



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE DE FREITAS**

**MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA CRISTINA MARQUEZINE**

**Londrina – Paraná  
2012**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F866m Freitas, Cristiane de.

Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de educação física na rede pública de ensino / Cristiane de Freitas. – Londrina, 2012.  
106 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Marquezine.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação inclusiva – Teses. 2. Educação física para deficientes – Teses. 3. Professores de educação física – Atitudes – Teses. I. Marquezine, Maria Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376:796



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE DE FREITAS**

**MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO**

**Londrina – Paraná  
2012**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR

**CRISTIANE DE FREITAS**

**MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina como requisito final  
para obtenção do título de mestre.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina  
Marquezine

**Londrina – Paraná  
2012**

CRISTIANE DE FREITAS

**MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina como requisito final  
para obtenção do título de mestre.

Comissão examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Marqueline  
Orientadora  
UEL – Londrina/PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Márcia Ferreira  
Meletti  
UEL – Londrina/PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki  
UEM - Maringá/PR

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

## **DEDICATÓRIA**

Especialmente a minha querida mãe que hoje ausente no meu dia-a-dia, mas muito presente em minha vida. Pessoa que me ensinou a trilhar o caminho da vida com sabedoria e capaz de conquistar os sonhos almejados. À minha filha Rafaela.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao iniciar mais uma etapa da minha vida agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me mostrar que ELE é sempre fiel em suas promessas.

A minha filha Rafaela pela imensa compreensão e auxílio.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade concedida.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Marquezine por encorajar-me a prosseguir.

Aos professores das disciplinas do mestrado pela grande compreensão nos momentos difíceis.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosangela Marques Busto pelo auxílio na parte prática da pesquisa e pelos incentivos a continuar sempre.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Prof<sup>a</sup>. Dilza M. Radionga Rezende, pela divulgação, participação e auxílio no curso ofertado.

Aos amigos Nilton Munhoz Gomes, Elizabeth da Silva, Michele do Nascimento Gobetti, Diogo Janes Munhoz, Odair Rodrigues Sales pelas palestras realizadas.

À amiga Silvana Vieira pelo auxílio na parte prática da pesquisa.

Aos professores de Educação Física da rede municipal e estadual de Londrina que contribuíram ricamente para a realização da pesquisa.

À Escola Básica de Educação Especial Santa Rita APAE de Londrina.

A minha querida família, em especial a meu primo Jeferson pelo auxílio na elaboração de *folders* e no tratamento dos dados.

Ao prof. José Carlos Dalmas do departamento de estatística da Universidade Estadual de Londrina.

Ao amigo Anderson Cardoso Conceição que colaborou com discussões e reflexões na interpretação dos dados estatísticos.

Ao amigo Vitorino de Pina Ramos que, mesmo de longe, colaborou para que a pesquisa fosse concluída.

À amiga Mariza Franzin, que prontamente atendeu minhas solicitações.



*Mas agora assim diz o Senhor, aquele que o criou, ó Jacó, aquele que o formou, ó Israel:  
"Não tema, pois eu o resgatei; eu o chamei pelo nome; você é meu.*

*Quando você atravessar as águas, eu estarei com você; e, quando você atravessar os rios, eles não o encobrirão. Quando você andar através do fogo, você não se queimará; as chamas não o deixarão em brasas.*

*Pois eu sou o Senhor, o seu Deus, o Santo de Israel, o seu Salvador; dou o Egito como resgate por você, a Etiópia e Sebá em troca de você.*

*Visto que você é precioso e honrado à minha vista, e porque eu o amo, darei homens em seu lugar, e nações em troca de sua vida.*

*Não tenha medo, pois eu estou com você, do Oriente trarei seus filhos e do Ocidente ajuntarei você.*

**Isaías 43:1-5**

**FREITAS, Cristiane de. MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2012.**

## **RESUMO**

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as atitudes sociais de professores de Educação Física no trato com alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Com relação a esse desafio, denominado inclusão, é evidente a importância de estudos na área da Educação Física direcionado aos professores que atuam no ensino regular. Dentro desta abordagem optou-se pela pesquisa experimental de campo, tendo-se como variáveis investigativas a idade, a formação inicial, a formação continuada e as dimensões ideológicas e operacionais. Participaram desta pesquisa 29 professores de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino, 6 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, com idade entre 30 e 60 anos, divididos em 3 grupos. Como instrumento foi utilizada Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (OMOTE, 2005). Os resultados das variáveis investigadas mostraram que, independente da formação e da idade, os professores mantêm atitudes desfavoráveis à inclusão, com exceção dos participantes do grupo 2. Em relação às dimensões ideológicas e operacionais, registram-se atitudes desfavoráveis ideologicamente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas do ensino regular. Conclui-se que a proposta da inclusão, vem desafiando os profissionais envolvidos, sendo necessário continuar estudos e debates sobre atitudes de professores de Educação Física que atuam na rede pública de ensino.

**Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Formação Continuada**

**FREITAS, Cristiane de.** CHANGING ATTITUDES ABOUT INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS. 2012. Dissertation (master of education) – University of Londrina, 2012.

### **ABSTRACT**

The overall goal of the research was to analyze the social attitudes of physical education teachers in dealing with students with special educational needs in mainstream education. With respect to this challenge, called inclusion, it is clear the importance of studies in Physical Education directed at teachers working in mainstream education. Within this approach we opted for the experimental field research, and investigative variables as age, initial training, continuing education and ideological and operational dimensions. The sample was 29 Physical Education teachers from municipal and state schools, 6 males and 23 females, aged between 30 and 60 years, divided into 3 groups. As an instrument was used Likert Scale of Social Attitudes Toward Inclusion (OMOTE, 2005). The results showed that the variables investigated, regardless of training and age, teachers hold unfavorable attitudes to inclusion, except for participants in group 2. Regarding operational and ideological dimensions, register ideologically unfavorable attitudes to the inclusion of pupils with special educational needs in regular education classes. It is concluded that the proposal of inclusion, is challenging the professionals involved, being necessary to continue studies and debates on attitudes of physical education teachers who work in public schools.

**Keywords: Physical Education, Inclusion, Continuing Education**

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Descrição dos participantes do grupo 1 .....	53
<b>Quadro 2</b> – Descrição dos participantes do grupo 2.....	53
<b>Quadro 3</b> – Descrição dos participantes do grupo 3.....	54
<b>Quadro 4</b> – Descrição dos procedimentos.....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado dos escores no pós-teste.....	62
Tabela 2 – Idade dos participantes do grupo 1.....	67
Tabela 3 – Idade dos participantes do grupo 2.....	67
Tabela 4 – Idade dos participantes do grupo 3.....	68
Tabela 5 – Formação dos participantes do grupo 1.....	69
Tabela 6 – Formação dos participantes do grupo 2.....	69
Tabela 7 – Formação dos participantes do grupo 3.....	70
Tabela 8 – Resultados dos escores em relação a formação do grupo 1.....	71
Tabela 9 – Resultados dos escores em relação a formação do grupo 2.....	71
Tabela 10 – Resultados dos escores em relação a formação do grupo 3.....	72
Tabela 11 – Resultados dos escores em relação a dimensão ideológica e Operacional.....	76

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Percepção dos escores dos participantes.....	61
<b>Figura 2</b> – Distribuição dos participantes do grupo 1 por idade.....	65
<b>Figura 3</b> – Distribuição dos participantes do grupo 2 por idade.....	66
<b>Figura 4</b> – Distribuição dos participantes do grupo 3 por idade.....	66
<b>Figura 5</b> – Box Plot Dimensão ideológica e operacional.....	74
<b>Figura 6</b> – Box Plot Percepção dos participantes nas dimensões operacional e ideológica.....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CAEDF</b>	Centro de Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência Física Neuromotora
<b>CAP</b>	Centro de Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência Visual
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DID</b>	Dimensão Ideológica Desfavorável
<b>DIF</b>	Dimensão Ideológica Favorável
<b>DOF</b>	Dimensão Operacional Favorável
<b>DOD</b>	Dimensão Operacional Desfavorável
<b>ELASI</b>	Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação a Inclusão.
<b>ILITC</b>	Instituto de Instrução e Trabalho para Cegos.
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
1.2 ATITUDES SOCIAIS E SUA COLABORAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	27
1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADA À INCLUSÃO.....	39
1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	43
1.5 OBJETIVOS.....	51
1.5.1 OBJETIVO GERAL.....	51
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	51
<b>2 MÉTODO</b> .....	52
2.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	52
2.2 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO.....	55
2.3 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS.....	56
2.3.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS DO GRUPO 1.....	56
2.3.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS DO GRUPO 2.....	56
2.3.3 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS DO GRUPO 3.....	56
2.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS.....	57
2.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	59
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	60
3.1 PERCEPÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS.....	60
3.2 RELAÇÃO DA VARIÁVEL IDADE E ESCORES DOS PARTICIPANTES.....	67
3.3 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E OS ESCORES DOS PARTICIPANTES.....	68
3.4 PERCEPÇÃO INICIAL NAS DIMENSÕES IDEOLÓGICA E OPERACIONAL.....	73
3.5 PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS DIMENSÕES IDEOLÓGICA E OPERACIONAL APÓS INTERVENÇÃO.....	75
3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS NAS DIMENSÕES IDEOLÓGICA E OPERACIONAL.....	76
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS.....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81
<b>APÊNDICES</b> .....	89
APÊNDICE A.....	90
APÊNDICE B.....	92
APÊNDICE C.....	94
APÊNDICE D.....	96
APÊNDICE E.....	97
APÊNDICE F.....	98
APÊNDICE G.....	99
APÊNDICE H.....	103



## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de alguns anos dedicados à busca de conhecimentos, aprendizados e experiências junto às pessoas com necessidades educacionais especiais na área da Educação Física.

Os primeiros contatos profissionais ocorreram em 1994, época em que, como acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Londrina, teve-se o privilégio de estar na primeira turma cuja matriz curricular oferecia a disciplina denominada Educação Física Especial, passando a interessar-se pelo desafio que vislumbrava.

Na oportunidade, elaborou-se um projeto de dança de salão para pessoas com deficiência visual, posto em prática no Instituto de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC), na cidade de Londrina - Paraná. Com o objetivo de conhecer o processo educacional relacionado a atividades físicas para alunos com deficiência visual, adquiriu-se conhecimentos referentes às especificidades e implicações metodológicas necessárias e fundamentais para atuar nesse campo. Inicialmente, as dificuldades foram grandes, o que levou a autora, recorrer à literatura e a esclarecimentos com os próprios alunos, demais professores, funcionários da instituição e com pais de alunos. Após dois anos de trabalho e descobertas, começou-se a integrar o grupo de funcionários da instituição onde foram ministradas aulas de Educação Física e iniciação desportiva a pessoas com deficiência visual.

Com a prática docente e com os conhecimentos teóricos adquiridos, houve o interesse em realizar o estágio supervisionado obrigatório do curso de licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Especial APAE de Londrina. Em 1995, após a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física, iniciou-se a docência, como professora do quadro de funcionários da escola. Nesta experiência adquiriu-se conhecimentos ao conviver com alunos com deficiência intelectual associada às mais variadas limitações, o que despertou o anseio de uma busca na compreensão dos muitos “porquês”, aliados às dúvidas e incertezas que surgiram na época. Foi um período de muito estudo, dedicação, descobertas e riquíssimas experiências posteriormente compartilhadas com os demais profissionais da área de Educação Física por meio de cursos e oficinas promovidos pela instituição (APAE).

No mesmo ano, buscou-se uma especialização na Universidade Estadual de Londrina, no Centro de Educação, Comunicação e Arte. O projeto de pesquisa desenvolvido contribuiu na investigação do movimento espontâneo da criança com deficiência intelectual na faixa etária de 5 a 10 anos, no ambiente familiar. A pesquisadora se deparou com uma realidade até então desconhecida, uma vez que, ao conhecer o ambiente familiar dessas crianças, encontrou-se respostas às inquietações da época, pois as observações realizadas na escola mostravam que essas crianças apresentavam dificuldades no brincar. O resultado da pesquisa revelou que não tinham interação com pares com ou sem deficiência e que lhes faltavam estímulos desde o nascimento, principalmente no contato com objetos e ou brinquedos necessários para que chegassem a idade escolar com aptidão para ter iniciativa própria e movimento espontâneo e realizar seus desejos e vontades nas atividades lúdicas que lhe dessem prazer.

No ano 2000, como professora temporária na Universidade Estadual de Londrina, no Centro de Educação Física ministrou-se a disciplina de Educação Física Especial. Nesse momento, o curso apresentava um currículo estruturado, pautado no parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 215/1987, contemplando a Educação Física Especial na formação docente. As inquietações não cessaram e foram surgindo com mais intensidade, acrescidas da responsabilidade de formar professores para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 2005, após aprovação em concurso público, a atuação profissional deu-se somente no ensino regular, como professora de apoio permanente e itinerante, assessorando a equipe técnico-pedagógica, professores, funcionários, alunos e comunidade escolar, auxiliando-os no conhecimento das especificidades da pessoa com deficiência. As inquietações surgiram principalmente na área de Educação Física, como resultado dos fatos vivenciados que, ora enalteciam e favoreciam a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, ora excluía-los de um direito educacional que lhes é garantido por lei. As exclusões eram causadas por barreiras arquitetônicas, atitudes, falhas institucionais, entre outros fatores.

As angústias foram grandes e o inconformismo veio à tona face cada situação vivenciada. Uma realidade que causou tristeza foi a constatação de que os profissionais envolvidos não se esforçavam na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, optou-se por realizar um estudo sobre as aulas de Educação Física para alunos com necessidades educacionais especiais; após alguns encontros destinados à orientação, porém, um novo horizonte se abriu, mostrando um novo caminho. Escolheu-se, então, abordar a temática que já vivenciava na prática profissional, focando as atitudes sociais dos professores de Educação Física do ensino regular frente aos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão.

É nesse cenário que a presente pesquisa se insere. Fazem-se alguns questionamentos referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física: os professores têm tido atitudes favoráveis à efetiva participação do aluno nas aulas? As variáveis idade e formação interferem nas atitudes sociais dos professores de Educação Física que atuam na rede regular de ensino?

Esses questionamentos motivaram a realização desta pesquisa. A área escolhida foi a Educação Física Escolar, visto que, na maioria das vezes, o aluno tem acesso à escola, mas é dispensado das aulas de Educação Física por vários motivos, dentre os quais a falta de informação e por parte dos professores atitudes desfavoráveis à inclusão.

Como pano de fundo, investiu-se na construção de um referencial teórico, que evidenciasse tanto mudanças pelas quais passou a Educação Física e a relação desta com a Educação Inclusiva quanto à atitude dos profissionais que nela atuam.

Considerando-se como essencial à pesquisa, primeiramente apresenta-se um breve histórico da Educação Inclusiva por meio das leis que a fundamentam como sendo a política de inclusão vigente. Buscam-se subsídios teóricos na Psicologia para uma reflexão acerca da atitude social, sendo essa temática de extrema relevância para análise e discussão dos dados coletados nesta pesquisa. Posteriormente discute-se sobre a evolução da área de Educação Física Escolar e sobre as contribuições para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Finalizando o corpo teórico da pesquisa, aborda-se a formação do professor de Educação Física com um olhar voltado ao atendimento na perspectiva inclusiva.

Com base neste referencial teórico, apresenta-se o método e os procedimentos utilizados, assim como, os dados da pesquisa, faz-se a discussão

dos resultados entrelaçando-se as ideias dos autores e por fim faz-se as considerações finais do trabalho.

## **1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o movimento de inclusão que o governo federal vem implementando nas instituições de ensino regular. Os professores, dentro dessa perspectiva, necessitam capacitar-se, rever conceitos e atitudes diante de alunos considerados excluídos e marginalizados, em atendimentos a uma exigência cada vez maior de garantia de direitos educacionais. Gradativamente, essas discussões vêm tomando espaço em todas as áreas da educação. Na atualidade, revela-se uma visão legalmente favorável aos alunos com necessidades educacionais especiais no sentido de assegurar-lhes a frequência às escolas no ensino regular, fato este que tem gerado conflitos, discussões, medos, insegurança e até mesmo rejeição.

Vários autores tem-se dedicado ao estudo das atitudes sociais nas mais diversas áreas. Destaca-se, na área educacional, o pesquisador Sadao Omote (1994, 2004, 2005 a 2006) que muito tem contribuído com seus estudos sobre às atitudes sociais da comunidade escolar voltada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para o autor, as escolas necessitam, além de outros requisitos, de adaptações arquitetônicas e curriculares, mas, para que elas se tornem mais acessíveis e para que os alunos tenham a oportunidade de usufruir das mudanças e ações, é fundamental que os professores os acolham e os tratem adequadamente. Tão somente a criação de instrumentos legais que lhes assegurem o direito à educação não é suficiente; mais que isso, são necessárias mudanças de comportamento e de atitudes marcados por visões estereotipadas e estigmatizantes.

O mesmo autor afirma ainda que professores têm sido alvo de investigações em estudo deste gênero, pois esta proposta requer reflexões e um novo olhar para a prática pedagógica com alunos inclusos na rede regular de ensino. Esclarece também que, a inclusão não depende única e exclusivamente do professor; porém, uma vez que este tem em sua sala alunos com necessidades educacionais especiais, depende de sua atitude o desempenho destes alunos, bem como sua convivência no ambiente escolar. É este professor que pode mostrar, a todos, os benefícios da educação inclusiva e com isso favorecer o convívio cooperativo,

solidário e produtivo no ensino regular, a fim de que se compreenda a necessidade de implementar esta proposta.

A educação apresenta, em cada época, formas distintas de atuação pedagógica. O cenário educacional mundial tem sido apontado como ímpar na história, uma vez que traz implícito, em suas reflexões e discussões, o destaque que a educação tem tido através de acordos nacionais e internacionais que visam à garantia dos direitos da pessoa com necessidade educacional especial. A Educação Inclusiva, como parte desse movimento, está fundamentada em aspectos legais, políticos e sociais que visam promover satisfatoriamente, através de propostas educacionais, e outros meios, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A Educação Inclusiva é uma proposta cuja finalidade é amparar as pessoas que têm necessidades educacionais especiais. É resultado de discussões, estudos, pesquisas teórico-práticas e de um contexto histórico que resgata, na área da Educação, um espaço para o exercício da convivência na diversidade. Conforme destaca o autor nesta citação:

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK, STAINBACK; KARAGIANNIS1999, p. 21).

Quando se fala em inclusão, esbarra-se em divergências de ideias e de opiniões que se confrontam. De acordo com Stainback e Stainback (1999), o tema inclusão revela uma visão mais radical, que atribui aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de frequentar as escolas do ensino regular, fato que tem gerado muitas discussões.

Dentre os documentos que fundamentam a prática pedagógica, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 s/p) que diz:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos[...] (Art. 1º.), [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Art. 2º.).  
Artigo 7º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...].

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990, p.4) realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990 enfatiza, entre outros pontos, o acesso à escola de qualidade e declara no artigo III:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem [...]. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação [...]. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Outro relevante documento foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que passou a ser o marco da história da Educação Inclusiva, transformando-se em diretriz educacional de muitos países. Determina que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (UNESCO, 1994 p. 1)

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabelece que o princípio fundamental da Escola Inclusiva é “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...] é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (UNESCO, 1994 p. 5).

Reafirmando o direito das pessoas com deficiência, a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a pessoa portadora de deficiência (1999) em seu artigo III, diz que é necessário:

Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (1999, s/p).

Os documentos citados afirmam a igualdade dos seres humanos em direitos à educação, saúde, lazer, dentre outros. Determina a extinção de qualquer tipo de discriminação e preconceito, favorecendo um nível adequado de aprendizagem. Verifica-se, nesses documentos, a importância dada à sensibilização da comunidade quanto à convivência com pessoas que apresentam deficiências sem discriminá-las e/ou estereotipá-las. Entende-se que toda essa trajetória é de extrema importância

para que a pessoa com necessidades especiais sejam inseridas e atendidas em contextos escolares com respeito e dignidade.

