrigado por tudo!

Agradeço as minhas irmãs, Eliny, Edjane e meu irmão Thiago que dividiram comigo momentos preciosos para a construção do meu caráter, fazendo com que eu chegasse aqui neste momento. Amo vocês e meus sobrinhos.

Sem perder a oportunidade de agradecer as mulheres da minha vida, agradeço uma em especial que teve toda a paciência em me acompanhar nesta fase do mestrado, minha noiva. Mara (Maroca) saiba que você é meu norte e foi em seus braços durante a construção desta pesquisa que eu me encontrei e chorei com medo de não conseguir. Quase ninguém sabe das dificuldades que um mestrando passa, mas você soube e viveu isso comigo e me ajudou a passar pelas adversidades com a sua voz tranquila e positiva me dando forças para seguir em frente, afirmando que tudo terminaria bem, e terminou. Muito obrigado, amo você.

Não posso, jamais, esquecer das minhas eternas professoras, entre uma delas destaco a Diretora da escola em que estudei o pré-escola e o ensino médio, Lenice Salerno. Meus eternos agradecimentos por tudo.

Dentre tantas professoras que tive destaco a Profa. Me. Lionela da Silva Corrêa (@liofef), uma espécie de anjo sem asas. Hoje posso me orgulhar de compartilhar da sua amizade no ambiente de trabalho, mas muita coisa não seria possível hoje se eu não tivesse

escutado os seus conselhos e seguindo em frente. Saiba que essa dissertação não é um fruto só meu, é nosso. Tenho uma eterna admiração da pessoa que és e sou grato pela contaminação de bons exemplos diários. Sempre digo que um mestre é aquele que forma outros mestres e a senhora é uma dessas. Muito obrigado por tudo seeeempre.

Agradeço de coração a disponibilidade das professoras e professor que participaram da minha banca, Profa. Dra. Minerva Amorim (@mimicastroamor) que me acompanha desde a graduação e sempre me incentivou da melhor forma possível, procurando entender as minhas adversidades em relação ao trabalho durante a graduação (rs) e até os dias de hoje. A Profa. Dra. Wania Fernandes que me recebeu de braços abertos no PPGE fazendo com que eu pisasse no chão da realidade de uma pesquisa de mestrado. E ao querido Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes, diretamente da Bahia, pelas suas belas contribuições para a pesquisa. Muito obrigado a vocês três.

Agradeço ao homem (professor, pesquisador, diretor e orientador) mais exemplar que eu conheço, Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos. O senhor sabe ouvir, cobrar e principalmente entender o contexto do outro antes de julgá-lo. Minha admiração pelo senhor é infinita. Muito obrigado pela confiança, paciência, incentivo, amizade, excelente orientação e principalmente por me aceitar como orientando e me ensinar tanto durante esses dois anos. Eu serei eternamente grato ao senhor. Muito obrigado. E que venham mais publicações de nossas pesquisas.

Agradeço o apoio e auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e principalmente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) da qual fui bolsista. Ambas são órgãos de imensurável relevância e valor para a educação e vem fomentando, incentivando e fortalecendo a pesquisa no Amazonas.

E por fim, preciso agradecer aos amigos de vida, dança, trabalho, projetos e programas que fizeram e fazem parte dessa história. Neste momento não citarei nomes para que não me estenda ainda mais. Mas, aos amigos do PRODAGIN, PROAMDE, LECOMH, Caxemira, Ciaad, boi-bumbá, carnaval, graduação, da rua de casa e principalmente do LELIBA (Laboratório de Estudos do Libardoni, rs) saibam que todos vocês fazem parte dessa minha caminhada que não para por aqui. Me desculpem por qualquer coisa e muito obrigado por tudo.

Eu amo todos vocês!!!

MATRIARCA

Cézar Moraes, Diego Silva e Sandro Santos

O novo dia já vem
Anunciando o arrebol
Cores esperam a luz do sol
Na corda, cerca ou varal
O colorido seduz
A mão que lava também conduz

Cada verso um bordado
Uma flor, um pedido de paz
Um recorte, um bocado de amor
No cantinho do seu ninho vibrei
Ao sentir seu calor
Nas alturas em suas asas voei

Marcou as pedras com carinho
Mostrou-me o caminho certo pra seguir
Me ensinou a enxergar os espinhos
Das flores que podem ferir
Me encorajou a dar os primeiros passos
Na vida pra ser o que sou
Provou que o respeito e a perseverança
É a chave para ser feliz

Pra ela ainda sou uma criança
E por mais que ela saiba
Disfarça pra não perceber
Minha rainha pétala azulada
Luz da minha vida
Gamada pelo caprichoso

Seu coração é uma casa
De portas abertas
De ternura e paixão
Reza o terço e faz seu pedido
A virgem do carmo
Pra fazer o meu boi campeão

Mãe, luz do mundo
Mãe, mel da vida
Mãe, matriarca
Minha estrela amada!
Ôôôô

RESUMO

As escolas brasileiras vêm sendo desafiadas a se reorganizarem em prol da ampliação do acesso e democratização do ensino favorecendo a inclusão. Os professores de Educação Física recebem anualmente alunos com e sem deficiência na mesma turma. A atuação positiva do professor no processo inclusivo depende de fatores que envolvem sua criação, formação e atitude. Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo conhecer as atitudes dos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus em relação à inclusão de alunos com deficiência. A metodologia utilizada caracterizou-se como pesquisa descritiva com uma abordagem quali-quantitativa. Para o seu desenvolvimento, a investigação se deu no âmbito municipal, tendo como principais atores 102 professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que possuíam ou não alunos com deficiência em suas aulas. Na coleta desse material foi utilizado um questionário, denominado PEATID III, adaptado do original, a fim de levantar informações em relação as atitudes dos professores. O instrumento é constituído por duas seções, a primeira por um total de doze declarações em que os participantes têm de exprimir os seus níveis de acordo ou desacordo em relação a quatro condições de deficiência: física, visual, auditiva e intelectual. A segunda seção do questionário consiste em quinze tipos de seleção ou perguntas abertas. Esses itens têm a finalidade de obter informações demográficas sobre os sujeitos. A análise dos resultados foi realizada por meio da estatística descritiva, utilizando-se da mediana como medida de tendência central, tabelas de frequência e respectivos valores percentuais. Os dados indicam que de forma geral os professores apresentam atitudes favoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Esse quadro muda um pouco quando verificamos as atitudes por tipo de deficiência, sendo a deficiência intelectual e visual vistas com as menores medianas, o que representa professores neutros em relação à inclusão de alunos com essas deficiências. Os resultados nos indicam também que a maioria dos professores afirmaram ser necessário mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência. No entanto, essa realidade é um tanto contraditória, tendo em vista que uma das problemáticas da nossa pesquisa foi justamente a não participação dos professores nos cursos de formação continuada. Esperamos que esta pesquisa contribua para o conhecimento científico acerca do tema no contexto amazônico, possibilitando e auxiliando em futuras pesquisas ou até mesmo em futuras propostas de intervenção, favorecendo o processo inclusivo.

Palavras-chave: Atitudes; Educação Física; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The Brazilian schools were being challenged to reorganize themselves in favor of the amplification of the access and the democratization of the teaching favoring the inclusion. With this the Physical Education teachers annually receive students with or without disabilities in the same class. The positive performance of the teacher in the inclusive process depends on factors that involve his belief, formation and attitude. In this way the present research has as objective, to know the attitudes of the Physical Education teachers of the final of the elementary school of the Manaus municipal network of education in relation to the inclusion of students with disabilities. The methodology utilized is characterized as a descriptive research with a qualitative-quantitative approach. For its development, the investigation was in the municipal scope, having as their main actors 102 teachers of Physical Education of the final years of elementary school of the municipal secretary of education (SEMED) that has or not students with disabilities in their classes. In the gathering of this material, was utilized a quiz, denominated PEATID III, adapted from the original, in order to collect information in relation to the attitudes of the teachers. The instrument is constituted by two sections, the first is constituted for a total of twelve declarations in which the participants has expressed their levels of according or disaccording in relation of four conditions of disabilities: physical, visual, hearing, and intellectual. The second section of the PEATID-III consists of twelve types of selection or open questions. The aim of the sections was to obtain demographic data about the subjects. A descriptive statistic was used for the analysis of the results, using the median as a measure of central tendency, frequency tables and percentage values. The data indicate that in a general form the teachers are favorable about the inclusion of people with disability. This chart changes a little when we verify the attitudes according the type of disabilities. The intellectual and visual were the ones that showed a minor median. Also indicate that the majority of the teachers affirmed to be necessary more academic preparation to teach students with disability. However, this reality is somewhat contradictory, considering that one of the problems of our research was precisely the non-participation of teachers in continuing education courses. It's expected that this research contributes to the scientific knowledge around the theme, enabling and assisting in future researches of even in future intervention proposals, favoring the inclusive process.

Palavras-chave: Attitude; Physical Education; Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma do processo de identificação e seleção dos estudos.....	30
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visão geral dos estudos incluídos na revisão sistemática.....	31
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Universo de alunos matriculados na SEMED/Manaus em 2018 nas escolas regulares e especiais.....	21
Tabela 2 – Mapeamento dos professores de Educação Física da SEMED.....	41
Tabela 3 – Número de participantes da pesquisa por DDZ e forma de coleta de dados.....	42
Tabela 4 – Caracterização dos professores de Educação Física.....	45
Tabela 5 – Classificação das atitudes dos professores de Educação Física.....	49
Tabela 6 – Competência e atitude dos professores de Educação Física.....	52
Tabela 7 – Necessidade de mais preparação acadêmica de acordo com a percepção do professor	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DA	Deficiência Auditiva
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DDZ	Divisão Distrital Zonal
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EF	Educação Física
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEATID	Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities – III
PEJI	Physical Educators' Judgments about Inclusion
PROAMDE	Programa de Atividade Motora para Deficientes
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIAQ	Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	OBJETIVOS	17
1.1.1	Geral:	17
1.1.2	Específicos:.....	18
1.2	JUSTIFICATIVA	18
2	CAMINHO TEÓRICO.....	19
2.1	EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO	19
2.2	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	24
2.2.1	O papel do professor de Educação Física.....	24
2.3	ESTUDOS SOBRE AS ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
2.3.1	Conceituando a Atitude	28
2.3.2	O estado da arte sobre as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão realizados no Brasil	29
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	36
3.1.1	Local de realização da pesquisa.....	37
3.1.2	Participantes da pesquisa	37
3.1.3	Instrumentos	37
3.1.4	Procedimentos para Recolha das Informações	38
3.1.5	Aspectos éticos	40
3.1.6	Procedimentos para Análise de Dados	40
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	41
4.1	MAPEAMENTO	41
4.1.1	Número de professores de Educação Física	41

4.1.2	Desafios da coleta.....	42
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	45
4.3	IDENTIFICAÇÃO DAS ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.....	49
4.4	FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	52
4.4.1	Competência e atitude dos professores de Educação Física.....	52
4.4.2	Necessidade de mais preparação acadêmica	53
4.4.3	Os desafios da Educação Física no contexto amazônico.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6	REFERÊNCIAS	61
7	APÊNDICE	66
	Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	66
8	ANEXO	68
	Anexo A - Carta de Anuência da SEMED	68
	Anexo B – Parecer Substanciado do CEP	69
	Anexo C - Questionário.....	70

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, ao assinar a Declaração de Salamanca se comprometeu a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo que visa o desenvolvimento de uma educação para todos (UNESCO, 1994). Com isso, nos últimos anos, as escolas brasileiras vêm sendo desafiadas a se reorganizarem em prol da ampliação do acesso e democratização do ensino (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Embora a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino já esteja garantida por lei (BRASIL, 1996) ainda há uma série de dificuldades a serem superadas em sua prática. Exigindo assim, uma colaboração integral dos envolvidos no processo inclusivo, atraindo esforços coletivos para a construção de uma escola que contemple toda a diversidade escolar.

No entanto, apesar dos esforços para garantir uma educação inclusiva de qualidade, na prática, é possível encontrar professores despreparados para o processo inclusivo, além da falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade (BRIANT; OLIVER, 2012). É importante destacar que a atuação dos professores é permeada por diversas concepções, destacando a sua capacitação não somente em conteúdos e conceitos, mas também em habilidades, políticas interpessoais e até mesmo em suas atitudes (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Considerando a relevância das atitudes do professor em sala de aula e a importância do seu papel enquanto agente de mudança, é primordial que essas atitudes se apresentem de forma positiva frente ao processo de inclusão, caso contrário há grande chance de a inclusão não acontecer como se espera e prevista por lei. É importante destacar que as atitudes dos professores tem sido objeto de estudo nas últimas décadas, sendo conceituada como uma predisposição interna adquirida e entendida como a maneira de agir e a maneira de pensar dos diferentes sujeitos, estando atrelada a um conjunto de fatores, podendo ser modificada (CARVALHO, 2011).

Embora entendamos que as atitudes de um professor dependam de um conjunto de fatores, como por exemplo, a idade, o gênero e os recursos postos a sua disposição, é preciso compreender que a formação continuada do professor se faz necessária para que se possa instigar atitudes positivas que possam conduzir práticas inovadoras que favoreçam a participação de todos, criando condições de aprendizagem para os alunos no processo inclusivo (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Ao tratarmos sobre as atitudes do professor de Educação Física (EF), que é componente

curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996), devemos ressaltar que no decorrer da sua história, no Brasil, as pessoas com deficiência viviam à margem das atividades práticas desta área por não possuírem determinadas aptidões, atuando como meros espectadores, sendo ignorados no contexto educacional pelos próprios professores que deveriam atuar de forma a favorecer o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007). Assim, percebe-se que EF assumiu um caráter muitas vezes excludentes, mas, se por um lado ela se apresentou como segregadora, por outro se apresenta como disciplina promissora à inclusão escolar (FIORINI, 2011; GUTIERRES FILHO et al., 2011).

A EF se encontra em uma encruzilhada entre as enormes possibilidades de contribuir com o processo de inclusão e as dificuldades provenientes de uma prática tradicionalmente ligada aos valores competitivos do desporto (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017). Além das práticas excludentes da própria EF herdada ao longo dos anos, ainda é possível encontrar outras problemáticas que dificultam o fortalecimento deste componente curricular, tão valioso na educação, que é a falta de investimento deste componente nas escolas.

Um exemplo da falta de investimento é visto quando encontramos escolas do 1º ao 5º ano sem professores de EF. A falta de professores se dá por leis que permitem professores de referência, regentes de sala, atuarem com a EF nas turmas iniciais do ensino fundamental. O mesmo não ocorre para os anos finais do ensino fundamental, ocasionando a obrigatoriedade do professor em sala de aula.

Nesse sentido, onde entendemos que os professores de EF devem obrigatoriamente atuarem nos anos finais do ensino fundamental e partindo da premissa que o professor de EF configura-se como um facilitador no processo de inclusão atuando com atitudes positivas (GUTIERRES FILHO et al., 2012), nos indagamos: quais as atitudes dos professores de EF dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Manaus em relação à inclusão de alunos com deficiência?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral:

Conhecer as atitudes dos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus em relação à inclusão de alunos com deficiência.

1.1.2 Específicos:

- Mapear o número de professores com licenciatura em Educação Física atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação de Manaus;
- Caracterizar os professores de Educação Física em seus atributos demográficos e descritivos em relação a sua formação;
- Identificar as atitudes dos professores de Educação Física atuantes em sala de aula regular, que tenham ou não, alunos com deficiência em suas aulas;
- Averiguar as necessidades de mais preparação acadêmica, de acordo com a percepção do professor, para ensinar alunos com deficiência.

1.2 JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática Professor de Educação Física (EF) surgiu durante a graduação, mais precisamente nos primeiros contatos com a pesquisa científica. Ao realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tive a oportunidade de estudar as práticas pedagógicas do professor de EF relacionada as atividades recreativas. Esta pesquisa originou um artigo intitulado Atividades recreativas nas aulas de Educação Física em uma escola pública, publicado em forma de capítulo no livro Educação: Políticas, Estrutura e Organização (CABO VERDE et al., 2019).

