
EDUCAÇÃO FÍSICA

MILENA SILVEIRA DIAS

**COMPETÊNCIAS E EXPECTATIVAS QUANTO AO
ENSINO INCLUSIVO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ADAPTADA: UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DE
ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



Rio Claro
2017

MILENA SILVEIRA DIAS

COMPETÊNCIAS E EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO INCLUSIVO NA ÁREA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DE
ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientadora: ELIANE MAUERBERG DE CASTRO

Co-orientadora: GABRIELLA ANDREETA FIGUEIREDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciada em
Educação Física.

Rio Claro
2017

796.19 Dias, Milena Silveira
D541c Competências e expectativas quanto ao ensino inclusivo na área de Educação física adaptada: um estudo sobre as atitudes de alunos de Educação física / Milena Silveira Dias. - Rio Claro, 2017
41 f. : il., figs., gráfs., forms., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Eliane Mauerberg-deCastro
Coorientador: Gabriella Andreetta Figueiredo

1. Educação física. 2. Educação física adaptada. 3. Inclusão. 4.
Estagiário. I. Título.

A todos que apoiaram e foram parte dessa história,
em especial aos meus avôs Mariana Cândida Dias e Sillas Silveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me deu forças para concluir esse trabalho e permitiu realizar um sonho de infância.

Agradeço aos meus pais por terem me apoiado em todos esses anos, compreendendo todas minhas dificuldades e estando sempre de braços abertos para me receber e me ajudar em tudo. Ao meu pai, Éssio, minha inspiração na área de educar e concorrente na área de educação física, te agradeço por me permitir fazer esse curso, mesmo sabendo que vou ganhar pouco, o que importa é trabalhar com o que gosta né? Você me faz querer ser sempre melhor como pessoa e como profissional. À minha mãe, Márcia, que se dobra em mil para agradar a todos e quem convenceu meu pai a me deixar vir bater asas e morar em Rio Claro, muito obrigada por confiar em mim, e me dar total suporte para aprender a voar. Você me ajuda a ver o lado bom das coisas e querer ajudar a todos sempre. Eu amo vocês de forma incondicional, e se eu me tornar metade do que vocês são, já me dou por satisfeita, vocês são demais! E ao meu irmão Vinicius, muito obrigada.

Agradeço ao meu irmão, pois mesmo com tanta diferença entre nós sabemos que podemos contar um com o outro.

Agradeço aos meus avôs, que infelizmente não estão mais presentes fisicamente, mas me deram força, muita força para concluir essa etapa. Eu amarei vocês para sempre, e sempre estarão em meus pensamentos e no meu coração, meus lindos!

Agradeço à minha irmã de coração, Aninha, que morou comigo boa parte da minha graduação. Você aturou minha bagunça e minha voz alta, e também muitas risadas e piadas internas. Muito obrigada por toda nossa amizade. Sinto sua falta nos meus dias, sendo com broncas ou com conversas. Te amo sister!

Agradeço as minhas vizinhas, Manu e Migué, nosso trio marcou muito a fase pré e durante TCC, e vocês me ajudaram com muitas coisas. À Migué, pela amizade desde o primeiro ano, mas muito mais agora nessa reta final de graduação, obrigada por me ouvir, e me ajudar a arrumar minha bagunça. À Manu, por me mostrar que as coisas podem ser leves quando fazemos dancinhas atoadas, falando “maluquete” e me fazendo rir e esquecer o quão ferrada eu estava. Amo vocês minhas vizis!

Agradeço ao meu grupo “#corrida” e agregados, Mauren, Beto, Maria Clara, Joceli e Rodrigo. Muito obrigada pelos churras, hambúrgueres, brejas, caipirinhas,

roles, conversas e conselhos, vocês foram meus braços e pernas, me ajudando muito em tudo na minha vida. Amo vocês família!

Agradeço à Fabíola (Tita) e à Bia, pelas idas ao Starbucks, cinema, roles pós culto, roles sem rumo só para andar de carro e pegarmos experiência como motorista (pai e mãe, desculpa por gastar gasolina “atoa”). Amo vocês trio!

Agradeço aos times que participei durante toda minha graduação, tais como Handebol, Basquete e por um curto período Atletismo. Além dos benefícios do esporte, sou grata pelos amigos que fiz, muitos vou levar para a vida toda. Com vocês vivenciei os melhores e maiores jogos universitários e tenho orgulho de todas as conquistas e loucuras realizadas nesses jogos. Eles marcaram minha vida #interunesptopdemais. Agradeço aos times que participei a oportunidade de competir em campeonatos que tornaram marcantes o esporte universitário na minha vida.

Agradeço aos amigos que fiz nesses anos morando em Rio Claro, alguns eu vou citar, tais como Ellen (minha metade), Ana Cassanti (Ni), Mayara Borkowske (“Gorda”), Leticia Roesler (Lele), Bruna Feitosa (Brrrrrrrrrrrrruna), Marina Villalba (Bola), Isabela Penatti (Beuda), Leticia Beraldo (Leka), Clara Corveloni (Clarinha). Vocês foram minhas amigas/irmãs/mães/tias, tudo junto e misturado. Me deram bronca, me ajudaram, com conselhos, puxões de orelha e, muitas vezes, colo. Muito obrigada por isso!! Amo vocês.

Agradeço ao bonde de 2011 raiz, especialmente, às amigas Bruna Fracalanza, Gabriella Ronchi, Isabella Bacci e Ana Gáspari pelos anos de amizade, festas, roles, viagens, brejas, almoços/jantas, uma vida vivida fora do lattes, vamos nos formar juntas suas lindas!

Agradeço aos amigos de Campinas, Flavia Vogel, Rafael Ortiz, Thalita Dourado, Yves Macedo, Priscila Salgado, Cristina Salgado, Rafael Franco, Fernanda Machado, Felício Costa, que estão presentes na minha vida há muitos anos em cultos, acampamentos, eventos e festas. Vocês sabem o quanto amo esse curso, e o quanto eu queria concluir essa etapa. Muito obrigada por estarem comigo em mais esse momento.

Agradeço ao casal Ana e Marquinho, por me apoiaram e me incentivarem sempre, investindo em mim e me mostrando que posso ser feliz seja onde eu for. Amo vocês!

Agradeço a minha amiga Paula Viveiros. Você sabe que te considero minha irmã mais nova e podemos não nos ver mais com tanta frequência, mas sabemos que podemos contar uma com a outra, e isso não vai mudar nunca! Muito obrigada por me entender e me ajudar, por me ouvir e me contar suas coisas também. Você é fundamental na minha vida, eu te amo muito!

Agradeço ao meu primo Douglas, meu irmão de coração. Você faz parte da minha vida, minha infância em Brasília, os roles em Limeira, os aniversários, viagens, os acontecimentos na família, tudo com nossa amizade seguindo firme e forte! Obrigada por tudo, gordo, estou com saudades e te amo!!

Agradeço aos amigos que fiz trabalhando com recreação, companheiros de trampo, zueira e muita risada. Alguns me viram fazer esse trabalho nas madrugadas após trampo, e me ajudaram dando forças, muito obrigada!

Agradeço aos amigos do LAP e PROEFA, que me acolheram e me ajudaram em todos esses anos, e principalmente aos que me viram nessa reta final para que esse trabalho fosse realizado. Thayna Iasi, parceira de loucuras de Walcamp, dancinhas, você é minha inspiração. Quero ter essa facilidade em atuar na nossa área que nem você. Fernanda Magre desde o primeiro ano juntas, e desde no segundo ano no Lap/Proefa, companheira para cantar os sertanejos, muito obrigada por ter me ajudado na graduação e nesse trabalho. Leandro Bagatini, muito obrigada pelas piadas internas e risada, você chegou para ser o homem do lap/proefa. Letícia Roesler parceira em milhões de modalidades, milhões de aulas no Proefa, jogos nas modalidades, viagens. Um bebê que fica elétrico com coca-cola e chocolate! Muito obrigada por tudo!

