

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATITUDES DE PROFESSORES NAS ESCOLAS REGULARES¹

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: TEACHERS' ATTITUDES IN REGULAR SCHOOLS

Marcia GREGUOL²

Bruno Marson MALAGODI³

Attilio CARRARO⁴

RESUMO: a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares ainda é um desafio para professores, especialmente pela insegurança gerada pela precária formação profissional e falta de estrutura de apoio. O objetivo desta investigação foi analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos. Para tanto, 35 professores de Educação Física de 15 escolas públicas de Londrina responderam individualmente ao *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ)* - Questionário de Atitudes dos Professores com relação à Inclusão. Os resultados mostraram que, de um modo geral, os professores são otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, embora seja destacada a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo. O tempo de experiência e sexo do professor, bem como o tipo de deficiência do aluno, foram fatores de influência nas atitudes, reforçando que mulheres com menor tempo de experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação Inclusiva. Atitude do Professor.

ABSTRACT: The inclusion of students with disabilities in regular schools is still a challenge for teachers, especially because of the insecurity generated by undependable professional education and lack of support structure. The objective of this investigation was to analyze the attitudes of Physical Education teachers towards the inclusion of students with disabilities in regular classes, as well as the influence of gender, amount of professional experience and type of students' disability. To that end, 35 Physical Education teachers from 15 public schools in Londrina, state of Paraná, Brazil, individually answered the Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ). The results showed that teachers are generally optimistic about the inclusion of students with disabilities in their classrooms, although the lack of support received by the school is highlighted as an important barrier in the process. The amount of teacher's experience and gender, as well as the type of student's disability, were influential factors in their attitudes, reinforcing that women with less experience, especially with intellectually deficient students in their classes, present more negative attitudes towards inclusion.

KEYWORDS: Physical Education. Inclusive education. Teacher's attitude.

1 INTRODUÇÃO

Tema atual nas discussões sobre os desafios e novos rumos da escola, a inclusão de alunos com deficiência divide opiniões de educadores e gestores escolares. Se, por um lado, são destacados os benefícios que esse processo pode trazer para todos os envolvidos, muito além do que apenas para os alunos que são inclusos; por outro, a inclusão ainda desperta dúvidas e

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>

² Docente do Centro de Educação Física e Esportes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, Brasil. mgreguol@gmail.com.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, Brasil. brunomarson32@gmail.com.

⁴ Docente do Departamento de Ciência e Biomedicina, Università degli Studi di Padova – Palazzo del Capitano, Padova, Itália. attilio.carraro@unipd.it

anseios em toda a comunidade escolar. Na área da Educação Física escolar, o discurso não é diferente, e observa-se que muitos professores ainda se veem cercados de questionamentos diante do desafio de planejar atividades e saberes que possam contemplar estudantes com diferentes possibilidades e condições específicas.

A Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, a qual pontuou que os países signatários deveriam se comprometer em empreender esforços no sentido de tornar real o movimento de inclusão escolar (SILVA; LLERENNA JÚNIOR; CARDOSO, 2002). Nesse sentido, mudanças no âmbito legislativo e na organização escolar têm sido desencadeadas no Brasil desde então com o intuito de melhorar a formação profissional e garantir o amplo acesso de todos os alunos à escola comum. No entanto, embora avanços tenham sido observados, a formação de professores ainda é um desafio, uma vez que a simples oferta de disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação não é capaz de garantir qualidade na atuação docente (BAUMEL; CASTRO, 2002).

Ao longo do tempo, a forma como professores de Educação Física escolar percebem a atuação com alunos deficiência tem se modificado de maneira profunda. Há pouco mais de duas décadas, trabalhar com atividades físicas para essa população era visto como uma tarefa exclusiva de fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais. Mesmo os cursos de Educação Física no ensino superior só passaram a incluir conhecimentos específicos sobre pessoas com deficiência no início dos anos de 1980 (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013).