Seguindo os interesses de estudos na área, as Atitudes dos Professores de EF surgiu após a sugestão da minha orientadora de TCC, Professora Mestre Lionela da Silva Corrêa, que já realizou trabalhos na mesma temática. Para o mestrado, procurando seguir as especificações da linha 4 “Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico” e uma relação da temática trabalhada na graduação, surgiu a ideia de estudar as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares.

Assim, para abarcar o pensamento em relação ao tema, pesquisas foram realizadas para nos aproximar acerca dos estudos da temática. Através das pesquisas e dos debates realizados para construção do projeto da dissertação foi possível notar uma escassez no que se refere a relação do professor de EF e os alunos com deficiência no contexto amazônico.

Vale destacar que o tema da EF ainda é pouco explorado nos Programas de Pós-Graduação da região norte do Brasil (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017). Quando tratados os assuntos de EF e inclusão, os autores supracitados apontam em sua pesquisa que até o ano de 2015 nenhuma dissertação ou tese foi publicada na região norte com este tema. Com

isso, esta pesquisa tem como função dar luz a esta temática na região norte, tendo em vista que este tema é debatido por diversos autores do sul e sudeste do Brasil.

Apesar de as atitudes dos professores de EF estar cotidianamente em pauta no âmbito escolar e ser debatida por autores em outras regiões do país, ainda sim é pouco estudada. Na revisão sistemática de Gutierrez Filho et al., (2011) foi possível identificar treze artigos envolvendo as atitudes, concepções e opiniões dos professores de EF em relação à inclusão no Brasil. No entanto, o número de publicações acerca da temática diminuiu no decorrer dos últimos anos.

Esta carência nos aponta para a relevância desta pesquisa na necessidade de discussões sobre a formação do professor de EF e suas atitudes perante ao aluno com deficiência. Tonando-se pertinente ao dizer que existem poucas produções realizadas no contexto amazônico, principalmente na cidade de Manaus, capital do Amazonas, que possui 508 professores de EF na Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018).

Com o grande número de professores e a escassez nas pesquisas, podemos insuflar que exista à falta de identificação de possíveis problemáticas e falta de sugestões para intervenções na região. Nesse sentido, este estudo tem por finalidade conhecer as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão. E, por conseguinte, contribuir para a possível identificação de necessidades educativas no âmbito da educação inclusiva nas aulas de EF.

2 CAMINHO TEÓRICO

Este capítulo aborda a Educação Física, a formação e as atitudes dos professores em relação à inclusão. Para isso, apresentaremos como nosso caminho teórico os pontos: 1) Educação Física e inclusão; 2) Formação do professor de Educação Física e 3) Estudo da arte sobre as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Pensada para ser a solução de um problema, criada para dar a todos uma educação básica de qualidade, a escola, desenvolveu práticas e valores que contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos, corroborando para um processo de evasão escolar, insucesso dos alunos, problemas de disciplinas e principalmente a segregação (RODRIGUES, 2003). A segregação foi uma prática social à pessoa com deficiência que a colocou em instituições,

escolares ou não, para cuidado e proteção ou para tratamento médico (SADIM, 2018), mas que não oportunizava a relação direta com o outro. No entanto, a partir dos anos 80 e 90 do século passado em contraponto aos processo de segregação, deu-se início a um movimento de tendência mundial, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017).

Esse movimento, chamado de inclusão escolar, que tem desafiado as escolas brasileiras a se reorganizarem em prol da ampliação do acesso e democratização do ensino, é oriundo de discussões passadas que levam em consideração a importância da pessoa com deficiência em conviver com os demais alunos da escola regular (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). As mudanças ocorridas na educação brasileira modificaram o paradigma da concepção de escola para uma educação inclusiva, a qual consiste em ações pedagógicas, políticas culturais e sociais para todos (GUTIERRES FILHO et al., 2011). No entanto, essas mudanças ainda estão ocorrendo no âmbito educacional brasileiro, e acabam por não terem uma efetividade de imediato, e sim processual, mas que já nos apresenta um resultado favorável em relação ao passado.

A palavra inclusão utilizada nos discursos nacionais, por repetidas vezes, soa como um modismo de significados sociais vazio (GORGATTI, 2005). O conceito de inclusão é complexo, porém, a UNESCO (2008) alicerçou o seu conceito afirmando que a inclusão é um processo que diz respeito à identificação e remoção de barreiras, referente a presença, a participação e ao sucesso de todos, centrado nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso.

Nas escolas, este processo é denominado educação inclusiva e é amparado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) (BRASIL, 2015) que estabelece o direito da pessoa com deficiência em relação, ao seu acesso, com participação, aprendizagem e continuidade, aos mais elevados níveis de ensino, sem discriminação e preconceito, mas sim, com igualdade no acesso e permanência na escola.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconhecida como uma ‘carta magna’ da educação inclusiva, foi fundamental para a construção da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que assegura em seu artigo 4 que:

É dever do estado com a educação escolar pública a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que a lei brasileira ampara as pessoas com deficiência no âmbito educacional e que as escolas já recebem esses alunos, torna-se importante destacarmos o contexto amazônico em relação ao recebimento dos mesmos. Para que se tenha uma dimensão da cidade de Manaus em relação ao atendimento de alunos com deficiência na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Divisão de Informação e Estatística da SEMED/Manaus, registrou os seguintes dados:

Tabela 1 - Universo de alunos matriculados na SEMED/Manaus em 2018 nas escolas regulares e especiais.

Universo de alunos da SEMED/Manaus		Alunos por deficiência em escolas regulares	
Alunos matriculados	237.198	DF	342
Alunos com deficiência	4.798	DA	148
Em escolas regulares	4.371	DV	173
Em escolas especiais	427	DI	2.114
		Outras necessidades especiais	1.594

Legenda: DF=Deficiência Física; DV=Deficiência Visual; DA=Deficiência Auditiva; DI=Deficiência Intelectual. Fonte: Divisão de Informação e Estatística da SEMED/Manaus. Tabela elaborada pelos autores.

Fazendo um comparativo entre os números de alunos com deficiência nas escolas regulares é possível perceber que existe um número considerável de 2.114 alunos com DI matriculados na rede municipal de Manaus, o que representa um número bastante expressivo. O oposto deste resultado são os alunos com DA que aparecem com o resultado de 148 alunos matriculados.

O que queremos destacar com estes dados é que no contexto amazônico os alunos com deficiência já estão sendo matriculados, em sua maioria, nas salas de aula regulares. Com isso, automaticamente, os professores já estão os recebendo em suas aulas. Mas, nos indagamos: será que os professores têm conhecimento das deficiências e das particularidades de cada aluno com deficiência?

Neste momento, torna-se pertinente conceituarmos cada deficiência as quais iremos abordar nesta obra, uma vez que a inclusão estudada nesta pesquisa gira em torno de quatro deficiências específicas, as quais são: deficiência física, visual, auditiva e intelectual, conforme a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999).

- a) DF: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física;
- b) DV: engloba tanto a cegueira como a baixa visão. Sendo, a cegueira a perda total ou parcial da visão em tal grau que necessite de Braille e a baixa visão possuam resíduos visuais que lhe permitem enxergar parcialmente;
- c) DA: perda bilateral, parcial ou total da capacidade de ouvir;
- d) DI: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Entendendo que os alunos com deficiência estão matriculados na escola e a inclusão não é uma opção educacional, mas sim uma política em vigor, é preciso darmos luz a um componente curricular da Educação Básica que não pode ficar alheio ao processo inclusivo, a Educação Física (EF). A EF escolar se define como uma prática pedagógica que pode, por meio de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, ginástica e dança, possibilitar aos alunos o desenvolvimento dos aspectos emocionais, cognitivos, sociais, entre outros (MARTINS; FELKER, 2008). Apesar de ser uma disciplina que a grande maioria dos alunos gostam de participar, esse componente curricular ainda continua sendo pouco valorizado em relação aos demais no ambiente escolar (FINCK, 2011).

Discorrer sobre EF no ambiente escolar não é uma tarefa fácil. A EF é um componente curricular obrigatório da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996) na qualidade de um componente curricular predominantemente expressivo, é entendido como um grande facilitador no processo de inclusão, apesar do seu passado permeado por concepções diversas.

Fazendo um breve resgate histórico, a EF, no Brasil, passou por diversos períodos que possuíam diferentes visões acerca da sua própria função, tendo como concepções Higienista (1889-1930), Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945-1964), Competitivista (1964-1985) e Popular (1985-).

A EF higienista enfatizava a saúde, ficando a cargo da EF a formação de indivíduos fortes e saudáveis, contribuindo também com a melhoria da saúde da população e podendo resolver os problemas de saúde pública ao construir uma sociedade livre de doenças e de vícios que viessem a comprometer a saúde. A EF militarista teve como objetivo formar jovens com espírito patriota que suportassem o combate, a guerra, a luta e preparados para defender pátria (FIORINI, 2011).

Diferentemente das concepções anteriores, a EF pedagogicista surgiu com o intuito de mostrar que além de trabalhar com a saúde e a disciplina da juventude, como as duas concepções

anteriores já tivera trabalhado, ela também tinha caráter educativo, e ao educar os movimentos chegava-se à educação integral do indivíduo. Esta concepção fez quebrar alguns paradigmas da época que giravam em torno das concepções anteriores (BRASIL, 1998).

Após este período, a EF competitivista é marcada pelo forte apelo aos esportes de competição. Durante esta concepção o aluno era encarado como um atleta pelos professores e os mesmos eram responsáveis por prepararem futuros atletas nas aulas de EF. Neste período as aulas tornaram-se seletivas e excludentes, onde aqueles entendidos como aptos a serem atletas tiravam vantagem sobre aquelas que não tinham a oportunidade de aprender uma modalidade. Assim, a EF passa a ser restrita à classe dominante, sendo então, esporte de elite (FIORINI, 2011).

A partir de 1985 surge a EF popular que é um movimento de cunho ideológico, que pretende mudar o paradigma da EF com o abandono da competição para uma visão em direção ao lúdico, à solidariedade e a construção de uma sociedade mais democrática que perdura até os dias atuais. Essa visão de mundo que a EF apresenta nos dias atuais soa como uma forma de transformar a sua prática em uma disciplina que atenda todas as necessidades do indivíduo em sociedade.

Neste retrospecto, é possível perceber que a EF assumiu um papel excludente por atender aos costumes e objetivos da época em questão devido a prática de algumas atividades físicas não serem para todos, por consequência de perfil sócio-econômico ou de estrutura corpórea, tudo em função da época em que se praticava (SOLER, 2005).

Nos dias atuais, a EF ainda sofre com resquícios de um passado militarista e/ou competitivista e sente o impacto de um componente curricular desprestigiado na escola quando sua finalidade não é definida. Para Finck (2011) a EF como área de conhecimento não tem sido capaz de “convencer” a sociedade sobre a sua importância no ambiente escolar, pois, para a maioria das pessoas, com uma visão deturpada das aulas, a rotulam apenas em atividades de correr, jogar bola, fazer ginástica e brincar sem objetivos educacionais.

É possível inflar que a EF ainda sofre com resquícios de todas as suas concepções anteriores, principalmente das concepções militarista e/ou competitivista. Uma atividade que tenha o cunho desportivo que preze a valorização do corpo saudável e somente os aptos possam praticar as atividades, sem utilizar de uma perspectiva pedagógica, favorece fortemente o processo de exclusão. Porém, acredita-se que possa estar havendo uma mudança em sua percepção, entretanto, não é possível afirmar se esta mudança é perceptível na prática, mas, acredita-se que possa ser uma realidade futura, se praticada de forma eficaz pelos profissionais da área (FIORINI, 2011).

A EF não pode ficar indiferente ou neutra em frente ao processo de inclusão. Ela pode e deve se constituir como um adjuvante para que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva por diversos fatores e princípios a que apresenta como promocionais a inclusão (RODRIGUES, 2003).

Na qualidade de uma disciplina expressiva, Rodrigues e Rodrigues (2017) apontam para três razões a qual a rotulam como um componente curricular da educação favorável ao processo inclusivo: 1- Por entender que a EF, pode ter um programa mais flexível que outros componentes curriculares, possa obter uma receptividade mais positiva aos alunos com deficiência; 2- Por poder incluir fortemente em suas atividades o caráter lúdico e de interação social, possibilita a criação de laços, solidariedade e cooperação, favorecendo a criação de um ambiente inclusivo; 3- E, por entender que as atividades da EF possuem uma abrangência maior nas áreas globais do desenvolvimento, mobiliza um maior desempenho motor, cognitivo, social e emocional, contribuindo para o desenvolvimento humano.

No entanto, os pontos supracitados só poderão ser alcançados caso haja a conscientização de tais razões por parte dos gestores, pedagogos, familiares e principalmente professores de EF. O processo inclusivo depende da participação de todos os envolvidos na escola, mas, principalmente do professor que deve adotar objetivos, conteúdos e métodos que valorizem a diversidade humano e colabore para a construção da inclusão. E que essa construção possa ir além de uma aula a fim de formar uma sociedade inclusiva.

Ao se tratar do professor de EF como ator principal no processo de inclusão, Fiorini e Manzini (2014) indicam que os mesmos têm encontrado dificuldades para atender a demanda da inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma e que tais fatores para essa dificuldades é decorrente de uma formação acadêmica frágil.

2.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Por entender a importância de se falar sobre a formação dos professores, nesta seção abordaremos o processo de formação do professor de Educação Física e suas relações com à inclusão.

2.2.1 O papel do professor de Educação Física

Conforme já explicitado, a formação de professores foi permeada por diversas concepções e, mais recentemente, as discussões têm evidenciado a necessidade da capacitação do professor, não somente em conteúdos e conceitos, mas também em habilidades políticas e interpessoais (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). A formação e atuação do professor é

entendida como ponto crucial na vida dos alunos, e nos últimos anos, vem ganhando destaque quanto as necessidades de práticas inovadoras e de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as políticas públicas apontam para uma formação de professor que favoreça o processo de acesso e democratização ao ensino, garantindo uma estrutura educacional inclusiva. No entanto, ainda ocorre muitas divergências sobre qual é o nível de formação que melhor contribui para o aprimoramento de práticas educacionais inclusivas. Apesar das ofertas de graduação, pós-graduação e cursos extracurriculares de professores generalista ou especialista, é possível inferir que os professores tem encontrado grandes demandas na área da educação, dentre elas a inclusão.

As demandas da educação do mundo atual, em relação à formação e atuação do professor exigem conhecimentos curriculares, mas também habilidades de reflexão sobre a sua prática e outras tantas habilidades na condução de suas ações educativas (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Quando tratadas essas demandas relacionadas a inclusão em áreas específicas, a Educação Física (EF) assume um papel importante por se apresentar com uma característica de aulas expressivas, lúdicas e de conteúdos flexíveis que podem favorecer um processo inclusivo.

O professor de EF é visto como o principal mediador do processo de ensino e de aprendizagem de habilidades esportivas e motoras de alunos com e sem deficiência, pois, durante uma aula de EF são ensinados e aprendidos valores, normas e maneira de pensar, tendo respeitadas as possibilidades e potencialidades individuais, caracterizando a inclusão educacional (FIORINI, 2011). No entanto, apesar do papel importante que o professor de EF assume perante o processo inclusivo, as pesquisas indicam que os professores têm encontrado dificuldades para atender a demanda da inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma, apontando que tais fatores são frutos de um “despreparo profissional” advindo de uma formação acadêmica “frágil” em virtude da falta de contato com a pessoa com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014).

Concordamos com os autores uma vez que nem sempre o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar na prática o trabalho da educação inclusiva. Nesse sentido, a educação se fragiliza pelo fato de o conteúdo não transcender as paredes da sala de aula e o graduando não conseguir vislumbrar aquele teor de forma prática. Além disso, os conteúdos da educação inclusiva na maioria das vezes, pertence apenas a uma disciplina, não sendo relacionados com as demais. Assim, acredita-se que a tríade ensino, pesquisa e extensão seria um caminho para uma formação mais concreta.