Em vários países, entre os quais o Brasil, a Educação Inclusiva vem acontecendo e se efetivando, mas as necessidades e especificidades que se apresentam são diferentes em cada contexto vivido. Em nosso país, é destacada a Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1998) que estabelece: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV, s/p). Define, ainda, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I (s/p), estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 53, também assegura a todos o direito à igualdade de condições no acesso à escola e permanência nela e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Destaca-se, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1998) que assegura, aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, recursos educativos e organização específica. E, por fim, outro documento relacionado à Educação Inclusiva se destaca a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008), que norteia e embasa o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em nosso país. O documento dá orientações quanto ao atendimento educacional especializado, formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar e também a articulação entre os setores para a implementação das políticas públicas.

Com base nesse pressuposto, é possível dizer que, desde os anos 90, a Educação Inclusiva evoluiu, sendo reconhecida como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre os quais o Brasil, particularmente com as discussões e avanços ocasionados pelos encontros internacionais e nacionais, que foram incisivos na estruturação dos sistemas de ensino inclusivo. A participação brasileira, nesse movimento, firmou o compromisso de atuação relacionado aos objetivos e

orientações da proposta visando alcançar, mediante políticas públicas, uma educação com orientações, na perspectiva inclusiva.

Atualmente, a Educação Inclusiva, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretriz para a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2 de setembro 2001 afirma:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001 p. 5).

Essa política responsabiliza os governantes, bem como os sistemas escolares de ensino, pela qualificação do seu alunado, em relação aos conteúdos, conceitos e valores, pelo reconhecimento das diferenças individuais, independente de talento, deficiência, origem social, econômica e cultural. É vista como uma proposta de aplicação prática no campo da educação e tem como objetivo possibilitar o acesso do aluno à escola e sua permanência nela, para seu desenvolvimento acadêmico, o que deverá ocorrer de forma proporcional a sua aprendizagem.

A Educação Inclusiva apresenta uma cultura distinta da existente na escola tradicional. Aqui é o sistema de ensino que deve ser sensível às necessidades específicas de cada aluno, respondendo as demandas educacionais a todos e reestruturando os aspectos constitutivos da escola.

Beyer (2008, p.73) explica:

A Educação Inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Para a Educação Inclusiva não basta apenas à matrícula na instituição de ensino; faz-se necessário ainda, um ambiente onde haja acesso aos conteúdos socialmente valorizados e a diversidade seja respeitada. De acordo com Glat (2007), levar à prática um sistema de Educação Inclusiva não é algo simples; para que isso de fato ocorra, a escola deve repensar suas metodologias, seus recursos e, principalmente, investir na sensibilização e conscientização dos profissionais envolvidos. Concorde-se com a autora citada e acrescenta-se que para a



concretização da Educação Inclusiva faz-se necessário repensar também a formação inicial de professores e demais pessoas que convivem no ambiente escolar com os alunos que têm necessidades educacionais especiais. Não bastam a matrícula e o acesso à instituição escolar, sem a garantia de permanência com qualidade no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (2003, p.69), a Educação Inclusiva “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos”. É bem visível, na realidade, essa heterogeneidade no âmbito escolar, fato esse que tem levado os professores, gestores e pesquisadores a se debruçarem sobre o tema para dar respostas aos problemas educacionais.

Concorda-se com os registros dos autores supracitados e acrescenta-se a fala de Omote (2005, p.3) quando afirma:

As ideias inclusivistas passaram a exercer um grande impacto, com a magnitude jamais vista antes no Brasil, sobre os órgãos públicos que tratam da educação e sobre os educadores e estudiosos do assunto, promovendo intensos debates nos últimos anos. A discussão até então essencialmente restrita aos professores do ensino especial e aos pesquisadores da área de educação especial se estendeu a todos os educadores.

Estudo realizado por Nunes, Ferreira e Mendes (2003) acerca das teses e dissertações em Educação, concernente aos paradigmas da inclusão, apresentou a conclusão de uma pesquisa etnográfica desenvolvida na rede municipal de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Visando o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, por meio de entrevista com alunos, pais e professores e procedendo a análise documental, esses autores verificaram que havia uma grande lacuna entre a proposta de inclusão e a sua concretização, o que confirmava o distanciamento entre teoria e prática. Verificaram também que a escola apresentava iniciativas para se adaptar à proposta, por vezes de forma intuitiva, sem contar com a colaboração do poder público.

Outro estudo que vem corroborar essa discussão é o de Carvalho (2008), que realizou uma pesquisa no município de São Paulo, onde estabeleceu como objetivo a avaliação da Política da Educação Inclusiva, descrevendo o desempenho acadêmico e o espaço social ocupado por alunos que frequentam sala comum e sala de recursos. Participaram da pesquisa, além dos alunos, 64 professores, 3 diretores e 3 coordenadores. Neste estudo utilizaram-se de entrevistas e

questionários para a coleta de dados. Os resultados da pesquisa apontaram para um aumento, tanto no número de alunos encaminhados tanto para a escola especial, quanto para a de ensino regular e também para a sala de recursos. Encontrou-se diferença significativa no desempenho da leitura e da escrita entre os alunos. Na posição social que esses alunos ocupavam no ambiente escolar, registrou-se o índice de 27% de baixa aceitação de seus pares. Concluiu-se que os princípios da Educação Inclusiva estão assegurados legalmente, mas não a sua operacionalização.

Ramos (2009) realizou uma pesquisa no município do Rio de Janeiro visando compreender as políticas e estratégias de Educação Inclusiva adotadas no Brasil, com intuito de implantá-las em Cabo Verde. Estabeleceu como objetivo refletir e analisar a política educacional brasileira no intuito de potencializar ações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em Cabo Verde. Apoiado na pesquisa bibliográfica qualitativa, analisou as políticas públicas relacionadas à Educação Especial/Inclusiva, praticadas no Brasil, e as políticas internacionais de Cabo Verde. Concluiu que o Brasil possui ampla legislação política educacional nas esferas federal, estadual e municipal, que dão respaldo à estrutura e aos recursos no âmbito da Educação Inclusiva, servindo de exemplo para outros países. Pela experiência vivenciada no Brasil, através de participação em grupos de pesquisa e eventos como congressos, palestras e colóquios, concluiu, em seu estudo, que Cabo Verde necessita repensar suas práticas na área educacional, com vistas a aprimorar o atendimento educacional especializado. Notou algumas limitações de Cabo Verde, que não diferem das do Brasil; limitações essas relacionadas à carência de recursos humanos, a espaços de atendimento inadequados e à falta de acessibilidade. Os resultados desses estudos indicam que a proposta da Educação Inclusiva necessita ainda de ações concretas para a formação profissional de gestores e por parte da política.

Tessaro (2005), realizou seus estudos com 60 professores com experiências em diversas situações de inclusão, constatou falta de infraestrutura nas escolas, á falta de preparo/capacitação profissional para Educação Inclusiva, que os alunos com necessidades educacionais especiais sofrem discriminação e que não se aceita a inclusão como variável que dificulta a educação inclusiva. Neste estudo, Tessaro verificou que os professores que atuam na educação especial dão mais crédito á Educação Inclusiva do que os do ensino regular.

Para atuar no campo da Educação Inclusiva é necessário adquirir novos conhecimentos e saber avaliar o aproveitamento assimilado pelos alunos.

Esclarece Martins (2008, p.18):

exige, no que diz respeito ao atendimento das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, em decorrência de alguma deficiência, o desenvolvimento de novas competências, de novas atitudes e formas de interação na escola. Isto decorre do fato de que, ainda hoje, persistem desconhecimentos, atitudes negativas, preconceitos e estereótipos em relação às pessoas com deficiência, que se refletem no ambiente escolar.

Diante do exposto, pode-se afirmar que mudanças são necessárias, a começar do currículo, das formas de avaliações, da gestão e de comportamentos e atitudes em relação à Educação Inclusiva para que ela efetivamente ocorra. OMOTE (2005) concorda com isso, ao afirmar que, ao invés de “procurar no aluno algo que não funcione direito e que o torne presumidamente incompetente para as atividades escolares”, devem propiciar, no ambiente escolar, situações acolhedoras com atendimento às reais necessidades do aluno.

Toda essa discussão/reflexão também passa pela área da Educação Física e leva os professores a uma conclusão: há que se propiciar uma educação que respeite as características e especificidades de cada aluno. Devem-se oferecer alternativas pedagógicas que venham a favorecer os alunos em suas necessidades educacionais especiais, propiciando-lhes um ambiente onde possam aprender e conviver com as diferenças. Para que isso ocorra, são necessárias algumas medidas, além da matrícula do aluno na instituição. Como diz OMOTE (2005), é imprescindível o estudo das atitudes sociais, nesse processo. A análise das atitudes sociais de professores de Educação Física diante da inclusão deve estar situada nesse contexto para que se possa entender a proposta de ensino.

## **1.2 ATITUDES SOCIAIS E SUA COLABORAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

O cenário educacional tem passado por transformação em função da inclusão de alunos com necessidades especiais. Como consequência dessa situação, surge a necessidade de estudos, pesquisas e reflexões, principalmente em relação à Educação Física Escolar. Como não poderia deixar de ser, pesquisadores procuram acompanhar esse avanço e estudar as atitudes sociais dos profissionais, na tentativa de buscar uma nova postura que se distancie da Educação Física

tradicional, adotando novas concepções, que deem condições de absorver, compreender e atuar na diversidade.

As ideias levadas em consideração no passado não são mais pertinentes nos dias atuais e a Educação Física não deve subestimar essa nova visão. Acompanhar o processo dessa mudança e possibilitar a todas atitudes favoráveis que possibilitem uma otimização da sua prática, deve ser o mote de qualquer profissional comprometido com essa realidade. Não se devem descartar as contribuições do passado ou supervalorizar o aluno com necessidade educacional especial; trata-se de avaliar sobre os direitos de cada um numa sociedade que vive profunda desigualdade.

Diante dessa realidade, refletir sobre as atitudes sociais dos professores de Educação Física que atuam na rede regular de ensino é o foco deste tópico. Entende-se como necessária a abordagem dessa temática, no intuito de dar respostas ao problema da pesquisa.

Primeiramente, buscou-se a definição da palavra atitude no dicionário da Língua Portuguesa que a define como “a forma de agir, norma de proceder ou ponto de vista em certas conjunturas. Tendência a responder de forma positiva ou negativa, a pessoas, objetos ou situações”. Em textos literários, por outro lado, encontraram-se autores que abordam essa temática e apontam definições que contribuem para um entendimento mais amplo do assunto.

Na Psicologia destaca-se o psicólogo americano Allport que, em 1935, já reunia várias definições sobre atitudes sociais. Para o autor, as atitudes são predisposições internas para que levam as pessoas a se comportem ou a apresentarem uma determinada reação diante das pessoas, um objeto ou uma situação específica. Para Allport (1935), citado por Manzinni o conceito de atitude é o mais importante na psicologia social e caracteriza o estudo científico das atitudes do ser humano.

Piéron (1967) diz que atitude social é uma reação adquirida com conteúdo emocional, com maior ou menor grau, relacionada a um estímulo. Relata que é uma estrutura própria orientada segundo um ponto de vista perceptivo ou relacional.

Rodrigues (1973), ao sintetizar as definições que considerava mais clássicas e levando em conta os elementos mais característicos, definiu atitude como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as

cognições e afetos relativos a este objeto” (p. 397). Embora percebesse as controvérsias existentes nas definições apresentadas, o mesmo autor afirma que elas tendem a caracterizar as atitudes como variáveis intervenientes, ou seja, não observáveis, mas podem ser identificadas através dos comportamentos que cada um tem, diante de determinada norma ou regra da sociedade. Corrobora com essa afirmação Eagly e Chaiken (1993) ao definirem atitude como um constructo hipotético referente à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. Significa que as atitudes não são diretamente observáveis através da relação entre a situação em que as pessoas se encontram e o seu comportamento.

Trillo e colaboradores (2000) afirmam que a temática sobre atitudes é um tanto complexa. Definem-nas como uma disposição pessoal ou coletiva de atuação de uma determinada situação em relação a certas coisas, ideias, ou situações.

No dicionário da Educação Física encontra-se a definição adotada por Barbanti (1994), baseada em Allport, que diz que as atitudes são organizadas através de experiências que exercem uma influência direta nas respostas do indivíduo quando relacionada a objetos e situações, partindo de um estado neuronal ou mental. Afirma ainda que as atitudes podem apresentar um sentimento negativo ou positivo do indivíduo sobre um objeto ou assunto.

Ao se refletir sobre as ideias dos autores supracitados, observa-se que ter atitudes é próprio do ser humano e sabe-se que elas desempenham um papel relevante na vida em sociedade. São dotadas de carga afetiva favorável ou não a um determinado objeto social. Identificam a disposição que um indivíduo apresenta ante uma situação com comportamento favorável ou desfavorável e de acordo com as suas experiências, crenças e vivências perante o objeto social.

Por meio das atitudes, pode-se observar nas pessoas um sistema relativamente estável de organização de experiências diante desse objeto social ou evento particular. Perante as atitudes há um conceito racional e cognitivo referente ao que se acredita e aos valores afetivos associados a sentimentos. Entende-se que são passíveis de mudança e estão, a cada momento, sendo reformuladas, em face das experiências de cada um e das relações sociais vivenciadas.

Estudiosos da área, como os já citados, afirmam que as atitudes podem ter origem na cultura em que nascemos e crescemos, na estrutura familiar que pode passar de geração a geração, e também podem ser pessoais, oriundas da nossa

própria experiência. Partindo-se desse pressuposto, entende-se que a atitude social é uma pré-disposição aprendida ou adquirida para dar respostas a um objeto social.

Monteiro e Manzini (2008, p. 2) ensinam:

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao conceito de inclusão.

As atitudes sociais dos professores de Educação Física, no tocante ao aluno com deficiência, estão diretamente relacionadas ao conceito que eles têm sobre diferentes deficiências, sobre inclusão e todo esse processo pelo qual vem passando a educação.

Seguem nessa direção, nesse contexto, os estudos de Sanches Jr. (2009) que em sua pesquisa, realizada no município de Hortolândia estado de São Paulo, focou o ensino fundamental das escolas públicas, investigando a percepção de 35 gestores e 14 docentes de Educação Física quanto à conceituação, implementação e viabilidade da inclusão. Utilizando de questionário a população selecionada verificou que a maioria dos profissionais tiveram sua formação sob a vigência da LDB – 9.393/96, favorável à inclusão.

Constatou-se que 67,3% dos profissionais investigados eram provenientes de escolas privadas em nível de graduação e 64,9% eram da mesma procedência, mas em nível de pós-graduação. Constatou ainda que, formados à luz das novas legislações, 39% deles não tiveram contato com disciplinas que abordam e respaldam temas relacionados a pessoas com necessidades especiais. E 61% tiveram contato com essa disciplina. Em face desses resultados, o autor levanta duas considerações. Primeiro ele considera que o currículo pode não ter sido adaptado com certa agilidade após as mudanças da legislação e segundo, que os conteúdos ministrados na disciplina não tenham tido significado para os professores em formação.

O autor concluiu que 59% dos participantes da pesquisa afirmam não estar capacitados para atuação com pessoas com necessidades educacionais especiais. Ao conhecerem-se as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física, verifica que 17% delas estão concentradas nas questões pertinentes ao lidar com a complexidade e heterogeneidade, 49% relacionadas a conhecimentos

específicos, 10% a fatores emocionais e 8% à questão de apoio. Conclui-se também que a percepção sobre o conceito de inclusão está relacionada ao direito de acesso e de atendimento do aluno com deficiência, à mudança social, que garante o respeito, e à convivência com as diferenças. A percepção dos docentes de Educação Física aponta que a simples presença do aluno com deficiência no ensino regular não significa inclusão. Para que isso de fato se efetive, seria necessário suporte pedagógico adequado, convivência com a inclusão nas escolas regulares, infraestrutura e recursos para o atendimento educacional inclusivo.

Verifica-se que os professores de Educação Física conceituam inclusão entendendo-a de acordo com suas atitudes em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. Os resultados desse estudo mostram que as atitudes tornam-se mais favoráveis à inclusão, à medida que a percepção do conceito de inclusão for se modificando.

Num outro contexto, Gorgatti e Rose Jr (2009) investigaram a percepção de professores de Educação Física, também da rede regular de ensino, relacionada à inclusão. A amostra, constituída de 90 professores, apresentou resultados negativos quanto ao tema. Dos professores pesquisados, 47,8% demonstraram não gostar da ideia de ter alunos com deficiência em suas aulas; 86,7% demonstraram intenção de fazer cursos a fim de adquirir conhecimentos sobre procedimentos adequados para atuar na área e 83,3% concordaram que os alunos que não apresentam deficiência teriam benefícios com a inclusão. Em relação à preparação para atuar com alunos com deficiência, 66,6% demonstraram pessimismo, não se sentindo à vontade para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Embasando-se nos conceitos e nos estudos supracitados, entende-se que as atitudes sociais estão atreladas a três componentes que se inter-relacionam: componente cognitivo, afetivo e comportamental.

O componente cognitivo consiste na crença e no conhecimento que se têm sobre pessoas com necessidades educacionais especiais. Existem diversas crenças para a maioria das atitudes diante dessa realidade. Por exemplo, pode-se acreditar que alunos com deficiência têm condições de ser inseridos em sala de aula do ensino regular ou participar nas aulas de Educação Física; ou, então, que esses alunos são mais bem assistidos em escolas especiais. Cada uma dessas crenças mostra conhecimento diferente a respeito do aluno. Isso representa o componente cognitivo da atitude que nem sempre está correto, simplesmente existe.

Nesse componente enquadra-se o modo de ser de cada um e a forma como percebe as demais pessoas ao seu redor. As crenças, nesse contexto, podem ser informacionais ou avaliativas.

O componente afetivo de uma atitude corresponde ao seu segmento emocional ou sentimental, representado por reações emocionais ligadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. Na demonstração de sentimentos positivos ou negativos, se expressa o resultado de uma avaliação afetiva que se tem. Essa avaliação geral pode ser um sentimento que se desenvolve sem a informação cognitiva, ou, ao contrário, pode ser o resultado de várias experiências acerca do aluno com necessidades educacionais especiais.

Nessa vertente, observa-se a forma como o professor sente ou vivencia a situação como um todo. Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999) não há dúvidas que esse componente é o mais característico das atitudes, pois o conhecimento que se tem e a forma de encarar o objeto são fundamentais à composição das atitudes sociais.

Finalmente, a vertente comportamental está relacionada à intenção de comportar-se de determinada maneira no trato com o aluno com necessidades educacionais especiais. Esse componente é a soma de tendências, favoráveis ou não, na resposta às necessidades desse aluno. Professores de Educação Física podem sofrer mudança nesse componente, passando a conviver com pessoas que apresentam alguma deficiência.

Para Omote (2005) é de suma importância o estudo das atitudes sociais em relação à inclusão, não apenas pela sua associação ao comportamento, mas também por elas indicarem as definições do problema observado nas pessoas, o que serve como ponto de referência relacionado aos comportamentos diante do objeto atitudinal. Segundo o mesmo autor, é possível ter uma ideia das atitudes que os professores têm ao se relacionarem com o aluno com necessidade educacional especial a partir da compreensão em relação à inclusão.

Segundo Sanches Jr. (2009), as atitudes são passíveis de mudança. “[...] informações, experiências e até mesmo comportamentos novos provocados por regras sociais podem fazer surgir um estado de inconsistência entre os três componentes da atitude social” (p. 46). As atitudes das pessoas no cotidiano fazem parte do contexto social em que vivemos. Com a aquisição de novos conhecimentos, o indivíduo molda-se e adapta-se a cada nova situação. Cada indivíduo apresenta



modificações em seu comportamento atitudinal, de acordo com o ambiente no qual está inserido.