Segundo Rodrigues (2003), a Educação Física mostrou-se à margem das discussões sobre o movimento de inclusão, dominantes em nosso país desde a década de 1990. Embora muitas crianças com deficiência até consigam ter acesso à escola regular, em alguns casos são dispensadas das aulas de Educação Física, normalmente pela insegurança por parte do professor. Para o autor, a Educação Física na escola deve ser assegurada como um direito do aluno e não colocada como uma opção a ser descartada. Assim sendo, nenhum aluno pode ser dispensado da disciplina, ainda que de seu aspecto teórico. Ressalta-se ainda a questão da formação dos profissionais de Educação Física que atuarão na escola, visto que, muitas vezes, estes não obtêm informações acerca das deficiências apresentadas pelos alunos, assim como suas reais limitações e possibilidades. Nesse sentido, Beyer (2003) destaca que a valorização da Educação Física escolar, com uma formação continuada e o apoio da equipe multidisciplinar, pode contribuir para torná-la uma área estratégica na educação inclusiva, constituindo-se um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Para Doukeridou et al. (2011), a mudança de atitudes por parte dos professores é fundamental para que estes possam desenvolver comportamentos mais favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência. Segundo os autores, a atitude indica a predisposição de aderir ou evitar alguma situação. Assim, atitudes positivas por parte dos professores podem influenciar fortemente uma abordagem positiva em relação à inclusão escolar, tornando o processo mais benéfico e enriquecedor. Ainda Greguol e Rose Junior (2009) pontuam que algumas variáveis poderiam interferir na atitude dos professores de Educação Física para com os alunos com deficiência, tais como a preparação acadêmica e a experiência prévia no atendimento a essa população. Além disso, professores do sexo feminino e mais jovens exibiam em geral atitudes

mais positivas em relação ao processo inclusivo (HUTZLER, 2003; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Ao analisarem as concepções dos professores de Educação Física com relação à inclusão de alunos com deficiência, Fiorini e Mazini (2015) verificaram dificuldades em adaptar estratégias de ensino, sendo, em muitos casos, narrado mais predomínio de atividades individuais com esses alunos em detrimento das coletivas. Como maiores dificuldades, foram citadas a falta de materiais de apoio, de assistentes para auxiliar nas aulas e de mais experiência na atuação com alunos com deficiência.

As características da deficiência dos alunos também podem ser interpretadas como fatores que gerem atitudes negativas por parte do professor. De um modo geral, quanto maior a severidade da condição, mais negativa e pessimista a percepção do professor sobre a possibilidade de inclusão do aluno nas aulas de Educação Física (FIORINI; MANZINI, 2015, 2016; HODGE et al., 2017). Além disso, casos mais graves de deficiência intelectual e autismo (HODGE et al., 2017) ou de paralisia cerebral (AN; MEANEY, 2015; HUTZLER; BARAK, 2017) tendem a ser encarados de forma mais negativa pelo professor, quer seja pela falta de materiais pedagógicos de apoio, assistência profissional ou de espaços físicos acessíveis, quer seja pelo desconhecimento da condição apresentada.

Embora seja observada, de um modo geral, uma tendência otimista dos professores a respeito dos benefícios da inclusão escolar, algumas dificuldades pessoais (falta de conhecimento e de experiência), administrativas (acesso precário ao laudo e às informações sobre a deficiência do aluno, falta de materiais e de profissional de apoio), estruturais (espaços físicos com acessibilidade precária) e outras relacionadas ao aluno (tipo e gravidade da deficiência, elevado índice de absenteísmo nas aulas e falta de motivação em participar das atividades) são relatadas como fatores que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar o processo de inclusão escolar (FIORINI; MANZINI, 2014; HODGE et al., 2017; HUTZLER; BARAK, 2017). No entanto, também é reconhecido que mudanças na forma de organização da formação inicial e continuada, bem como uma melhor estrutura administrativa escolar, podem ser fatores que contribuam para que atitudes mais positivas possam ser desenvolvidas por parte dos professores, favorecendo, dessa forma, a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo (TALIAFERRO; HAMMOND; WYANT, 2015; SALERNO; ARAÚJO, 2016).

Assim sendo e tendo em vista a relevância do tema, o objetivo desta investigação foi analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Para a realização do estudo, foram selecionados 35 professores de Educação Física de 15 escolas públicas da cidade de Londrina - PR, as quais foram selecionadas de maneira aleatória. Os professores, 13 do sexo feminino e 22 do sexo masculino, possuíam pelo menos seis meses de experiência em Educação Física escolar e apresentavam média de idade de 36,3

(± 8,6) anos. Todos os participantes apresentavam entre seus alunos ao menos um com algum tipo de deficiência sensorial, motora, intelectual ou múltipla e ministravam suas aulas para alunos da sétima à nona série do ensino fundamental. Para a participação no estudo, todos os diretores de escola e professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, com Parecer Nº 93.680/2014.