Esse caminho da formação mais concreta e não frágil para o acadêmico de EF perpassa pelo estágio obrigatório dos cursos de licenciatura. O estágio supervisionado é um dos meios que possibilita ao acadêmico o contato com o saber-fazer do professor, em uma perspectiva de aproximação analisada e refletida, oportunizando a absorção de saberes e a capacidade de reconstruí-los, utilizando como suporte os conhecimentos adquiridos na universidade (FINCK, 2011).

O estágio supervisionado é uma oportunidade que o discente tem durante a sua formação de ter o contato direto com a realidade escolar, mas, na maioria das vezes esse contato pode ser chocante, pois nas muitas vezes a experiência prática não corresponde com a teoria (ISBARROLA; COPETTI, 2018). Entendemos que é durante essa experiência que o discente pode compreender as dificuldades encontradas no ambiente escolar e poderá estudar a melhor forma de corrigi-las e adaptá-las para uma melhor atuação profissional.

Em continuidade a esse combate a formação fragilizada do professor de EF, vale lembrar que a disciplina Educação Física Adaptada, que contempla conteúdos e práticas relacionadas à pessoa com deficiência, passou a fazer parte dos currículos universitários a partir de 1987 através da Resolução 3/87, a qual prevê a atuação do professor de EF com alunos com necessidades educacionais especiais e outras necessidades (FIORINI, 2011). Assim, acredita-se que uma parcela de professores que se formaram anteriormente a Resolução não receberam subsídios teóricos e metodológicos para trabalhar com alunos com deficiência no âmbito educacional.

É importante destacar que a formação do professor não se encerra com o término do curso de graduação, cabe ao professor a busca pelo conhecimento acadêmico através de cursos, especializações, mestrado, doutorado, entre outros, para que se possa favorecer uma educação de qualidade e inclusiva. O professor de EF deve ter um compromisso com a própria prática pedagógica, preocupado com a formação contínua e permanente, participando e atuando de forma que promova as discussões pedagógicas nas escolas com alunos, pais e corpo pedagógico. A EF já foi menosprezada pelas outras disciplinas, sendo utilizada como alvo de punições por parte de outros professores, onde o aluno era privado das aulas de EF por mau comportamento. No entanto, nos dias atuais esta prática é inadmissível e o professor precisa assumir o seu papel quanto educador pertencente ao contexto escolar.

Culturalmente, ainda existe professores de EF que adotam procedimentos tecnicista voltados para os conteúdos esportivos, ocasionando uma seleção dos alunos mais aptos para as práticas esportivas e segregando os entendidos como inaptos, gerando assim, uma situação de difícil participação de alunos nas aulas (GORGATTI, 2005). Na visão de professores que atuam

dessa maneira, o aluno com deficiência pouco provavelmente participará de aulas práticas, acarretando uma exclusão que é o oposto do que se prega nos dias atuais.

No âmbito educacional, é preciso que a EF Escolar esteja atenta as diferenças, que as identifique e as reconheça para melhor atendê-las, pois, não há mais espaço para apenas uma forma de EF frente à diversidade que se tem nas escolas. Nos dias de hoje, com os avanços nas pesquisas, não se pode aceitar que uma pessoa com deficiência seja excluída das aulas de EF ou de qualquer prática esportiva por apresentar algum tipo de deficiência (FIORINI, 2011).

Compreendendo que a proposta de inclusão significa mudança nas condições de ensino e que essa mudança depende da formação e atuação do professor ao conduzir práticas inovadoras que favoreçam a participação de todos os alunos, espera-se que as universidades preparem as futuras gerações de professores para a inclusão de uma forma que possam contribuir com boas práticas em uma perspectiva inclusiva e que possam ser, eles próprios, os reformadores e inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação de valores e práticas mais inclusiva (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017).

Os professores formados atuantes no âmbito educacional precisam refletir sobre as suas práticas e procurarem se reinventar para uma melhor atuação. Os professores de EF devem se preparar para atuarem com os mais diferentes públicos em sala de aula, devem saber argumentar, discutir, escutar, observar, registrar e estarem aptos a adaptar seus estilos de comunicação para indivíduos de diferentes idades, níveis educacionais e socioeconômicos, gênero, grupos étnicos, culturais e idiomas (FIORINI, 2011).

2.3 ESTUDOS SOBRE AS ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção são apresentados: 1) o conceito de atitude que é tema chave da nossa pesquisa e 2) o estado da arte sobre as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão realizados no Brasil.

Compreendendo que o objeto de estudo desta pesquisa enfoca sobre as atitudes dos professores de Educação Física (EF) em relação à inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares, acreditamos ser pertinente que o termo atitudes seja definido neste momento. Assim abordaremos alguns autores que estudam as atitudes em relação à inclusão no âmbito educacional, focando principalmente em uma atitude voltada para a EF para fundamentar este capítulo.

2.3.1 Conceituando a Atitude

A palavra atitude advém de um termo italiano *attitudine* que significa “postura, disposição”, originado do latim *aptitudo*. De acordo com o dicionário atitude significa maneira de se comportar, modo de agir ou reagir, motivada por uma disposição interna ou por uma circunstância determinada (CEGALLA, 2005).

As atitudes se definem em relação a um determinado alvo, referido por objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas ou uma instituição social e são amplamente estudadas pela importância que tem para a predicação de comportamentos, devido a estreita associação com comportamentos dirigidos ao objeto atitudinal (OMOTE, 2016). Os estudos na área das atitudes permitem compreender o entendimento que as pessoas tem a respeito de um determinado problema ou grupo de pessoas, constituindo-se em um quadro de referência para a compreensão das ações direcionadas ao objeto atitudinal, no caso desta pesquisa a inclusão (OMOTE, 2013).

Na área da EF o conceito de atitude tem sido objeto de estudo e entendida como uma predisposição interna adquirida e como a maneira de agir e a maneira de pensar dos diferentes sujeitos, podendo ser modificadas de acordo com o seu contexto (CARVALHO, 2011). Essa atitude, que pode ser expressa de forma positiva ou negativa, faz parte de um conjunto de pensamentos e opiniões aprendidas que, eventualmente, podem diferenciar-se de indivíduo para indivíduo (MONTEIRO, 2008).

De acordo com Cortez (2008) a atitude se expressa sempre por respostas avaliativas, através de um julgamento, e essa dimensão avaliativa é um dos poucos consensos existente ao longo das definições que este conceito já teve. Nesse sentido, entendemos que uma atitude é menos específica que um real motivo, tendo em vista que não se refere a uma situação realmente existente, mas somente à probabilidade de que ela possa ocorrer em determinadas circunstâncias.

Em suma, a atitude é uma predisposição do indivíduo que parte do processo de consciência individual que pode determinar reais ou possíveis atividades no contexto social. Trazendo para um contexto social do âmbito escolar, além das adequações que devem ser feitas nas condições estruturais e instrucionais para garantir as crianças com deficiência o acesso inclusivo ao currículo, concordamos com Omote (2013) ao considerar as relações interpessoais acolhedoras na classe e em toda a comunidade escolar através das atitudes positivas, podendo constituir um importante requisito para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Considerando a relevância da atitude de um professor em sala de aula e a importância do seu papel enquanto agente de mudança, é importante salientar que as atitudes em relação à

inclusão têm se tornado objetivo de estudo de diversos pesquisadores nas últimas décadas (CARVALHO, 2011; CORTEZ, 2008; GORGATTI et al., 2004; GUTIERRES FILHO et al., 2011; HAEGELE et al., 2018; MONTEIRO, 2008; OMOTE, 2016). Os pesquisadores da área reconhecem que as atitudes inclusivas dos professores frente à inclusão escolar são uma condição de extrema importância para que este processo se efetive com qualidade (MARTINS, 2014).

Vale lembrar que determinadas atitudes contribuem, ou não, para a inclusão de alunos em sala de aula. Tendo em vista as inúmeras dificuldades já existentes no processo inclusivo, a atitude deve ser entendida como um ponto facilitador para a inclusão. Após a definição do conceito de atitude e seguindo o raciocínio da nossa pesquisa, é importante darmos luz as pesquisas realizadas no Brasil que tratam sobre as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência.

2.3.2 O estado da arte sobre as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão realizados no Brasil

Entendendo que textos sobre o estado da arte contribuem para compreender mais a fundo as discussões acerca do tema e tem como forma de avaliar a produção acadêmica em determinada área do conhecimento, foi realizada uma pesquisa por meio da revisão sistemática integrativa.

Esta pesquisa, de caráter descritivo do tipo bibliográfico consiste em um movimento que tem base em critérios pré-determinados: formulação de pergunta, identificação, seleção dos trabalhos e avaliação crítica de estudos científicos. Como pergunta norteadora, trouxemos: quais são as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência e o que se tem discutido sobre a temática?

O levantamento do material foi realizado em bases de dados eletrônicas de acesso público, com produções científicas publicadas entre 2011 e 2018. O período de tempo foi determinado a partir da realização da revisão sistemática de Gutierrez Filho et al. (2011) que teve como objetivo as obras de 1994 a 2010. Para este estudo utilizamos as bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Google Acadêmico e Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A investigação foi realizada em abril de 2018 por meio das palavras-chave selecionadas segundo a classificação dos Descritores, tendo como expressão de busca: atitudes AND “educação física” AND inclusão.

A identificação, seleção e avaliação dos trabalhos incluídos na revisão sistemática foram realizadas em fases: busca e seleção; eliminação pela leitura dos títulos; eliminação dos trabalhos duplicados; eliminação pela leitura dos resumos ou trabalhos na íntegra. Para compor a pesquisa, foi adicionado manualmente um estudo que atendia aos critérios de elegibilidade, como pode ser observado no fluxograma apresentado na Figura 1.

Foram selecionados 06 estudos que fizeram parte da pesquisa. Para uma melhor visualização, os estudos encontrados foram organizados em um quadro, disponível na Quadro 1, a partir das seguintes informações: título, autores, ano de publicação, local da pesquisa, palavras-chave, objetivo, sujeitos estudados, instrumentos utilizados e principais resultados.

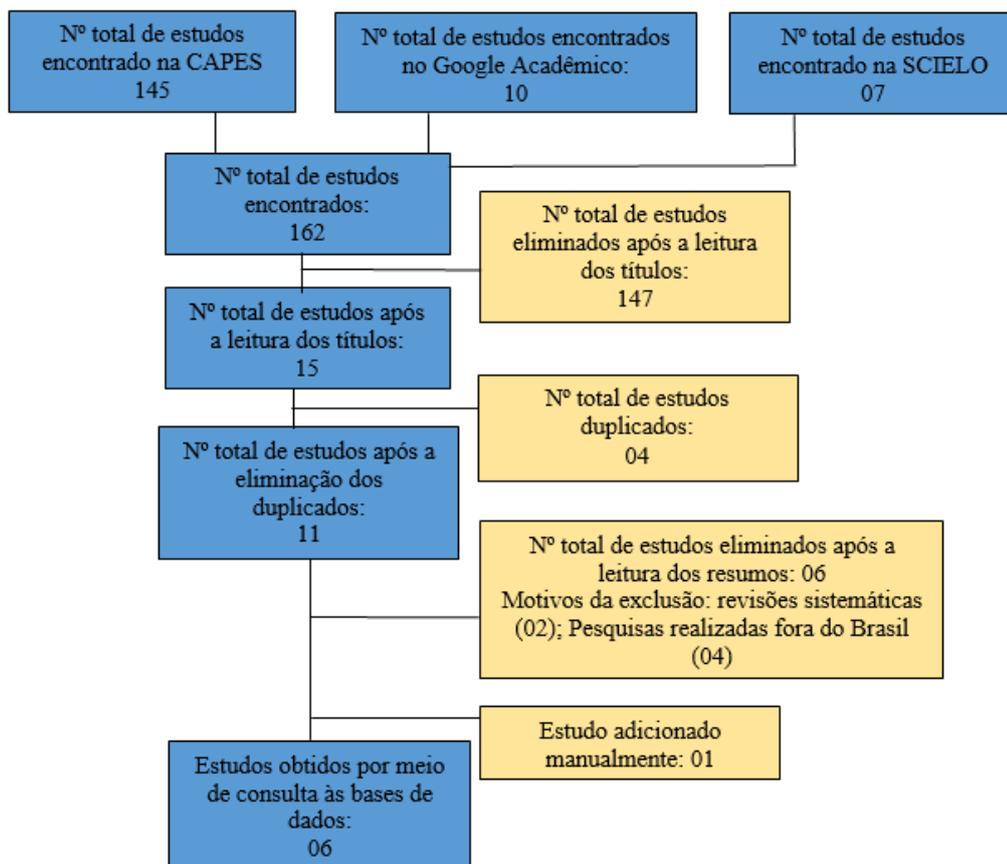


Figura 1. Fluxograma do processo de identificação e seleção.

A partir dos estudos encontrados foi possível perceber a escassez das publicações que abordam a temática “*Atitudes de professores de Educação Física (EF) em relação à inclusão de alunos com deficiência*”. No entanto, é possível identificar que nos últimos anos a temática vem apresentando um crescente, tendo um total de 4 (quatro) estudos publicados entre 2017 e

Título	Autores e Ano	Revista e Local de pesquisa	Palavras-chave	Objetivo	Sujeitos Estudados	Instrumentos Utilizados	Principais Resultados
Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. (Atitudes sobre a inclusão de educadores e educadores físicos: efeitos da participação em um programa inclusivo de educação física adaptado)	CASTRO, E. M. et al., 2013.	Motriz - Revista de Educação Física. São Paulo	Inclusão; Educação Física Adaptada; Atitudes.	Avaliar a atitude sobre a aceitação da inclusão de deficientes por profissionais da área de educação e saúde, conforme sua experiência e formação.	Participaram 20 professores e estagiários da educação física adaptada e 75 profissionais da rede municipal de educação de Rio Claro.	Inventário adaptado por Palla (2001).	- Indivíduos que participaram da intervenção mantiveram sua tendência favorável à inclusão. - Os professores em contextos escolares regulares na rede municipal de ensino, independentemente da sua experiência com inclusão, continuam indecisos sobre os benefícios da inclusão.
Atitudes de professores da rede pública de ensino em relação a ensinar alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: Um estudo no município de Fonte Boa, AM.	PINTO, S. S. et al., 2014.	Revista Portuguesa de Ciência do Desporto Amazonas	Atitude do professor; Inclusão educacional; Aluno com deficiência.	Desvelar as atitudes de professores que atuam na Educação Física do ensino fundamental na rede pública do município de Fonte Boa – Amazonas.	Participaram dessa pesquisa 48 professores	Questionário Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III (PEATID III).	- No geral, as atitudes foram positivas. - Doenças emocionais e de comportamento foram positivas. - Retardo mental e deficiência física foram neutras. - Os professores precisam de mais preparação acadêmica.
Atitudes de futuros profissionais de educação física face a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas.	OLIVEIRA, C. S.; PEREIRA, D. A. A.; PINTO, S. G. 2017.	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial Minas Gerais	Educação Especial. Inclusão Escolar. Atitudes. Formação Inicial do Professor.	Identificar as atitudes de futuros profissionais de EF frente à inclusão de pessoas com deficiência.	Participaram do estudo 45 graduandos matriculados no ano de 2014.	Questionário Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III (PEATID III).	- Os dados indicaram atitudes positivas de inclusão em relação às deficiências motora, intelectual, visual e auditiva. - Estas atitudes são influenciadas pelo grau de formação, disciplinas curriculares, de experiência e prática do futuro professor.
Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop (Atitudes dos professores de educação física brasileiros em relação à inclusão antes e	HAEGELE, J. A. et al., 2018.	European Physical Education Review Brasília	Atitudes; Educação Física Adaptada; Intervenção, Inclusão,	Analisar as atitudes de professores de EF sobre inclusão e ensino de alunos com	Professores de educação física (amostra pré-teste, n = 90 e amostra pós-	Questionário Physical Educators' Judgments about Inclusion (PEJI).	- Os resultados indicam que os professores brasileiros de educação física: - estavam indecisos quanto à inclusão; -estavam aceitando alunos com deficiência em suas aulas;

depois da participação em um workshop de desenvolvimento profissional)			Desenvolvimento profissional	deficiência antes e depois de participarem de um workshop de desenvolvimento profissional.	teste, n = 90, respectivamente)		- e percebeu a necessidade de treinamento adicional em desenvolvimento profissional para ensinar efetivamente crianças com deficiência.
Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares.	GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A., 2018.	Revista Brasileira de Educação Especial Paraná	Educação Física; Educação Inclusiva; Atitude do Professor	Analisar as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.	Participaram 35 professores de EF de 15 escolas públicas de Londrina.	Questionário de Atitudes dos Professores em relação à inclusão - Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ).	- Os professores são otimistas com relação à inclusão; - Destacam a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo; - E o tempo de experiência e sexo do professor foram fatores de influência nas atitudes, reforçando que mulheres com menor tempo de experiência apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão.
Atitudes dos professores universitários dos cursos de Educação Física face à inclusão: um estudo exploratório da validação da versão brasileira do PEATID III.	SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F.; FERREIRA, J. P., 2018.	Pensar a Prática Maceió	Atitudes; Educação Física; Educação Superior; Educação Especial.	Adaptar e validar uma versão para o português do Brasil do PEATID-III e avaliar suas propriedades psicométricas quando utilizado com professores dos cursos de graduação em EF.	Participaram 76 professores dos cursos de graduação em EF.	Questionário Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III (PEATID III).	- O estudo demonstrou que a versão em português do Brasil do PEATID-III tem propriedades psicométricas adequadas que permitem avaliar as atitudes dos professores dos cursos de graduação para o ensino de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Fonte: Elaborado pelos autores.