Cardoso (2008, p. 18) diz: “essas questões referentes às atitudes não são facilmente observáveis, mas podem ser identificadas através dos comportamentos que cada um tem, diante de determinada regra da sociedade”. Partindo desse pressuposto, um professor com experiência no trato com alunos com deficiência apresenta atitudes inicialmente negativas. Seria plausível que professores de Educação Física, influenciados pela formação e capacitação docente, revejam suas atitudes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entende-se que a mudança de atitudes não ocorre num curto espaço de tempo. É um processo longo, pois aparentemente esses professores podem demonstrar atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas sua prática pode estar atrelada a comportamentos segregacionistas, como esclarece Martins (2006, p.18):

[...] ainda persistem algumas atitudes que expressam medo, pois o aluno diferente representa ameaça, o que conduz muitas vezes, à fuga do problema através de alguns mecanismos de defesa [...] tais como o abandono (através do não investimento de tempo, atenção, cuidado, dedicação a esse aluno no ambiente escolar, seja nas atividades pedagógicas, culturais, de lazer, de recreação, entre outras, embora lhe seja garantida a matrícula por força da lei, no ambiente escolar regular); a superproteção (que impede o aluno de crescer, de avançar na sua aprendizagem e socialização) e a negação, que se expressa através da: atenuação (ex. É cega, mas sua situação poderia ser bem pior!); a compensação (ex. É down, mas é tão meiga! É deficiente físico, mas tão inteligente!...); a simulação (ex. É surda, mas é como se não fosse!...).

Nas aulas de Educação Física, as atitudes desfavoráveis dos professores podem se transformar em elementos destrutivos das relações interpessoais do aluno com necessidade educacional especial e desencadear um processo inibidor de participação e de aprendizagem.

Como menciona Rodrigues (2003), o profissional da Educação Física pode ser um grande aliado no processo de inclusão ou, ao contrário, pode trazer uma série de problemas, caso não saiba como incluir, nas aulas de Educação Física, alunos com deficiência.

Diante das aparências ele pode ter muitas razões, pois é independente na elaboração e aplicação dos seus conteúdos em relação aos professores das demais disciplinas. Ainda segundo o mesmo autor, os professores de Educação Física são os que apresentam menos problemas e resolvem as questões mais difíceis.

Propiciam a participação de todos os alunos, mesmo daqueles que possuem poucas aptidões. No entanto, o autor relata também que essas aparências, vistas detalhadamente, podem evidenciar outra realidade. As atitudes desses professores não são homogêneas apesar das aparências. Algumas variáveis interferem nas atitudes, destacando-se o gênero, as experiências anteriores, o conhecimento das especificidades da deficiência do aluno, a formação profissional, o material necessário e adequado para a intervenção e a preparação da escola para atuar no campo da inclusão.

Tratando das variáveis citadas, Rodrigues (2003), baseadas em suas pesquisas, afirma que o sexo feminino tem atitudes mais favoráveis à inclusão. Diz que as experiências vivenciadas pelos professores e o conhecimento da deficiência do aluno são fatores de extrema relevância para a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Ressalta ainda que nas séries iniciais de escolaridade encontram-se atitudes mais favoráveis à inclusão.

A pesquisa de Duarte (2009) traz resultados semelhantes à de Rodrigues (2003). Realizou um levantamento de informações da literatura científica (teses, dissertações, livros e artigos) sobre a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física para obter conhecimento científico a respeito dessa deficiência e embasar teoricamente suas conclusões. A conclusão do estudo revela algumas barreiras geradas pelas atitudes dos professores, dos próprios alunos com deficiência e também da equipe gestora. Observando o detalhamento do estudo, os autores apontam ainda a falta de preparação profissional, considerada relevante para a não participação do aluno. Destacam o currículo e as atividades práticas como os esportes, que na sua prática tradicional, são vistos como desfavoráveis, mas, quando adaptados à real necessidade do aluno, são benéficas. Concluem, ainda, que alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, podem usufruir dos mesmos conteúdos ofertados aos alunos videntes; ressaltam também o papel do professor na adequação dos conteúdos, das atividades e adaptações. As pesquisas citadas de Winnick (2004); Cidade e Freitas (2002), ressaltam a importância de um olhar voltado às reais necessidades do aluno para melhor adaptação do material, das atividades e do currículo.

No tocante à participação do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, cabe ressaltar a pesquisa realizada por Souza e Boato (2009), que afirmam a importância da participação do aluno nas

aulas. A pesquisa obteve uma amostragem de 30 professores de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 90% dos quais afirmaram que o aluno com deficiência, incluso no ensino regular, que não participa das aulas de Educação Física, pode ter prejuízo no seu desenvolvimento motor, intelectual e físico. Destaca ainda o desconhecimento da legislação atual que fundamenta o atendimento educacional desses alunos no ensino regular.

Gorgatti et al. (2004) investigaram atitudes de professores de Educação Física da rede regular de ensino. Foram 10 os professores participantes, da rede pública e particular, avaliados em relação a saber: 1) como avaliavam seus conhecimentos relacionados no trato com alunos especiais; 2) como percebiam a aceitação dos alunos com necessidades educacionais especiais pelos demais alunos sem deficiência e 3) como avaliavam as condições da escola para o processo do ensino inclusivo. Os resultados mostram que 50% dos professores têm conhecimentos insuficientes, que não gostavam e não gostariam de atuar na proposta da Educação Inclusiva. Em contrapartida, 90% dos professores disseram acreditar que é benéfica a inclusão para todos os alunos, mesmo julgando que as escolas nas quais atuavam não estavam preparadas para receber alunos com necessidades educacionais especiais.

Entende-se que atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais estão atreladas aos componentes e também a essas variáveis mencionadas de maneira expressiva na realidade dos professores de Educação Física.

A literatura demonstra que estudos e pesquisas, ajudam a eliminar ou pelo menos amenizar atitudes desfavoráveis ao aluno com deficiência. As instituições de ensino superior já promovem discussões sobre essa temática, e há indícios de que, na atualidade, uma ementa curricular estruturada possa levar o profissional a ver as condições favoráveis à aplicabilidade de uma proposta pedagógica voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A mudança de atitudes sociais em relação à inclusão depende de alguns fatores, como visto anteriormente; para mensurar tais atitudes faz-se necessária a utilização de instrumentos que as corroborem. De maneira confiável e contundente, usa-se a escala Likert para investigar as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão nas mais diversas áreas educacionais. Cabe destacar que esta escala é utilizada para avaliar as atitudes de professores, gestores, alunos, enfim, de toda a

comunidade escolar. A aplicação da escala contribui para o entendimento de variáveis como formação profissional inicial e continuada, concepções, gênero, entre outras.

Segundo Omote (2005), um instrumento de mensuração confiável ajuda na aquisição de conhecimento científico acerca da inclusão educacional. Estudar os conceitos das atitudes sociais é bastante pertinente para o momento atual. O processo de inclusão, “envolve valores profundamente enraizados sobre direitos, normas de convívio social e normalidade” (OMOTE 2005, p. 4). O autor também faz menção às relações observadas entre as atitudes sociais e seus componentes. Relata ainda a importância da relação das atitudes sociais e a capacitação docente para o ensino inclusivo.

Ao sentir a necessidade de estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, Omote (2005) afirma ser urgente para pesquisadores da área educacional, a construção de instrumentos que facilitem a aplicação e análise dos dados coletados e tornem confiável e validada a mensuração. Partindo dessa realidade, o grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, câmpus de Marília, construiu a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão com o objetivo de ajudar nas pesquisas da área educacional e na geração de conhecimentos científicos a respeito da inclusão.

Orrico (2011), em sua pesquisa investigou 57 professores da rede municipal de Educação em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, sendo 12 da escola municipal, 15 do 1º ano de escolaridade do ensino fundamental em classes comuns e 30 do 1º ano de escolaridade do ensino fundamental. Objetivou analisar suas atitudes sociais e a influência das variáveis idade, formação profissional e tempo de lotação na rede e na escola em que atuavam, e como lidavam com alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Inclusiva. Para coleta dos dados, utilizou ficha de caracterização dos professores e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão para avaliar como se processava a inclusão.

Os resultados de Orrico (2011), obtidos através da Escala Likert de Atitudes Sociais, específica para avaliar o processo de inclusão, permitiram verificar que não há diferenças significativas entre os grupos investigados nas variáveis pesquisadas, com exceção do tempo de lotação que apontou resultados determinantes. Concluiu que professores com maior tempo de lotação nos estabelecimentos, em que existem

alunos com necessidades educacionais especiais apresentam atitudes mais favoráveis do que professores com menor tempo de atuação.

Outra pesquisadora que utilizou a Escala Likert foi Chahini (2010). A autora visava analisar as atitudes sociais e as opiniões de professores da Universidade Federal do Maranhão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Foram 357 participantes, divididos em 5 grupos. O instrumento utilizado para coletar os dados referentes a Educação Inclusiva compreendeu cinco versões diferentes de questionários e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Um dos resultados da sua pesquisa, aponta não haver distinção nas atitudes sociais dos professores que atuam junto a alunos com deficiências quando comparados aos que não atuam. Apresenta também como conclusão, como resposta às perguntas opinativas, que todos os participantes são mais favoráveis à inclusão; no que concerne às questões de natureza operacional, as respostas foram mais desfavoráveis. Conclui a pesquisadora que a Universidade tem buscado soluções para o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior e permanência, mas ainda se faz necessário consolidar medidas que valorizem as diferenças, garantindo igualdade.

Pereira Jr. (2009) realizou um estudo para analisar as atitudes sociais de professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental do município de Guarapuava no estado do Paraná. Participaram desse estudo 173 professores regentes de sala, com idade entre 18 e 57 anos, totalizando 16 escolas do município. Destacou a idade dos professores, sua formação e a experiência com aluno com necessidades educacionais especiais como variáveis que poderiam influenciar em suas atitudes no trato com alunos da Educação Inclusiva. Em relação a formação, os dados mostraram que 85% dos professores concluíram o ensino superior, 15% concluíram apenas o curso de formação de professores com habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, 12% concluíram o curso de especialização em educação especial, 44% concluíram cursos de especialização em áreas afins à Educação e 5% em outra área de conhecimento.

Utilizou como instrumento para coleta de dados questionários que caracterizassem os participantes e a Escala Likert de Atitudes Sociais para analisar o processo de inclusão. Os resultados de seu estudo sugerem diferença estatística nas formas A e B da escala. Os professores que responderam a forma da ELASI

apresentaram atitudes desfavoráveis e os professores que responderam a forma B apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão.

Na análise da variável idade nas formas A e B e, confrontando-se as dimensões ideológica e operacional, os dados demonstraram a inexistência de diferenças significativas entre os escores dos professores com essa variável. No tocante à formação, o pesquisador avaliou professores com e sem especialização. Os resultados apontaram inexistência de diferenças consideráveis nas formas A e B da escala. Nas dimensões ideológica e operacional, foram constatadas oposições quanto à estatística. No que concerne à formação, os participantes foram mais positivos à inclusão na dimensão ideológica que na sua operacionalidade. Ao analisar a variável experiência, também registrou inexistência de significância nos escores obtidos.

Concluiu que, embora alguns participantes tenham apresentado escores desfavoráveis à inclusão, acredita-se em investimentos em ações fomentadoras da formação continuada, que tem por fim contribuir com a escola de ensino regular, na tentativa de fazer com que ela considere a Educação Inclusiva como uma possibilidade.

Valverde (2011) propôs-se com sua pesquisa discutir a atuação de professores por meio de estratégias, decisões e atitudes do professor ex-atleta e não-atleta em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Tomaram parte de sua pesquisa 10 docentes atuantes nas redes municipais e estadual de ensino. Sendo 5 participantes ex-atletas e 5 não-atletas. Utilizou para mensuração das atitudes a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão e verificou pouca diferença na atuação e atitude do professor atleta e não-atleta no processo de inclusão. Ao comprovar essa diferença através da aplicação da ELASI, verificou não existir alteração significativa entre os participantes da pesquisa; quando comparados, no entanto, com os demais professores, apresentaram atitudes mais positivas à inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula.

A Educação Física apropriou-se das contribuições da ELASI e na atualidade é possível verificar pesquisadores, como os já mencionados, labutando nesta temática com intuito de colaborar com a área e com os profissionais que nela atuam.

Diante das reflexões realizadas sentiu-se a necessidade de verificar como a Educação Física vem evoluindo em relação a esta proposta de inclusão.

### 1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADA À INCLUSÃO

A Educação Física, ao longo dos anos, passou por vários períodos que a caracterizaram segundo diferentes concepções. No período compreendido entre 1889 e 1930, a concepção da Educação Física Higienista determinou o item saúde como de responsabilidade da área. O lema era formar indivíduos fortes e saudáveis, apontando a necessidade e a possibilidade de sanar os problemas de saúde pública, cooperando com uma sociedade livre de doenças.

Ghiraldelli (2007) afirma que à Educação Física era destinada um papel preponderante na formação de cidadãos sadios, fortes e dispostos, visando não somente à saúde individual, mas também à disciplina, por meio da prática de esportes, jogos e demais atividades, dos hábitos das pessoas, sempre em prol de atividades que não comprometessem a saúde coletiva. Na época, a área médica teve significativa influência na Educação Física. Para realizar qualquer atividade física, era necessário submeter-se a exame médico, o qual determinaria a aptidão ou não do candidato à prática pretendida. As aulas de Educação Física não poderiam acontecer sem a presença do médico, cabendo ao professor apenas o papel de coadjuvante.

Nos anos de 1930 a 1945, destaque foi dado à Educação Física Militar. No período, o objetivo era formar cidadãos que suportassem o combate, a luta e a guerra. Os jovens deveriam servir e defender a pátria. Segundo Gallardo, Oliveira e Aravena (1998), os militares desempenhavam a função de professor ou instrutor. A ordem econômica e industrial da época exigia trabalhadores habilidosos e capazes de suportar longas jornadas de trabalho e preparava, igualmente, alunos para defender o país contra perigos internos e externos.

A partir de 1945 até 1964, surgiu a Educação Física Pedagógica que teve como objetivo, diferente das tendências anteriores, mostrar que, além de trabalhar com a saúde e com a disciplina, poder-se-ia atribuir à área um caráter de cunho pedagógico. Com o passar dos anos, essa formação deu espaço à Educação Física marcada pelo esporte de competição, período compreendido entre os anos de 1964 a 1985. Os professores viam os alunos como atletas, visando ao desempenho em uma competição.

A Educação Física restringia-se aos mais fortes, mais habilidosos e mais talentosos. O objetivo primordial era a conquista de medalhas olímpicas para o país.

Criou-se um vínculo direto entre a Educação Física e o esporte. Segundo Castellani Filho (1988), atletas competidores de grandes eventos nacionais e internacionais eram descobertos na área e treinados.

No percurso histórico da Educação Física até este momento, observa-se que nem todos os indivíduos tinham o privilégio de participar das atividades físicas, considerando que, em cada época, a área definiu objetivos excludentes em que poderiam ser integradas tão somente pessoas que apresentassem perfil nos moldes estabelecidos pelos momentos sociais. As pessoas com necessidades educacionais especiais encontravam-se no mesmo patamar das consideradas inaptas para a prática na área. As mudanças necessárias para a participação desses alunos não ocorreram rapidamente, foram-se incorporando gradativamente. A concepção higienista não teve seu fim com a visão militarista, que perdurou por várias décadas, reprimindo outras tendências.

No final da década de 70, surgiram alguns movimentos renovadores, destacando-se algumas concepções teóricas e metodológicas da Educação Física Escolar, denominadas como: Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipadora e Sistêmica.

Dentre os adeptos dessas concepções, destaca-se o pesquisador Tani et al. (1988) com ênfase na abordagem Desenvolvimentista, defendendo a ideia de que o aluno aprende através do movimento, principal meio e fim da Educação Física, não em decorrência de performance, mas sim da ampliação do seu repertório motor. Grande importância é dada ao desenvolvimento do comportamento motor através de experiências de movimentos condizentes com a faixa etária do aluno.

Teve origem nessa abordagem a área do desenvolvimento motor, que preconizava a mudança das habilidades no decorrer da vida e o modo como os alunos as aprendiam. Aos professores era designada a tarefa de detectar o comportamento motor de seus alunos, verificando a fase em que se encontrava, e oferecer situações relevantes para que fossem superados.

Na concepção Construtivista, Freire (1989) enfatiza a construção do conhecimento que parte do desejo e da expectativa do aluno. Nessa concepção, há uma valorização de jogos e brincadeiras na escola. Defende a ideia de que enquanto brinca e joga, o aluno assimila conteúdos e valores. O jogo tem papel primordial nessa concepção, pois através dele o aluno aprende num ambiente lúdico



que lhe proporciona prazer. Enfatiza a importância de resgatar o conhecimento prévio do aluno.

A concepção Sistêmica é defendida por Betti (1991). Em sua abordagem, enfatiza o princípio da não exclusão. A Educação Física deve trabalhar, além das habilidades motoras, o âmbito cultural e social, utilizando o movimento através dos jogos, dos esportes, das lutas e das danças.

Soares et al. (1992), ao defenderem a concepção Crítico-Superadora, enfatizam a solidariedade, a cooperação e a liberdade de expressão. O aluno deve ter condições de relacionar o conteúdo acadêmico ao seu cotidiano, ou seja, confrontar o conhecimento empírico com o conhecimento científico. Entende-se, nessa concepção, que a Educação Física não se restringiu apenas a movimentos, mas que cada movimento praticado em uma aula apresenta significados e relevância. Recebeu grande influência de educadores como Libâneo (1994, 2001) e Saviani (2000, 2008). Nesse contexto, a Educação Física trata de um conhecimento chamado cultura corporal, abrangendo como conteúdo a capoeira, o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte.

Na concepção Crítico-Emancipadora, destaca-se Kuns (2001), segundo o qual todas as experiências são valorizadas, pois cada aluno está carregado de significados e intencionalidades. O objetivo é centrar a atenção no sujeito que se movimenta, priorizando a criação das ações e não a sua mera reprodução. Os alunos devem participar ativamente da aula, bem como de todo o processo criativo. Destaca-se o currículo, nesse processo histórico, percebe-se que ele se desenvolve de forma mecânica com aplicabilidade de atividades recreativas ou de natureza esportiva. Entende-se que nesse sentido o atendimento Educação Física Escolar, na perspectiva da inclusão vem necessitando de uma readequação constante, principalmente em decorrência das mudanças sociais. A partir do reconhecimento da área da Educação Física como componente curricular obrigatório vê-se que é de fundamental importância que a organização curricular contemple a sistematização dos objetivos e dos conteúdos, passando por diversos níveis de escolaridade.

O professor de Educação Física deve entender que a área escolar apresenta um conjunto específico de conhecimento que visa favorecer o ensino e a aprendizagem. Quando se ensina, propicia-se ao aluno a oportunidade de transformar o conteúdo aprendido em situações condizentes com a sua realidade

social, ou seja, o conhecimento científico deve estar atrelado às experiências e vivências pelas quais passa o aluno.

No decorrer dos anos, vêm se fazendo críticas aos professores. Passou-se a refletir sobre a prática pedagógica, adotando a área um discurso que enfatizasse o aspecto cultural relacionado ao movimento humano. A Cultura Corporal de Movimento desperta uma proposta pedagógica com o intuito de participação, respeito, solidariedade e valorização dos diferentes contextos culturais em que um movimento pode ser inserido.

Atualmente essa tendência é a mais considerada, por permitir associar conhecimento científico à prática pedagógica escolar de forma mais contextualizada. As Diretrizes Curriculares do estado do Paraná apontam a Cultura Corporal de Movimento como objeto de estudo e ensino da Educação Física. Muitos profissionais têm demonstrado interesse em discutir e refletir acerca dos eixos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica da área, voltada aos alunos especiais.