2.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS

Em um horário previamente agendado, cada professor respondeu individualmente ao *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ)* - Questionário de Atitudes dos Professores com relação à Inclusão, validado por Sideridis e Chandler (1997). O questionário é uma escala tipo Likert com 12 afirmações, para as quais existem quatro possíveis níveis de resposta: Um - concordo totalmente; Dois - concordo parcialmente; Três - discordo parcialmente; e Quatro - discordo totalmente. O objetivo do instrumento é verificar como os professores percebem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física escolar. Apenas para a oitava informação, o sistema de pontuação foi invertido, variando entre: Um - discordo totalmente; Dois - discordo parcialmente; Três - concordo parcialmente; e Quatro - concordo totalmente. As informações do questionário são as seguintes:

1. Eu sinto que tenho conhecimentos para lidar com as necessidades educacionais de alunos com deficiência.
2. Eu sinto que crianças com deficiência vão se beneficiar da interação resultando da sua colocação em uma sala regular.
3. Eu sinto que as crianças sem deficiência vão se beneficiar da integração com alunos com deficiência na sala regular.
4. Eu sinto que as crianças com deficiência são socialmente aceitas por seus colegas sem deficiência.
5. Eu sinto que sou capaz de amenizar os déficits de aprendizagem das crianças com deficiência.
6. Eu sinto que sou capaz de gerenciar o comportamento de crianças com deficiência.
7. Eu gosto de ter alunos com deficiência na minha aula.
8. Eu sinto que crianças com deficiência sofrem humilhações consideráveis de seus colegas sem deficiência na sala regular.
9. Eu sinto que os materiais educacionais adequados estão disponíveis para que eu possa ensinar crianças com deficiência.
10. Eu sinto que os serviços de apoio tais como apoio para leitura, fonoaudiologia, reforço escolar, psicologia, diagnósticos e enfermaria estão prontamente disponíveis para mim.
11. Eu sinto que tenho recursos financeiros suficientes para adquirir os materiais para planejar minhas aulas e trabalhar com crianças com deficiência.
12. Eu pretendo frequentar cursos adicionais para ampliar meus conhecimentos sobre a educação de alunos com deficiência.

Após o preenchimento da escala, as respostas eram avaliadas dentro de quatro categorias:

- **Habilidade:** como o professor percebia sua condição para lidar com as condições diferenciadas de seus alunos com deficiência e seu comportamento durante a aula - mínimo de quatro e máximo de 16 pontos.
- **Benefício:** como o professor percebia os benefícios da inclusão para alunos com e sem deficiência - mínimo de dois e máximo de oito pontos.
- **Aceitação:** como o professor percebia a aceitação ou rejeição social dos alunos com deficiência - mínimo de três e máximo de 12 pontos.
- **Apoio:** como o professor percebia o suporte recebido pela escola para o trabalho com alunos com deficiência, incluindo recursos financeiros, humanos e materiais, equipe multidisciplinar e acessibilidade. Nesse item, era ainda analisada a intenção do professor em participar de cursos de atualização na área da Educação Física para pessoas com deficiência - mínimo de três e máximo de 12 pontos.

Além desse instrumento, os professores preencheram uma anamnese com dados gerais sobre sexo, idade, tempo de experiência no magistério e se já haviam feito algum curso extracurricular na área da Educação Física para pessoas com deficiência.

2.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados foram inicialmente apresentados por meio de estatística descritiva, com o detalhamento das frequências de respostas para as variáveis categóricas e valores médios e de variabilidade para as variáveis contínuas. Para se comparar os resultados de cada categoria da escala entre professores de ambos os sexos, diferentes grupos etários, com diferentes tempos de experiência, que possuíam alunos com diferentes tipos de deficiência e que fizeram ou não fizeram cursos extracurriculares, foram utilizados teste t-student para amostras independentes e análise de variância. Foi adotada significância $p \leq 0,05$. Os dados foram tratados no programa estatístico SPSS 20.0.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa objetivou analisar as atitudes de professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares. Segundo Doukeridou et al. (2011), a atitude indica a predisposição de aderir ou evitar alguma situação, que seria formada a partir de experiências pessoais, observação de outras pessoas e processos emocionais (RAE; MCKENZIE, 2010). A mudança de atitude por parte dos professores é fundamental para que estes possam ter comportamentos mais favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência. Assim, atitudes positivas podem influenciar fortemente uma abordagem positiva em relação à inclusão, tornando o processo mais benéfico e enriquecedor. No entanto, é indispensável a valorização da formação dos professores, assim como melhores condições de trabalho, incluindo equipe de apoio multidisciplinares e recursos materiais, além de salários dignos, tendo em vista o papel político e social que representam esses profissionais (GREGUOL; GOBBI;

CARRARO, 2013). Ainda, atitudes mais positivas por parte do professor podem repercutir em todo o ambiente escolar, atingindo também outros alunos e a comunidade envolvida.