2018. Porém, apesar da crescente publicação dos dois últimos anos, a falta de publicações relacionadas a temática ocasiona limitações nas comparações de resultados.

Embora objeto principal desta revisão sistemática sejam os professores de EF, foi possível identificar nas pesquisas encontradas estudos com acadêmicos de EF, professores de ensino superior dos cursos de graduação em EF, professores da rede regular que atuam com EF mas não possuem graduação na área e profissionais da área da saúde, este último não fazendo parte das nossas discussões.

Vale destacar que apesar da EF ser componente curricular obrigatório da educação infantil e ensino fundamental perante a Lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996), ainda é possível identificar escolas sem professores. A falta de professores de EF nessas etapas de ensino se dá por Resoluções como a nº 038/2015 (MANAUS, 2016) que permitem professores de referência, regentes da sala, atuarem com a EF nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como encontrados nos estudos de Pinto et al., (2014).

Quanto aos instrumentos utilizados pelos estudos, foi possível identificar que três aplicaram o questionário *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID III) (OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017; PINTO et al., 2014; SANTOS; FUMES; FERREIRA, 2018), construído por Terry Rizzo em 1993, que apresenta duas seções, uma referente as atitudes de ensino em relação a alunos com deficiência e outra sessão que apresenta atributos demográficos e descritivos da amostra, ambas contendo 12 questões cada.

Castro et al. (2013) aplicou um inventário adaptado que constitui em 40 questões elaboradas para avaliar as atitudes dos professores em relação a ensinar alunos com deficiência em contextos inclusivos. Haegele et al. (2018) usou o questionário *Physical Educators' Judgments about Inclusion* (PEJI) para analisar as atitudes dos professores de EF. E Greguol, Malagodi e Carraro (2018) fez uso do *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire* (TIAQ) um questionário que buscou analisar as atitudes dos professores de EF.

Assim, percebe-se que o instrumento mais utilizado no Brasil para estudar as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência é o PEATID III, tendo sido utilizado por três estudos. Vale destacar o estudo de Santos, Fumes e Ferreira (2018) teve como objetivo adaptar e validar o instrumento PEATID III para uma versão do português do Brasil para a utilização do mesmo com os professores dos cursos de graduação em EF, que são os formadores dos futuros professores que atuarão com alunos com deficiência nas escolas.

E entendendo que atuar como professor de EF nas escolas com alunos com deficiência é uma realidade onde a inclusão não é uma opção, e sim uma proposta que vigora (FIORINI, 2011), é possível perceber através dos estudos que os professores tem recebido alunos com deficiência em suas aulas.

Em relação as atitudes, foi possível perceber que a maioria dos professores regentes, professores de EF e acadêmicos de EF participantes dos estudos demonstram atitudes positivas e mantiveram tendências favoráveis à inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares (CASTRO et al., 2013; OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017; PINTO et al., 2014). No entanto, estudos apontam que existe professores indecisos quanto ao processo inclusivo e não se sentem adequadamente preparados para a inclusão destes alunos (CASTRO et al., 2013; HAEGELE et al., 2018).

Ao se tratar do estudo que teve como objetivo desvelar as atitudes dos professores regentes de sala que atuam com a EF, foi possível que apesar dos professores não possuírem graduação em EF e não terem realizados cursos extracurricular de EF Adaptada, os mesmos mostraram atitudes positivas ao ensinar alunos com deficiência e demonstraram interesse em realizar cursos específicos para uma melhor preparação para atuar na disciplina (PINTO et al., 2014).

O estudo que teve como objetivo analisar o professor de EF antes e depois de um programa de intervenção aponta que a os professores tiveram tendências favoráveis à inclusão, no entanto, afirmam que os professores continuam indecisos sobre os benefícios da inclusão, apontando que no sistema escolar municipal os professores tem poucas oportunidades de formação continuada, o que poderia sanar tais problemáticas (CASTRO et al., 2013).

Em relação ao estudo que teve como objetivo identificar as atitudes de futuros profissionais de EF, o resultado demonstrou atitudes positivas de discentes de EF frente à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, podendo destacar que discentes em fase de finalização possuem atitudes mais favoráveis do que aqueles que começaram os estudos recentemente (OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017).

Tratando-se de atitudes positivas, é importante dar destaque de como ocorre a formação dos professores de Educação Física (EF). Para isso, Santos, Fumes e Ferreira (2018) buscaram adaptar e validar uma versão para o português do Brasil de um instrumentos que avalia as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão (PEATID-III). Tal estudo é de fundamental importância para descobrir se os docentes que formam os novos professores possuem atitudes favoráveis em relação à inclusão, tendo em vista que atitudes positivas geram atitudes positivas.

Os resultados do estudo demonstraram que o instrumento tem propriedades psicométricas adequadas, com índices aceitáveis de consistência interna e de confiabilidade que permitem avaliar as atitudes dos professores dos cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado) em EF (SANTOS; FUMES; FERREIRA, 2018). No entanto, o estudo teve limitações relacionada a falta de estudos com este propósito de investigação, o que limitou comparações com outros.

Em relação as limitações apresentadas pelos estudos, além da falta de estudos na área para comparações com outros, aponta-se também sobre a dificuldade na aplicação dos questionários com os professores de EF e a relação ao tempo de preenchimento dos questionário. Essa limitação de estudos impossibilitou a comparação de resultados quando tratados em tempo de experiência e sexo do professor na influência das atitudes em sala de aula.

Ressaltando que apenas um estudo verificou as atitudes em relação ao tempo de experiência e sexo dos professores, pôde-se identificar que as mulheres com menor tempo de experiência apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão, especialmente com alunos com deficiência intelectuais em suas turmas (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Além disso, o estudo supracitado, concluiu que os professores de EF exibem receio ao trabalharem com alunos com deficiência por não se sentirem competentes o suficiente para essa atuação, atrelando tais resultados a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira para o processo de inclusão dos alunos.

Após professores de EF participarem de um workshop de desenvolvimento profissional com cunho inclusivo, foi possível perceber que a intervenção não demonstrou efeitos positivos por se tratar de curto período, dois dias. Os professores demonstraram na pesquisa não se sentirem preparados para ensinar alunos com deficiência, apensar de estarem recebendo estes alunos em suas aulas (HAEGELE et al., 2018).

Embora os resultados apontem para algumas divergências entre professores com atitudes positivas e indecisos, um dos fatores apontados pelos estudos como a razão para essa indecisão está relacionada a uma certa fragilidade na formação acadêmica dos professores (HAEGELE et al., 2018; OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017; PINTO et al., 2014). Tais estudos destacam a falta de capacitação voltadas à inclusão como um dos fatores principais, apontando que os professores não possuem informações e experiências para atuar com alunos com deficiência, pois, não foram contemplados em sua formação acadêmica com conteúdo voltados para esse fim.

Os professores de EF que apresentam dificuldades na educação inclusiva, podem ser percebidos como aqueles que são desprovidos de conhecimentos suficientes para atuar com a deficiência, tanto na formação básica quanto na continuada (GUTIERRES FILHO et al., 2011).

O conceito de formação de professores é amplo e requer muita atenção quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, é importante destacar que o histórico da formação dos professores de EF foi evidentemente técnico, competitivo e pouco pedagógico, decorrente das suas tendências pedagógicas (SANTOS; FUMES; FERREIRA, 2015). Assim é preciso compreender a necessidade dessa área e fortalecer seus conhecimentos para o exercício da docência e da inclusão no âmbito educacional, preferencialmente, desde a graduação, com disciplinas e experiências com pessoas com deficiência na atuação do processo inclusivo.

A ausência das experiências e o contato direto com pessoas com deficiência durante a graduação são apontadas como um fator relacionado a falta de preparo e conhecimento oferecidos ou não aprendidos para atuarem em salas de aula (OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017). Contudo, Castro et al., (2013) nos aponta que a experiência adquirida por meio da formação e/ou capacitação não garantem atitudes positivas em relação à inclusão. No entanto, Greguol, Malagodi e Carraro (2018) acreditam que a capacitação profissional e a implementação de novas abordagens curriculares poderão melhorar a sensação de competência dos professores e conseqüentemente colaborar para a mudança de atitudes mais positivas.

Por fim, concordamos com Gutierrez Filho et al., (2011) ao enfatizarmos que ainda existem lacunas científicas sobre as atitudes dos professores de EF na literatura brasileira relacionadas à inclusão de alunos com deficiência. Assim, salientamos que mais estudos são necessário para minimizar estas lacunas e assim entendermos a temática em questão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa descritiva que visa observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos ou fatos em um contexto, procurando descobrir com a melhor precisão possível a frequência com que eles ocorrem sem que o pesquisador interfira neles (LIBERALI, 2008).

Tem abordagem quali-quantitativa, pois, entende-se que desta forma a subjetividade é minimizada e, ao mesmo tempo, aproxima o pesquisador do seu objeto de estudo, proporcionando maior credibilidade aos dados e possibilitando a compreensão dos agentes envolvidos (PASCHOARELLI; MEDOLA; BONFIM, 2015).

3.1.1 Local de realização da pesquisa

Considerando o contexto amazônico, foi escolhido como local de pesquisa as escolas vinculadas a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) que totalizam 498 escolas, distribuídas em sete Divisões Distritais Zonais (DDZ): Sul, Centro-Sul, Norte, Oeste, Leste I, Leste II e Rural. Destas, 433 atendem alunos com deficiência, 64 não atendem e apenas uma é voltada para Educação Especial.

3.1.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 102 professores de Educação Física da SEMED/Manaus, de um universo de 202, devidamente licenciados, de ambos os sexos, atuantes nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2018.

Os professores que participaram da pesquisa foram selecionados utilizando como critério de inclusão: estar atuando, em 2018, nos anos finais do ensino fundamental da SEMED; e o docente aceitar participar da pesquisa. Quanto ao critério de exclusão: foi utilizada a desistência de professores; que faltaram na segunda tentativa de coleta de dados; docentes que deixarem alguma questão do questionário em branco ou que estivessem lotados na DDZ Rural.

3.1.3 Instrumentos

Para coleta de dados foi utilizado o questionário PEATID III Atitude de professores de Educação Física em relação a ensinar alunos com deficiência (*Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III*) (Anexo C), construído por Terry Rizzo em 1993 e traduzido e adaptado por Campos, Ferreira e Block (2014).

O PEATID III possui duas seções. A primeira é composta por 12 perguntas referente as atitudes de ensino em relação às pessoas com deficiência, onde os participantes têm de exprimir os seus níveis de acordo ou desacordo em relação a quatro condições de deficiência: física, visual, auditiva e intelectual (OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017). A segunda seção é composta por 15 perguntas e avalia atributos demográficos e descritivos dos participantes. No total, o questionário é formado por 27 perguntas pertinentes ao tema, devendo ser respondidas de acordo com a opinião e visão às quais eles considerariam mais apropriadas.

No que se refere a primeira seção do questionário, seis itens são frases positivas (1, 2, 3, 4, 11 e 12) e seis itens são frases negativas (5, 6, 7, 8, 9 e 10). Como forma de valorizar a validade da pontuação média da escala, os pontos para os itens das frases negativas foram revertidos. As declarações da primeira seção estão listadas em conjugação com uma pontuação

na escala Likert variando de um a cinco (1-discordo completamente; 2-discordo; 3-não discordo nem concordo; 4-concordo; 5-concordo completamente).

Para classificar as atitudes dos professores de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência, as pontuações de todas as declarações podem ser somadas para produzir um resultado global, sendo assim, estabelecido os escores que teoricamente poderiam ser considerados como favorável, neutro e desfavorável, distribuídos: de 48 a 86 muito desfavorável; de 87 a 125 desfavorável; de 126 a 164 neutro; de 165 a 202 favorável; e de 203 a 240 muito favorável (PINTO et al., 2014), com maiores resultados indicando uma maior percepção em relação ao ensino de indivíduos com deficiência (OLIVEIRA; PEREIRA; PINTO, 2017). Para cada deficiência a soma pode ter um alcance de 12-60, sendo estabelecido o seguinte escore: de 12 a 21 muito desfavorável; de 22 a 31 desfavorável; de 32 a 41 neutro; de 42 a 51 favorável; e de 52 a 60 muito favorável (PINTO et al., 2014).

A segunda seção do PEATID-III é composta por perguntas abertas e fechadas em que os participantes devem preencher espaços em branco, marcar um “X” a maioria das respostas apropriadas ou categorizar um atributo. Esses itens têm a finalidade de obter informações demográficas sobre os sujeitos, tais como: gênero, idade, ano de formação, formação acadêmica, formação/curso na área da educação inclusiva, competência percebida e qualidade da experiência.

3.1.4 Procedimentos para Recolha das Informações

Primeira etapa: foi enviado o projeto de pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) que emitiu a carta de anuência (Anexo A) e autorizada a execução da pesquisa. Em seguida o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e após aprovação partimos para a segunda etapa.

Segunda etapa: mapeamento do número de professores de Educação Física (EF) que atuam na SEMED/Manaus; número total de professores de EF que atuam nos anos finais do ensino fundamental e número total de professores de EF pertencentes aos anos finais do ensino fundamental por Divisão Distrital Zonal (DDZ) (DDZ Sul, DDZ Centro-Sul, DDZ Norte, DDZ Oeste, DDZ Leste I e DDZ Leste II).

Nesta etapa, a partir dos primeiros contatos com a SEMED/Manaus, o pesquisador foi informado ao pesquisador sobre a Formação Continuada dos professores, onde ocorrem encontros mensais realizados por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), com todos os professores de EF do ensino fundamental. Este espaço de formação continuada busca aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das

competências profissionais dos servidores da SEMED/Manaus, visando a promoção de uma educação de qualidade (SEMED, 2018). Assim, após as orientações por parte do coordenador responsável pelos professores de EF da SEMED, nos foi divulgado o calendário dos encontros de formação continuada e abriram-nos um espaço para a realização da coleta de dados durante esses encontros.

Terceira etapa: Apresentação da carta de anuência e explicação para a coordenação de setor da SEMED sobre os objetivos da pesquisa, e a partir disso foi liberada a realização da coleta de dados nos dias de curso de formação continuada estipulados no calendário.

Quarta etapa: aplicação do questionário junto aos professores presentes nos cursos de formação continuada. Os professores participantes do curso estavam em uma sala de aula, sentados em carteiras escolares, em que foi explicado sobre a pesquisa. Após a confirmação voluntariada dos professores presentes, os mesmos assinaram o termo de consentimento e livre esclarecido – TCLE e foi entregue os questionários aos participantes. A coleta dos dados teve uma duração média de 30 minutos e contou com a participação de 35 professores. Este procedimento foi utilizado em dois encontros de formação continuada, no mês de maio e agosto, nos turnos matutino e vespertino. No entanto, esta forma de coleta não nos pareceu tão eficiente, tendo em vista o baixo número de professores participantes nos cursos de formação, a partir disso outras estratégias foram pensadas a fim de alcançar um maior número de professores possível.