Nesse sentido, a Educação Física Escolar, como processo de formação e desenvolvimento do ser humano, está diretamente relacionada às atitudes dos profissionais comprometidos com a área. Assim, é notória a grande dificuldade dos professores ao elaborar o planejamento. Qual concepção se deve atender? Que conteúdo deve ser ensinado? Como ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais? Nessa perspectiva, é de suma importância que os professores se apropriem, ao máximo, dos conhecimentos que cada concepção traz, para que através delas construam suas matrizes curriculares, de acordo com sua realidade e o momento social em que vivem.

No tocante à Educação Física Escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais, Chicon (2008) afirma que as primeiras preocupações deram-se a partir da década de 50. Uma ação paralela às concepções da Educação Física geral acontecia em ambientes separados dos demais que não apresentavam deficiência, com tempo igualmente diferenciado.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, influenciada fortemente pelos movimentos em prol da Educação Inclusiva, que na época promovia discussões incentivando o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, apontou iniciativas que, efetivadas, desencadearam mudanças no sistema educacional. A

partir de então, alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ter o direito de participar das aulas de Educação Física.

De acordo com Chicon (2008), os profissionais da área, em face da nova realidade, passaram a ter um desafio relacionado à busca de condições para trabalhar com todos, concomitantemente, no mesmo espaço. Esses professores necessitavam superar problemas relacionados à falta de informações, carência de estrutura das escolas e despreparo profissional, fatores esses que ainda perduram nos dias atuais. Deve-se ter em mente que os profissionais comprometidos com a educação do aluno com tais necessidades foram em busca de novos conhecimentos. Com o intuito de contextualizar essa trajetória, sentiu-se a necessidade de verificar como foi se moldando a área da Educação Física em relação à formação docente diante da proposta inclusiva. No próximo tópico, serão abordados aspectos pertinentes a essa discussão.

#### **1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Sabe-se que a caracterização da Educação Física na escola sempre foi ponto de extrema discussão, quando se propõe definir o seu campo de conhecimento em todos os seus contextos de atuação. A questão vem ocupando espaços em grupos de pesquisa e eventos científicos da área, pois a Educação Física tem amparo legal de acordo com a LDBEN n.9. 394/96 e encontra-se como disciplina curricular obrigatória no ensino fundamental e médio.

Muito se tem discutido a respeito da sistematização dos seus conteúdos e do planejamento. Para promover a aprendizagem, cada disciplina escolar deve reconhecer suas especificidades e, juntamente com as demais disciplinas, corroborar a formação do aluno (CRUZ, 2008).

Propõe-se uma reflexão sobre a Educação Física Escolar no tocante à formação inicial e continuada em face do desafio da Educação Inclusiva. Destaca-se a importância de avaliar a formação que recebem os profissionais da Educação Física, principalmente quando voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais, matriculadas em escolas do ensino regular.

Como ponto de partida da pesquisa, sem se descartarem os estudos anteriores, optou-se por iniciar uma reflexão a partir do ano de 1980, quando as

preocupações com a Educação Física Escolar direcionaram um olhar para as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência.

Subsidiada pelo Parecer 215/87, a Resolução 03/87 (BRASIL,1987), dispunha sobre a reestruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física, o estabelecimento de novas características, o tempo mínimo da duração do curso, assim como a determinação de conteúdos, o que representou um importante avanço, por garantir autonomia e flexibilidade de atuação nas instituições de ensino superior. Organizaram-se também os conteúdos para campos de conhecimentos e um novo tipo de formação, o bacharelado, voltado à preparação de um profissional com perfil mais ajustado à pesquisa e à licenciatura e com uma linha considerada generalista.

Ressalta-se o Parecer CNE/CES nº 776/97, que apresentou orientações para as diretrizes curriculares dos cursos em nível de graduação plena, estabelecendo a inclusão de dimensões éticas e humanísticas, na tentativa de desenvolver no aluno em formação atitudes e valores orientados para a cidadania. Nesse contexto, defendia-se a formação de um profissional para enfrentar as rápidas transformações da sociedade. Concomitantemente, a Educação Inclusiva já estabelecia também suas diretrizes, cabendo às áreas moldarem-se aos acordos nacionais e internacionais. Foi através da Resolução CNE/CP nº 01/99 que se registraram as preocupações com a pessoa com necessidade educacional especial. Houve uma ampliação da carga horária do curso de Educação Física, que passou de três para quatro anos, com reestruturação do corpo do conhecimento científico (BRASIL 1987).

Esses documentos sugerem um elenco de disciplinas que deveriam compor o novo currículo, destacando, no anexo 1, a necessidade de formar um profissional que esteja apto para atuar com pessoas com deficiência “física, mental, auditiva, visual ou múltipla”. Com base nesses estudos, o curso passou a ofertar a disciplina que, em seus conteúdos, aborda os da Educação Especial direcionada à formação dos profissionais da Educação Física em seu processo de formação inicial.

A Resolução CNE/CES 0058/2004 (BRASIL, 2004) também expressou preocupações com a pessoa com necessidades educacionais especiais, destacadas em alguns itens. Em relação ao perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física, estabelecia, como objetivo, que o aluno em formação possibilitasse às pessoas, independentemente de idade, gênero ou condições

socioeconômicas, a aquisição e a agregação de conhecimentos. Destacava como direito de todo cidadão a possibilidade de acesso à prática de diferentes manifestações culturais do movimento.

Outro item foi o da competência e das habilidades, em que o profissional de graduação em Educação Física diagnosticará os interesses, as expectativas e as necessidades de crianças, jovens, idosos e de pessoa com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de planejar, ensinar, orientar e supervisionar programas de atividades físicas, recreativas e esportivas, direcionadas à prevenção, à reabilitação da saúde e à reeducação motora.

Em relação à estrutura e organizações curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, estabelecia a abordagem dos conhecimentos das questões relacionadas às peculiaridades regionais, entre as quais as necessidades das pessoas com deficiência. Estabelecia, ainda, no tocante aos mecanismos de indissociabilidade, o estágio curricular, em que o aluno em formação deveria experienciar e consolidar a atuação em diferentes campos de intervenção com a supervisão de profissional habilitado. Propunha como objetivo a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, na perspectiva da promoção da saúde, da formação cultural, da reeducação motora, da proteção e da reabilitação da saúde.

Levando em consideração esses documentos, Gomes (2007), afirmou que, na década de 50, muitos programas foram criados com diversas denominações: Educação Física Reabilitativa, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Terapêutica, todas com enfoque na área médica. Resgataram-se, na ocasião os reflexos da Educação Física Higienista. Pedrinelli e Verenguer (2005) confirmaram a utilização de denominações como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial e Educação Física Modificada.

Em relação aos objetivos, a disciplina propunha, segundo Duarte e Werner (1995), o estudo da motricidade humana, direcionada ao aluno com necessidades educacionais especiais, visando a uma adequabilidade metodológica de ensino, focando e respeitando as características de cada um e reconhecendo as suas potencialidades.

Segundo Gomes (2007), nesse período de organização e reestruturação, questionamentos e dúvidas surgiram, não só quanto à nomenclatura adequada à disciplina e aos conteúdos estabelecidos, mas também quanto às populações a serem atendidas por esse profissional (pessoas com deficiência, pessoas com

necessidades educacionais especiais, cardíacos, obesos, gestantes, etc.). Em resposta a esses questionamentos, existe atualmente um consenso no que tange às terminologias, observando-se quando as atividades estão ou não inseridas num contexto escolar. Na literatura, autores empregam nomenclaturas diferentes visto que a clientela a ser atendida também é diferenciada.

Pode-se dizer, então, que legalmente o profissional da Educação Física, em virtude da reestruturação do curso, passou a ter, em seu elenco de atividades acadêmicas, ou seja, no seu processo de formação inicial, conhecimentos pertinentes às pessoas com necessidades educacionais especiais que vêm sendo respaldadas pela legislação vigente.

A questão que nos vem à tona é se esse profissional tem aproveitado o conhecimento adquirido na sua formação para atuar na Educação Inclusiva. É necessário trazer à discussão a importância que as universidades têm nesse processo de formação inicial, através de suas dimensões constitutivas (ensino, pesquisa e extensão). As instituições têm como objetivo primário a formação de recursos humanos com o intuito de preparar profissionais para atuar nesse contexto inclusivo.

Há que se valorizar a diversidade e preparar profissionais com condições de reconstruir uma prática pedagógica focada na percepção das necessidades apresentadas por cada aluno, independente de ter ou não deficiência. O perfil do profissional, a partir dessa reestruturação do curso, deve demonstrar maior capacidade de reflexão diante das diferenças encontradas no recinto escolar.

Sente-se então, a necessidade de se debruçar sobre a temática da formação continuada em serviço que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no título VI, postula, para todos os profissionais de ensino da Educação Básica, o direito de receber e o dever de repassar essa formação, determinando:

---

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidades de ensino (...) terá como fundamento:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Como forma de reconhecimento das necessidades da organização de ações que favoreçam a formação continuada no contexto da atuação profissional, o Ministério da Educação elaborou e divulgou o documento intitulado Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005) que tem como finalidade contribuir “com a qualidade e o ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação” (p.9).

Essa rede estabeleceu parceria com os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver e ofertar programas de formação continuada, implementando novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares de sistemas estaduais e municipais. Após vários estudos realizados pela equipe técnica do MEC/SEB, o documento foi consolidado no II Seminário da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica no ano de 2005, em Brasília.

De acordo com o documento citado, a Resolução nº 03/97 (BRASIL, 1997) do Conselho Nacional de Educação definiu, no artigo 5º:

(...) os sistemas de ensino envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como programas de aperfeiçoamento em serviço. (BRASIL, 1997 p. 1)

Diante do exposto, é preciso pensar e agir para atender às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, estabelecendo uma cultura de aceitação da diversidade com enfoque no respeito, em contraposição ao preconceito (BRASIL, 2005). A conciliação entre a teoria e a prática é fundamental para a formação inicial dos profissionais, mas é também imprescindível a formação continuada, a qual tem como objetivo realimentar os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar e vivenciados diariamente.

O documento, no aspecto das orientações gerais, esclarece a “formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (BRASIL, 2005, p.24).

É possível afirmar que a formação continuada é um complemento da formação inicial, uma vez que o conhecimento é construído ao longo da vida. Não deve restringir-se apenas a cursos de capacitação de curta ou longa duração; é

necessária e urgente uma transformação cultural embasada na reflexão crítico-teórica, para que se possa ter um entendimento das determinantes sociais, bem como de suas implicações na realidade do professor e na sua carreira profissional. A respeito desse assunto, o mesmo documento afirma:

Se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação (BRASIL, 2005 p. 25).

Nesse cenário, o professor é a peça principal; a ele cabe realizar incursões teóricas e adquirir experiências e saberes através da prática para que, dessa maneira, tenha condições de conferir sua proposta pedagógica com novos significados para compreender e enfrentar as dificuldades encontradas na sua realidade profissional. É o professor que tem a responsabilidade de conduzir o aprendizado em sala de aula, desempenhando uma função de organizador da sua prática pedagógica com vistas a estimular a aprendizagem.

Assim, concorda-se com Prada (2011), quando diz que o professor tem dever de educar-se constantemente, visto que o processo educacional é contínuo e ilimitado. Os conhecimentos adquiridos juntamente com os alunos vão se associar a outros saberes, provocando novos questionamentos que, por sua vez, levarão a novas construções, num processo de construção cotidiana. Observa-se, assim, que o professor, ao utilizar em seu dia-a-dia os conhecimentos teóricos, vai-se adaptando às mais variadas situações, a fim de sanar os problemas encontrados. Está em formação contínua, já que a teoria nesse âmbito está a serviço da prática pedagógica.

Para Mazzota (1993), o educador, ao selecionar os conteúdos para a sala de aula, não deve alterá-los quando direcionado ao aluno com deficiência. Deverá, nesse momento, administrar a chamada resiliência em sala de aula, com o objetivo de readequá-los metodologicamente. Ainda de acordo com Mazzota (1993, p.2), o professor que tem em sua sala alunos com qualquer deficiência:

[...] deve lecionar o mesmo que ensinou ou continua a ensinar aos alunos “normais”, desde os hábitos mais elementares e as habilidades de ler e escrever até as Ciências, os Estudos sociais, a Educação Física, etc. O trabalho que lhe complete, segundo a prescrição legal, reveste-se de um nítido e exclusivo sentido pedagógico.



Entende-se que a formação continuada é um dos fatores essenciais ao longo da jornada professoral. Não deve encerrar-se a cada término de curso, congresso, seminário ou qualquer outro evento de curta duração. Deve haver constante atenção com a formação, entremeando teoria e prática pedagógica e reforçando-as com novos conhecimentos. O professor precisa ser um avaliador de sua ação, buscando suprir as reais necessidades educacionais especiais de seus alunos, aprimorando o ensino ofertado durante as aulas. Deve fazer adaptações da sua proposta metodológica, ter conhecimentos básicos para dar respostas às necessidades de todos os seus alunos.

Salienta-se que o processo de formação do professor de Educação Física é uma ação contínua que tem seu início antes mesmo da graduação e se estende por toda sua carreira profissional. Para Nóvoa (2000), as pesquisas em formação docente são recentes. Entre os anos de 1980 e 2000, um novo olhar deu início a uma mudança voltada para formar um professor despido de concepções técnicas. Ainda de acordo com o autor, os processos de formação inicial e continuada em serviço estão sendo trabalhados de forma integrada, pondo-se em destaque o papel relevante das universidades e das pesquisas científicas.

Gomes (2007), em sua pesquisa, objetivou demonstrar como a disciplina de Educação Física vem sendo trabalhada nas instituições de ensino superior do estado do Paraná. Registrou a participação de 11 professores que atuavam com a disciplina em 8 instituições públicas do Paraná e seus respectivos alunos, totalizando 463 participantes. Através de questionário e entrevista, seus resultados demonstraram que a maioria dos professores investigados (10) utilizava o modelo médico e educacional em suas aulas, focando as categorias para tratar dos diferentes tipos de deficiência.

Destacou, em seu trabalho, que todos eram favoráveis à inclusão no ensino regular, com algumas restrições. Os resultados ainda indicaram preocupações quanto à capacitação profissional para o trato com as especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais. Em relação aos acadêmicos do curso, consideraram a disciplina importante, porém sinalizaram lacunas em relação à preparação para a inclusão escolar. O autor afirmou a necessidade de realização de atividades práticas, bem como de estágio em que estejam envolvidos alunos. Concluiu que os professores que atuam nas instituições de ensino superior, nos cursos de Educação Física, devem obrigatoriamente dar ênfase ao modelo

educacional, destacando a importância de levar em conta as potencialidades e não evidenciar as diferenças e dificuldades da pessoa com deficiência.

Outro estudo que contribui com essa discussão relacionada à formação do professor de Educação Física em face da Educação Inclusiva é o de Lopes e Valdés (2003), que teve como objetivo delinear um programa voltado à formação de professores de Educação Física com ênfase na inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino fundamental da rede pública.

A metodologia utilizada deu enfoque à pesquisa qualitativa, utilizando entrevista e observações das práticas pedagógicas do professor. Os resultados comprovaram a falta de preparação dos professores para atuação e de condições físicas e materiais para o favorecimento do processo de ensino aprendizagem e também a falta de políticas públicas.

Diante dos resultados e, objetivando atuar nas necessidades específicas dos professores, os pesquisadores elaboraram um programa de formação para professores dessa área com enfoque sócio-histórico-cultural de Vigotsky e no conceito de professor reflexivo, com o intuito de aumentar a capacidade dos professores de Educação Física para atuar na Educação Inclusiva, evidenciando qualidade no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao professor é atribuída uma função única no ambiente escolar. Ele é o elo entre o contexto interno da escola e a sociedade externa. Vários pesquisadores têm-se debruçado sobre a temática da formação do professor de Educação Física, principalmente na atualidade, quando a inclusão é o foco dos desafios enfrentados também por essa área.

Sendo assim, o professor pode deixar marcas significativas em seus alunos. Por isso, ele tem de estar a par das descobertas e das novas experiências e precisa saber avaliá-las; se positivas, deve compartilhá-las com os alunos. É imprescindível que ensine valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para a boa convivência em sociedade.

No tocante a essa formação, ser responsável não é dever tão somente do professor, principalmente quando trata com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar: professores, gestores, pais e alunos.

Observa-se que a estruturação do curso de graduação em Educação Física apresenta conteúdos pertinentes à questão do atendimento especializado,

propiciando inclusive estágios na área da Educação Especial, com o intuito de melhor preparar o profissional para sua atuação docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa estabeleceram-se os seguintes objetivos.

## **1.5 OBJETIVOS**

### **1.5.1 Objetivo Geral**

Analisar atitudes sociais de professores de Educação Física que atuam na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

Verificar se a formação e a capacitação continuada em serviço facultam aos professores, que atuam na rede regular de ensino, mudar suas atitudes sociais.

Identificar se as variáveis, idade e formação influenciam nas atitudes sociais de professores de Educação Física que atuam na rede regular de ensino.

## 2. MÉTODO

Ao se refletir sobre as inquietações relacionadas com as atitudes sociais dos professores de Educação Física da rede regular de ensino, buscou-se na literatura, embasamento teórico relevante para avaliar como esses profissionais atuam. Omote (2005), diz que conhecer as atitudes sociais dos professores é de extrema importância para a área, principalmente quando se tem a intenção de verificar as dificuldades encontradas por eles e, como consequência, provocar discussões que venham colaborar para a mudança de atitudes favorecendo a efetiva inclusão do aluno com necessidade educacional especial nas aulas de Educação Física.

Para analisar as atitudes sociais dos participantes da pesquisa, é necessário coletar dados informativos para estabelecer um diálogo entre a literatura e os dados coletados. Para obter esses dados, o presente estudo recorreu à pesquisa experimental de campo (RODRIGUES, 1971), possibilitando à pesquisadora contato direto com as variáveis relacionadas ao objeto de estudo.

### 2.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Objetivando-se analisar como os professores de Educação Física procedem no trato com alunos com necessidades educacionais especiais, selecionaram-se os participantes que previamente atendessem aos seguintes critérios:

- ✓ Professor na rede municipal e/ou estadual do ensino regular;
- ✓ Graduado no curso de Educação Física;
- ✓ Que tinha ou que já teve em sua sala de aula, alunos com necessidades educacionais especiais.

Participaram da pesquisa 29 professores de Educação Física da rede municipal e estadual do ensino regular, sendo 23 do sexo feminino (79%), e 06 do sexo masculino (21%) com idade cronológica entre 30 e 60 anos.

Esses participantes foram divididos em 3 grupos com encaminhamentos metodológicos diferentes como se descreve:

O primeiro grupo foi formado por 4 participantes, 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. No período de realização do curso, ocorreu que esses participantes tinham em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais.

A idade dos integrantes variou de 32 a 44 anos. Em relação à formação, os participantes apresentaram especialização *latu sensu* na área de Educação Física.

O quadro abaixo ilustra a fotografia do grupo 1.

**Quadro 1 - Descrição dos participantes do grupo 01**

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO
P – 01	Feminino	32 anos	Pós-Graduação: Atividade Física Relacionada à Saúde	Professora de Educação Física na rede municipal
P – 02	Masculino	39 anos	Licenciatura em Educação Física	Professor de Educação Física na rede municipal
P – 03	Feminino	37 anos	Pós-Graduação: Educação Física na Educação Básica	Professora de Educação Física na rede municipal
P – 04	Feminino	44 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal

**Fonte:** Dados obtidos com a aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005).

O segundo grupo foi formado por 15 participantes, 12 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, que já haviam tido experiência com alunos com algum tipo de necessidade educacional especial em sua classe e que também atuavam na rede municipal de ensino.

A idade dos participantes variou de 30 a 60 anos. Nesse grupo registraram-se 7 com especialização em Educação Física e áreas afins.