As características gerais dos professores que participaram do estudo encontram-se sintetizadas na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo

Sexo	% (n=35)
Masculino	62,9 (22)
Feminino	37,1 (13)
Faixa Etária	
Até 35 anos	42,9 (15)
Acima de 35 anos	57,1 (20)
Cursos Extra Curriculares	
Sim	71,4 (25)
Não	28,6 (10)
Experiência no magistério	
Até dois anos	20 (7)
De dois a 10 anos	37,1 (13) (13)
Mais de 10 anos	42,9 (15)

Fonte: Elaboração própria.

É possível constatar predomínio de professores do sexo masculino, com mais de 35 anos de idade e mais de 10 anos de experiência no magistério. Além disso, também foi verificada entre os participantes a prevalência daqueles que fizeram cursos extracurriculares sobre Educação Física para pessoas com deficiência. Na Tabela 2, são detalhados os dados gerais relativos às categorias do questionário, considerando todos os professores participantes do estudo. Sobre as deficiências presentes entre os alunos, 17 apontaram deficiência intelectual; 15, deficiência motora; 15, deficiência múltipla; e três, deficiência visual (alguns professores relataram possuir em suas turmas mais do que um aluno com deficiência).

Tabela 2 - Análise descritiva geral das categorias do TIAQ⁵

	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Habilidade (4 a 16 pontos)	10,60	2,73	6	16
Benefício (2 a 8 pontos)	5,49	1,64	3	8
Aceitação (3 a 12 pontos)	8,66	1,12	5	12
Apoio (3 a 12 pontos)	7,16	2,24	3	10

Fonte: Elaboração própria.

⁵ TIAQ - Questionário de Atitudes dos Professores com Relação à Inclusão (Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire).

Os resultados mostraram que os professores de um modo geral se revelam otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. O item relatado com menor otimismo foi o Apoio percebido. Nesse item, que aborda a forma como os professores percebem o apoio recebido da escola, a presença de equipe multidisciplinar de apoio e recursos materiais, nenhum participante assinalou a pontuação máxima (12 pontos) e dois assinalaram a pontuação mínima (três pontos), revelando insatisfação no que se referiu a esse item. Já nos demais, nenhum professor participante obteve pontuação mínima, e pelo menos um em cada item assinalou a pontuação máxima, o que denota uma visão em linhas gerais otimista dos participantes do estudo sobre suas próprias habilidades profissionais, os benefícios advindos da inclusão e a aceitação dos alunos inclusos.

Na categoria Habilidade, que trata da forma como o professor percebe sua capacidade em lidar com a inclusão dos alunos com deficiência, alguns estudos têm relatado que os professores são mais otimistas nesse sentido quando a condição apresentada é menos grave e permite a movimentação independente e a boa compreensão por parte do aluno (TALIAFERRO; HAMMOND; WYANT, 2015; HUTZLER; BARAK, 2017). Sobre os Benefícios advindos com a inclusão, embora esse item apresente em geral boa percepção por parte dos professores de Educação Física, ele pode receber influência negativa da falta de experiência e da falta de uma estrutura escolar adequada (AN; MEANEY, 2015).

O item Aceitação foi o que proporcionalmente recebeu maior pontuação por parte dos professores pesquisados, ressaltando que estes percebem que os alunos com deficiência são bem aceitos pelos demais colegas. Doulkeridou et al. (2011) destacam que a boa aceitação de alunos com deficiência por parte de colegas sem deficiência pode ser reflexo de atitudes positivas dos professores, expressas em comportamentos favoráveis de acolhimento durante as aulas.

Tratando especificamente sobre o Apoio recebido pela escola, que envolve a disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros para o trabalho com os alunos com deficiência, Fiorini e Manzini (2014) destacam em seu estudo com professores de Educação Física de escolas públicas que a falta de recursos pedagógicos e os espaços inadequados para as aulas constituíam-se em dificuldades para o processo de inclusão. Outros pontos negativos apresentados pelos autores referem-se à dificuldade dos professores em obter acesso às informações sobre as deficiências dos alunos e à falta de um profissional de apoio para colaborar nas aulas, especialmente no caso de deficiências mais severas.