Quinta etapa: entramos em contato com os assessores de EF das DDZs para nos informar sobre a regularidade das reuniões de distritos. Porém, no primeiro contato com os assessores, após a apresentação da carta de anuência e os objetivos da pesquisa, nos foi informado que não haveriam reuniões marcadas para os três últimos meses finais do ano letivo de 2018. Tais motivos para a não realização das reuniões deu por eventos realizados pela secretaria, reuniões das escolas, fechamento de notas e avaliação física dos alunos, o que segundo os assessores inviabilizaram os encontros com os professores em reuniões nos distritos.

Assim, sem as reuniões distritais e entendendo que seria inviável a coleta presencial em 122 escolas de ensino fundamental, uma vez que os assessores apontaram que a ida as escolas deveriam ser, preferencialmente, as sextas-feiras, que é o dia de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) dos professores de EF para não atrapalhar as aulas, decidimos, em consenso entre os assessores e pesquisadores, por coletas presenciais nas escolas de duas DDZs (oeste e centro-sul) e nas outras quatro DDZs (norte, sul, leste I e II) a coleta ocorreria através do questionário online, que segundo os assessores, os professores dessas zonas possuem uma experiência com o preenchimento de formulário online e isso facilitaria a coleta.

Sexta etapa: seguindo a recomendação dos assessores da DDZ Oeste e Centro-sul, que informaram que seria inviável a aplicação do questionário online pelo fato de os professores dessas zonas não se mostrarem positivos quanto aos recursos de preenchimento online, foram realizadas visitas em 27 escolas para a coleta de dados, resultando no quantitativo de 31 professores participantes. Durante a abordagem nas escolas apenas um professor optou por responder o questionário no momento da entrega, os demais alegaram estar ocupados e solicitaram que deixássemos o questionário e retornássemos em outro momento. Os questionários eram entregues aos professores ou pedagogos, caso o professor não estivesse na escola, para que os mesmos respondessem. No mesmo momento da entrega era marcada a data de retorno para buscarmos os questionários. A coleta ocorreu durante dois meses, de segunda a sexta-feira, em horários matutino e vespertino, sendo realizadas de 2 a 4 visitas em cada escola para entrega e recolha dos questionários.

Para os professores da DDZ Norte, Sul, Leste I e II, foi enviado o questionário via e-mail, seguido de uma carta convite para participarem da pesquisa. O questionário ficou disponível durante dois meses no formulário Google e contou com a participação de 36 professores. Semanalmente os professores eram informados sobre a realização da pesquisa através de mensagens de textos enviadas pelo assessor da sua respectiva DDZ. Após o período estipulado pelos pesquisadores, encerramos os envio de respostas ao questionário online.

3.1.5 Aspectos éticos

Por envolver diretamente seres humanos, esta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, por meio da Plataforma Brasil sob o número do CAAE: 88686218.6.0000.5020 (Anexo B). Atendendo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura o direito dos colabores da pesquisa, apresentando os princípios éticos tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). O TCLE foi preenchimento em duas vias, sendo disponibilizada uma via para o participante.

3.1.6 Procedimentos para Análise de Dados

As respostas dos questionários foram tabuladas em uma planilha do Microsoft Excel. Realizou-se uma análise estatística descritiva por meio da mínima, máxima, mediana, frequência e percentual. E a partir da pesquisa bibliográfica foi possível cotejar os resultados encontrados com os achados na literatura.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão serão apresentados os resultados propostos no objetivo principal da pesquisa que é conhecer as atitudes dos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Para isso traçamos como objetivos específicos o mapeamento do número de professores com licenciatura em Educação Física atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação de Manaus; caracterização dos professores de Educação Física em seus atributos demográficos e descritivos em relação a sua formação; identificação das atitudes dos professores de Educação Física atuantes em sala de aula regular, que tenham ou não, alunos com deficiência em suas aulas; e averiguar as necessidades de mais preparação acadêmica, de acordo com a percepção do professor, para ensinar alunos com deficiência. Os resultados foram organizados de acordo com esses objetivos.

4.1 MAPEAMENTO

4.1.1 Número de professores de Educação Física

Como forma de cumprimento do primeiro objetivo específico, o qual pretendia mapear o número de professores com licenciatura em Educação Física (EF) atuantes nos anos finais do ensino fundamental, por meio dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foram identificados 508 professores de EF atuantes na rede municipal, sendo divididos em Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Educação Especial. Desse quantitativo 233 professores atuam nos anos finais do ensino fundamental, na qual estão lotados em sete Divisões Distritais Zonais (DDZ), conforme exposto na tabela 2.

Tabela 2 – Mapeamento dos professores de Educação Física da SEMED.

Professores de Educação Física da SEMED							
Educação Infantil (22)	Ensino Fundamental anos iniciais (249)	Ensino Fundamental anos finais (233)	Educação Especial (4)	Total: 508 professores			
Professores de EF dos anos finais do ensino fundamental divididos por Divisão Distrital Zonas – DDZ							
Sul: 24	Centro-sul: 22	Norte: 37	Oeste: 28	Leste I: 42	Leste II: 49	Rural: 31	Total: 202

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Subtraindo os professores lotados na zona rural (31), os quais foram excluídos (critérios de exclusão) por estarem geograficamente distante da sede da SEMED/Manaus, o que

dificultaria o acesso a eles, o número de professores de EF atuante nos anos finais do ensino fundamental de Manaus que esperávamos participarem da nossa pesquisa é de 202 professores. No entanto, esta pesquisa contou com a participação de 102 professores, o que representa 50,5% do nosso total, oriundos de 75 escolas. Por motivos diversos, na tentativa de abranger o maior número de professores, tivemos três formas de coletas de dados: coleta na DDPM, coleta nas escolas e coleta através do questionário online, como exposto na tabela 3.

Tabela 3 – Número de participantes da pesquisa por DDZ e forma de coleta de dados.

DDZ	Coleta na DDPM	Coleta nas escolas	Coleta online	Participantes da pesquisa por DDZs
Sul			X	2,2% (n=2)
Centro-sul		X		13,7% (n=14)
Norte	X		X	21,6% (n=22)
Oeste		X		17,6% (n=18)
Leste I	X		X	21,4% (n=32)
Leste II	X		X	13,7% (n=14)
Total				50,5% (n=102)

Fonte: Elaborado pelos autores.

4.1.2 Desafios da coleta

É importante destacar que durante a coleta foi possível vivenciar algumas problemáticas que inviabilizaram alcançar o número total de professores. A princípio esta pesquisa tinha como estratégia principal encontrar os professores em reuniões gerais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou mensais da Divisão Distrital Zonal (DDZ). Porém, ao realizarmos a entrega da documentação solicitando a autorização da pesquisa junto a secretaria, tivemos o contato com o coordenador de EF que nos norteou sobre outros pontos facilitadores para a aplicação do questionário, como nos cursos de formação continuada promovida pelo Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). A DDPM é um espaço de formação continuada que busca aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da SEMED/Manaus, visando a promoção de uma educação de qualidade.

A formação para os professores de EF no ano de 2018 funcionou da seguinte forma: duas DDZs eram convocadas para a formação, separadas em ensino fundamental anos iniciais e finais. Os anos finais, 6º ao 9º ano, nosso público de pesquisa, realizou encontros de abril a novembro, seguindo a seguinte ordem de DDZs: Leste I e Leste II; Norte e Sul; Oeste e Centro-sul.

No entanto, no primeiro encontro foi possível perceber o baixo número de frequentadores durante o curso de formação continuada. Em uma formação em que se era

esperado o número de 91 professores pertencentes a duas DDZs (Leste I e II), estiveram presentes apenas 31. Em um segundo curso de formação onde se era esperado o número de 61 professores de duas zonas (Sul e Norte), estiveram presentes 14 professores.

Não se sabe ao certo o motivo do baixo número de professores nos cursos de formação, mas, acreditamos que deva ser investigado e proposto soluções para que esta formação continuada chegue aos professores e os mesmos possam ter a oportunidade da capacitação. Conforme Greguol, Malagodi e Carraro (2018) a capacitação profissional no âmbito educacional e a implementação de novas abordagens curriculares poderão melhorar a sensação de competência dos professores e conseqüentemente colaborar para a mudança de atitudes mais positivas, principalmente nos que atendem alunos com deficiência, onde as formações podem sugerir soluções para problemáticas vividas no cotidiano escolar.

Em continuidade, com o baixo número de professores nos cursos de formação, apresentando-se como uma dificuldade para o nosso estudo, retornamos a estratégia inicial referente as reuniões com os professores em suas DDZs. Em conversa com os assessores de EF (assim são chamados os responsáveis pelos professores de EF nas DDZs) nos foi informado sobre a não realização de reuniões com os professores nos últimos três meses do ano de 2018.

Os assessores alegaram diversos fatores para a não realização das reuniões, tais como: reuniões promovidas pelas escolas, eventos esportivos realizados pela secretaria, fechamento de notas e avaliação física anual dos alunos. Todos estes motivos elencados, paralelo aos compromissos de contra turno dos professores, são apontados como motivos para a não realização das reuniões.

Com a falta de reuniões e baixa frequência dos professores na formação continuada, os assessores indicaram outra possibilidade que facilitaria a coleta de dados nas escolas: o dia da semana dedicado a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), momento destinado a realização dos planejamentos de aulas e preenchimento do diário escolar, que no caso acontecia toda sexta-feira. Porém, em várias escolas, por diversas vezes, foi possível registrar a ausência de professores em seu horário de HTP.

Por conseguinte, para realizarmos a nossa pesquisa foi preciso utilizar mais de um recurso, o questionário impresso e o online. A sugestão do questionário online surgiu por parte de um assessor de EF de DDZs. Ele nos informou que os professores pertencentes a DDZ que ele pertence estariam habituados a trabalharem com esta ferramenta e que para ele seria muito mais fácil e prático. Assim, aceitamos a sugestão e sugerimos aos outros assessores, sendo aceito por mais três DDZs e sendo evitado por duas, com a justificativa de que os professores pertencentes a ambas não se mostrarem positivos quanto aos recursos de preenchimento online.

Em continuidade aos desafios, como forma de chegar até aqueles que não conseguimos ir pessoalmente ou que não tenham participado das formações em que estivemos presentes, seguindo as orientações dos assessores, enviamos o questionário online que ficou disponível por dois meses no formulário Google. Dos 117 professores esperados através do questionário online (extraindo o número dos que participaram da formação continuada) 37 responderam, sendo: 21 DDZ Leste I; 3 DDZ Leste II; 11 DDZ Norte e 2 DDZ Sul.

Assim, após identificarmos as zonas que precisaríamos realizar visitas e as zonas que receberiam os questionários online, deu-se início a coleta de dados na escola. Na coleta da DDZ Oeste foram realizadas visitas em 15 escolas em 13 bairros da cidade Manaus com a expectativa de encontrar 28 professores de EF, segundo os dados da SEMED (2018). O foco principal eram os professores, mas, nas suas ausências o questionário foi entregue ao gestor ou pedagogo, com as devidas explicações, para que pudesse repassar aos professores. No total, foram entregues 30 questionários e recebidos 18 preenchidos.

Para a coleta na DDZ Centro-sul, que tem uma peculiaridade, pelo fato de as escolas desta zona fazerem parte de bairros situados na zona norte de Manaus, foram realizadas visitas em 11 escolas em 7 bairros, com o intuito de serem encontrados 22 professores de EF. No entanto, dos 22 questionários entregues, 14 retornaram preenchidos. As formas de coletas de dados e os números de participantes por DDZ podem ser visualizadas com maior clareza na tabela 3.

Durante as visitas nas escolas para o preenchimento do questionário pelos professores, foi possível vivenciar algumas problemáticas que dificultaram alcançarmos o nosso número total, tais como: escolas sem professores de EF, professores ausentes, de licença, que não aceitaram participar da pesquisa, professores que não devolveram o questionário, gestores que não repassaram os questionários aos professores de EF, escolas fechadas e o mais impressionante foram aqueles formados em EF que não aceitaram participar da pesquisa por estarem ministrando aula em outras disciplinas, como por exemplo a de artes e ciências. Vale ressaltar que foram realizadas de duas a quatro visitas em cada escola para entrega e recolha dos questionários.

A falta de participação dos professores nas pesquisas relacionadas a própria área acaba acarretando uma falta de conhecimento no âmbito científico, em que não é possível obter uma visão da realidade sob a ótica dos que a vivenciam. Os estudos e pesquisas na área da EF têm abordado com frequência temas relacionados a formação e atuação dos professores, sendo este o centro de interesse de muitos pesquisadores que recorrem a tentar situar no dia a dia a referência para a fundamentação teórica de suas ações educativas (FINCK, 2011). É importante

instigar a participação em pesquisas científicas desde a graduação para que os futuros professores entendam a importância que se tem para a transformação da sociedade que pode ocorrer através de seus resultados.

No que se refere a atuação dos professores de EF em outras disciplinas, por não se tratar dos objetivos desta pesquisa, não foi possível desvelar os reais motivos que os levam a atuarem em outras áreas. Acreditamos que medidas devam ser tomadas para sanar tais problemáticas, uma vez que é possível compreender que o profissional da educação deva ter uma formação especializada na área para que possa ministra-la. E levando em conta a demanda da EF em Manaus, podemos apontar que os professores de EF que atuam em outras áreas poderiam estar sanando as problemáticas existentes nas escolas, como aquelas que não possuem professores.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Respondendo ao nosso segundo objetivo que visa caracterizar os professores de Educação Física (EF) em seus atributos demográficos e descritivos em relação a sua formação, a tabela 4 apresenta o perfil dos professores quanto ao gênero, idade, ano de formação, disciplina de Educação Física voltada para o trabalho com a pessoa com deficiência durante a graduação, formação extracurricular, local de realização da formação extracurricular, experiência no ensino de alunos com deficiência, presença de familiar ou conhecido com deficiência e qualidade da experiência no ensino de alunos com deficiência.

Tabela 4 - Caracterização dos professores de Educação Física.

	Gênero	Masculino (n=54)	Feminino (n=48)	Total
		%	%	%
Idade	20-30 anos	8,8 (n=9)	3,9 (n=4)	12,7
	31-40 anos	29,4 (n=30)	26,5 (n=27)	55,9
	41-50 anos	13,7 (n=14)	12,7 (n=13)	26,4
	51-60 anos	1,0 (n=1)	3,9 (n=4)	4,9
Ano de formação	2001-2005	2,0 (n=2)	9,8 (n=10)	11,8
	2006-2010	17,6 (n=18)	15,7 (n=16)	33,3
	2011-2015	29,4 (n=30)	14,7 (n=15)	44,1
	Antes de 2000	3,9 (n=4)	6,9 (n=7)	10,8
Disciplina durante a graduação	Sim	48,0 (n=49)	40,2 (n=41)	88,2
	Não	4,9 (n=5)	6,9 (n=7)	11,8
Formação extracurricular	Sim	26,5 (n=27)	20,6 (n=21)	47,0
	Não	26,5 (n=27)	26,5 (n=27)	53,0
Local de formação	SEMED	2,9 (n=3)	2,9 (n=3)	5,8

	UFAM	2,9 (n=3)	1,0 (n=1)	3,9
	PROAMDE	2,0 (n=2)	2,0 (n=2)	4,0
	Especialização	1,0 (n=1)	1,0 (n=1)	2,0
	Libras	4,9 (n=5)	4,9 (n=5)	9,8
	Outros	9,8 (n=10)	4,9 (n=5)	14,7
	Não respondeu	29,4 (n=30)	30,4 (n=31)	59,8
Experiência com alunos com deficiência	Sim	39,2 (n=40)	35,3 (n=36)	74,5
	Não	13,7 (n=14)	11,8 (n=12)	25,5
Familiar ou conhecido com deficiência	Sim	30,4 (n=31)	21,6 (n=22)	52,0
	Não	22,5 (n=23)	25,5 (n=26)	48,0
Classificação da exper.	Muito positiva	11,8 (n=12)	5,9 (n=6)	17,7
	Positiva	32,4 (n=33)	28,4 (n=29)	60,8
	Nada positiva	1,0 (n=1)	6,9 (n=7)	7,9

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a tabela 4, verificamos que o maior número de participantes da pesquisa tem a idade entre 31 e 40 anos (55,9%), tiveram sua formação entre 2011 e 2015 (44,1%) e a maioria é do gênero masculino (52,9%). Os participantes do gênero masculino também se apresentaram em sua maioria nos resultados da pesquisa de Greguol, Malagodi e Carraro (2018). Apesar dos resultados mostrarem que a maioria dos professores participantes da pesquisa são homens, é possível inflar que as mulheres já fazem parte da EF em números e atuações muito significativas. Entendendo que no início da sua história no Brasil a EF foi uma disciplina pensada para os homens, hoje é possível identificar que essas barreiras foram quebradas e ambos os gêneros ocupam seus espaços.