O quadro a seguir descreve os participantes deste grupo.

**Quadro 2 - Descrição dos participantes do grupo 02**

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO
P- 01	Feminino	30 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 02	Feminino	44 anos	Pós-Graduação Lazer e Recreação	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 03	Masculino	45 anos	Pós-Graduação Educação Física escolar	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 04	Feminino	37 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 05	Feminino	53 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 06	Masculino	44 anos	Pós-Graduação Metodologia do Ensino de 1º e 2ª graus	Professora de Educação Física da rede municipal
P- 07	Masculino	31 anos	Mestre em Educação	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 08	Feminino	47 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal

P- 09	Feminino	35 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 10	Feminino	41 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 11	Feminino	40 anos	Pós-Graduação Educação Física na Educação Básica	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 12	Feminino	39 anos	Pós-Graduação Iniciação Desportiva	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 13	Feminino	60 anos	Pós-Graduação Educação Física na Educação Básica	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 14	Feminino	41 anos	Pós-Graduação Educação Física Escolar	Professora de Educação Física na rede municipal
P- 15	Feminino	33 anos	Pós-Graduação Avaliação, Prescrição e Orientação de Programas de Exercícios Físicos.	Professora de Educação Física na rede municipal

Fonte: Dados obtidos da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005).

O terceiro grupo foi formado por 10 participantes, 8 do sexo feminino e 2 do masculino, atuantes na rede estadual de ensino e que também já haviam tido alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. A idade dos participantes variou de 30 a 52 anos. Destacam-se nesse grupo 5 participantes com especialização *latu sensu* na Educação Física e áreas afins e 1 com mestrado em Educação.

O quadro abaixo descreve esses participantes.

### Quadro 3 - Descrição dos integrantes do grupo 03

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO
P – 01	Feminino	35 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 02	Feminino	42 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 03	Feminino	52	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 04	Feminino	36	Pós-Graduação Educação Física na Educação Básica	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 05	Feminino	32 anos	Pós-Graduação Educação Física Escolar	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 06	Masculino	35 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 07	Feminino	52 anos	Pós-Graduação Lazer e Recreação	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 08	Feminino	33 anos	Pós-Graduação Metodologia do Ensino Superior	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 09	Feminino	30 anos	Pós-Graduação Treinamento Desportivo	Professora de Educação Física na rede estadual
P – 10	Masculino	42 anos	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física na rede estadual

Fonte: Dados obtidos da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005).

## 2.2 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO

Para agregar elementos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) nas formas A e B (ver apêndices G e H).

Esse tipo de escala tem sido frequentemente utilizado para investigar atitudes sociais, bem como a variedade de problemas que ela pode destacar. A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), formas equivalentes A e B (OMOTE, 2005), foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (UNESP – Câmpus Marília), já validado e padronizado.

O instrumento apresenta duas características importantes que, segundo Omote (2005), o distinguem enquanto destinado à mensuração de atitudes sociais em pessoas adultas e enquanto voltado à inclusão de pessoas com necessidades especiais em geral.

Cada forma contém 35 itens para mensuração de atitudes sociais em face da inclusão, 5 dos quais compõem a escala de mentira para identificar a tendência de respostas falsas ou outro problema que o participante venha a ter por não compreender ou pela falta de atenção e responsabilidade para realizar as tarefas.

Esses cinco itens apresentam cinco alternativas: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Os 30 itens são divididos em metade positivos, em que a alternativa concordo inteiramente vale 5 pontos e a alternativa discordo inteiramente vale 1 ponto, e os valores 4, 3 e 2 são direcionados à alternativa concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo e discordo mais ou menos. Nos itens negativos, inverte-se a atribuição de pontos, isto é, a alternativa concordo inteiramente vale 1 ponto e a alternativa discordo inteiramente vale 5 pontos. O escore total de cada respondente é dado pela soma dos pontos obtidos nesses 30 itens, podendo variar, portanto, de 30 a 150.

A escala de mentira é constituída por itens nos quais é previsível a resposta, caso o participante realize a tarefa com a devida atenção e em obediência às instruções. Assim, a pontuação na escala de mentira é de 0 para as alternativas A e B, que indicam concordância total ou parcial com o enunciado e de 1 para as alternativas D e E, que indicam discordância parcial ou total. O escore total é dado pela soma dos pontos obtidos nos cinco itens; pode variar, dessa forma, de 0 a 5.

Na forma A, a dimensão ideológica é composta por 21 enunciados, 11 favoráveis e 10 desfavoráveis à inclusão. Em relação à dimensão operacional, são 9 enunciados, em que 4 mostram-se favoráveis e 5, desfavoráveis. A distribuição dos escores da ELASI possui ideologicamente o valor mínimo de 21 e máximo de 105. Operacionalmente, o valor mínimo corresponde a 9 e o máximo, a 45.

Na forma B da ELASI, a dimensão ideológica é composta de 19 enunciados, 10 favoráveis e 9 desfavoráveis à inclusão. Na dimensão operacional, são 11 enunciados no total, onde 15 são favoráveis e 6, desfavoráveis. Na distribuição, os escores possuem o valor mínimo de 19 e o máximo de 95, na dimensão ideológica.

### **2.3 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS**

Para a coleta de dados utilizou-se de ambientes diferentes para os participantes de cada grupo como se descreve.

#### **2.3.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS DO GRUPO 1**

O ambiente selecionado para a mensuração das atitudes e formação continuada através de curso dos participantes do grupo 1 foram as salas de aula do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Estadual de Londrina, sala de aula das escolas em que os participantes estavam lotados, quadra poliesportiva e sala dos professores.

#### **2.3.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS DO GRUPO 2**

No grupo 2 o ambiente restringiu-se apenas às salas de aula do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Estadual de Londrina.

#### **2.3.3 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS DO GRUPO 3**

O cenário destinado à mensuração de atitudes sociais através da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão variou entre a sala dos professores, a biblioteca, o laboratório de informática e a sala de reuniões das instituições em que os participantes estavam lotados.



## 2.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

Deu-se início à pesquisa por meio de contato feito com a Secretaria Municipal de Educação da coordenação geral da Educação Física, ocasião em que foram explanados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após anuência dos coordenadores, organizou-se um curso denominado Educação Física na Diversidade: rompendo barreiras, com o suporte da Universidade Estadual de Londrina e Secretaria Municipal de Educação de Londrina (ver apêndice E). O conteúdo programático foi dividido por área temática com enfoque no estigma, preconceito, discriminação e nas grandes áreas da deficiência, como deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência física neuromotora e deficiência intelectual.

Para cada temática, foram convidados professores de Educação Física especialistas e doutor, na abordagem de conteúdo teórico-prático e de implicações metodológicas. O curso foi realizado nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, com o consentimento prévio da direção da instituição após solicitação por escrito. As 32 horas do curso foram distribuídas em quatro encontros com a duração de 8 horas. Cada encontro destinou-se a uma temática e foram realizados nos dias 06, 13 e 20 de maio e 03 de junho do ano de 2011.

Para melhor entendimento do leitor, assinala-se no quadro a seguir os procedimentos adotados para cada grupo da pesquisa.

**Quadro 4** - Descrição dos procedimentos dos grupos 1, 2 e 3.

<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO3</b>
ELASI A	X	X	X
ELASI B	X	X	X
Curso de capacitação	X	X	
Capacitação em serviço	X		

Os procedimentos adotados para o grupo 1 compreenderam a mensuração das atitudes através da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Omote, 2005) na forma A, como pré-teste realizado após a abertura do curso. Posteriormente, os integrantes da pesquisa participaram do respectivo curso e receberam acompanhamento em serviço, realizado pela pesquisadora, nos meses de outubro a dezembro do ano de 2011.

Os encontros, para esse grupo, foram embasados na formação continuada de professores em serviço, buscando-se ofertar aos participantes subsídios teórico/práticos nos momentos de construção e reconstrução dos conhecimentos necessários, e estimulando-se atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

Ainda quanto aos procedimentos do grupo, ressalta-se que os participantes tiveram em média 8 encontros. Apenas um participante teve acompanhamento durante todo o 4º bimestre, como previsto. Os demais não concluíram a pesquisa devido a vários fatores, entre os quais podemos citar: licença prêmio, licença por motivos de saúde; o aluno de outro participante foi submetido a uma cirurgia.

Os participantes desse grupo, no decorrer do acompanhamento, foram instrumentalizados com materiais de apoio para reflexões e aquisição de conhecimentos com base em textos sobre Educação Inclusiva, Direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais; vídeos curtos que mostravam a possibilidade de participação do aluno com deficiência física neuromotora nas aulas de Educação Física; vídeos de sensibilização sobre deficiência; textos relacionados à adaptação de atividade; slides sobre paralisia cerebral e implicações metodológicas (ver apêndice F). As orientações foram presenciais e por e-mail, apresentando sempre aspectos positivos favoráveis à inclusão.

Finalizados os procedimentos adotados para esse grupo, realizou-se a mensuração das atitudes sociais após a capacitação em serviço, por meio da forma B da ELASI no último encontro de cada participante.

Os participantes do grupo 3 foram submetidos à mensuração das atitudes sociais nas formas A e B da ELASI sem a participação no curso de capacitação e também não receberam acompanhamento em serviço. Foram feitos contatos via telefone e agendamento de local e horário. O período de mensuração entre a ELASI A e ELASI B foi de seis meses.

É importante salientar que a mensuração das atitudes por meio da escala foi precedida de explanação prévia da pesquisa, bem como seus objetivos e da confirmação de participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ( ver apêndices A, B e C).

## 2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados obtidos por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à inclusão (ELASI) foram agrupados primeiramente no programa Microsoft Office Excel 2007, na qual foi criada uma planilha de correção. Posteriormente recorreu-se, para análise estatística e fidedignidade dos resultados, ao Departamento de Estatística da Universidade Estadual<sup>1</sup> de Londrina, onde foi utilizado teste não paramétrico. Contou-se também com a colaboração de um professor de matemática e estatística<sup>2</sup> que procedeu ao tratamento dos dados nas dimensões ideológica e operacional.

Conforme Callegari-Jacques (2003), os testes não paramétricos, também chamados de testes de distribuição livre, não têm exigências quanto ao conhecimento da distribuição da variável na população. O interesse pelo estudo da presente pesquisa deve-se ao crescente desenvolvimento de estudos na área da Educação Física voltada ao processo de inclusão. Verifica-se o emprego cada vez mais acentuado, dos testes não paramétricos em análise estatística em pesquisas, sobretudo, na área das Ciências Sociais, nas Ciências Administrativas ensejando pesquisas de Marketing, nas Ciências da Saúde, na Psicologia e especialmente na Educação, objetivando o estudo do comportamento humano dentre outros.

Os dados de todos os participantes da pesquisa foram analisados em total de pré-teste e pós-teste. Para esta análise recorreu-se ao teste de Wilcoxon onde foi verificado coerência nas respostas aos itens da ELASI possibilitando saber se a intervenção realizada junto a esses participantes contribuiu para atitudes mais favoráveis à inclusão. O resultado dos escores obtidos tanto no pré-teste como no pós-teste por grupo foi analisado por meio do teste Kruskal-Wallis, verificando-se se havia ou não diferença entre os grupos da pesquisa. O teste de Mann-Whitney foi utilizado por ser a amostra considerada estatisticamente pequena. O teste de Dunn, usado frequentemente na literatura científica em obras de estatística, envolve todos os pares de tratamento.

---

<sup>1</sup> Prof. José Carlos Dalmas – Departamento de Estatística da Universidade Estadual de Londrina

<sup>2</sup> Prof. Lucidio Junior – Colégio Estadual Gabriel Martins – Londrina/Pr

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após tratamentos dos dados coletados, como estratégia para facilitar o entendimento do leitor, optou-se por apresentá-los e fazer a discussão da pesquisa em três etapas, descrita a seguir.

A 1ª etapa destina-se à percepção geral dos escores obtidos através da ELASI nos grupos investigados, e à comparação dos mesmos após intervenção. Na 2ª etapa, a fotografia dos grupos identifica as variáveis idade e formação de cada participante. Na 3ª e última etapa apresenta-se a comparação dos escores nas dimensões ideológica e operacional.

#### **3.1 PERCEPÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS**

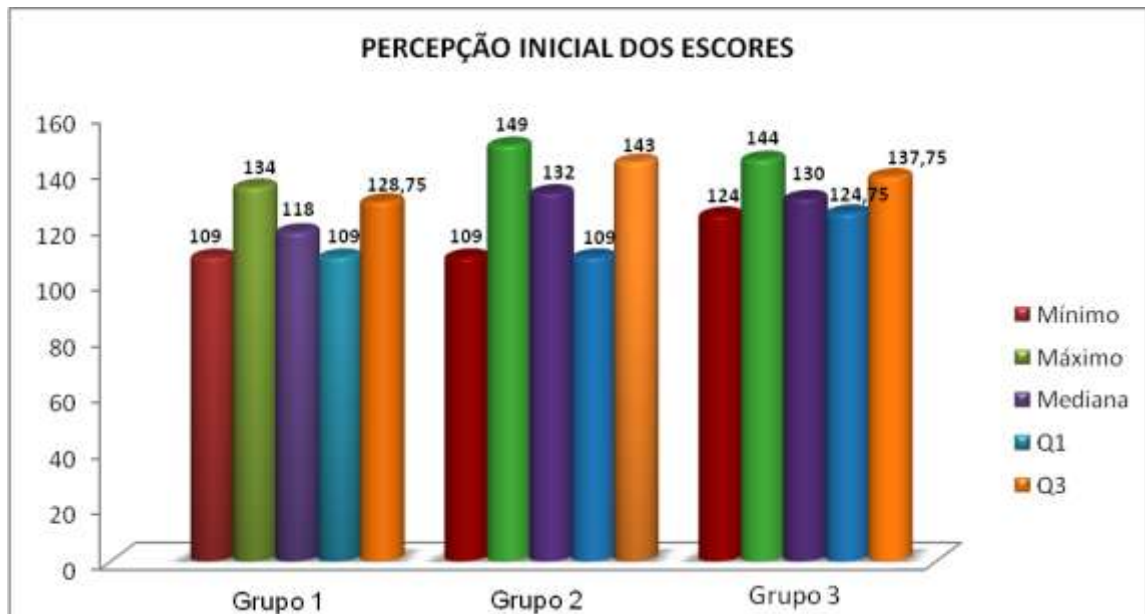
As citadas atitudes estão sendo alvo de pesquisas nas mais diversas áreas da educação, inclusive na Educação Física. Como já citado por Omote (2005), estudar as atitudes sociais de professores é de extrema importância para a educação, “[...] de toda comunidade escolar os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo”, diz ainda ser necessária a construção de uma nova visão do processo de ensino/aprendizagem fundamentado em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como salientado anteriormente, pesquisadores, como Chahini (2006), Pereira Jr (2009), Orrico (2011), colaboraram com a área da Educação Inclusiva através de seus estudos. Sanches Jr (2009), Valverde (2001), Gorgatti et ali. (2004) têm-se debruçado, de modo especial sobre a temática das atitudes dos professores da área da Educação Física, com o intuito de colaborar com ações que favoreçam o desenvolvimento e a formação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, uma questão vem à tona; será que os professores de Educação Física apresentam atitudes favoráveis à participação de alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas, ministradas no ensino regular?

Com a resposta a esse questionamento, teve-se a percepção inicial dos professores após mensuração das atitudes sociais realizadas por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão.

A seguir apresentam-se os resultados dos escores obtidos.



**Figura 1** – Percepção dos escores dos participantes

No grupo 1, observam-se escores mínimos de 109 e máximo de 134. A mediana fica em 118 e a dispersão nos quartis (Q1 e Q3) aponta para 109 e 128,75, respectivamente.

No grupo 2, os resultados mostram 109 para os escores mínimos e 149 para os máximos. A mediana é de 109 e a dispersão nos quartis (Q1 e Q3) aponta respectivamente para 124,75 e 137,75.

No grupo 3, observam-se escores mínimos de 124 e escores máximos de 144. A mediana aponta para 131 e a dispersão nos quartis (Q1 e Q3) aponta para 131 e 138,75, respectivamente. Observa-se aqui uma concentração maior de escores acima da mediana, o que sugere atitudes mais favoráveis à inclusão. Pode-se ainda observar que os participantes do grupo 3, em resposta aos itens da ELASI, apresentaram-se mais homogêneos.

Verificando-se com mais detalhes, um dado importante chama a atenção nos grupos investigados: a apresentação de dispersão no terceiro quartil. Observa-se que os participantes, encontrados na dispersão do terceiro quartil, apresentam escores muito próximos à pontuação máxima da ELASI. Portanto, no grupo 1, os escores encontrados nesse quartil mostram 1 participante com escore expresso em

134. No grupo 2, esses escores variam de 144 a 149 . Já no grupo 3, observa-se também dispersão no terceiro quartil, com escores variando de 140 a 144.

Na releitura dos grupos estudados, foi possível perceber que os participantes dos grupos 1 e 2, formados por 4 e 15 professores respectivamente, atuavam na rede municipal de ensino os do grupo 3, formado por 10 professores, atuavam rede estadual de ensino. Esse dado da pesquisa é muito relevante, pois os grupos estão sob o enfoque da Educação Inclusiva com leis e diretrizes norteadoras da mesma proposta pedagógica.

Os resultados apresentados sugerem uma reflexão a respeito dessa diferença entre os participantes das redes de ensino. As atitudes sociais dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino poderiam ser mais favoráveis, devido a fatores como: estrutura organizacional, com a presença de professores especializados no atendimento à deficiência auditiva (intérprete) e à deficiência física neuromotora (professor de apoio permanente e itinerante), centros de apoio especializados no atendimento à deficiência visual, à surdocegueira, a altas habilidades/superdotação; e salas multifuncionais. Dados mais expressivos poderiam ser evidenciados, mas esse não é o enfoque da pesquisa, uma vez que o assunto requer um estudo mais aprofundado a respeito da questão.

Após a percepção inicial das atitudes sociais dos professores de Educação Física em sua lida com o aluno com necessidades educacionais especiais, objetivou-se analisar se, num período de tempo após a mensuração, a intervenção proposta influenciaria nas atitudes desses professores. Os dados coletados foram analisados através do teste não-paramétrico Wilcoxon Signed Ranks.

A seguir, apresentam-se os escores obtidos no pós-teste de cada grupo.

**Tabela 1 – Resultados dos escores no pós-teste**

<b>GRUPOS</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>Q1 – Q3</b>
<b>1</b>	145	150	147,5	145 – 150
<b>2</b>	143	150	145	144 – 150
<b>3</b>	128	138	131	125,24-138,75

Observa-se na tabela que o grupo 1, após a intervenção realizada por meio de curso e capacitação em serviço, apresenta escore mínimo de 145 e máximo de 150, atingindo a pontuação máxima da ELASI. A mediana aponta para 147,5 e a

dispersão nos quartis (Q1 e Q3) para 145 e 150, respectivamente. Por meio do teste não paramétrico Wilcoxon, encontrou-se  $p > 0,05$ , não sendo possível afirmar se as intervenções realizadas nesse grupo influenciaram de forma significativa os participantes do grupo, para que assim apresentassem atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

Os resultados dos participantes do grupo 2 apontam para escore mínimo de 143 e máximo de 150, atingindo a pontuação máxima da ELASI. A mediana expressa em 145 e a dispersão nos quartis (Q1 e Q3) aponta para 144 e 150, respectivamente. Através do teste de Wilcoxon registrou-se  $p < 0,005$ . Com isso, é possível afirmar que, no nível de significância de 5%, existem diferenças marcantes entre os escores mensurados antes e após a intervenção. Pode-se afirmar que a intervenção realizada no grupo por meio de curso provocou mudança nas atitudes de professores de Educação Física que já haviam atuado com alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular.