Agradeço minha co-orientadora Gabriella Figueiredo, que me ajudou muito com as mil versões até estar decente para ir pra Eliane, sofreu com minha ansiedade para fazer dar certo esse trabalho e com minha falta de prática na escrita acadêmica, mas sempre me ajudou e por isso hoje estou concluindo este trabalho.

Agradeço à minha professora orientadora, Eliane Mauerberg de Castro, pela paciência nesses anos, e por todo conhecimento que recebi e compartilhamos juntas. Esses momentos foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Muito obrigado a todos que me ajudaram a chegar até aqui, me perdoe se esqueci de alguém, eu não aguento mais chorar escrevendo isso! Amo muito vocês e nos vemos nesse mundão que me aguarda!

RESUMO

As escolas necessitam de preparo para receber qualquer tipo de aluno com necessidades especiais. Neste aspecto, o profissional de educação física (EF) exerce influências fundamentais no desenvolvimento motor, cognitivo e social deste estudante, além de influenciar suas crenças e atitudes. Pensando nesta problemática, este estudo tem como objetivo avaliar a influência que a experiência na disciplina de educação física adaptada (EFA) exerce nas atitudes sobre educação inclusiva durante a formação de profissionais de EF. Para isso, foram aplicados testes em estudantes do curso de educação física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro, nos momentos antes e após cursarem a disciplina de EFA. Utilizamos um questionário no início do semestre, momento pré-teste aos alunos do 1º e 2º ano ($n=91$); e no momento pós-teste avaliamos os alunos do 3º e 4º ano ($n=79$) que já passaram pela experiência na disciplina. O efeito da experiência nas atitudes dos alunos foi pressuposto ocorrer após os mesmos terem cursado a disciplina de EFA, obrigatória para todos os graduandos em EF pela UNESP/Rio Claro. A avaliação inclui o questionário de Block (1995) adaptado por Palla (2001) e revisado por Mauerberg-deCastro et al. (2013; nova versão em 2016). De modo geral, nesse estudo os alunos apresentam atitudes favoráveis ao ensino inclusivo, porém os alunos que já cursaram a disciplina EFA apresentam respostas mais consistentes quanto comparadas com aquelas dos alunos que não cursaram a disciplina EFA.

Palavras Chaves: Educação física. Educação física adaptada. Inclusão. Atitudes. Estagiário.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pontuação total obtida por universitários nos questionários nos diferentes anos.....	13
Figura 2 - Frequência relativa (%) referente ao 1º ano.....	14
Figura 3 - Frequência relativa (%) referente ao 2º ano.....	14
Figura 4 - Frequência relativa (%) referente ao 3º ano.....	15
Figura 5 - Frequência relativa (%) referente ao 4º ano.....	15
Figura 6 - Diferença de pontos conforme os anos das turmas.....	16
Figura 7 - Frequência de alunos (%) pelas classes.....	16

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	11
3. OBJETIVO.....	17
4. HIPÓTESE.....	18
5. METODOLOGIA.....	19
5.1. Procedimentos de avaliação.....	19
5.2. Perfil dos avaliados.....	20
5.3. Análise de dados.....	20
6. RESULTADOS.....	21
7. DISCUSSÃO.....	24
8. CONCLUSÃO.....	28
REFERÊNCIAS.....	29
APÊNDICE A.....	32
ANEXO A.....	34
ANEXO B.....	40

1. INTRODUÇÃO

A escola tem importância fundamental na formação dos seres humanos em relação a aspectos psicomotores, cognitivos, assim como no desenvolvimento social, em particular as atitudes. A escola, juntamente com a família, são instituições fundamentais para a formação de valores morais dos educandos, e tem como responsabilidade influenciar a transição de alunos para cidadão responsável e preparado para a convivência em sociedade (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013). É na escola que passamos nossos primeiros anos de formação e juntamente com a família recebemos influências durante a construção de valores e o nosso próprio caráter. A escola foi criada a fim de promover uma educação básica para todos, porém as diferenças entre alunos (e. g, culturais, de características físicas ou intelectuais) se não forem bem orientadas podem criar divergências quanto à aceitação dos pares ou outros indivíduos que não se encaixem em padrões pré-concebidos (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013; RODRIGUES, 2003), o que reforça a intolerância e a segregação contra os pares percebidos como “desviantes” (GOODE, 1999).

As escolas “tradicionais” (i.e., aquelas antes das aprovações das leis de integração nos anos de 1980, MANTOAN, 2000; e de inclusão nos anos de 1990; Brasil, 1999) não previam a inclusão de pessoas com deficiência na educação, dessa forma, os conteúdos curriculares assim como a estrutura da escola não foram (ainda) adequados para esse público, mesmo aqueles com mínimas necessidades educacionais especiais. Ao longo de uma história não muito distante, governo e especialistas da educação com o propósito de solucionar a falta de oportunidades educacionais a esses alunos criaram as escolas especiais onde, com o ensino em ambiente segregado, agrupou os alunos por categoria de deficiência. Posteriormente vieram as salas especiais dentro do espaço físico da escola regular. Essas salas continuaram atendendo com o mesmo “perfil” da instituição segregada, porém prometendo um ensino igual para todos.

A partir dos anos 1990, no Brasil, o modelo de inclusão veio completar a imensa lacuna que a proposta de integração na escola dos anos 1980 deixou (MAUERBERG-deCASTRO, 2011). O modelo veio imposto em forma de lei federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Desde então inúmeras

preocupações marcam os contrastes entre sucesso e insucesso do modelo até os dias de hoje, começando pelas barreiras arquitetônicas e de acessibilidade, até a formação dos professores. O campo da EF foi um dos mais recentes a receber atenção quanto à capacitação dos professores.

A meta de programas e currículos escolares na EF inclui explorar as potencialidades individuais de maneira que todos tenham acesso às atividades programadas em sintonia com metas educacionais individuais e do nível escolar em que se encontram. É imperativo entender que alunos especiais não influenciam negativamente no desempenho do restante da sala e que o conteúdo pode ser absorvido por todos, desde que estratégias de ensino sejam cuidadosamente planejadas e aplicadas no dia-a-dia do aluno (MAUERBERG-deCASTRO, 2006; PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004).

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, o professor primeiramente tem que estar disposto a aceitar esse processo de inclusão como um movimento humanitário e sustentado em direitos humanos. Afinal, o professor tem um importante papel na transmissão de valores, normas, e influencia padrões de comportamento e pensar (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004). Devido à comprovada influência do professor, muitos estudos têm se interessado nessa temática. Assim é de extrema importância que estudos de levantamento do tipo quantitativo visem detectar indícios associados à importância da experiência do profissional de EF com ensino inclusivo na sua formação acadêmica.

2. REVISÃO DE LITERATURA

As discussões sobre educação inclusiva ocorrem desde 1970, onde o discurso era que os alunos com deficiência deveriam estar em escolas regulares (MAUERBERG-DECASTRO, 2011). Nos EUA, a Lei Pública 94-142 obriga o Estado, suas instituições e as famílias que todas as crianças, tanto aquelas com como sem deficiência, devam ter acesso a um ensino o menos restritivo possível. Em 1978, Nirjke fala sobre “normalização” das escolas, indicando que as pessoas com deficiência devem ter condições de ensino semelhantes a seus pares sem deficiência (RODRIGUES, 2003).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) discutiu-se o papel das escolas regulares quanto à inclusão, diminuindo a discriminação, e assim construindo uma sociedade inclusiva, com oportunidades igualitárias na educação para todos. Mais recentemente, temos a recomendação das práticas inclusivas endossadas pelo *World Programme of Action Concerning Disabled Persons* (United Nations, 2010). Entretanto, muitos países e sociedades em todo o mundo não abandonaram completamente o modelo institucional em educação (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2016; MUSHORIWA, 2001; WONG, 2008), outros, não têm planos nenhum sobre a educação desses estudantes (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2016). As necessidades especiais alvo dessas declarações incluem as físicas, intelectuais, de etnias, cultural, entre outras (MINOU, 2011; RODRIGUES, 2003).