Foi questionado aos professores se durante o período da graduação eles obtiveram disciplinas relacionadas a práticas inclusivas como parte do componente curricular. De acordo com os dados, verificou-se que 88,2% tiveram aulas relacionadas a temática da inclusão, sendo a disciplina de Educação Física Adaptada citada pela maioria dos professores. Similarmente, os resultados quanto a disciplina de Educação Física Adaptada são vistos na pesquisa de Ferreira e Pereira (2016) que evidenciam que a variável referente à formação em ensino especial tem relação direta com as atitudes, apontando que professores que declaram ter esta disciplina durante a graduação apresentam atitudes significativamente positivas em relação ao ensino de alunos com deficiência nas aulas do ensino regular.

Essa disciplina prevê a atuação do professor de EF com alunos com necessidades educacionais especiais e outras necessidades (FIORINI, 2011). Mas, é importante destacar que não se pode sobrecarregar toda a formação do professor voltada a inclusão em apenas uma disciplina, é preciso que este tema se faça presente em outras disciplinas do curso e possa ser trabalhado de diversas formas no intuito de formar um professor capacitado para atender todos os públicos.

Quando questionada a formação extracurricular, notou-se que a maioria (53,0%) não participou de cursos que favoreçam a inclusão e dos que participaram apenas 2,0% possuíam especialização na área. Os demais professores apontaram participarem de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Atividade Motora para Deficientes (PROAMDE) e terem participado de cursos de Libras.

Entendendo que o professor deve assumir um compromisso com a sua própria prática pedagógica e sua formação continuada e permanente, através dos resultados da pesquisa é possível notar que na prática isso não esteja ocorrendo. A formação do professor de EF não se encerra com o término do curso de graduação. Sabe-se que o saber docente não é formado somente pela acumulação de conhecimentos, mas especialmente pela interface entre os conhecimentos e as experiências vividas, isto é, na medida em que o professor age, reflete sobre sua ação e a reorganiza (MARTINS; DIAS; MARTIN FILHO, 2016).

Cabe ao professor então buscar conhecimento acadêmico, teórico e prático, através de cursos, especializações, mestrado, doutorado, entre outros. O professor deve ter um compromisso com a própria prática pedagógica, preocupado com a formação contínua e permanente, participando e atuando de forma que possa promover discussões pedagógicas nas escolas com alunos, pais e corpo pedagógico. Para isso, a participação em cursos extracurriculares não pode iniciar somente após o término da graduação, é necessário que o acadêmico de EF participe de cursos que promovam a sua formação e aprimorem a sua prática pedagógica.

De acordo com Tardif (2014) há pelo menos três tipos de saberes docentes: os de formação profissional, (adquirido no curso de formação), os curriculares (obtido por meio de programas escolares) e os experienciais (provém das experiências pessoais, sociais e profissionais), os quais devem ser valorizados.

Conforme os estudos de Oliveira, Pereira e Pinto (2017) acadêmicos e professores de EF que possuem formação extracurricular na área da educação inclusiva demonstram atitudes mais positivas em relação aos que não tiveram essa possibilidade de vivência. Os autores

também apontam que a união das duas formações, disciplina no currículo do curso de EF com a formação extracurricular, podem contribuir para que estudantes e profissionais da área tenham conhecimento teórico e prático, bem como atitudes favoráveis com alunos que tenham deficiência.

No que diz respeito a experiência dos professores ao trabalharem com alunos com deficiência, verificou-se que a maior parte (74,5%) já trabalhou com alunos que possuam algum tipo de deficiência. Resultados semelhantes aos de Ferreira e Pereira (2016) que apontam que mais da metade dos professores entrevistados relataram algum tipo de experiência ao longo da sua prática como docente. Esses dados reforçam as palavras de Fiorini (2011) ao apontar que trabalhar com alunos com deficiência em aulas de EF não é uma opção e sim uma realidade, pois os alunos estão sendo matriculados e já fazem parte do contexto escolar.

Em relação ao ambiente familiar ou nos círculos sociais, observa-se que 52,0% dos professores revelam ter algum conhecido ou familiar com deficiência. Tais resultados se aproxima dos estudos de Ferreira e Pereira (2016) que apontam que professores que tem contato com pessoas com deficiência podem vir a ter atitudes mais positivas, influenciados por um contexto favorável a inclusão.

Ao investigar sobre a qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência, notou-se que 60,8% afirmaram terem experiência positivas em relação à inclusão, sendo essa porcentagem representada por 62 professores. E conforme Fiorin e Manzini (2016) a experiência diária é o que possibilita ao professor de EF encontrar práticas mais adequadas para os alunos com deficiência.

Porém, Greguol, Malagodi e Carraro (2018) apontam que a simples exposição do professor a uma sala de aula inclusiva pode acarretar em experiências negativas devido à falta de suporte e apoio para que a experiência seja positiva e, conseqüentemente, possa melhorar a competência dos professores. Os autores apontam também que experiências negativas e frustrantes frente a alunos com deficiência podem acarretar na redução da competência, o que pode ser um prejuízo no processo de inclusão, uma vez que os professores tendem a evitar situações nas quais não se sintam competentes.

A experiência docente é fundamental na conquista da confiança no trabalho com alunos com deficiência, mas, embora necessária, não é definida como condição suficiente para uma inclusão confiante e competente (FIORINI, 2011). De acordo com Briant e Oliver (2012) a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular vai depender muito de como a comunidade escolar promove a participação deles nas atividades. Nesse sentido Silva e Volpini (2014)

apontam que é necessário dar oportunidades aos alunos com deficiência para eles que eles possam desenvolver suas habilidades, ser respeitado e ter direitos e deveres iguais a todos.

4.3 IDENTIFICAÇÃO DAS ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Como forma de responder ao nosso terceiro objetivo que visa identificar as atitudes dos professores de Educação Física atuantes em sala de aula regular, que tenham ou não, alunos com deficiência em suas aulas, a tabela 5 apresenta os resultados referente as atitudes dos professores em relação as diferentes condições de deficiência, apresentando o escore por cada deficiência e no geral de todas elas. Apresentamos também a mínima, a máxima, a mediana e classificação das respectivas atitudes para cada condição de deficiência.

Para classificar as atitudes o questionário PEATID III Atitude de professores de Educação Física em relação a ensinar alunos com deficiência (*Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III*), estabelece que as pontuações de todas as declarações podem ser somadas para produzir um resultado global, sendo assim, estabelecido os escores que teoricamente poderiam ser considerados como favorável, neutro e desfavorável, distribuídos: de 48 a 86 muito desfavorável; de 87 a 125 desfavorável; de 126 a 164 neutro; de 165 a 202 favorável; e de 203 a 240 muito favorável. E para cada deficiência a soma pode ter um alcance de 12-60, sendo estabelecido o seguinte escore: de 12 a 21 muito desfavorável; de 22 a 31 desfavorável; de 32 a 41 neutro; de 42 a 51 favorável; e de 52 a 60 muito favorável (PINTO et al., 2014).

Tabela 5 - Classificação das atitudes dos professores de Educação Física

Geral	Muito favorável	Favorável	Neutro	Desfavorável	Mín	Máx	Mediana	Classificação
Atitudes	8,8% (n=9)	44,1% (n=45)	47,1% (n=48)	-	128	214	168	Favorável
Deficiência	Muito favorável	Favorável	Neutro	Desfavorável	Mín	Máx	Mediana	Classificação
DF	8,8% (n=9)	52,9% (n=54)	38,2% (n=39)	-	32	54	43	Favorável
DV	7,8% (n=8)	42,2% (n=43)	49,0% (n=50)	1,0% (n=1)	30	54	41	Neutro
DA	7,8% (n=8)	52,0% (n=53)	40,2% (n=41)	-	33	54	43	Favorável
DI	7,8% (n=8)	39,2% (n=40)	49,0% (n=50)	3,9% (n=4)	27	55	41	Neutro

Legenda: DF=Deficiência Física; DV=Deficiência Visual; DA=Deficiência Auditiva; DI=Deficiência Intelectual.
Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com os dados e utilizando a mediana como parâmetro para a classificação, os professores pesquisados de maneira geral apresentaram-se favoráveis a inclusão, apresentando uma mediana de 168. Somando as porcentagens de “muito favorável” e

“favorável” é possível perceber um total de 52,9% de professores que se identificam com atitudes favoráveis e 47,1% neutros.

Em relação a cada deficiência, os professores se apresentaram favoráveis as deficiências física e auditiva e neutros as deficiências visual e intelectual. Tendo destaque para a deficiência intelectual que apresentou o menor escore da pesquisa, mínima de 27, que é classificada com desfavorável à inclusão. É possível perceber que a deficiência física possui os maiores resultados em relação as atitudes favoráveis, sendo 8,8% dos professores “muito favorável” e 52,9% “favorável” à inclusão de alunos com a deficiência. Em relação aos menos favoráveis a inclusão, pôde-se observar que 3,9% dos professores apontaram que são desfavoráveis a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas regulares, sendo a deficiência com maior expressão negativa da pesquisa.

Os estudos de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) destacam que o tipo e a severidade da deficiência dos alunos pode interferir nas atitudes dos professores perante ao processo inclusivo. Conforme os autores, alunos com condições mais severas e que envolvem distúrbios comportamentais e demandam uma maior atenção, como os deficientes intelectuais e visuais, despertam atitudes mais negativas por parte dos professores.

Assim, a partir dos nossos resultados e a afirmativa dos autores supracitados, podemos inferir que as pessoas com deficiências físicas e auditivas são vistas como mais “fácil” de se trabalhar uma vez que não possuem comprometimento intelectual e respondem melhor a comandos. A pessoa com deficiência auditiva poderá realizar qualquer atividade sem grandes alterações na aula (pois não possui comprometimento motor), a pessoa com deficiência física poderá apresentar algum comprometimento motor, mas por não possuir comprometimento intelectual poderá realizar outras tarefas solicitadas pelo professor (o que geralmente acontece), como por exemplo auxiliar na organização do material ou na frequência dos colegas, ou seja, participará da aula mesmo que de forma tangencial (participará da aula, mas não das atividades de Educação Física). Neste caso a exclusão é mascarada.

O mesmo pode não acontecer com um aluno com comprometimento intelectual que não atende a comandos e necessitará de maior atenção do professor, ou o aluno com deficiência visual que também necessitará de maiores adaptações para participar das atividades. Essa realidade é destacada nas pesquisas de Alves e Duarte (2005) ao entrevistarem alunos com deficiência visual sobre as suas participações nas aulas de EF e os mesmos apontarem a falta de adaptação nos jogos e materiais, além da falta de apoio por parte do professor durante as aulas, causando as suas exclusões por se sentirem impedidos de participarem de forma autônoma e independente das atividades.

A falta de adaptação para a participação do aluno com deficiência nas aulas de EF acarreta o isolamento social que segundo Alves e Duarte (2014) é apontado pelos próprios alunos como uma das principais causas para a exclusão nas aulas de EF. O que queremos salientar aqui é que o problema não está na presença desses alunos na escola, mas na atitude do professor e não somente relacionada à inclusão, mas a educação como um todo. Percebemos isso já no momento da coleta de dados quando nos deparamos com a falta de interesse do professor em participar da formação continuada, ou não querer participar da pesquisa, por não querer parar para responder a um questionário.

Nos indagamos se aqueles 49,5% de professores que não participaram da pesquisa ao não responderem o questionário eram favoráveis à inclusão ou ao menos eram favoráveis a educação. O que percebemos é que muitos se dizem favoráveis à inclusão, mas na prática poucos querem dispor do seu tempo para planejar uma aula a fim de incluir um deficiente intelectual ou mesmo aquele aluno com deficiência física, observamos isso na coleta de dados quando não encontramos o professor na escola no dia em que era destinado a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), em outras palavras dentre outras atividades, o dia do planejamento. Um grande quantitativo entende este dia como o dia de “folga”, o dia em que não precisa ir trabalhar. É claro que não podemos afirmar que o fato de o professor não está na escola não quer dizer que ele não planeje, mas não iremos estender essa discussão pois o objeto do nosso estudo é a inclusão.

Pois bem, o fato é que atualmente com a política da inclusão ninguém quer se indispor a ser contrário, então as atitudes que são negativas ficam ali mascaradas em respostas neutras. É melhor ser indiferente à participação do aluno que ser desfavorável declarado. Gorgatti et al (2004) afirma em seus achados que geralmente os alunos com deficiência são dispensados das aulas de EF, e os que conseguem participar destas aulas são relegados e incumbidas para a realização de atividades paralelas, enquanto todos os alunos participam de alguma atividade diferente. Diante disso nos indagamos: será que é aceitável a participação de um aluno limitar-se apenas a fazer a frequência ou mesmo organizar material, ou ser o gandula no futebol? Isso é inclusão? A nossa resposta é não!

Para embasar nossa resposta concordamos com Fiorini e Manzini (2014) que afirmam que para pensar na participação de alunos com e sem deficiências nas aulas de EF é preciso pensar em algo anterior a aula, mais precisamente no ensino de que “forma” e “como” essas aulas serão oferecidas, e tais pensamentos remete ao professor a um momento de planejamento, elaboração de estratégias e boas condições de trabalho. Ou seja, para que o aluno com

deficiência seja incluído nas aulas de EF é preciso que o professor assuma o compromisso de elaboração de atividades que o permitem incluir todos os alunos.

Professores que apontam que tiveram uma formação fragilizada, relatando que não tiveram orientações acerca da temática ou não tiveram contato com pessoas com deficiência durante a graduação e recebem alunos com deficiência em suas aulas e não planejam suas atividades, muito provavelmente terão atitudes negativas em relação à inclusão e não permitirão que o processo inclusivo seja efetivado em suas aulas.

4.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA

4.4.1 Competência e atitude dos professores de Educação Física

Para tratarmos a respeito da necessidade de mais preparação acadêmica dos professores de Educação Física (EF), procuramos fazer uma relação entre as atitudes dos professores e a sua competência percebida em relação à inclusão. Ao responder sobre suas competências em relação ao trabalho com a pessoa com deficiência é possível observar que 2,9% dos professores do gênero masculino se sentem “muito favorável” e “muito competente” frente ao ensino de alunos com deficiência. O gênero feminino se apresenta com 3,9% de atitudes “muito favorável” e “com alguma competência”, como pode ser observado na tabela 6.

Tabela 6 - Competência e atitude dos professores de Educação Física.

Atitude	Masculino(n=54)			Feminino(n=48)		
	Muito fav.	Favorável	Neutro	Muito fav.	Favorável	Neutro
Competência	%					
Muito competente	2,9 (n=3)	3,9 (n=4)	2,0 (n=2)	-	2,9 (n=3)	1,0 (n=1)
Com alguma competência	2,0 (n=2)	13,7 (n=14)	20,6 (n=21)	3,9 (n=4)	20,6 (n=21)	11,8 (n=12)
Nada competente	-	2,0 (n=2)	5,9 (n=6)	-	1,0 (n=1)	5,9 (n=6)
Total atitude	4,9 (n=5)	19,6 (n=20)	28,5 (n=29)	3,9 (n=4)	24,5 (n=25)	18,7 (n=19)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Através dos resultados percebemos uma diferença mínima entre as atitudes dos gêneros masculino e feminino. O estudo nos apresenta cinco pessoas do gênero masculino e quatro do feminino com atitudes “muito favorável”. Destes, três do gênero masculino se apresentaram como “muito competente” e duas pessoas do gênero masculino e quatro do feminino com “alguma competência”. Assim, percebemos que nesta pesquisa o gênero masculino se apresentou como “muito competente” ao trabalhar com pessoas com deficiência e com atitudes “muito favorável” à inclusão.