No grupo 3, o escore mínimo é 128 e o máximo, 138. A mediana aponta para 131 e a dispersão nos quartis (Q1 e Q3) para 125, 24 e 138,75, respectivamente. Na utilização do teste não-paramétrico Wilcoxon identificou-se  $p > 0,05$ , não se podendo, afirmar, portanto que, após um período de 6 meses, esses participantes tivessem alguma mudança significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física ministradas no ensino regular. Pesquisa realizada por Carvalho (2008), assemelha-se a estes resultados, também aponta para atitudes de professores da rede regular de ensino menos favoráveis à inclusão.

Ao analisarem-se os participantes investigados, é possível observar que, dos que sofreram intervenção, somente o 2º grupo apresentou atitudes mais favoráveis. Os resultados apontados neste grupo sugerem mudanças expressivas nas atitudes desses professores. Pode-se dizer que os cursos de formação continuada contribuíram para atitudes mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. Omote (2005) citado na literatura afirma que os cursos considerados de curta duração podem trazer benefícios ao processo de Inclusão.

O grupo 1, que sofreu intervenção através da capacitação em serviço, pode ter apresentado, em um dos componentes que integram atitudes, indícios

desfavoráveis a essa inclusão, uma vez que já se apresentava desfavorável à inclusão na percepção inicial.

Esse fato pode estar relacionado à falta de estrutura física encontrada nas escolas e à falta de experiência, escassez de material adequado e adaptado de acordo com a real necessidade do aluno ou ainda, como ressaltava Martins (2006), esses professores podem apresentar atitudes que expressam medo, abandono, superproteção ou negação, perante o aluno com necessidades educacionais especiais em suas aulas. Destaca-se também a falta de um olhar voltado à adaptação curricular, a falta de políticas públicas efetivas e envolvimento de toda comunidade escolar neste processo. Não é apenas o professor o responsável pela efetivação da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Esses resultados mostram que autores, como Cidade e Freitas (2002), Lopes e Valdés, Duarte (2003), Winnick (2004), Glat (2007), Manzini e Monteiro (2008), também apontam as dificuldades supracitadas. São categóricos ao afirmar que a inclusão efetivar-se-á mediante a eliminação de tais barreiras. A implementação da proposta inclusiva não é uma tarefa simples, principalmente quando se consideram as atitudes dos profissionais envolvidos. Há que se levar em consideração que as atitudes não se modificam facilmente. Estão enraizadas no ser humano e fazem parte da trajetória da vida, entrelaçadas à cultura e ao meio em que vive. Portanto, Manzini (2008) afirma que as ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico.

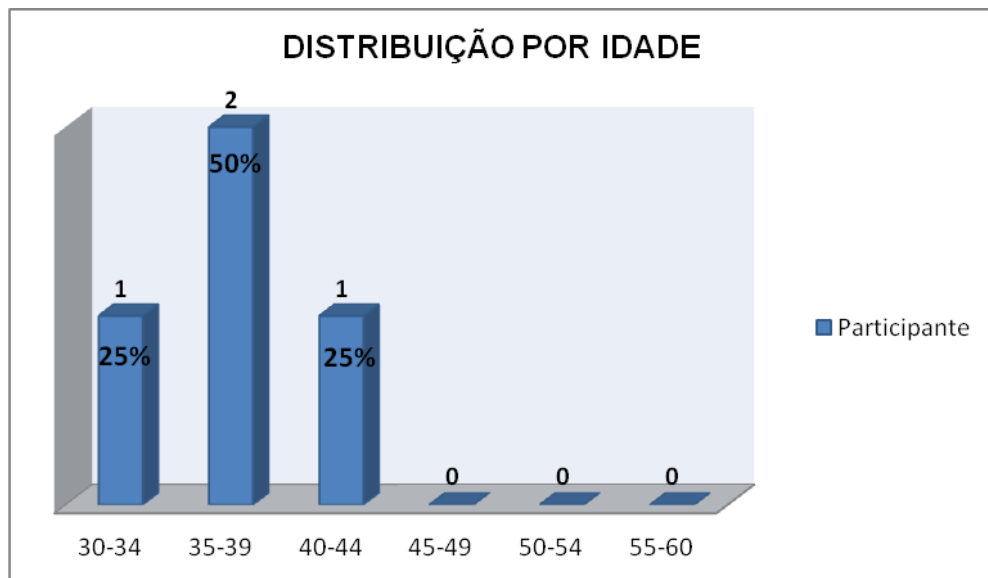
Toda essa questão pode ter reforçado as atitudes desses professores, fazendo-os manter os conceitos estabelecidos sobre a inclusão de alunos nas aulas de Educação Física. Como ressaltam Pereira Jr. (2009) e Chahini (2010), a proposta de inclusão, contribuiu ideologicamente, para atitudes mais favoráveis, porém, em sua operacionalidade, há que se trabalhar arduamente para sua efetiva realização.

São notórias algumas mudanças no curso de Educação Física no decorrer dos anos; como afirma Omote (2005), porém, elas não têm contribuído no surgimento de atitudes mais favoráveis dos professores em formação em relação à inclusão. Faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar e das políticas públicas a fim de se concretizar a operacionalidade da Educação Inclusiva em atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais.



A percepção das atitudes sociais dos professores de Educação Física em relação à inclusão é o aspecto culminante da pesquisa, assim como a constatação da influência das variáveis idade e formação perante as atitudes dos participantes. Segundo Omote (2005), além dos componentes formadores da base das atitudes sociais, a variável idade pode influenciar de modo favorável ou não na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. Objetivando tal análise, procedeu-se primeiramente às comparações dos escores obtidos, por meio do teste de Mann-Whitney.

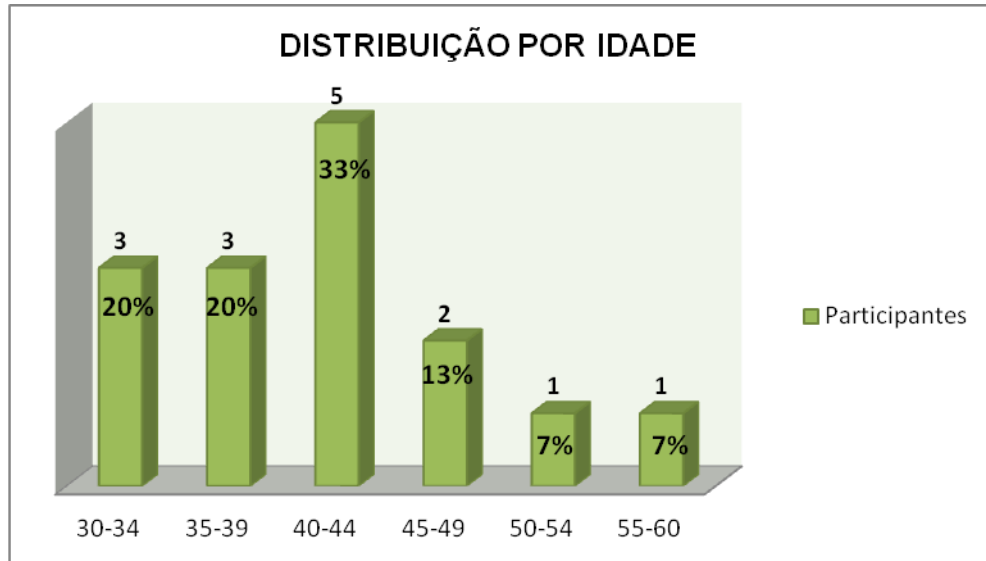
A figura a seguir ilustra a distribuição dos participantes por idade do grupo 1.



**Figura 2** – Distribuição dos participantes do grupo 1 por idade.

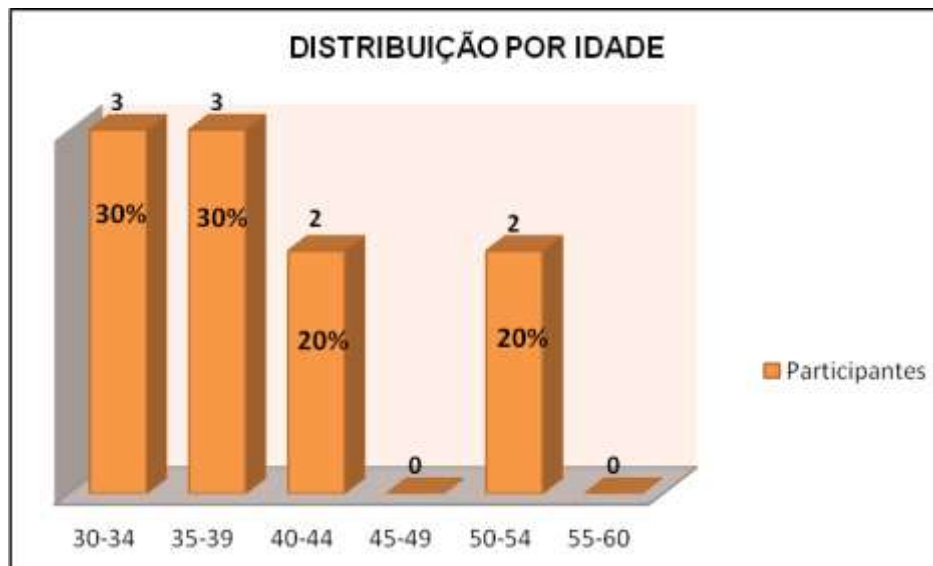
Observa-se, nos participantes desse grupo, maior concentração na faixa etária compreendida entre 35 e 39 anos, o que representa 50% da amostra, seguido dos participantes cuja idade varia entre 30 e 34 e entre 40 a 44 anos, ambos com 25%. Ao se verificar com mais atenção, é possível perceber que os participantes que compuseram esse grupo não têm idade superior a 45 anos.

A seguir, apresenta-se a figura que mostra a variável idade dos participantes do grupo 3.



**Figura 3** – Distribuição dos participantes por idade do grupo 2

Quanto à faixa etária dos participantes, verifica-se que 33% deles tem idade entre 40 e 44 anos, ou seja, 20% entre 30 e 39 anos, 13% entre 45 e 49 anos e 7% entre 50 e 60 anos. Em relação à porcentagem, chamam a atenção os participantes que se encontram na faixa etária compreendida entre 40 a 44 anos. A figura a seguir indica a idade dos participantes do grupo 3.



**Figura 4** - Distribuição por idade do grupo 3

Nesse grupo, registram-se 28% entre 30 e 34 anos, 27% distribuídos de 35 a 39 e 50 a 54 anos de idade. Constata-se ainda que 18% permanecem no grupo de 44 anos e não se listam participantes entre 45 e 49 e entre 55 e 60 anos de idade. A

maior porcentagem está na faixa etária entre 30 e 44 anos. Observa-se que, nesse grupo, os participantes apresentam maior homogeneidade nas idades quando comparados aos do grupo 1.

De acordo com os estudos apresentados na literatura (OMOTE, 2005; PEREIRA Jr., 2009 e ORRICO, 2011), a idade é uma das variáveis que podem influenciar nas atitudes dos professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao traçar-se um paralelo com a discussão apresentada na literatura, a respeito da história da Educação Inclusiva, percebe-se que os participantes da pesquisa, no tocante às suas idades, acompanharam grande parte do processo de evolução da proposta de inclusão. Acredita-se que tiveram, no decorrer de sua formação, cursos e/ou disciplinas que, segundo as leis, decretos e resolução citadas anteriormente, embasam a abordagem da temática em questão. Portanto, sugere-se analisar se a idade dos participantes da pesquisa apresenta influência significativa nas suas atitudes quando se encontram na situação de inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

### 3.2 RELAÇÃO DA VARIÁVEL IDADE E ESCORES DOS PARTICIPANTES

Com o intuito de verificar se a idade é uma variável que influencia nas atitudes dos participantes da pesquisa, objetivou-se fazer comparação entre os escores e a idade acima e abaixo da mediana através do teste de Mann-Whitney.

As tabelas abaixo identificam esses resultados.

**Tabela 2 – Idade dos participantes do grupo 1**

	Mínimo	Máximo	Mediana	Q1 – Q3
<b>Grupo 1</b>	32	44	38	33,3 – 42,8

Registra-se nesse grupo idade mínimo de 32 e máxima de 44 anos. A mediana é 38 anos de idade e a dispersão nos quartis (Q1 e A3) aponta, respectivamente, para 33,3 e 43,8.

A seguir, apresentam-se os resultados por idade do grupo 2.

**Tabela 3 – Idade dos participantes do grupo 2**

	Mínimo	Máximo	Mediana	Q1 – Q3
<b>Grupo 2</b>	30	60	41	41 – 45

A idade mínima dos participantes do grupo 2 é 30 e a máxima 60. A mediana é calculada em 41 anos e os quartis Q1 e Q3, respectivamente, em 41 e 45 anos.

E, finalmente, os resultados observados na tabela abaixo assinalam a variação da idade dos participantes do grupo 3.

**Tabela 4 – Idade dos participantes do grupo 3**

	Mínimo	Máximo	Mediana	Q1 – Q3
<b>Grupo 3</b>	30	52	35,5	35 – 44,5

No grupo 3, composto por 10 participantes, os resultados indicam que a idade mínima dos participantes é 30 anos e a máxima 52. A mediana é 35,5 anos e a dispersão no Q1 é de 35 anos e, no Q3, é de 44,5 anos de idade.

Por meio do teste de Mann-Whitney, verifica-se  $p > 0,05$ ; portanto, não se pode afirmar que a variável idade influencia significativamente nas atitudes sociais dos professores de Educação Física diante de alunos com necessidades educacionais especiais. O resultado dessa pesquisa coincide com os estudos de Pereira Jr (2009) e Orrico (2011), que contradizem o que se apresenta na literatura em relação à idade.

Constata-se que, no decorrer da história da Educação Física, concomitante à Educação Inclusiva, cresce o número de ações que ajudam o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. A área passou por momentos de reflexão, à medida que acrescentou, em sua ementa curricular, disciplinas que abordam temas pertinentes à inclusão. As idades dos participantes indicam, em sua maioria, uma população jovem, que provavelmente acompanhava e continua a acompanhar essas mudanças e ações ocorridas. Esses resultados apontam indícios de que, no decorrer da vida acadêmica, as ações desenvolvidas direcionadas à inclusão não vêm atingindo as alterações esperadas nas atitudes desses professores.

### **3.3 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E OS ESCORES DOS PARTICIPANTES**

Outra variável a ser analisada é a formação educacional dos professores de Educação Física direcionada a atender alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas do ensino regular na Educação Inclusiva. Em face das mudanças que vêm ocorrendo na área educacional, em especial na Educação

Física, cada vez mais tem sido reiterada a importância da formação profissional dos professores da referida disciplina no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

Observa-se na formação do professor de Educação Física uma evolução histórica que, teoricamente, veio favorecer o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. As primeiras preocupações registradas na década de 50, como sinalizou Chicon (2008), e que foram discutidas e refletidas com grande influência dos movimentos internacionais e nacionais, provocam algumas inquietações já sinalizadas anteriormente. Teoricamente entendem-se possíveis modificações na concepção dos profissionais em formação mediante a evolução pela qual vem passando a área.

De acordo com a realidade dos grupos investigados, observa-se que 81,25% dos participantes possuíam especialização na Educação Física e áreas afins. Diante do exposto, propõe-se uma reflexão a respeito da Educação Física Escolar, voltada à variável formação inicial e continuada frente a esse desafio denominado inclusão.

A seguir, anota-se nas tabelas, o grau de formação, dos participantes da pesquisa com o intuito de verificar se essa variável exerce influência nos escores dos participantes. É importante lembrar que todos os integrantes são formados no curso de licenciatura em Educação Física, cumprindo um dos requisitos prévios da pesquisa. Para a análise da formação dos participantes, levou-se em consideração os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* realizados na Educação Física e áreas afins.

**Tabela 5 - Formação dos participantes do grupo 1**

Nível de Formação	Grupo 1	Porcentagem
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	2	50%

No grupo 1, composto de 4 participantes, observa-se que 50% deles possuem pós-graduação *lato sensu* representados pelos cursos de Atividade Física Relacionada à Saúde (1) e Educação Física na Educação Básica (1).

**Tabela 6 - Formação dos participantes do grupo 2**

Nível de formação	Grupo 2	Porcentagem
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	8	53,33%
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	1	6,66%
Total	15	100%

No grupo 2, composto por 15 participantes, registram-se 53,33% de participantes com pós-graduação *lato sensu* em: Recreação e Lazer (1), Educação Física Escolar (2), Metodologia do ensino de 1º e 2º graus (1), Iniciação Desportiva (1) e Avaliação, Prescrição e Orientação de Programas de Exercícios Físicos (1).

Do total de participantes, destaca-se 1 pós-graduado em Mestrado na área da Educação, representando 6,66% do total de participantes.

**Tabela 7 - Formação dos participantes do grupo 3**

Nível de formação	Grupo 3	Porcentagem
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	5	50%
Total	10	100%

No grupo 3, observa-se que 50% dos participantes possuem pós-graduação *lato sensu* em: Educação Física Escolar (1), Educação Física na Educação Básica (1), Lazer e Recreação (1), Metodologia do Ensino Superior (1) e Treinamento Desportivo (1).

Vale destacar que o curso de Educação Física, como mencionado no referencial teórico, vem sofrendo mudanças em seu currículo, para que possa atender, de maneira satisfatória, às necessidades especiais de alunos, tanto no ensino regular como em escolas especiais e particulares. Legalmente, o profissional da Educação Física, em virtude da reestruturação do curso, deveria ter, em seu elenco de atividades acadêmicas, ou seja, no seu processo de formação inicial, conhecimentos pertinentes à pessoa com necessidades educacionais especiais.

No Censo da Educação Superior (2008), buscaram-se as universidades que ofertavam cursos de especialização mencionados pelos participantes. Pode-se afirmar que os cursos de Educação Física Escolar e Educação Física na Educação Básica são os que traziam, na ementa curricular, disciplinas que abordam temas pertinentes à Educação Física relacionada às pessoas com necessidades especiais.

Vê-se que esses participantes tiveram, em sua formação inicial, conteúdos condizentes com a área voltada ao atendimento de alunos com necessidades especiais; portanto, segundo a literatura, esses participantes seriam considerados capacitados para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Em contrapartida, de acordo com as referências bibliográficas sobre o tema, nem todos os professores conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial em a sua prática pedagógica (DARIDO, 1996 e CRUZ 2008 e RODRIGUES, 2009). Cabe ressaltar aqui as dificuldades encontradas nas instituições escolares relacionadas a barreiras arquitetônicas, à falta de acessibilidade, ao número excessivo de alunos por turma, à falta de serviço de apoio especializado e de material adaptado e às atitudes sociais das demais pessoas que compõem o ambiente escolar que podem comprometer o desempenho dos profissionais capacitados e sensibilizados para atuação na Educação Física Inclusiva.

Nos três grupos investigados, 81,25% dos participantes fizeram curso de especialização, realizados, na sua maioria, na área da Educação Física.

Ainda no tocante à formação, através do teste de Mann-Whitney, realizou-se a comparação dos escores obtidos pelos participantes com especialização e sem especialização. Na tabela a seguir, serão apresentados os escores mínimos e máximos, a mediana e também a dispersão da ELASI nos 3 grupos.

**Tabela- 8 Resultados dos escores em relação à formação no grupo 1.**

<b>Grupo 1</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q1 – Q3</b>
<b>Com Esp. N= 2</b>	109	127	118	109
<b>Sem Esp. N= 2</b>	109	134	121,5	142

Nesse grupo, os escores mínimos dos participantes apresentam-se em 109 e os máximos em 127, com mediana de 118 para os participantes com especialização. Para os que afirmaram não ter especialização, registra-se escore mínimo expresso em 109, máximo em 134 e mediana em 121, 5.