Apesar de sabermos que escola tem a importante função de transmitir valores para os estudantes, a orientação familiar tem participação crucial nesse processo de formação de cidadãos, pois dependendo do tipo de orientação e atitudes rotineiras dos pais, as crianças podem ser estimuladas a agir de maneira preconceituosa diante de seu colega com deficiência. A negligência familiar quanto ao esclarecimento da importância dessa vivência frequentemente dificulta o ensino inclusivo. Para que a inclusão seja efetiva, o professor deve atuar como mediador entre os alunos, suas famílias e a própria escola, reorganizando e moldando sua aula de modo a atender às demandas dos diferentes grupos (MAUERBERG-DECASTRO, et al., 2013).

Dentro dos diversos conteúdos inseridos no currículo escolar temos a disciplina de EF, que pode ser reconhecida como agente facilitador da inclusão. Quanto à adaptação de currículo, cabe ao professor oferecer conteúdos para atingir

todos os alunos com ou sem deficiência de maneira justa e em sintonia com as habilidades individuais, flexibilizando suas atividades de acordo com as peculiaridades do grupo. As aulas de EF podem favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte dos alunos regulares com os deficientes e do próprio deficiente consigo mesmo, proporcionando a construção de atitudes de respeito, solidariedade, aceitação, sem preconceito (PCN'S, 1997, p. 31). Visto que a postura do professor de EF geralmente é mais dinâmica durante a atuação com os alunos por conta do ambiente da prática motora, essa postura pode inspirar colegas professores e administradores ao implantar novos projetos na escola (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2016; PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004; RODRIGUES, 2003).

Quando pensamos em professores com atitudes favoráveis à inclusão, temos que nos lembrar de que esse processo de aceitação do modelo inclusivo carrega em si muitos aspectos relacionados à formação nas instituições de nível superior. Fazendo um breve resgate histórico, no início dos anos de 1970, já se discutia a necessidade de reformulação curricular para que a ênfase na formação do professor de EF não estivesse apenas vinculada a aspectos biológicos de exercício, mas, também, a aspectos psicológicos e a uma boa preparação pedagógica (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2016; MAUERBERG-deCASTRO, 2011). A intenção era a de modificar o que havia sido proposto até então baseado no modelo da EF higienista (JUNIOR; LOVISOLO, 2003). Uma nova geração de líderes e estudiosos no campo da EF reconheceram o grande potencial educacional da EF e que esse potencial deveria ser explorado dentro do currículo escolar (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2016).

O Conselho Federal de Educação (CFE), em 16 de julho de 1987, revogando a resolução n. 69, de 6/11/69, que previa currículo mínimo com fixação da carga horária de cada disciplina, emitiu o parecer n. 215/87, resultando na resolução n. 03, de 16 de junho de 1987, que determinava o prazo máximo de dois anos para a implantação dos novos currículos dos cursos de EF, dando relativa liberdade para os cursos estruturarem seus currículos (BRASIL, 1987). Na continuidade, por ocasião da realização do Simpósio Nacional sobre Reforma Curricular em Educação Física, na cidade de Campinas, em 1988, o CFE estabeleceu, por meio da resolução n. 03/88, de 4 de agosto de 1988, o semestre letivo 1/90 como prazo máximo para

implantação do novo currículo. O parecer n. 215/87 diz que os currículos dos cursos de EF compreenderão duas partes: formação geral e aprofundamento de conhecimento (BRASIL, 1987). A formação geral englobará aspectos humanísticos (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade) e os aspectos técnicos (conhecimento técnico). O aprofundamento de conhecimento seria a parte do currículo que deveria caracterizar maior ou menor ênfase do curso oferecido, licenciatura ou bacharelado, estimulando a pesquisa e estudos teóricos e/ou práticos com maior qualidade. O parecer apresenta como sugestão um rol de disciplinas para compor o novo currículo e entre elas encontramos a sugestão da disciplina destinada a atender as pessoas com deficiência: educação física e esporte especial (atividade física para pessoas com deficiências: física, mental, auditiva, visual ou múltipla). Através do parecer n. 215/87, a formação do profissional habilitado no atendimento de pessoas com deficiência tornou-se legal, suprimindo uma necessidade não só do meio educacional como do social.

Cabe ressaltar que essa mudança curricular representa o resultado de um movimento social amplo, que não concebia o homem de modo que se valorize apenas o seu físico. A EF necessitava de uma abordagem capaz de contemplar todos os aspectos necessários na formação do indivíduo. Os cursos de graduação que, no novo currículo, optaram pela inclusão como tema norteador na disciplina de EFA, encontraram um impasse que perpetua o cenário do modelo médico globalmente até os dias de hoje: a falta de professores preparados para ministrarem conteúdos com base na política de inclusão e direitos fundamentais (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2016). Durante esse processo foi necessário preparar os profissionais de EF e, uma das estratégias para capacitação foi criar no final dos anos de 1980 cursos de especialização com o objetivo de instrumentalizar os docentes do ensino superior a ministrar conteúdos da EFA. Paralelamente, inúmeras universidades implantaram programas de extensão para dar oportunidade de prática profissional (MAUERBERG-deCASTRO, 2005, 2011). Os programas de extensão eram vistos como laboratórios práticos, onde muito se tinha a aprender sobre como trabalhar com as pessoas com deficiência.

Os programas de extensão que trabalham com a educação física adaptada (EFA) já existem e funcionam de maneira efetiva há décadas (MAUERBERG-

DECASTRO; PALLA; CAMPOS; COZZANI, 1999), porém não são suficientes para abranger todos os milhões de deficientes existentes no Brasil. Isto se deve tanto em função da falta de investimentos na área quanto pela desqualificação de profissionais para dar continuidade a programas de reabilitação e inclusão (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004). Os programas de EFA geralmente são inseridos em locais pontuais como as universidades, geralmente públicas. Podemos tomar como exemplo o caso da Unesp, campus de Rio Claro, que implantou em 1989 um projeto intitulado PROEFA (Programa de Educação Física Adaptada), o qual, até os dias de hoje, tem como um dos seus objetivos promover atividade física de forma inclusiva e desenvolvimentista para indivíduos com deficiência na comunidade (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013).

Com a implantação da disciplina obrigatória de EFA nos currículos (Resolução nº3/87 do Conselho Federal de Educação), começaram os problemas em relação ao conteúdo programático da sua ementa. Primeiramente, a ementa mínima dessa disciplina deveria abranger quatro áreas de deficiências: mental, física, comportamental e sensorial (MAUERBERG-DECASTRO, 2005). A herança do modelo médico continuou presente (e até hoje) ainda na maioria dos livros-textos ou didáticos (MAUERBERG-DECASTRO, 2011; MAUERBERG-DECASTRO et al., 2016). O modelo médico é marcado pela segregação do indivíduo, justificando, desde os séculos 19 e 20, a necessidade de tratamento da deficiência em instituições psiquiátricas ou especializadas, o que acaba enfatizando as limitações por ela causadas, deixando de lado as potencialidades individuais. Além disso, este tipo de abordagem acaba excluindo ainda mais o deficiente do contato social, em função da falta de preparo generalizado dos profissionais da saúde e educação em lidar com estas diferenças, adaptando os contextos sociais a estas vivências (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

É importante salientar que alguns fatores são cruciais para um processo de inclusão de sucesso, que são: a experiência anterior do professor ou futuro professor; saber qual é a deficiência do aluno, quais são suas limitações; e as experiências do aluno universitário com a inclusão. Caso o aluno universitário já tenha passado por alguma experiência com inclusão, o mesmo pode apresentar um melhor desempenho acadêmico e exibem mais confiança em sua atuação em estágios ou experiências com contato com alunos com deficiências. Durante o curso

dessas disciplinas, a participação e organização de eventos esportivos, ou de atividades motoras em geral com um formato inclusivo são oportunidades de atuação prática do ensino inclusivo, dando uma pequena base para sua futura atuação.