Tais resultados se aproximam dos estudos de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) ao pesquisarem a relação entre ambos os gêneros e apontar que mulheres com menor tempo de

experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão. No entanto, não podemos generalizar tais resultados, visto que a maioria dos nossos participantes da pesquisa foram do gênero masculino e isso poderia acarretar resultados que pudessem sobressair entre gêneros.

Essa relação entre as atitudes e as competências nos apresentou resultados que podemos perceber que o sentimento de competência dos professores não acompanha as suas atitudes, visto que 74 professores se auto perceberem “com alguma competência” e a maioria, 48 professores, apresentaram atitudes neutras relação à inclusão.

A pergunta que fazemos é o que está relacionada a competência do professor? De acordo com Santos, Hernandez e Peres (2015, p. 210) define-se uma competência como a capacidade de enfrentar situações novas e/ou análogas através de múltiplos recursos cognitivos: criatividade, saberes, capacidades, valores, informação, percepções, avaliações etc.

Segundo Gutierrez filho et al. (2011) existem pontos críticos em relação a competência percebida para atuar com alunos com deficiência na rede regular de ensino. De acordo com os autores, essa competência está relacionada a formação dos professores que apesar das exigências da legislação brasileira sobre as disciplinas de EF Adaptada nos currículos dos cursos de graduação desta área, ainda há dificuldades pedagógicas, didáticas e humanas que vão até situações extremas de falta de interação humana que levam ao abandono social, provocando mais ações de piedade do que atitudes e intervenções profissionais favoráveis à inclusão.

Com isso, entendemos e destacamos que a formação dos professores em uma perspectiva educacional inclusiva é um fator decisivo para uma competência positiva em relação ao trabalho com pessoas com deficiência. O professor ao entender este ponto, poderá efetivar os objetivos da inclusão e garantir aos alunos sua entrada, participação e permanência no processo de ensino e aprendizagem (BATISTA; SANTOS; FUMES, 2015).

4.4.2 Necessidade de mais preparação acadêmica

Para responder ao quarto objetivo que visa averiguar as necessidades de mais preparação acadêmica de acordo com a percepção do professor para ensinar alunos com deficiência, foram extraídos os dados da pergunta de número 11 do questionário para que tivéssemos uma melhor visualização. Assim, foi possível notar que 54,9%, equivalente a 56 professores, concordaram que precisam de mais estudo e formação para ensinar alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física (EF), como pode ser observado na tabela 7.

Tabela 7 – Necessidade de mais preparação acadêmica de acordo com a percepção do professor.

Escores	% (número)
Discordo completamente	3,9 (n=4)
Discordo	2,9 (n=3)
Neutro	11,8 (n=12)
Concordo	54,9 (n=56)
Concordo completamente	26,5 (n=27)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Concordamos com Greguol, Malagodi e Carraro (2018) ao afirmar que os cursos de capacitação na área da deficiência são vistos como parte fundamental da formação continuada dos professores e podem ter efeito positivo na forma como os próprios percebem sua competência para lidar com alunos com deficiência em situações inclusivas.

No entanto, o resultado da pesquisa se mostra bastante contraditório, uma vez que tivemos que mudar a estratégia de coleta de dados devido à falta de quantitativo de professores nos cursos de formação. Nos deparamos com o discurso da falta de preparo, de cursos, de capacitação, mas será mesmo isso? E se for isso, onde estão os professores que deveriam estar na formação continuada? O resultado somado com a nossa experiência em campo sugere que o discurso não caminha com a realidade: o discurso diz que o professor precisa de preparação, mas quando é oferecida oportunidade de formação continuada o mesmo não participa. Nos parece que essa justificativa (de falta de preparação) já não se sustenta com toda a política de inclusão e as oportunidades oferecidas pelas secretarias de educação.

A falta de capacitação profissional adequada, tanto na formação inicial da graduação como na formação continuada e permanente é vista como um grande entrave ao processo inclusivo (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Porém, no contexto amazônico as formações são oferecidas por diversas instituições e até mesmo pela própria rede municipal de ensino e os próprios professores, atores principais no processo inclusivo, que deveriam estar presentes como forma de aprimorar a sua prática pedagógica não participam.

Segundo Fiorin e Manzini (2016) as concepções sobre a formação perpassam a formação inicial, a formação continuada e as experiências como professor, sendo visto que professores que tiveram a disciplina de EF Adaptada são professores capacitados para trabalharem com a inclusão de alunos com deficiência, assim como aqueles que participam de curso de formação e capacitação estarão mais preparados para atuarem e os que tem a experiência diária encontrarão a prática mais adequada ao aluno com deficiência.

Contudo, diante do exposto e fazendo um comparativo com os resultados da pesquisa, será que essa é uma realidade do contexto amazônico? Vimos que a maioria dos professores tiveram disciplinas voltadas à inclusão e que a maioria diz estar “com alguma competência” no

trabalho para a pessoa com deficiência, e apesar de a maioria relatar necessitar de capacitação, poucos participam dos cursos e formação continuada, mas, estão recebendo os alunos com deficiência em salas de aula. Assim nos indagamos, apesar de maioria se apresentar como favoráveis a inclusão, será que essa tríade da formação inicial, formação continuada e experiências em salas de aula tem causado atitudes positivas na prática dos professores em relação a inclusão? Esperamos que sim!

Conforme Martins (2014) é necessário implicar uma mudança de atitudes no seio da comunidade educativa e investir na formação humana dos professores e alunos e nas relações família-escola para que prevaleça uma cultura inclusiva. É preciso articular estratégias para que os professores participem dos cursos de formação continuada para que suas práticas sejam aperfeiçoadas.

Apesar de Castro et al., (2013) apontar que a experiência adquirida por meio da formação e/ou capacitação não garantem atitudes positivas em relação à inclusão. Preferimos concordar com Greguol, Malagodi e Carraro (2018) ao acreditarem que a capacitação profissional e a implementação de novas abordagens curriculares poderão melhorar a sensação de competência dos professores e conseqüentemente colaborar para a mudança de atitudes mais positivas.

Conforme Martins (2014) um profissional de ensino, capacitado e interessado, pode desenvolver estratégias bem planejadas, ao avaliar constantemente e ao mudar as atitudes discriminatórias. Para o autor não há dúvidas que o professor exerce uma função única no ambiente escolar realizando uma ligação entre a escola, a sociedade, o conhecimento e o aluno, podendo intervir na inclusão escolar com extrema importância para se alcançar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes.

Reforçando essa premissa, em um estudo realizado por Anjos, Andrade e Pereira (2009) em que analisou os discursos presentes e em enfrentamento nas falas dos professores responsáveis pelo atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, numa experiência de inclusão escolar, verificou que normalmente é atribuídas ao sistema educacional, a falta de estrutura física adequada e a falta de material para atender aos alunos, mas não aparece, nas falas dos professores, uma postura de enfrentamento da situação. E ainda que a figura do governo aparece como aquele que é responsável pela formação, pela aquisição de materiais para suprir a necessidade dos alunos inclusos e pela conscientização de todos frente a inclusão, mas segundo os autores, o professor esquece que, sendo servidor público, também representa a ação governamental e é responsável para que essas ações sejam aplicadas de forma eficiente.

Algumas competências docentes só se constroem por meio da prática, através dos “saberes da experiência”, pela formação de novos esquemas de pensamento e de ação (SANTOS; HERNANDEZ; PERES, 2015), ou seja, se o professor não transcender esse discurso da falta de capacitação e continuar a não comparecer na formação continuada, no HTP, ou em qualquer evento que o faça tomar consciência de que o problema muitas vezes não está externo a ele, mas, nas suas próprias atitudes, a inclusão de fato não acontecerá.

4.4.3 Os desafios da Educação Física no contexto amazônico

Além da falta de preparação apontada pelos próprios professores de Educação Física (EF) no contexto amazônico, é importante destacarmos outros desafios enfrentados por este componente curricular na educação em Manaus. Embora a prática da EF na educação básica já esteja garantida por lei (BRASIL, 1996) ainda há uma série de dificuldades a serem superadas em sua prática no contexto amazônico. Uma dessas dificuldades giram em torno da própria legislação que não abrange qual profissional é responsável pela EF na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Dessa forma, as aulas acabam não sendo obrigatoriamente ministradas por um profissional licenciado em EF, ficando na maioria das vezes sob responsabilidade do professor de sala, denominado professor de referência ou regente.

O fato de algumas escolas não terem professores de EF, além da falta de professores no quadro de servidores nas redes de ensino, se dá por meio da autonomia que as escolas recebem para estabelecer o que é prioritário para a sua comunidade ao definirem os seus componentes obrigatórios no momento da organização e elaboração dos seus projetos político-pedagógicos - PPP (FINCK, 2011).

Nos dias atuais ainda é possível identificar escolas sem professores de EF nas primeiras etapas da educação básica. A falta de professores de EF nessas etapas de ensino se dá por meio de determinações como a Resolução nº 038/CME/2015 de Manaus que permitem professores de referência, regentes da sala, atuarem com a EF nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como encontrados nos estudos de Pinto et al., (2014).

Sabe-se que nos currículos da Pedagogia existe um componente curricular voltado para as possíveis práticas a serem desenvolvidas nas aulas de EF, porém, entende-se que essas práticas são mais voltadas para as manifestações recreacionistas (ISBARROLA, COPETI, 2018). Essas atividades que partem de professores sem habilitação em EF, sem uma organização didática, faz com que a escola pública se diferencie da privada, pois a maioria das escolas de educação infantil privadas possuem professores de EF, determinando uma pressão para implementação dos educadores habilitados no currículo (SOLER, 2005).

Entretanto, as disputas político-pedagógicas e o aumento no salário dos professores de referência em alguns estados brasileiros, como por exemplo o do Maranhão que possui o maior salário para professores do país, faz com que a EF no ensino infantil siga sem uma organização curricular (ISBARROLA, COPETI, 2018). Tais fatos acontecem por existirem “brechas” na lei, como a Resolução nº 038/CME/2015 de Manaus, onde um professor e/ou pedagogo pode ministrar aula no lugar do professor de EF. Nesse contexto, as instituições estão utilizando dessa “brecha” na lei, para em vez de contratar mais um profissional dentro da escola, está contratando um para duas atuações.

Os motivos para isso se deve à falta de conhecimento por parte dos gestores, professores e comunidade escolar, representada pelos pais, sobre os benefícios e a importância da EF, corroborando para que ela perca espaço nas escolas (FINCK, 2011). Essa falta de prestígio por parte do gestor, equipe pedagógica e professores de outras disciplinas acaba por não valorizar o professor de EF pelo seu trabalho. Em uma visão deturpada sobre as aulas de EF, em que outros professores entendem a disciplina como um “momento de brincadeira”, na visão deles, a não participação dos alunos com mal comportamento pode servir como forma de punição.

Esse tipo de punição está enraizado nas escolas, no entanto, não é uma ação errônea apenas da equipe pedagógica ao permitir tais ações, mas, também do professor de EF ao permitir que o façam em suas aulas com os seus alunos.

Em continuidade aos desafios, é possível inflar que algumas disciplinas são vistas como mais importante que a EF, obtendo uma carga horária maior na matriz curricular. Atualmente os alunos dos anos finais do ensino fundamental tem duas aulas de EF por semana, entre teórica e prática, e dependendo das características arquitetônica das escolas essas aulas podem variar entre quadra poliesportiva ou espaços adaptados. Nas escolas sem espaços para a realização de atividades práticas, as atividades são adaptadas e realizadas nas salas de aulas dos alunos, limitando o desenvolvimento locomotor do indivíduo uma vez que a prática de locomoção fica prejudicada ao ser realizada dentro das salas de aula.

Para que tais fatos não continuem ocorrendo são necessárias políticas públicas que façam cumprir a obrigatoriedade do profissional de EF em todas as etapas da educação básica, indo da educação infantil ao ensino médio. Concordamos com Finck, (2011) ao destacar que as propostas que chegam à escola, ao serem elaboradas nos gabinetes da administração pública, não consideram o que é realizado em termos pedagógicos no cotidiano escolar, ocasionando uma desvalorização em um componente curricular que tem muito a agregar na formação dos alunos.

Porém, alguns parlamentares conseguem imprimir um olhar a importante na educação, como as leis específicas para a EF. Políticas como a Lei nº 6363 de 29 de maio de 2018 do Rio de Janeiro, exigindo que as aulas de EF sejam aplicadas apenas por profissionais licenciados na educação infantil, fundamental e médio, servem de exemplo para o país.

Trazendo para um contexto amazônico já é possível perceber uma mobilização em torno da EF a fim de se fazer cumprir a obrigatoriedade prevista na LDBEN (BRASIL, 1996) através da Lei nº 4.917/19 que determina que o componente curricular da EF deva ser ministrado somente por profissional habilitado formado em EF. Essa lei publicado em 2019 e que definiu o prazo de até dois anos para todas as escolas, públicas e privadas, se reorganizarem em relação a EF, tem o intuito de corrigir a distorção comum nas escolas que são professores de outras áreas ministrarem o componente da EF.

Por fim gostaríamos de apontar que os desafios da EF no contexto amazônico antecedem a inclusão, porém esses desafios dificultam ainda mais o processo de inclusão dos alunos com deficiências nas aulas regulares, pois se a escola não tem espaços para a prática da EF como podemos esperar que esse espaço seja acessível para a pessoa com deficiência? Que dentre os diversos motivos esse acaba sendo mais um para a dispensa desse aluno.

Se não há professor de EF na educação infantil e series iniciais do ensino fundamental, e muitas vezes esse profissional que está ministrando as aulas teve na sua matriz curricular de formação ou teve uma disciplina sobre recreação ou área a fim (no caso de normal superior ou pedagogia) ou não simplesmente não teve, como é que se espera uma aula de qualidade e ainda com estratégias de inclusão, sendo que a própria EF já está prejudicada?

E mesmo quando se tem um professor de EF para ministrar as aulas este muitas vezes (como foi vivenciado neste estudo) não se faz presente nos cursos de formação continuada ou sequer para planejar, nem mesmo no dia que deveria ser destinado ao planejamento. E ainda referente ao planejamento, se o professor não planeja nem as aulas para aqueles sem deficiência como é que vai se preocupar em incluir aquele com deficiência? Enfim, há muitas barreiras ainda a serem rompidas mas a principal está no próprio indivíduo e em suas atitudes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os achados expostos anteriormente foi possível conhecer as atitudes dos professores de Educação Física (EF) em relação à inclusão de alunos com deficiência. Percebemos que de forma geral os professores apresentam atitudes favoráveis à inclusão, porém, esse quadro muda um pouco quando verificamos as atitudes por tipo de deficiência. Em relação a cada deficiência, os professores se apresentaram favoráveis as deficiências física e auditiva e neutros as deficiências visual e intelectual, tendo destaque para a deficiência intelectual que foi classificada com menor escore da pesquisa, o desfavorável.

O que percebemos é que muitos se dizem favoráveis à inclusão, mas na prática poucos querem dispor do seu tempo para planejar uma aula a fim de incluir um deficiente intelectual ou mesmo aquele aluno com deficiência física. Entendemos que atualmente com a política da inclusão ninguém se mostra politicamente incorreto, então as atitudes que são negativas ficam mascaradas em respostas neutras. Assim, deduzimos que possivelmente seja melhor se mostrar indiferente a participação do que se declarar desfavorável.

Através da pesquisa podemos inferir que as pessoas com deficiências físicas e auditivas apresentaram os maiores resultados porque são vistas pelos professores como mais “fáceis” de se trabalhar uma vez que respondem melhor a comandos. Em contraponto, a deficiência intelectual e visual que apresentaram a menor mediana nos resultados, são vistas como as deficiências em que os alunos apresentam um maior comprometimento na execução das atividades, necessitando de um maior acompanhamento.