**Tabela- 9 Resultados dos escores em relação à formação no grupo 2.**

<b>Grupo 2</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q1 – Q3</b>
<b>Com Esp. N= 7</b>	109	147	109	109 – 144
<b>Sem Esp. N= 8</b>	109	140	140	109 – 144

No grupo 2, os dados apontam escore mínimo de 109, máximo de 147, com mediana expressa em 109 e a dispersão no primeiro quartil (Q1) em 109 e no terceiro quartil (Q3) em 144 para os participantes com especialização. Nesse grupo,

os participantes que relataram não ter especialização apontam escores mínimos em 109, máximos em 140 com mediana registrada em 140 e dispersão nos quartis expressa em 109 (Q1) e 140 (Q3).

**Tabela 10 - Resultados dos escores em relação à formação no grupo 3.**

<b>Grupo 3</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q1 – Q3</b>
<b>Com Esp. N= 5</b>	124	144	139	126 – 143,5
<b>Sem Esp. N= 5</b>	124	134	127	124 – 133

No grupo 3, registra-se 124 para os escores mínimos e 144 para os escores máximos. A mediana é de 139 e a dispersão é de 126 para o Q1 e de 143,5 no Q3 para os participantes da pesquisa que afirmaram ter especialização. Os participantes que não possuíam especialização expressaram 124 para os escores mínimos e 134 aos máximos, sendo que a mediana foi de 127 e a dispersão de 124 no Q1 e de 133 no Q3.

A análise geral dos três grupos investigados permite concluir, através do teste de Mann-White,  $p > 0,05$ , o que indica não haver diferença significativa estatística entre os participantes com especialização e os sem especialização.

Os participantes dos grupos investigados apresentavam atitudes semelhantes; a variável formação, portanto, não interferiu nas atitudes sociais dos professores de Educação Física no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. No grupo 2, especificamente, verifica-se que a mediana é exatamente igual a ambos os participantes, corroborando esta análise.

Os resultados apresentados nessa pesquisa assim como os de Pereira Jr. (2009) e Orrico (2011) diferem dos da literatura, que apontam que professores com maior nível de formação apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão. Leva-se em consideração, como visto no perfil dos participantes, que não há registros de formação *stricto sensu* na área da Educação Especial.

Como foi visto por Rodrigues (2003), Martins e Glat (2007), os cursos com muito embasamento teórico pouco contribuem para a mudança de atitudes no trato com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. Não bastam as leis, os decretos e os pareceres que legalizam e embasam teoricamente os direitos inerentes à matrícula na instituição escolar e, como consequência, na participação nas aulas de Educação Física. Fazem-se necessárias



mudanças nas atitudes dos professores para que realmente a inclusão seja efetivada.

Apesar de a literatura assinalar que ocorreram mudanças e avanços nas últimas décadas em prol dos direitos das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, os professores de Educação Física atuantes no município em que foi feita a pesquisa, não apresentam atitudes favoráveis à inclusão destes alunos em suas aulas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a política da Educação Inclusiva representa apenas mais uma proposta entre tantas já vivenciadas pelos professores. Verifica-se que se respeitam as leis, mas que não há mudança de paradigma como prescrevem as diretrizes sobre Educação Inclusiva.

Acredita-se que essa mudança somente ocorrerá mediante o desequilíbrio das atitudes sociais dos professores e das demais pessoas envolvidas no processo.

### **3.4 PERCEPÇÃO INICIAL NAS DIMENSÕES IDEOLÓGICA E OPERACIONAL**

O instrumento utilizado, além de permitir resultados em termos gerais das atitudes dos participantes da pesquisa, também aponta para especificidades relacionadas às dimensões ideológica e operacional. Através dos escores obtidos é possível verificar se os participantes apresentam atitudes favoráveis ou desfavoráveis à proposta da Educação Inclusiva e também à sua efetiva implantação.

Tendo-se como objetivo verificar as atitudes dos professores de Educação Física que atuam no ensino regular, primeiramente optou-se por apresentar a percepção inicial das variáveis ideológica e operacional que podem ser observada através do *Box Plot* a seguir, onde as siglas apresentam as seguintes descrições:

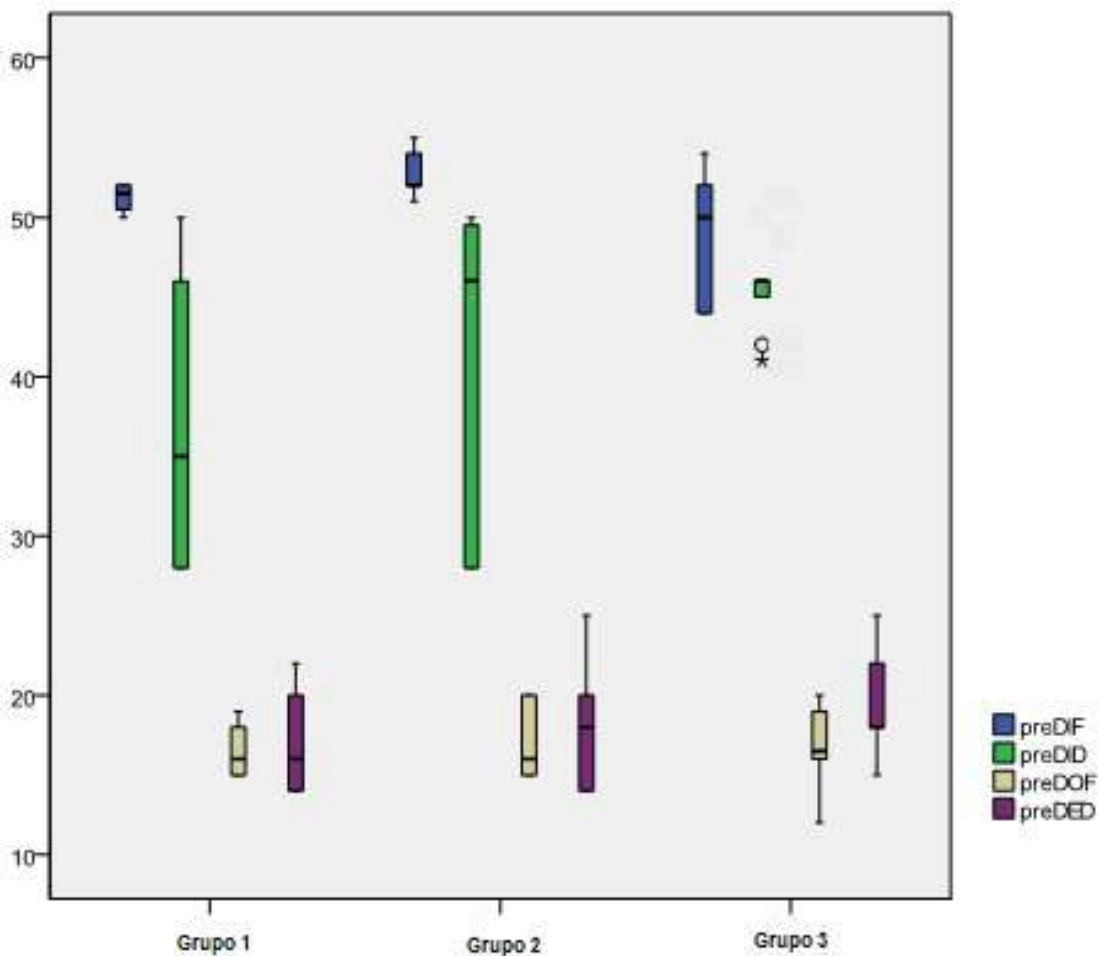
- DIF – dimensão ideológica favorável
- DID – dimensão ideológica desfavorável
- DOF – dimensão operacional favorável
- DOD – dimensão operacional desfavorável

Para apresentação e discussão dos dados, optou-se pela construção do *Box Plot*, também conhecido como diagrama de caixas. É um gráfico que capta importantes aspectos de um conjunto de dados que resumido é utilizado para

mostrar a tendência central, e a dispersão que podem ser observadas entre o primeiro quartil (Q1) e o terceiro quartil (Q3) e os dados que apresentam valores extremos de uma determinada variável.

Para esta análise utilizaram-se testes não-paramétricos como Kruskal-Wallis, Wilcoxon, e também o de Dunn, para verificar se houve ou não diferença estatística significativa entre os participantes dos grupos da pesquisa.

O Box Plot a seguir ilustra os resultados obtidos



**Figura 5 - Box Plot** Dimensão ideológica e operacional

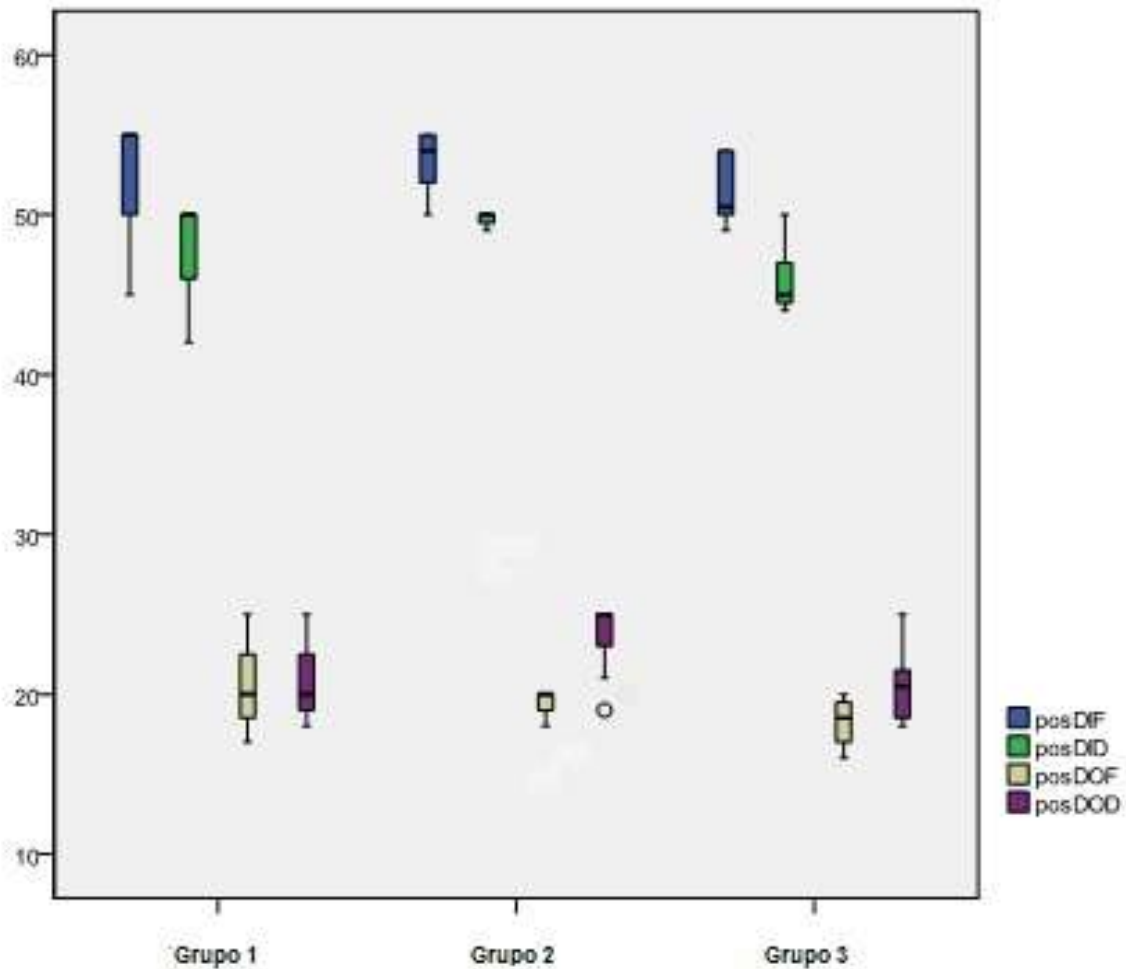
Observa-se que a distribuição das variáveis nas dimensões ideológica e operacional apresenta valores medianos distantes.

Para verificar se houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos investigados nesta percepção inicial, aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis. O nível de significância adotado foi de 5%.

Os resultados indicam diferença estatística apenas na dimensão ideológica favorável na qual o valor de  $p < 0,05$ . Aplicando o teste de Dun verifica-se diferença entre os grupos 2 e 3 mas esta não é considerada significativa estatisticamente.

### 3.5 PERCEÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS DIMENSÕES IDEOLÓGICA E OPERACIONAL APÓS INTERVENÇÃO

A percepção dos resultados no pós-teste, apresenta-se através do Box Plot a seguir.



**Figura 6 - Box Plot** Dimensão ideológica e operacional após intervenção

Os resultados indicam distribuição das variáveis aparentemente uniformes. Através do teste de Kruskal-Wallis, percebeu-se diferença significativa entre os

grupos investigados apenas na dimensão operacional desfavorável na qual se encontrou  $p < 0,05$ .

Nos grupos 1 e 2, através do teste de Dun, nota-se que houve diferença entre os grupos, mas esta não é considerada significativa estatisticamente.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DAS VARIÁVEIS NAS DIMENSÕES IDEOLÓGICA E OPERACIONAL

O objetivo das análises apresentadas a seguir é verificar se os participantes da pesquisa obtiveram semelhança entre os escores obtidos nas variáveis ideológica e operacional e também se apresentaram mudança de atitude em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

Para verificar se houve diferença estatística significativa na dimensão ideológica e operacional após intervenção realizada, realizou-se o teste de Wilcoxon. O nível de significância adotado foi de 5%. O quadro abaixo assinala os resultados.

**Tabela 11 - Resultados dos escores em relação à dimensão ideológica e operacional**

<b>Pré-teste</b>	<b>Mediana</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Maximo</b>
Dimensão ideológica favorável	<b>51,2069</b>	<b>44,00</b>	<b>55,00</b>
Dimensão ideológica desfavorável	<b>41,1379</b>	<b>28,00</b>	<b>50,00</b>
Dimensão operacional favorável	<b>17,0690</b>	<b>12,00</b>	<b>20,00</b>
Dimensão operacional desfavorável	<b>18,2759</b>	<b>14,00</b>	<b>25,00</b>
<b>Pós-teste</b>			
Dimensão ideológica favorável	<b>52,4231</b>	<b>45,00</b>	<b>55,00</b>
Dimensão ideológica desfavorável	<b>46,6538</b>	<b>28,00</b>	<b>50,00</b>
Dimensão operacional favorável	<b>19,0769</b>	<b>15,00</b>	<b>25,00</b>
Dimensão operacional desfavorável	<b>22,4231</b>	<b>18,00</b>	<b>25,00</b>

De acordo com o teste de Wilcoxon pode-se afirmar que houve diferença estatisticamente significativa entre as variáveis na dimensão ideológica desfavorável, na dimensão operacional favorável e na dimensão operacional desfavorável.

Em relação à dimensão ideológica desfavorável, entende-se que os professores investigados nesta pesquisa a luz da proposta inclusiva determinada pelas leis, pareceres e resoluções apresentam atitudes desfavoráveis. Sabe-se que

são falhas as políticas públicas em relação à efetivação da Educação Inclusiva e à garantia dos direitos de alunos com necessidades educacionais no ensino regular. Documentos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência (1999), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Política de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) entre outros, determinam um atendimento de qualidade e um nível adequado de aprendizagem, visando o pleno desenvolvimento do aluno que inserido no ensino regular, apresenta algum tipo de deficiência. Portanto toda essa teoria não tem dado conta de modificações nas atitudes dos professores de Educação Física participantes desta pesquisa.

Esses resultados seriam decorrência das dificuldades que os professores vêm encontrando e coincidem com os encontrados nos estudos de Nunes, Ferreira e Mendes (2003), Ramos, Sanches Jr. e Pereira Jr. (2009). Também registram falhas na estrutura física, no suporte pedagógico, nos recursos materiais necessários às especificidades dos alunos, na formação docente inicial e continuada.

Em contra partida, observa-se, através dos resultados apresentados, que, na dimensão operacional, os professores apresentam atitudes mais favoráveis, o que coaduna com os resultados da pesquisa de Carvalho (2008). Esses resultados apontam para índices altamente significativos nas variáveis investigadas.

Vê-se, de acordo com esses resultados, que os professores de Educação Física, podem mudar suas atitudes em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais em suas aulas quando participam da formação continuada.

Esses dados revelam o quanto é necessário investir em pesquisas na área da Educação Física. É imprescindível ampliar os conhecimentos, desenvolver e testar formas que realmente viabilizem a inclusão escolar e modifiquem as atitudes dos professores envolvidos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da inclusão desafia a área da Educação Física sugerindo mudanças em sua estrutura, organização e planejamento. Apesar das divergências na metodologia no trato com o aluno com necessidades educacionais especiais, é necessário persistência nas reflexões sobre as atitudes dos profissionais envolvidos.

Como compreendido anteriormente, a atitude é um conjunto de crença e de valores a respeito de algo, portanto é passível de mudança. É perfeitamente compreensível que professores apresentem atitudes favoráveis ou desfavoráveis diante de alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas visto que tais atitudes foram construídas nas relações interpessoais ao longo da sua vida.

Esta pesquisa visou analisar as atitudes sociais de professores de Educação Física que atuavam na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e verificar se as variáveis idade, formação influenciam nas atitudes sociais desses profissionais.

Buscando respostas aos questionamentos da pesquisa, optou-se pela pesquisa experimental de campo o que permitiu a pesquisadora contato direto com os participantes e manipulação das variáveis investigadas. Como instrumento para coleta dos dados, utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005).

Teve-se a percepção inicial dos participantes onde os resultados apontaram escores acima da mediana sugerindo atitudes favoráveis à inclusão e uma homogeneidade observada nos participantes dos 3 grupos. Após a percepção inicial e intervenção realizada, o resultado obtido por meio do teste de Wilcoxon permitiu afirmar que os participantes do grupo 2 apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física ministradas no ensino regular. Os resultados dessa pesquisa coaduna com o que cita Omote (2005), que os cursos de curta duração, apesar de bastante breve, produzem efeitos nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Os resultados apresentados por meio do teste de Mann-Whitney em relação aos escores e idade dos participantes revelaram que não teve influencia nas atitudes dos professores de Educação Física coincidindo com os estudos apresentados na literatura. Indicam que no decorrer da vida acadêmica as ações desenvolvidas não provocaram alterações nas atitudes desses professores.

Por meio do teste de Mann-Whitney, os resultados encontrados entre a formação e os escores dos participantes com e sem especialização apontaram que essa variável não influencia nas atitudes dos participantes da pesquisa.

Finalizando a pesquisa, buscou-se investigar as atitudes dos participantes nas dimensões ideológica e operacional. Por meio dos testes de Kruskal-Wallis, Wilcoxon e teste de Dunn, os resultados apontaram diferença significativa na dimensão ideológica desfavorável, mostrando que os participantes a luz da proposta da Educação Inclusiva apresentam atitudes desfavoráveis. Como ressalta Omote (2005), as leis, os pareceres e as resoluções trazem em suas linhas de orientações, condições que aparentemente favorecem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, mas pouco se diz sobre as atitudes dos profissionais. Houve diferença estatística significativa na dimensão operacional favorável e desfavorável, o que leva-se a refletir sobre o instrumento utilizado e sua aplicabilidade.

As análises indicam que, embora o discurso da proposta da Educação Inclusiva esteja presente em todos os ambientes sociais é marcante também na área da Educação Física por força de leis. Embora a legislação lhes dê respaldo, garantindo-lhes o acesso às escolas de ensino regular no município de Londrina, os professores não são favoráveis a tal participação.

Apesar de a literatura assinalar que ocorreram mudanças nas últimas décadas, os resultados obtidos mostram que os professores de Educação Física atuantes no município da pesquisa não são influenciados a ter atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas.

Ressalta-se, nesta pesquisa, que o convívio com a diferença tem sido proclamado e a Educação Física tem sido chamada a tomar parte dessa história. As conclusões revelam, uma tímida organização na formação pela qual vêm passando os professores. Portanto, não se pode esperar que temas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, tratados de forma ideológica, sejam suficientes para modificações de atitudes. Essa pesquisa poderia servir como ponto de partida para novas discussões sobre a temática e, principalmente, por constatar que as atitudes são passíveis de modificações.