A importância da EF justifica-se pelo trabalho com a educação motora que favorece o crescimento e o desenvolvimento dos seus alunos. Para que esse ensino seja dado de forma eficaz, o professor deve ter em sua formação acadêmica a vivência com ensino inclusivo, e esse ensino deve ser sempre atualizado, podendo assim, ajudar pedagogicamente a inclusão na escola. Ainda, o ensino inclusivo também está presente em várias áreas de atuação do profissional de EF, como por exemplo, nas academias, nos clubes, na recreação, áreas de lazer, entre outras (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

Atualmente, durante a formação do profissional de EF, seja pelas disciplinas cursadas em sua graduação ou pelas experiências dentro e fora dos estágios proporcionados pela formação acadêmica, existem inúmeras possibilidades de vivências na área de EFA. Essas experiências, em forma de estágio ou atividade voluntária extracurricular, promovem profundas transformações atitudinais tanto no aspecto profissional como pessoal. Essas transformações decorrem do contato com a diversidade, representada pelos diferentes ambientes de aprendizagem e indivíduos que os compõem. Na tentativa de compreender melhor alguns fenômenos relacionados às transformações que decorrem do contato com a deficiência, estudos sobre atitudes são comumente direcionados ao entendimento de competências sobre ensino, seja este em contexto de inclusão ou segregado, como da motivação de profissionais na prestação dos serviços e no ensino (MAUERBERG-DECASTRO, 2011; PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004; MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013).

Nos últimos anos, inúmeros questionamentos a respeito do ensino inclusivo expõem a distância entre diretrizes e a efetivação na prática. De fato, o sistema inclusivo foi implementado há 20 anos através da lei LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (1996) que estabelece o direito à educação a todos, cabendo aos professores e futuros professores desenvolver competências para lidar com os diferentes tipos de necessidades educacionais. Programas de inclusão já existem e funcionam de

maneira efetiva há anos, porém não basta simplesmente matricular os alunos em escolas regulares.

A adaptação da escola e do ensino ao sistema de inclusão é complexa e afeta todos os setores da escola e sua estrutura administrativa e de recursos humanos. A falta de investimentos na área e a desqualificação de profissionais para dar continuidade aos programas de reabilitação e inclusão, integrados com a demanda curricular escolar evidenciam a realidade de milhões de deficientes existentes no Brasil (e no mundo). Sabemos que poucos profissionais estão habilitados a trabalhar com esses grupos com competência.

3. OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho foi avaliar a percepção da importância da inclusão na escola, e a percepção de competências com o ensino inclusivo por alunos universitários de EF matriculados na disciplina de EFA. Essa percepção reflete atitudes que indicam motivação com a inclusão, e reconhecimento da filosofia inclusiva. Ainda, o objetivo deste estudo foi detectar se atitudes quanto à inclusão de futuros professores de EF mudam após cursar a disciplina de EFA.

4. HIPÓTESE

Para esse estudo espera-se que os alunos que já concluíram a disciplina de EFA em curso superior de EF sejam mais favoráveis aos elementos pedagógicos e atitudinais que integram a atuação no ensino inclusivo.

5. METODOLOGIA

5.1. Procedimentos de avaliação

No presente trabalho aplicamos um questionário de atitudes (ANEXO A) aos alunos do 1º e 2º ano do curso de educação física da UNESP, campus Rio Claro que ainda não passaram pela experiência com a disciplina de EFA, e alunos do 3º e 4º ano que já concluíram a mesma. A avaliação foi realizada antes do contato do aluno com a EFA com grupos independentes provenientes do 1º e 2º anos. Alunos que já encerraram a mesma também realizaram a avaliação (alunos do 3º e 4º anos do curso). A experiência prática de contato com alunos com deficiência dentro da disciplina incluiu também a organização de evento na área de EFA.

O questionário de atitudes foi baseado no instrumento de Block (1995), adaptado por Palla (2001) e Mauerberg-deCastro et al. (2013) e revisado por Mauerberg-deCastro (2014)¹. O mesmo inclui 48 perguntas, direcionadas a identificar atitudes em relação ao ensino inclusivo de pessoas com deficiência independente do contexto (e.g., escola ou outro local de prática de atividade física). Como forma de organizar a avaliação das atitudes dos futuros profissionais quatro componentes atitudinais foram considerados: 1. norma subjetiva, 2. intenção, 3. percepção de competência e 4. atitude em relação ao próprio comportamento. Este questionário tem uma organização de questões com afirmativas positivas e afirmativas negativas com o propósito de testar fidedignidade interna do instrumento.

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

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

- Classe 1 – Completamente favorável à inclusão (pontuação de 192 a 240)
- Classe 2 – Tendência favorável à inclusão (pontuação 144 a 191)
- Classe 3 – Tendência indefinida sobre a inclusão (pontuação 96 a 143)
- Classe 4 – Tendência desfavorável à inclusão (pontuação 48 a 95)

¹ Artigo em elaboração

- Classe 5 – Completamente desfavorável sobre a inclusão (pontuação menos de 48 pontos)

Por fim, as repostas individuais foram interpretadas para detecção de possíveis mudanças no perfil dos participantes, quando comparado aos grupos com e sem experiência na disciplina de EFA.

Uma segunda parte do questionário reflete informações sobre as condições e restrições do sistema de ensino atual que afetam atitudes em relação à inclusão. Um questionário com dados demográficos também foi preenchido (ANEXO B).

Passo a passo da coleta: A pesquisadora foi nas salas de aula, de cada ano e convidou os alunos a preencher os questionários, os alunos que preencheram assinava também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O preenchimento foi feito de forma coletiva e tomou aproximadamente 20 minutos.

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade e obteve parecer favorável (CAAE: 53027416.3.0000.5465 – 17/05/2016).

5.2. Perfil dos avaliados

Ao todo o estudo foi realizado com 170 universitários, entre homens e mulheres, na faixa etária de 18 a 37 anos de idade, devidamente matriculados no curso de educação física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro. Os 170 estudantes foram categorizados em dois grandes grupos (sem experiência e com experiência) sendo: grupo sem experiência (1º ano - 50 estudantes e 2º ano - 41 estudantes); grupo com experiência (3º ano - 41 alunos e 4º ano - 38 alunos). Para participação no estudo todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

5. Análise de dados

O teste estatístico Qui-quadrado foi utilizado para ver a diferença entre os grupos, e para comprovar se há diferença significativa entre as repostas dadas na escala Likert. A soma da pontuação das 48 questões foi submetida a uma análise estatística não paramétrica, teste de Wilcoxon, para quantificar as diferenças entre os grupos.

6. RESULTADOS

Em geral, os alunos universitários, independente do ano em que se encontravam (do 1º ao 4º ano), apresentam uma tendência favorável ao contexto inclusivo ($p \geq 0,001$; *ns*). A pontuação desses alunos se encontra entre 160 e 180 pontos caracterizando uma tendência favorável a inclusão – Classe 2 (Figura 1).

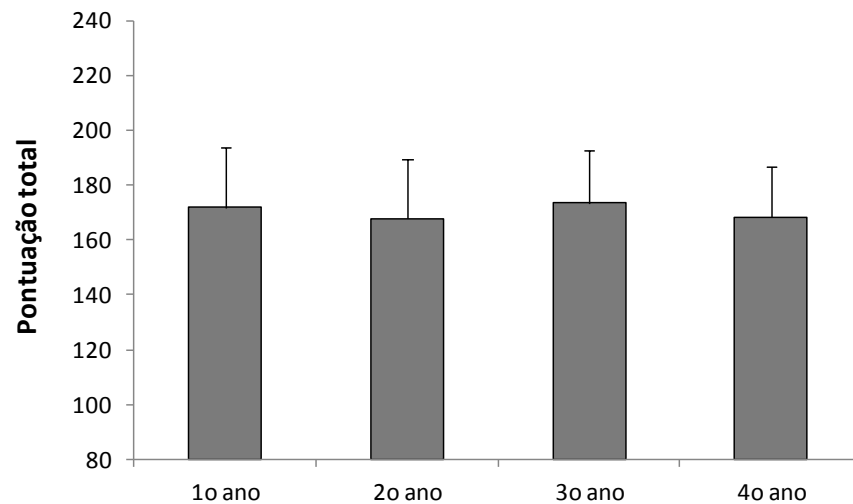


Figura 1 - Pontuação total obtida por universitários nos questionários nos diferentes anos.