Vimos que a maioria dos professores de EF estão recebendo os alunos com deficiência em suas aulas e que eles tiveram disciplinas voltadas à inclusão durante a sua graduação. Mesmo assim, os próprios professores relataram necessitarem de uma maior preparação acadêmica para atuar com alunos com deficiência. No entanto, essa realidade é um tanto contraditória, tendo em vista que uma das problemáticas da nossa pesquisa foi justamente a não participação dos professores nos cursos de formação continuada, pois, poucos participaram dos cursos e formações oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação.

Nos deparamos com o discurso da falta de preparo, de cursos, de capacitação, mas o resultado somado com a nossa experiência em campo sugere que o discurso não caminha com a realidade. O discurso diz que o professor precisa de preparação, mas quando é oferecido oportunidade de formação continuada ele não participa. Nos parece que essa justificativa da falta de preparação já não se sustenta com toda a política de inclusão e as oportunidades oferecidas pela Secretaria de Educação.

Vimos que é necessário implicar uma mudança de atitudes na comunidade educativa investindo na formação humana dos professores, que são os atores principais no processo inclusivo, fazendo uma maior relação para que prevaleça uma cultura inclusiva. É preciso articular estratégias para que os professores participem dos cursos de formação continuada para que suas práticas sejam aperfeiçoadas.

É importante destacar que durante a coleta foi possível vivenciar algumas problemáticas que dificultaram a execução da pesquisa, tais como: escolas sem professores de EF, professores ausentes das escolas, professores de licença ou que não aceitaram participar da pesquisa. Diante das dificuldades encontradas durante a pesquisa, nos indagamos: será que professores que se negaram a preencher o questionário online, ou se negaram a responder o questionário físico, ou que nunca eram encontrados na escola, apesar de ser seu horário de trabalho, ou que faltaram os cursos de formação continuada apresentam atitudes positivas para atuar com alunos com deficiência?

E nos indagamos ainda mais, apesar da maioria se apresentar como favoráveis à inclusão, será que a tríade da formação inicial, formação continuada e experiências em salas de aula tem causado atitudes positivas na prática dos professores em relação à inclusão? Esperamos que sim!

Muitos questionamentos se originaram a partir desta pesquisa. Entendemos que há muitas barreiras a serem rompidas, mas, a principal está no próprio indivíduo e em suas atitudes. A atitude do professor em sala de aula é o ponto principal para que o processo inclusivo efetivamente ocorra de forma correta. Várias são as barreiras que poderão dificultar à inclusão de uma criança nas aulas de EF. Essas barreiras vão das políticas públicas, perpassando pelas questões arquitetônicas até chegar no corpo pedagógico, gestores, pedagogos e professores da escola. Os desafios são numerosos, mas, acreditamos que com atitudes positivas que favoreçam à inclusão, tudo pode se transformar para um ambiente escolar melhor e mais inclusivo.

Esta pesquisa mostra um pouco da realidade do contexto amazônico, professores favoráveis à inclusão, mais favoráveis a umas deficiências do que outras, mas o que nos causa uma outra inquietação é o fato de apontarem que precisam de mais preparação acadêmica. Finalizamos com um questionamento que vai ao encontro a nossa primeira dificuldade na coleta de dados: quais serão os motivos que acarretam a não participação dos professores de EF nos cursos de formação promovidos pela SEMED, se eles próprio dizem ser necessário mais capacitação?

6 REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v, 27, n. 2, p. 231-237, 2005.

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. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329–338, 2014.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

BATISTA, F. DE F. L.; SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. DE L. F. Formação do professor do curso de Educação Física face à inclusão do aluno com deficiência na educação. In: VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva / I Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior, 2015. **Anais...** Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Regulamenta sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, 1999.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho noemado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. - Brasília. DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141–154, 2012.

CABO VERDE, E. J. S. R.; CORRÊA, L. S.; SANTOS, F. F.; SANTOS, J. O. L. Atividades recreativas nas aulas de Educação Física em uma escola pública. In: FERREIRA, G. R. (Org.). **Educação: políticas, estrutura e organização 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

CAMPOS, M. J.; FERREIRA, J. P.; BLOCK, M. E. Analyzing the structure, validity and reliability of the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities - III (PEATID-III). *Annals of Research in Sport an Physical Activity*. **Anais...**Coimbra: 2014

CARVALHO, M. S. F. **As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência:** o contato com a deficiência. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário) - Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2011.

CASTRO, E. M. 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.

CEGALLA, D. P. Dicionário escolar de língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CORTEZ, M. M. C. **Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência auditiva.** 2008. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto e Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, 2008.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FERREIRA, J. C.; PEREIRA, D. A. DE A. As atitudes dos professores de educação física perante o processo de inclusão dos alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual na the attitudes of teachers of physical education before the process of inclusion of students with disabilit. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 4, p. 31–40, 2016.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escolas: cotidiano, saberes e formação.** 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FIORIN, M. L. S.; MANZINI, E. J. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência. **Debates em Educação**, v. 8, n. 15, p. 81–107, 2016.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387–404, 2014a.

FIORINI, M.; MANZINI, E. Formação do professor de Educação Física para inclusão de alunos com deficiência. **Poíesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 94–109, 2014b.

GORGATTI, M. G. et al. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira Ciências e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 63–68, 2004.

GORGATTI, M. G. **Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores.** 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2005.

GORGATTI, M. G. et al. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018.

GUTIERRES FILHO, P. et al. Revisão da produção científica internacional sobre crenças , em educação física. **LIBERABIT**, Lima, Perú, v. 18, n. 2, p. 173-181, 2012.

GUTIERRES FILHO, P. J. B. et al. Concepções , opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física : uma revisão da produção científica brasileira. **LIBERABIT**, v. 17, n. 1, p. 19-30, 2011.

HAEGELE, J. A. et al. Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 1, p. 21-38, 2018.

ISBARROLA, J. A.; COPETTI, J. Percepções de estagiários da Educação Física sobre o estágio supervisionado na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 189-218, 2018.

LIBERALI, R. **Metodologia científica prática: um “saber fazer” competente da saúde à educação**. 2. ed. Florianópolis: PostMix, 2008.

MANAUS. **Resolução nº 038/CME/2015, de 03 de dezembro de 2015**. Conselho Municipal de Educação. Manaus, AM: Câmara, 2015.

MARTINS, C. L. R. Educação física inclusiva: Atitudes dos docentes. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.

MARTINS, L.; FELKER, M. F. C. Estudo diagnóstico sobre a Educação Física nas escolas públicas nas séries iniciais de ensino fundamental no município de Arroio do Sal/RS. **Cinergis**, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2008.

MARTINS, R. E. M.; DIAS, J.; MARTINS FILHO, L. J. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Rev. educ. PUC-Camp.**, v. 21, n. 2, p. 243-254, 2016.

MONTEIRO, V. M. T. Q. **Atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência**: Tradução, validação e análise para a Cultura Portuguesa do Instrumento PEATID-III. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2008.

OLIVEIRA, C. S.; PEREIRA, D. A. A.; PINTO, S. G. Atitudes de futuros profissionais de Educação Física face à inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 2, p. 63-74, 2017.

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. S.; MUNSTER, M. A. Educação Física Escolar e Inclusão:

uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Praxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 570–590, 2017.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em relação à inclusão: Estudos Brasileiros. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, p. 11, 2013.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 211–215, 2016.

PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O.; BONFIM, G. H. C. Características qualitativas, quantitativas e quali- quantitativas de abordagens científicas : estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista do Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 65–78, 2015.

PINTO, S. S. et al. Atitudes de professores da rede pública de ensino em relação a ensinar alunos com deficiência nas aulas de Educação Física : um estudo no município de Fonte Boa , AM. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 14, p. 58–66, 2014.

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

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Praxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317–333, 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341–356, 2014.

SADIM, G. P. T. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F.; FERREIRA, J. P. Experiência e formação dos professores de educação física das universidades de Portugal na perspectiva inclusiva. **Revista da Sobama**, v. 16, n. 2, p. 09-14, 2015.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F.; FERREIRA, J. P. Atitudes dos professores universitário dos cursos de Educação Física face à inclusão: um estudo exploratório de validação da versão brasileira do PEATID-II. **Pensar a prática**, v. 21, n. 1, p. 119–134, 2018.

SANTOS, S. S.; HERNANDEZ, A. R. C.; PEREZ, A. G. L. Educação inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das escolas. **Revista entreideias**, v. 4, n. 1, p. 201-2017, 2015.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério**. 2018.

SILVA, F. N. R.; VOLPINI, M. N. Inclusão escolar de alunos com deficiência física: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 18-29, 2014.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação. Conclusions and recommendations of the 48th International Conference on Education**. 2008. Disponível em: <www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008.html>. Acesso em 23 de dez. 2018.

7 APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFAM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “**Atitudes de professores de educação física no ensino fundamental em relação à inclusão de alunos com deficiência**”, que tem por objetivo desvelar as atitudes dos professores de educação física no ensino fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Manaus em relação à inclusão de alunos com deficiência. Esta pesquisa faz parte do Mestrado do professor **Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde**, sob orientação do **Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos**, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Nesse trabalho você responderá um questionário que obtém duas seções básicas. Uma seção considera as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência e a outra seção atenta as características de vida e os atributos (demográficos e descritivos) dos participantes. Estima-se um tempo de 20 minutos para sua realização. O risco decorrente de sua participação na pesquisa é considerado mínimo, vinculado a possível incômodo que as perguntas possam lhe causar. O pesquisador estará a sua disposição para quaisquer dúvidas ou necessidades. Se você aceitar participar da pesquisa não receberá benefícios diretos, mas estará contribuindo para o conhecimento científico sobre o tema. Você não terá nenhuma despesa, caso haja, você será ressarcido, conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7, porém não receberá nenhuma remuneração por participar dessa pesquisa.

Você poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados de modo geral, procurando-se identificar características comuns aos participantes, sendo garantido o sigilo sobre a identidade dos participantes do estudo. Após as devidas análises, os dados serão publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo garantido o sigilo de suas respostas.

O pesquisador se coloca disponível para eventuais dúvidas e necessidades, pelo telefone (92) 9 8172-6906 e do e-mail ejsrcv@hotmail.com. Além disso, você poderá ter informações específicas sobre questões éticas dessa pesquisa diretamente no Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

O presente termo foi elaborado em duas vias, cada participante receberá uma de acordo com item IV.3.f, IV.5.d, Resolução 466/12, a outra via ficará na posse dos pesquisadores.

Desde já agradecemos, contamos com sua participação.

A partir das informações recebidas, declaro que fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhum dinheiro e posso sair quando eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que ambas serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____, ____/____/____.

Assinatura do entrevistado (a)

Assinatura do pesquisador

Pesquisadores responsáveis:

- Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde - mestrando do PPGE/UFAM.
E-mail: ejsrcv@hotmail.com
- João Otacilio Libardoni dos Santos – Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: jlibardoni@yahoo.com.br

8 ANEXO

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos



CARTA DE ANUÊNCIA

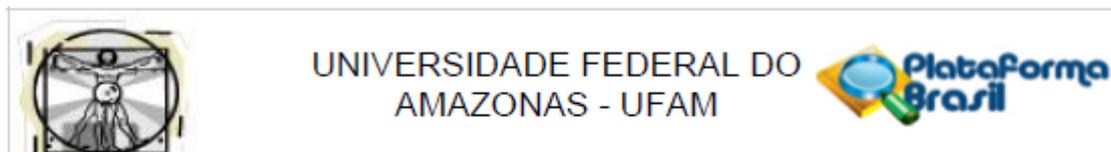
Autorizo execução da pesquisa intitulada **"Atitudes de professores de educação física em relação à inclusão de alunos com deficiência"**, a ser realizada pelo Sra. Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde, mestrando pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O presente projeto terá como o objetivo é conhecer as atitudes dos professores de educação física fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Manaus em relação à inclusão com deficiência em suas aulas regulares, nas escolas municipais.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 09 de abril de 2018


Euzeni Araújo Trajano
 Subsecretária de Gestão Educacional
 SEMED

ANEXO B – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ATITUDES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88686218.6.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.868.575

ANEXO C - QUESTIONÁRIO

**ATTITUDES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
- (PEATID-III)**

Adaptado por Cabo Verde e Santos a partir da versão portuguesa de Campos, Ferreira e Gaspar (2007) do instrumento original *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEATID-III)*, Folsom-Meek & Rinzo (1993).

Orientações Gerais:

Este questionário contém uma série de afirmações que expressam crenças relativamente ao ensino de alunos com deficiência, nas aulas regulares de Educação Física (EF). Não há respostas certas ou erradas. Assinale a resposta que melhor descreve as suas crenças acerca de cada afirmação, para cada uma das condições de deficiência.

Por favor responda a todas as questões, assinalando com uma cruz em cada uma das condições de deficiência, a opção que melhor corresponder ao seu grau de concordância. Por favor, não salte nenhuma pergunta. Assinale apenas uma resposta por condição de deficiência.

LEGENDA:	Discordo Completamente (DC)	Discordo (D)	Nem Discordo Nem Concordo (NCND)	Concordo (C)	Concordo Completamente (CC)
----------	-----------------------------------	-----------------	--	-----------------	-----------------------------------

1. Uma vantagem de ensinar alunos com deficiência, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem deficiência, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

2. Ensinar alunos com deficiência, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem deficiência a aprender as habilidades motoras.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

3. Os alunos com deficiência aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem deficiência.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

4. Os alunos com deficiência irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem deficiência.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

5. Os alunos com deficiência não serão aceitos pelos seus colegas sem deficiência, nas minhas aulas de EF.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

6. Os alunos com deficiência irão perturbar a harmonia nas minhas aulas de EF.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

7. O fato de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem deficiência implica uma sobrecarga acrescida aos professores.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência nas minhas aulas de EF.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência, nas minhas aulas de EF, significa mais trabalho para mim.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

10. Os alunos com deficiência não devem ter aulas de EF com os alunos sem deficiência porque eles exigem demasiadamente do meu tempo.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

11. Como professor de EF, preciso de mais estado e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem deficiência.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

12. Sempre que possível, os alunos com deficiência deveriam ter aulas com os alunos sem deficiência, nas minhas aulas de EF.

	DC	D	NCND	C	CC
	1	2	3	4	5
Deficiência Física					
Deficiência Visual					
Deficiência Auditiva					
Deficiência Intelectual					

Nº do questionário _____

DADOS PESSOAIS: (INFORMAÇÃO CONFIDENCIAL)

1. Gênero: Masculino Feminino
2. Idade: _____ anos. Data de Nascimento: ____ / ____ / _____
3. Em que instituição de ensino superior você se formou em Educação Física (EF)?

4. Em que ano você se formou em EF? _____
5. Teve alguma disciplina na sua graduação em EF sobre Educação Física Inclusiva / Educação Física Adaptada / Educação Especial? Sim Não
Se sim, qual? _____
6. Frequentou algum(a) Formação/Curso extracurricular que favoreça a inclusão?
Sim Não Se sim, qual e onde? _____
- 6a. Qual é o nome da escola em que você leciona em 2018? _____

- 6b. A qual Divisão Distrital a escola pertence? _____
- 6c. Para quais anos você leciona em 2018? 6º 7º 8º 9º
7. Já teve alguma experiência no ensino de indivíduos com deficiência? Sim Não
Se sim, onde? _____
Quanto tempo? _____
8. Se já acompanhou ou trabalhou com alunos com deficiência, que condição de deficiência tinham?
 Deficiência Física Deficiência Auditiva Outra
 Deficiência Visual Deficiência Intelectual Não Trabalhei
9. Tem algum familiar direto ou alguma pessoa conhecida com deficiência?
Sim Não Se sim, quem? _____
10. Na sua opinião, o que falta para que a inclusão aconteça de forma mais eficiente?

11. Classifique a qualidade da sua experiência de ensino a alunos com deficiência.
 Nada Positiva Muito Positiva
 Positiva Sem Experiência
12. Como se sente frente ao ensino de alunos com deficiência?
 Nada competente Com alguma competência Muito competente

Muito obrigado!