As inquietações não cessam ao findar-se essa pesquisa. Que meios seriam eficazes para a mudança de atitudes dos professores de Educação Física? Para tanto, convidam-se a todos os profissionais da área, a fim de que, pela

transformação individual passem a ter atitudes que possam refletir no coletivo. As pessoas com necessidades educacionais especiais necessitam dessas mudanças e anseiam por elas.

## **5. SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS**

Diante dos resultados apresentados nessa pesquisa, sugere-se a elaboração de projetos que se:

1. Elabore um projeto de pesquisa cujo objetivo será justificar e analisar os conteúdos que compõem a disciplina Educação Física Especial no ensino superior.
2. Verifiquem as mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão nas aulas de Educação Física com um número maior de participantes.
3. Elaborem programas de formação relevantes à mudança na dimensão operacional das atitudes sociais.



## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**. São Paulo: Manole, 1994.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica. **Dissertação** (Mestrado). Educação Física, UNESP/Rio Claro, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sees/arquivo/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 18 março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior 2008 – Educação Presencial. Matrícula no 1º semestre e número de concluintes em 2008 por IES**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Orientações gerais para rede nacional de formação continuada de professores da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 0058**, 18 fev., 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1 E, PP. 39-40, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 001**, jan, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 776**, 3 dez., 1997.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. **9.394**, 17 dez.,1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº. 8.069/1990**. Brasília: 1990.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.3**, 16 jan.,1987. Diário Oficial. (172).Brasília, set. 1987.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**, 11 mar.,1987.

BEYER, H. O. O projeto político pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 77-89.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. N. 5, 7-25, 1999

CALLEGARI-JACQUES, Sidia M. **Bioestatística: Princípios e Aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).

CARDOSO, A. S. A "Pedagogia do professor de Educação Física: um estudo sobre os valores e atitudes presentes na prática docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

CARVALHO, R. E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006. p. 87-96.

\_\_\_\_\_. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e series iniciais. In: SECRETARIA DE EDUCACAO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 29-34, out. 2005.

CARVALHO, L. R. P. S. Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista – Marília 2008 – **Tese (Doutorado em Educação)** Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade estadual Paulista, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física do Brasil: **a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº

1.793 de 27-12-1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís – MA. 2006. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no Contexto da educação Física escolar. **Movimento**, vol. 14, num. 1, janeiro-abril, 2008, PP. 13-38. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Eletrônica Sobama**. Disponível em: <http://www.sobama.org.br> Acesso em:21.08.2002.

COLL, C.et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. 1996. nf. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP. 1996.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUARTE, E. e WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. IN **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência**. Rio de Janeiro: ABT, UGF, 1995.

DUARTE, E. R. A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora? 2009. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)** - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

EAGLY, A. H, Chaiken, S. The Psycholofy of Attitudes. Fort Worth, TX? Harcourt, Brace, & Janovich, p. 794,1993,

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio Junior: dicionário da língua portuguesa – Curitiba: Positivo, 2005.

FONSECA-JAMES, C. R. X. A formação dos estudantes de pedagogia para educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo. Marília, 2010. **Tese (doutorado em Educação).**

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**, São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. O. **Didática da Educação Física: a criança em movimento**. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 1998.

GLAT, T. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro:7letras, 2007.

\_\_\_\_\_. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial Santa Maria**, v. 23, n. 38, p. 345-356, set/dez. 2010.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física Especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. Tese (doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119 – 140, 2009.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri, SP: Manole, 2005.

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, São Paulo, 2005.

GORGATTI, M. G.; PENTEADO, S. H. N. W.; PINGE, M. D; DE ROSE JR., D. Atitudes dos professores de Educação Física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. Brasília, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004. Disponível em: <<http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/verresumo.asp?cod=3557&revista=Revista%20Brasileira%20de%20Ci%C3%Aancia%20e%20Movimento&vrnome=Volume%2012,%20n%C3%B0%202%202004&autores=M%20Greguol%20Gorgatti,%20Sandra%20H.N.W.%20Penteado,%20Marcelo%20D.%20Pinge%20e%20Dante%20de%20Rose%20Jr.&pagina=063-068>>. Acesso em: 06 abril 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

KUNS, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. Ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de Educação Física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jul-Dez 2003, v. 9, n.2, p.195-210.

MANZINI, E. J. (org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MANZINI, E. J.; MONTEIRO, A. P. H. Mudança nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan-Abr. 2008, v. 14, n 1, p. 35-52.

\_\_\_\_\_.Org. ...[et al.]. **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial** – Londrina: APEE, 2009.

MARTINS, L. R. (org.) **Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.

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

MELO, F. R. L. V. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In. PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). Escola Inclusiva. São Carlos – Editora EDUFSCAR, 2002.

MENDES, E. ; ROMERO, J.; NUNES, L. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. (Org.). **Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. P. 98-149.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In **Palhares**, M. S.; MARINS, S. (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.p.61-85.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface** (Botucatu) [online]. 2000, vol.4, n.7, pp. 129-138. ISSN 1414-3283. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; (2003). Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. **Relatório Final de Pesquisa**. PROCESSO CNPq.

ORRICO, H. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental. Marília, 2011. **Tese** (Doutorado em Educação).

OMOTE S. Deficiência e não-deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 02, 1994 p. 65-73.

\_\_\_\_\_. Inclusão: da intenção a realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 1-10.

\_\_\_\_\_. Construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

\_\_\_\_\_. Inclusão: algumas inquietações. **Revista Inclusão**. 2005(a).

\_\_\_\_\_. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24 n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006  
<http://www.perspectiva.ufsc.br>

\_\_\_\_\_. Medida de Atitudes Sociais em relação a Inclusão. In: REUNIAO ANUAL DA SBPC, 57., 2005(c), Fortaleza. **Anais...** Disponível em: <[http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/sadaoOMOTE.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaoOMOTE.htm)>. Acesso em: 03 março 2010.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A.S.; BALEOTTI, L.R.; MARTINS, S.E.S.O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

PEDRINELLI, V. J. e VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universodas possibilidades IN Gorgatti, M. G. e Costa, R. F.(org) **Atividade Física Adaptada**. Barueru/SP:Manole, 2005.

PEREIRA JR, A. Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava/Pr em relação à Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2009.

PIÉRON, H. **Dicionário de psicologia**. Porto Alegre: Editora Globo, 1967.

PORTO, E. Corpo-Movimento-Vida: ser "diferente-deficiente". In: **Revista Corpo e Consciência**. Faculdade de Educação Física de Santo André, nº 6, 2000.

PRADA, L. E. A. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, 2011 – revistas iuniube.br.

PRADA, L. E. A. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, v. 7, nº 16, 2009.

RAMOS, V. P. Políticas e Estratégias de Atendimento Educacional para alunos com necessidades educacionais especiais no município do Rio de Janeiro, Brasil suas

implicações no desenvolvimento da Educação Inclusiva em Cabo Verde. **Dissertação de mestrado** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2009.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. 24. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre Educação Inclusiva**. São Paulo: Sumus Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. Sem. 2003

SANCHES, Jr. M. L. Uma leitura da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2009

SILVA, E. G. O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. 2008. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SILVA, R. F.; JUNOR. S. L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Q.; ROSA, M. V. A atuação dos professores de Educação Física com alunos deficientes. **Revista Olhar Científico – Faculdade Associadas de Ariquemes** – V. 01, n. 2, Ago./Dez. 2010.

SOARES, C. L.; TAFAREL, C. N.; VARJAL, E. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, G. K. P. BOATO, E. M. Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais Educacionais nas Aulas de Educação Física do Ensino Regular, Concepções, Atitudes e Capacitação dos Professores. **Educação Física em Revista**, Vol. 3, Nº 2, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas 1999, pg. 35-47.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; KARAGIANNIS, A. Visão geral da inclusão. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas 1999.

TANI, G; KOKUBUN, E; MANOEL, J. E; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

TRILLO, F. et al. **Atitudes e valores no ensino**. Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

VALVERDE, G. S. A docência em Educação Física no meio inclusivo de professores ex-atletas e não atletas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2011.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. Barueri/SP:Manole, 2004.



## APÊNDICE

## APÊNDICE A

### 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Título da pesquisa:

**“MUDANÇA DE ATITUDES FAVORÁVEIS A INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE A INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**, realizada na cidade de Londrina. O objetivo da pesquisa é Contribuir para as discussões nacionais sobre a alteração de barreiras atitudinais que dificultam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação em atividade organizada na forma de curso com carga horária de 30 horas, respostas ao questionário da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), orientações na capacitação em serviço com gravação, fotos e sugestões de atividades nas aulas de Educação Física. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As imagens coletadas através de fotos e filmagens serão deletadas após tratamento dos dados da pesquisa.

Os benefícios esperados são: sensibilização quanto à participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, propiciar aos professores novas formas de aplicabilidade de atividades adaptadas e mudança de atitudes sociais em relação ao aluno com deficiência.

Informamos que o senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Cristiane de Freitas, Rua Comandante Rhul nº 645, telefone (43) 96083277 ou (43) 33049516, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

### **Pesquisador Responsável**

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

#### **“MUDANÇA DE ATITUDES FAVORÁVEIS A INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE A INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**, realizada na cidade de Londrina. O objetivo da pesquisa é Contribuir para as discussões nacionais sobre a alteração de barreiras atitudinais que dificultam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação em atividade organizada na forma de curso com carga horária de 32 horas, respostas ao questionário da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As imagens coletadas através de fotos e filmagens serão deletadas após tratamento dos dados da pesquisa.

Os benefícios esperados são: sensibilização quanto à participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, propiciar aos professores novas formas de aplicabilidade de atividades adaptadas e mudança de atitudes sociais em relação ao aluno com deficiência.

Informamos que o senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Cristiane de Freitas, Rua Comandante Rhul nº 645, telefone (43)

96083277 ou (43) 33049516, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

**Pesquisador Responsável**

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (**nome por extenso do sujeito de pesquisa**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Título da pesquisa:

**“MUDANÇA DE ATITUDES FAVORÁVEIS A INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“MUDANÇA DE ATITUDES SOBRE A INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**, realizada na cidade de Londrina. O objetivo da pesquisa é contribuir para as discussões nacionais sobre a alteração de barreiras atitudinais que dificultam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respostas ao questionário da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As imagens coletadas através de fotos e filmagens serão deletadas após tratamento dos dados da pesquisa.

Os benefícios esperados são: sensibilização quanto à participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, propiciar aos professores novas formas de aplicabilidade de atividades adaptadas e mudança de atitudes sociais em relação ao aluno com deficiência.

Informamos que o senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Cristiane de Freitas, Rua Comandante Rhul nº 645, telefone (43) 96083277 ou (43) 33049516, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa

Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

**Pesquisador Responsável**

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNCIDE D

### Folder dor curso

Nas últimas décadas pudemos observar o grande desafio atribuído à Educação Física no tocante ao ensino/aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Neste novo panorama educacional a formação inicial e continuada dos docentes é fator primordial para que as práticas tenham um embasamento teórico que venha favorecer conhecimentos específicos e essenciais as especificidades desta clientela levando o docente a uma maior reflexão sobre a eliminação de barreiras que impeçam a participação nas aulas práticas e teóricas de Educação Física.

**PÚBLICO ALVO:** O curso apresenta as tendências contemporâneas e foi concebido para oferecer oportunidade diferenciada de aquisição e aprimoramento profissional. É voltado a todos os profissionais da área de Educação Física da rede municipal e estadual de ensino do município de Londrina e região que vivenciam direta ou indiretamente o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

#### EDUCAÇÃO FÍSICA NA DIVERSIDADE: ROMPENDO BARREIRAS

##### OBJETIVO

Possibilitar aos profissionais conhecimentos voltados para o processo de ensino-aprendizagem na diversidade e, ao mesmo tempo, aprofundar os conceitos educacionais teóricos para subsidiar a ação reflexiva com a práxis do trabalho docente, contribuindo para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

**PERÍODO DE REALIZAÇÃO:** 05 a 08 de Abril de 2011

**LOCAL:** Universidade Estadual de Londrina

**CARGA HORÁRIA:** 32 horas

**NÚMERO DE VAGAS:** 30

##### CONTEÚDO:

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

DEFICIÊNCIA VISUAL

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

##### DOCENTES CONVIDADOS:

Dr<sup>ª</sup>. MARIA CRISTINA MARQUEZINE

Dr. NILTON MUNHOZ GOMES

Dr<sup>ª</sup>. ROSANGELA BUSTO

Prof. Mestranda CRISTIANE DE FREITAS

Prof. Esp. ELIZABETH DA SILVA

Prof. Esp. EDSON LUIZ MARTINUSSI

Prof. Esp. DIOGO SANCHES MUNHOZ

Prof. Esp. ODAIR SALES

##### APOIO:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CRIADO POR: JEFFERSON - (41) 9637-1909



**APÊNDICE E**  
**PROGRAMAÇÃO DO CURSO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA DIVERSIDADE: ROMPENDO BARREIRAS**  
**06, 13 e 20 de maio e 03 de junho de 2011.**

**06/05/2011**

**8:00 horas – Solenidade de abertura**

Prof. Dr<sup>a</sup> Rosângela Marques Busto – Centro de Educação Física e Desporto  
Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Marquezine – Universidade Estadual de Londrina Centro de Educação Comunicação e Arte - Departamento de Educação  
Prof. Mestranda Cristiane de Freitas – Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Educação Comunicação e Arte – Programa de Mestrado em Educação.

**8:15 às 17:30 horas**

**Deficiência visual – Prof. Especialista Odair Rodrigues Sales**

**13/05/2011**

8:00 às 12:00 horas

**Discriminação, Preconceito, Deficiência e Inclusão – Prof<sup>a</sup> Mestranda Cristiane de Freitas.**

13:30 às 17:30

**Educação Física – Educação Física e formação docente – Prof. Dr. Nilton Munhoz Gomes.**

**20/05/2011**

8:00 as 12:00 horas

**Deficiência Intelectual – Prof<sup>a</sup> Especialista Elizabeth Silva e Diogo Janes Munhoz**

13:30 as 17:30 horas

**Deficiência Auditiva – Prof<sup>a</sup> Especialista Michelle do Nascimento Gobetti**

**03/06/2011**

**Deficiência Física neuromotora – Prof<sup>a</sup> Mestranda Cristiane de Freitas**

## APÊNDICE F

### MATERIAL DE APOIO

#### Sugestões de leituras de livros e textos

- RODRIGUES, KREBS. R, FREITAS. S.N. **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais** pag. 45-63.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cad. Pesquisa.* 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. pg. 245-262.
- CASTRO, E. M. **Atividade Física Adaptada**, Ribeirão Preto, SP: TECMEDD, 2005. Pg422-436.
- Inclusão: **Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial.** V. 5, n.1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010 p. 64-69.
- **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência física** – 2. ed. ver. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Pg. 19-38.
- MARTÍN M. C., JÁUREGUI M. V. G., M. L **Incapacidade Motora orientações para adaptar a escola**, Porto Alegre: ARTMED EDITORA, 2003.

#### VÍDEOS

- Aulas práticas de Educação Física
- Bocha Adaptada
- Educação inclusiva – Mauricio de Souza
- Fragmento do Programa Se ela dança eu danço – A morte do cisne
- Voleibol sentado – Comitê paraolímpico Brasileiro

#### SLIDES

- Desenvolvimento Humano
- Desenvolvimento motor e atraso nas funções adaptativas.

**Obs. Criados pela pesquisadora.**

#### ENDEREÇO ELETRÔNICO

[www.educarnadiversidade.com.br](http://www.educarnadiversidade.com.br)  
[www.aacd.org](http://www.aacd.org)  
[www.adfp.org.br](http://www.adfp.org.br)  
[www.clik.com.br](http://www.clik.com.br)  
[www.defnet.org.br](http://www.defnet.org.br)  
[www.saci.org.br](http://www.saci.org.br)  
[www.lesaomedular.com.br](http://www.lesaomedular.com.br)  
[www.deficienteeficiente.com.br](http://www.deficienteeficiente.com.br)  
[www.inclusao.com.br](http://www.inclusao.com.br)  
[www.centrorefeducacional.com.br](http://www.centrorefeducacional.com.br)

## APÊNDICE G

### ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

#### Forma A

Caro (a) Colega

Como parte da pesquisa: **DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**, solicitamos sua imprescindível colaboração, o sentido de responder ao presente questionário. São apresentados nas páginas seguintes 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

<p>1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.</p> <p>(a)   (b)   (c)   (d)   (e)</p>
--

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

Nome: .....

Data de Nascimento: .....

Sexo: ( ) masculino   ( ) feminino

Escolaridade: .....

Ocupação: .....

Localidade: .....

\*\*\*\*\*

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

\*\*\*\*\*

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.  
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.  
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.  
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.  
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.  
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.  
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem freqüentar classe comum.  
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.  
(a) (b) (c) (d) (e)

\*\*\*\*\*

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

\*\*\*\*\*

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
- (a) (b) (c) (d) (e)
17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
- (a) (b) (c) (d) (e)
19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
- (a) (b) (c) (d) (e)
20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
- (a) (b) (c) (d) (e)
24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
- (a) (b) (c) (d) (e)
25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)

\*\*\*\*\*

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos

(c) = nem concordo nem discordo

(d) = discordo mais ou menos

(e) = discordo inteiramente

\*\*\*\*\*

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

(a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

(a) (b) (c) (d) (e)

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.

(a) (b) (c) (d) (e)

30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.

(a) (b) (c) (d) (e)

31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.

(a) (b) (c) (d) (e)

33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

(a) (b) (c) (d) (e)

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

(a) (b) (c) (d) (e)

## APÊNDICE H

### ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO FORMA B

Caro (a) Colega

Como parte do projeto pesquisa: **DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES SOBRE INCLUSÃO EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....  
Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_

Localidade: \_\_\_\_\_

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.  
(a) (b) (c) (d) (e)
2. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.  
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Promover a inclusão de deficientes é responsabilidade única e exclusiva das escolas.  
(a) (b) (c) (d) (e)
5. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos deficientes é um gasto orçamentário prejudicial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.  
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma sala de aula porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.  
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.  
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.  
(a) (b) (c) (d) (e)
10. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive aos deficientes, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.  
(a) (b) (c) (d) (e)
11. No convívio com crianças deficientes, as crianças normais têm o seu desenvolvimento global prejudicado.  
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
13. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas deficientes.  
(a) (b) (c) (d) (e)



14. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.  
(a) (b) (c) (d) (e)
15. A inclusão deve ser praticada para beneficiar o deficiente.  
(a) (b) (c) (d) (e)
16. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.  
(a) (b) (c) (d) (e)
17. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.  
(a) (b) (c) (d) (e)
18. O deficiente não tem nada a ensinar aos normais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
19. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.  
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.  
(a) (b) (c) (d) (e)
21. O deficiente mental severo tem o direito de ser atendido nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.  
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.  
(a) (b) (c) (d) (e)
23. O lugar mais adequado de aprendizagem para o deficiente é a classe especial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
24. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe especial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
25. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.  
(a) (b) (c) (d) (e)
26. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra dos deficientes.  
(a) (b) (c) (d) (e)
27. A participação plena das pessoas deficientes deve ser garantida em todos os contextos sociais.  
(a) (b) (c) (d) (e)
28. Os alunos deficientes só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.  
(a) (b) (c) (d) (e)
29. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de deficientes e não-deficientes.  
(a) (b) (c) (d) (e)
30. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.  
(a) (b) (c) (d) (e)

31. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.  
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A lei deve determinar que, se um deficiente quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.  
(a) (b) (c) (d) (e)
33. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.  
(a) (b) (c) (d) (e)
34. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.  
(a) (b) (c) (d) (e)
35. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.  
(a) (b) (c) (d) (e)