O questionário aplicado apresenta de maneira balanceada questões positivas e negativas, a fim de demonstrar a fidedignidade das respostas dos universitários. Os alunos do 1º ano apresentam uma coerência em suas respostas, apresentando resultados parecidos tanto para questões positivas como para negativas (Figura 2). A maioria dos universitários do 1º ano se encontra na Classe 2, apresentando uma tendência favorável à inclusão.

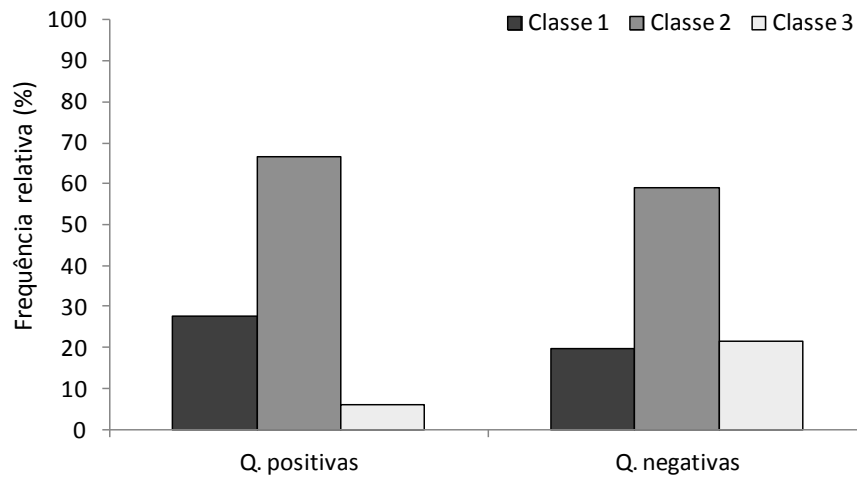


Figura 2 - Frequência relativa (%) referente ao 1º ano.

O mesmo perfil de resposta foi encontrado para os alunos do 2º ano. A maioria dos universitários investigados se enquadra na Classe 2 (tendência favorável à inclusão), e mantém uma coerência nas respostas entre perguntas positivas e negativas (Figura 3).

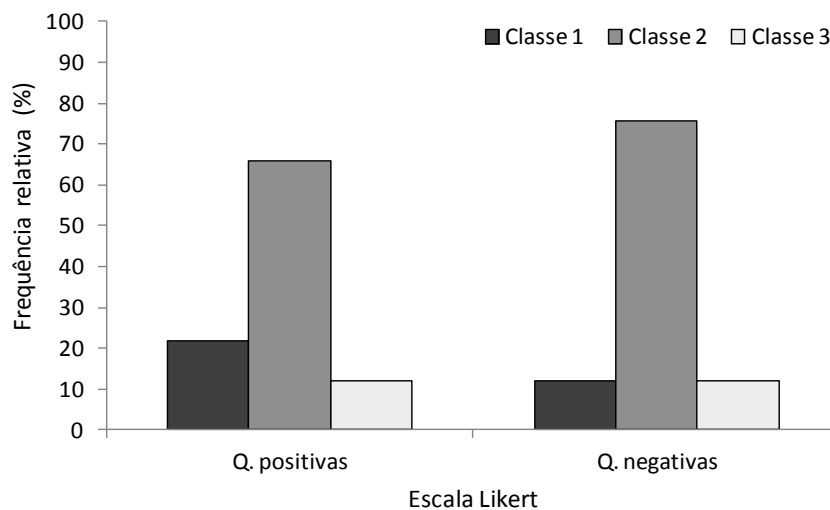


Figura 3 - Frequência relativa (%) referente ao 2º ano.

Para os alunos do 3º ano, as respostas também foram fidedignas, e ainda observamos a diminuição da porcentagem na Classe 3 (tendência indefinida sobre a inclusão). A maioria dos universitários, incluindo o 1º ano e 2º ano, se encontra na

Classe 2 (tendência favorável à inclusão) (Figura 4). O mesmo se repete no 4º ano com respostas coerentes e a maioria classificada na Classe 2 (tendência favorável à inclusão) (Figura 5)

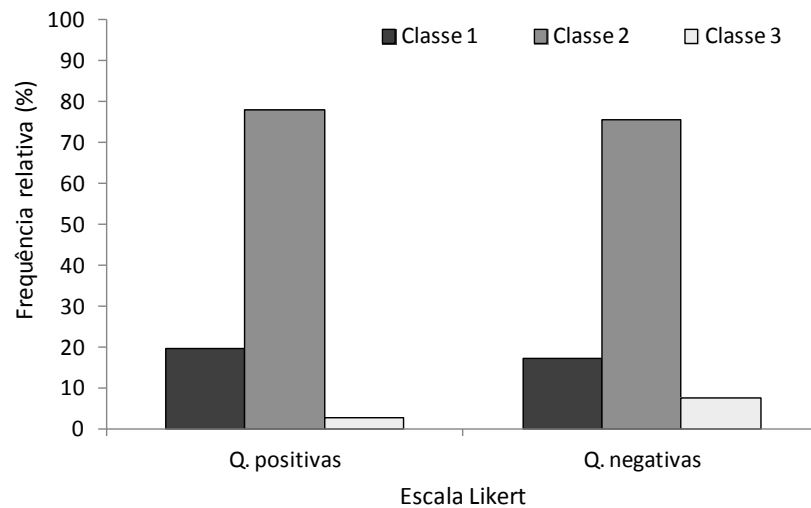


Figura 4 - Frequência relativa (%) referente ao 3º ano.

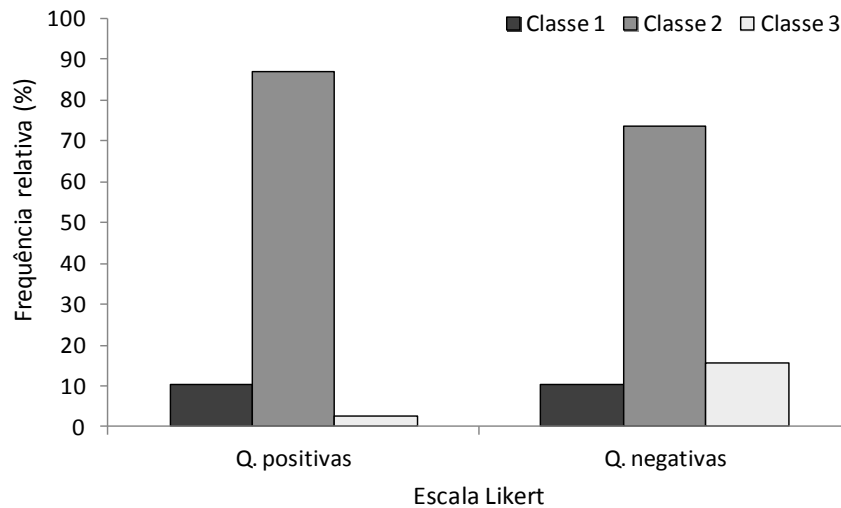


Figura 5 - Frequência relativa (%) referente ao 4º ano.

Quando comparamos os grupos (sem e com experiência), observamos que o grupo sem experiência (1º ano e 2º ano) foi mais inconsistente quanto a questões

positivas *versus* negativas ($p \leq 0,01$) em comparação com seus pares do grupo com experiência (3º ano e 4º ano) (Figura 6).

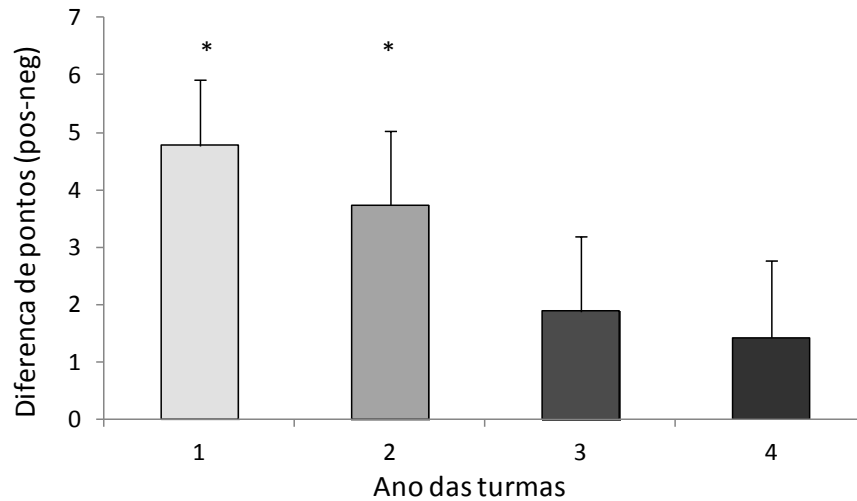


Figura 6 - Diferença de pontos conforme os anos das turmas.

Para ambos os grupos, observamos que a Classe 3 (tendência indefinida sobre a inclusão) apresenta apenas uma frequência de alunos entre 5 e 11% para todos os anos, respectivamente do 3º e 4º anos (Figura 7).

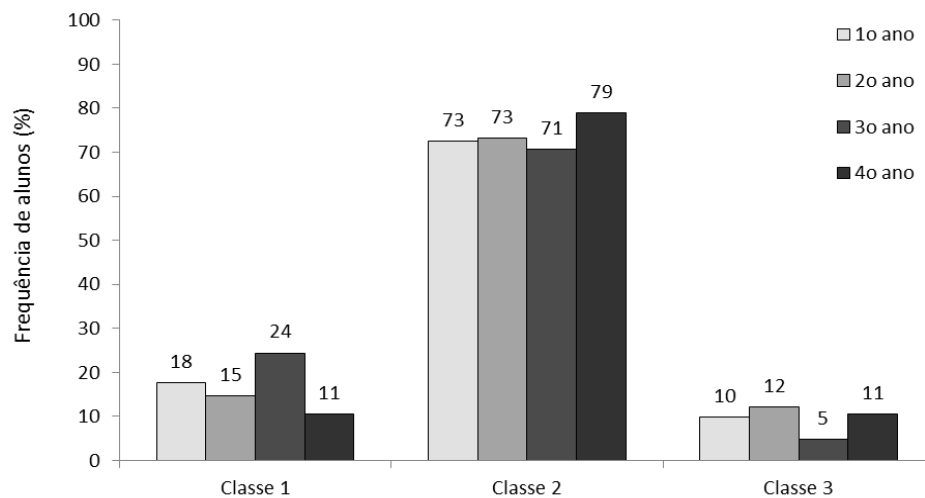


Figura 7 - Frequência de alunos (%) pelas classes.

7. DISCUSSÃO

Este estudo buscou investigar as atitudes de alunos universitários de educação física sobre a importância da inclusão na escola, e a percepção das próprias competências com o ensino inclusivo. Os resultados de forma geral refletem uma percepção positiva e boa motivação quanto à inclusão e o reconhecimento da perspectiva inclusiva. As possíveis mudanças quanto às atitudes dos alunos após cursar a disciplina de educação física adaptada não foram evidenciadas quando contrastadas aos alunos sem intervenção com a disciplina. Esse resultado pode ser reflexo de uma geração y^2 que já foi mais frequentemente exposta a mensagens positivas sobre o valor da inclusão e, conseqüentemente influenciar concepções que refletem entender e compreender a diversidade do que gerações anteriores, mesmo sem o contato direto com grupos com deficiência.

Em nossa hipótese esperávamos que os alunos, ao concluírem a disciplina de educação física adaptada fossem mais favoráveis aos elementos pedagógicos e atitudinais quanto à inclusão. Porém, os resultados mostram que a grande maioria mostra atitudes positivas em relação à inclusão, tanto os alunos do 1º e 2º ano que ainda não cursaram a disciplina quanto os do 3º e 4º ano que já cursaram. O resultado de discrepância na opinião dos grupos sem a intervenção, avaliada entre questões positivas e negativas, sugere que os alunos que ainda não tiveram a disciplina mostram resultados mais inconsistentes que os alunos do 3º e 4º ano.

É possível que a disciplina de educação física adaptada proporcione uma visão mais homogênea sobre os elementos pedagógicos e de atitudes que refletem a favorabilidade quanto à inclusão. Ou seja, os grupos de alunos que tiveram a experiência com a disciplina emitem posições favoráveis que atingem o nível de certeza detectado na comparação entre questões positivas e negativas. Uma possível mudança após a experiência com a disciplina EFA pode ser observada no fato de que o grupo (3º e 4º anos) também apresenta respostas fidedignas além da diminuição da Classe 3 (tendência indefinida sobre a inclusão) que reflete um percentual entre 5 e 12 % dos participantes nesta classe. Em contraste, os alunos do 1º e 2º anos, mostram incidência entre 10 e 11% nesta classe, respectivamente.

² Os integrantes da geração Y são considerados filhos da tecnologia por representarem a primeira geração da história "totalmente imersa na interatividade, hiperestimulação e ambiente digital" (TAPSCOTT, 2008, p.1).

Na literatura encontramos que o aspecto motivacional pode ser um dos principais fatores para o sucesso no ensino inclusivo (JORDAN; SCHWARTZ; MCGHIE-RICHMOND, 2009). Assim, o fato dos alunos, independente do ano de formação, apresentarem favorabilidade com o ambiente inclusivo pode facilitar o sucesso no ensino da EF na escola.

Experiências positivas também podem estar relacionadas com a manutenção de atitudes favoráveis à inclusão. O grupo com experiência ao cursar a disciplina de EFA realiza um evento como parte importante da avaliação da disciplina com crianças e adultos que apresentam algum tipo de deficiência. Para a maioria dos alunos da disciplina o evento é uma das primeiras experiências práticas com a inclusão e, em sua totalidade, o evento promovido pela disciplina sempre apresentou uma experiência positiva aos alunos do curso. Somado à experiência positiva advinda da disciplina de caráter obrigatório, alguns alunos podem optar por participarem do projeto de extensão oferecido na Universidade (Proefa- Programa de Educação Física Adaptada), que permite um contato mais próximo com a prática da atividade física para pessoas com deficiência. A experiência que o Proefa proporciona aos seus estagiários também é positiva em relação à inclusão. A realidade que o projeto oferece, na maioria das vezes, reflete um trabalho de tutoria (um deficiente tutelado por um estagiário) supervisionado por professores com experiência proporciona um ambiente extremamente construtivo.

De maneira dicotômica apresentar atitudes favoráveis à inclusão não necessariamente reflete percepção de autocompetência dos profissionais envolvidos no ensino inclusivo como observado por Mauerberg-deCastro et al. (2013). Neste estudo, os autores evidenciaram que, mesmo profissionais de EF com ampla experiência e prática com EFA revelavam não estar completamente preparados para atender o aluno com deficiência na escola inclusiva.

Segundo Mauerberg-deCastro (2017), o contexto de ensino-aprendizagem é um sistema complexo e dinâmico. Dentro desta perspectiva de sistemas dinâmicos, o entendimento do ambiente inclusivo pode ser descrito de diferentes pontos de vista. Podemos observar o aluno e suas interações (professores e/ou seus pares com e sem deficiência), o professor e suas interações (com os alunos e as demandas do programa curricular) que refletem um contexto relativamente não determinístico (ou quase randômico). Restrições entre tarefa, aluno e meio ambiente materializam continuamente essa dinâmica de interações que podem ser

influenciadas pela ação do professor, sua motivação e pré-disposição ao ensino inclusivo.

8. CONCLUSÃO

Em geral, nesse estudo, os alunos expressaram similares opiniões favoráveis quanto ao ensino inclusivo independente do ano de formação que se encontram.

Os alunos que já concluíram a disciplina EFA se mostram mais consistentes em suas posições favoráveis em atuar com ensino inclusivo que seus pares mais jovens que ainda não cursaram a disciplina de EFA do curso investigado.

REFERÊNCIAS

BLOCK, M. E. Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE–R) Inventory. **Human Kinetics Journal**, v. 12, n. 1, p. 60-77, 1995.

BRASIL. Decreto-Lei n.705. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação, 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de setembro de 2015.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 7 de julho de 2016.

JORDAN, A.; SCHWARTZ, E.; MCGHIE-RICHMOND, D. Preparing teachers for inclusive classrooms. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 535-542, 2009.

JUNIOR, E. G.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Brazilian Journal of Sports Science**, v. 25, p. 41-54, 2003.

GOODE, E. On behalf of labeling theory. In: PONTELL, H. N. (org.). **Social Deviance**. 3ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1999. p. 86-96.

Legislação sobre educação especial no Brasil e nos Estados Unidos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2005_6179.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2016

MANTOAN, M. T. E. Integrar ou incluir? [Disponível em: <http://www.caleidoscopio.aleph.com.br/forum.htm>; Acesso em 23 de julho de 2000]. 2000.

MAUERBERG-deCASTRO, E.; KLAVINA, A.; KUDLÁČEK, M.; SIT, C.; INAL, S. An international perspective in physical education and professional preparation in adapted physical education and adapted physical activity. In: ENNIS, C. D. (org.). **Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies**. 1ed. New York: Taylor & Francis, 2017. p. 241-275.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Theory and practice in adapted physical education. The Disability Rights Paradigm in Synchrony with Complex Systems Concepts. In: ENNIS, C. D. (org.). **Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies**. 1ed. New York: Taylor & Francis, 2017. p. 205-222.

MAUERBERG-deCASTRO, E.; PALLA, A.C., CAMPOS, C., COZZANI, M. **Programa de Educação Física Inclusiva - PROEFA-Inclusão**. Relatório de extensão apresentado ao Departamento de Educação Física UNESP: Rio Claro - Instituto de Biociências. 1999.

MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. 1 ed, Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Proefa: Uma tradição de 18 anos. Estrutura de um projeto de extensão universitária em educação física adaptada. **Revista Adapta**, v. 2, n.1, p.18-27, 2006.

MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. 2 ed, Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

MAUERBERG-deCASTRO, E.; PAIVA, A. C. S.; FIGUEIREDO, G. A.; COSTA, T. D. A.; CASTRO, M. R.; CAMPBELL, D. F. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in na inclusive adapted physical education program. **Revista Motriz**, v .19, n.3, p. 649-661, 2013.

MINOU, T. New trends in education of children with disabilities. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 1955-1959, 2011.

MUSHORIWA, T. A study of attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. **British Journal of Special Education**, v. 28, p. 142-147, 2001.

PALLA, A. C. **Atitudes de professores e universitários em relação a proposta do ensino inclusivo**. 2001. Dissertação (Mestre em ciências da motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2001.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-deCASTRO, E. Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. **Revista da Sobama**, v. 9, n. 1, p. 25-34; 2004.

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

UN. *World Programme of Action Concerning Disabled Persons*. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 18 de outubro de 2016.

WONG, D. K. P. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes towards people with disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v. 29, p. 70-82, 2008.

APÊNDICE A

Unesp - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Competências e expectativas quanto ao ensino inclusivo na área de educação física adaptada: Um estudo sobre as atitudes de alunos de educação física

Você está convidado(a) a participar de um estudo cujo objetivo é avaliar as atitudes de estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em contexto inclusivo, tanto de alunos que ainda não realizaram a disciplina de educação física adaptada como aqueles que já a concluíram. Caso aceite, você será encaminhado a uma sala (do Laboratório de Ação e Percepção do Departamento de Educação Física da UNESP/RC ou sala de aula nas dependências da UNESP de Rio Claro) onde preencherá e assinará um termo de livre consentimento para participar do estudo (Se dependentes ou menores, pais ou responsáveis preencherão e assinarão o termo). Você responderá a um questionário sobre as intenções de professores e alunos universitários em relação à inclusão de pessoas com deficiência (PD) na escola regular. Primeiramente, antes de cursar a disciplina de educação física adaptada. Esse questionário visa levantar a sua intenção em ensinar PD, sua opinião e expectativa sobre a inclusão de PD na escola regular. Durante e após a conclusão da pesquisa todos os dados serão armazenados em lugar seguro no Laboratório de Ação e Percepção, sendo que dados digitais serão acessíveis apenas com senha e, dados não-digitais serão trancados em armário no referido laboratório. Todas as informações coletadas no estudo (nomes, respostas ao questionário) serão utilizadas para fins estatísticos, científicos ou didáticos, ficando resguardado o seu anonimato, tanto em relação aos dados coletados como sua identidade, sendo que seu nome e dados pessoais não serão divulgados em hipótese alguma. A participação neste projeto não lhe proporcionará nenhum benefício material sendo que, este projeto busca apenas compreender mais sobre atitudes e competências com o ensino inclusivo. A participação neste projeto também não proporcionará nenhum gasto ou benefício/ressarcimento financeiro ao participante. Entenda que os custos dos seus deslocamentos até o local para realização da pesquisa, serão de sua responsabilidade.

A qualquer momento do curso da sua participação nesta pesquisa você terá qualquer dúvida esclarecida, a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento, sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento.

Caso, durante a participação você não queira proceder com o preenchimento dos questionários, você poderá interromper a participação a qualquer momento sem nenhum constrangimento.

Após ser informado de todos os procedimentos da pesquisa, aceito participar e assino este termo de consentimento livre e esclarecido que foi elaborado em duas vias, uma para mim e outra para o pesquisador.

Identificação do responsável pelo estudo

Pesquisador: Prof^a Dr^a Eliane Mauerberg de Castro
Laboratório da Ação e Percepção, Departamento de Educação Física - IB/UNESP
Av. 24-A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP CEP- 13505-900
Fone: (19) 3526-4160 Ramal 40
e-mail: mauerber@rc.unesp.br

Nome do participante (responsável) _____
RG _____ Data de Nascimento _____
Sexo _____ Idade _____
Endereço _____ Cidade/Estado _____
CEP _____ Telefone _____
Instituição _____

Assinatura

Local e data

ANEXO A

Questionário de atitudes e o autoconceito (Desenvolvido e validado por M. Block; revisado por Palla, 2001 e adaptado por Mauerberg-deCastro, 2014)

Caro professor,

Você está convidado(a) a participar de um estudo sobre as intenções de professores da rede pública em relação a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Esse questionário visa levantar a sua intenção em ensinar alunos com deficiência, sua opinião e expectativa sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Dando sua opinião sincera você estará prestando uma contribuição importante para o estudo de atitudes no magistério. Por favor, não deixe nenhuma resposta em branco.

Esta primeira parte do questionário está direcionada às suas intenções em relação ao ensino de pessoas com deficiência independente do contexto (e.g., escola ou outro local de prática de atividade física) que você poderia ensinar seus conteúdos. Gostaria que respondesse as questões com sua opinião sincera, lembrando que não há respostas certas ou erradas.

Responda as afirmações utilizando a escala de 1 a 5 abaixo. Marque um X no número que mais expressa sua opinião. Não deixe nenhuma questão em branco e não responda mais que uma alternativa.

Questões

1. Eu nem tentaria ensinar alunos com deficiência em minhas aulas.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

2. Eu me sinto motivado a dar aula para alunos com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

3. Eu tenho dificuldade de dar aula para alunos com deficiência.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

4. Eu não tenho vontade de ensinar em uma escola inclusiva.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

5. Meu conhecimento sobre as características, limitações e problemas de alunos em geral (com e sem deficiência) é suficiente para me tornar apto a ensiná-los.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

6. Os alunos sem deficiência não têm expectativa de que eu inclua seus colegas com deficiência nas minhas aulas

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião

4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

7. Nosso sistema escolar apoia meu trabalho com alunos com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

8. Os alunos com deficiência não têm expectativa de que eu os inclua nas minhas aulas

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

9. Eu me sentiria motivado a dar aula em uma escola inclusiva.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

10. Eu tenho vontade de dar aula para alunos com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

11. Mesmo fazendo vários cursos de reciclagem eu ainda não me sinto apto a trabalhar com alunos com deficiência.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

12. A educação inclusiva promove melhoria da auto-estima, auto-aceitação e auto-valorização do aluno com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

13. O ambiente inclusivo evidencia as diferenças entre os alunos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

14. Eu decidi que vou dar aula para alunos com deficiência

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

15. Alunos não deficientes que estudam em ambientes inclusivos descobrem que todas as pessoas, sem distinção, apresentam características diferentes, passam, portanto, a valorizar a diversidade.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

16. Eu não me decidi ainda sobre dar aula em uma escola inclusiva

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

17. Eu vou tentar dar aula em uma escola inclusiva.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião

2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

18. Ensinar em uma escola inclusiva é desmotivador.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

19. Eu não decidi ainda se vou dar aula para alunos com deficiência

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

20. No contexto inclusivo a metodologia de ensino utilizada é elaborada de acordo com as necessidades dos alunos, dando oportunidades de aprendizagem para todos.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

21. Para mim seria fácil ensinar em uma escola inclusiva.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

22. Eu nem tentaria ensinar em uma escola inclusiva.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

23. Eu já tenho condições de ensinar em uma escola inclusiva sem precisar passar por cursos ou treinamento sobre o assunto.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

24. Meu limitado conhecimento sobre características, limitações e problemas dos alunos com e sem deficiência me impede de ensiná-los.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

25. Dar aula para alunos com deficiência é desmotivador.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

26. Os alunos sem deficiência esperam que eu inclua seus colegas com deficiência nas minhas aulas

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

27. Eu decidi que vou dar aula em uma escola inclusiva.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

28. Não ensinaria em uma escola inclusiva se não tivesse apoio social (ex. família, escola e comunidade).

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

29. A educação inclusiva faz com que os alunos PD sintam-se rejeitados e desvalorizados.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

30. Os alunos com deficiência que frequentam escolas inclusivas apresentariam um progresso acadêmico (aprendem mais e/ou melhor) e social maior do que alunos que fazem aulas em ambientes separados, como as salas especiais.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

31. Eu vou tentar dar aula para alunos com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

32. Eu não tenho competência para ensinar alunos com deficiência na escola inclusiva sem passar por cursos ou treinamento sobre o assunto.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

33. Na educação inclusiva o ritmo da aula é diminuído e o conteúdo reduzido para atender as necessidades dos alunos com deficiência.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

34. Os alunos com deficiência que frequentam escolas inclusivas não conseguiriam acompanhar o conteúdo dado em aula.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

35. Eu não tenho vontade de ensinar alunos com deficiência.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

36. O contexto inclusivo favorece o apoio mútuo e cooperação entre alunos com e sem deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

37. Eu teria dificuldade de dar aula em uma escola inclusiva.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

38. O contexto inclusivo favorece a diminuição da discriminação e preconceito em relação às pessoas com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

39. Eu tenho vontade de dar aula em uma escola inclusiva.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

40. A educação inclusiva favorece uma competição desleal entre os alunos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

41. A família espera que eu atenda seus filhos com deficiência na escola.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

42. No contexto inclusivo o aluno sem deficiência tem maior oportunidade de expressar atos preconceituosos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

43. Eu teria apoio das pessoas que são importantes para mim, para lecionar em uma escola inclusiva.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 3. Discordo em parte 2. Discordo totalmente

44. Eu tenho toda competência necessária para trabalhar com alunos deficientes

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

45. Nosso sistema escolar torna impossível eu atender alunos com deficiência.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

46. Para mim é fácil ensinar alunos com deficiência.

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

47. Os pais não se importam se seus filhos com deficiência participam nas minhas aulas.

1. Concordo totalmente 2. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 4. Discordo em parte 5. Discordo totalmente

48. Os alunos com deficiência esperam que eu os inclua nas minhas aulas

5. Concordo totalmente 4. Concordo em parte 3. Não tenho opinião
 2. Discordo em parte 1. Discordo totalmente

II PARTE

Condições e restrições do sistema de ensino atual que afetam atitudes em relação à inclusão

Numere usando uma escala de 1 a 5 ou mais (sendo 1 o item que julgar mais importante e 5 o menos importante, caso considere dois itens com a mesma importância coloque o mesmo número) os itens que você considera mais importantes na formação do professor de educação física. Caso você considere algum item que não está presente acrescente livremente.

1. Para que professores se sintam capazes e seguros em ensinar em uma proposta de ensino inclusiva é necessário que o professor esteja “bem preparado.” Para a preparação de professores seria necessário o conhecimento de uma série de itens.

- a. Técnicas e estratégias de ensino que podem ser empregadas.

- b. Estabelecer o conteúdo curricular da disciplina. _____
- c. As técnicas de controle de comportamento e disciplina que podem empregados em sala de aula. _____
- d. As diferenças das estratégias de avaliação. _____
- e. As características dos principais tipos de deficiência.

- f. _____

2. Para que professores se sentam capazes e seguros em ensinar em uma proposta de ensino inclusiva é necessário que a escola esteja bem preparada.

- a. Fizesse adaptações na sua estrutura física (rampas de acesso, banheiros e salas com portas mais largas, salas com carteiras adaptadas, etc.)

- b. Oferecesse um curso de capacitação e orientação sobre as propostas do ensino inclusivo a todos os funcionários. _____
- c. Criasse um serviço de suporte e orientação por uma equipe composta por coordenador pedagógico, psicólogo dentre outros profissionais, que atendesse alunos, professores, funcionários e famílias dos alunos.

- d. Oferecesse um serviço de suporte (como intérprete de sinais, auxiliar etc.) ao professor em sala de aula. _____
- e. Possuísse infraestrutura e materiais necessários para a execução das propostas de ensino. _____
- f. Diminuísse o número de alunos em sala de aula. _____
- g. _____

ANEXO B

Dados demográficos

Preencha os campos abaixo. Se apropriado, pode preencher mais que uma escolha.

Identificação

1. Faculdade: _____

Curso: _____ Ano _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino. 3. Idade: _____.

3. Experiência com pessoas com deficiência (PD):

() Estágio

Em qual área de deficiência? _____
período _____

() Cursos práticos

Em qual área de deficiência? _____
período _____

() Trabalho voluntário ou remunerado

Em qual área de deficiência? _____
período _____

4. Eu:

() eu tenho uma deficiência

() tenho parentes com deficiência

() tenho amigos com deficiência

() tenho vizinhos com deficiência

() tenho conhecidos com deficiência

() tenho ou já tive alunos com deficiência

() não conheço nenhuma pessoa com deficiência (PD)

5. Assinale apenas uma alternativa:

() Eu conheço todos princípios, propostas e idéias do ensino inclusivo.

() Eu já ouvi falar e já li artigos/reportagens sobre ensino inclusivo.

() Eu já ouvi falar mas nunca me interessei em saber mais sobre o ensino inclusivo.

() Esta é a primeira vez que ouço falar sobre a inclusão de PD na escola.

6. Qual é o tipo de deficiência que você tem ou teria preferência em ensinar?

Numere de 1 a 5 (sendo 1 a maior preferência e 5 a menor preferência, caso tenha a mesma preferência a dois itens, coloque o mesmo número).

() Pessoas com deficiência física (paraplégicos, amputados, etc.)

() Pessoas com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem (síndrome de Down, autismo)

() Pessoas com deficiências auditiva

() Pessoas com deficiências visual

() Pessoas com deficiências múltiplas (aqueles que apresentam mais de uma deficiência, p. ex. PD física e mental como no caso de *alguns* alunos com paralisia cerebral).