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

3.1 ANÁLISES COMPARATIVAS

Ao compararem-se os resultados obtidos em cada categoria entre os professores de ambos os sexos, a única diferença significativa constatada foi na categoria Habilidade ($p=0,03$),

visto que os homens demonstraram percepção mais otimista sobre sua condição e preparo para lidar com alunos com deficiência (11,36 pontos) do que as mulheres (9,31 pontos). Já o fator idade mostrou influência nas categorias Habilidade ($p=0,00$) e Benefício ($p=0,00$), pois os professores mais velhos mostraram-se mais otimistas sobre seu preparo para lidar com alunos com deficiência do que os mais jovens (11,75 dos mais velhos contra 9,07 dos mais jovens), além de mais otimismo sobre os possíveis benefícios advindos com a inclusão (5,95 dos mais velhos contra 3,40 dos mais jovens).

O resultado da análise comparativa por sexo diverge de outros estudos que verificaram que professoras apresentavam atitudes mais positivas no que se refere à inclusão do que seus colegas do sexo masculino (GREGUOL; ROSE JUNIOR, 2009; HUTZLER, 2003). Talvez essas diferenças possam ser devidas ao fato de que os professores do sexo masculino que participaram do presente estudo apresentavam maior tempo de experiência profissional do que as mulheres, o que pode ter influenciado no resultado observado.

Na comparação entre professores com diferentes experiências no magistério, foram vistas diferenças nas categorias Habilidade ($p=0,00$), Benefício ($p=0,01$) e Apoio ($p=0,03$). Foi verificado que os professores mais experientes percebiam de forma mais otimista o seu preparo para lidar com alunos com deficiência, além de mais benefícios advindos com a inclusão. Por outro lado, os professores com menor tempo de experiência exibiram uma visão mais pessimista sobre o apoio recebido pela escola para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

Hwang e Evans (2011), ao analisarem as atitudes de 29 professores da Coreia do Sul sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, verificaram que a maioria deles (55,2%) mostrava-se relutante nesse sentido, embora também a maioria (58,6%) acreditasse nos benefícios dessa prática. Outro dado relevante na pesquisa é que, da mesma forma como ocorreu em nosso estudo, muitos professores (75,8%) perceberam falta de apoio da escola e de recursos adequados para a inclusão dos alunos. Ainda, professores com mais tempo de experiência mostraram-se mais pessimistas com relação à inclusão, provavelmente pelo pouco apoio recebido e por experiências frustrantes que vivenciaram durante as tentativas de incluir alunos com deficiência em suas aulas. Da mesma forma, na Índia, Das, Kuyini e Desai (2013) observaram percepções negativas dos professores com relação à inclusão, com 70% dos entrevistados narrando não ter tido qualquer formação ou experiência profissional sobre deficiência e 87% relatando não receber qualquer apoio por parte da escola.

No presente estudo, o tempo de experiência profissional mostrou influência nas atitudes dos professores, com maior otimismo manifestado entre aqueles com mais tempo de profissão. No entanto, a literatura aponta resultados controversos nesse sentido. Haegele et al. (2018), ao analisarem 90 professores de Educação Física brasileiros, verificaram que as atitudes dos participantes eram consideravelmente impactadas pelas experiências durante as aulas. Goodwin e Rossow-Kimball (2012) apontam que experiências bem-sucedidas de professores de Educação Física com alunos com deficiência podem reforçar de maneira positiva a autoeficácia, ou seja, a forma como os professores percebem sua competência para lidar de maneira adequada com as diversas situações durante a aula.

Por outro lado, Malinen, Savolainen e Xu (2012) reforçam que a simples exposição do professor a uma sala inclusiva não melhora seu nível de experiência. É preciso oferecer

suporte e apoio para que a experiência seja positiva e, conseqüentemente, possa melhorar sua autoeficácia. Experiências negativas e frustrantes diante de alunos com deficiência podem gerar redução na autoeficácia, o que pode ser um grande entrave no processo de inclusão, uma vez que as pessoas tendem a evitar situações nas quais não se sintam competentes (BANDURA, 2006). Dessa forma, estudos recentes têm demonstrado que a competência percebida pelo professor, muito mais do que o tempo de experiência ou outras características pessoais, é um fator chave de influência nas atitudes manifestadas no sentido da inclusão (BLOCK et al., 2013; JEONG; BLOCK, 2011; TANT; WATELAIN, 2016).

Com relação ao tipo de deficiência apresentada, a única diferença observada foi para os professores que possuíam alunos com deficiência intelectual nas suas turmas, os quais relataram valores significativamente mais baixos no item Habilidade ($p=0,02$), mostrando-se menos preparados do que os demais. Não foram encontradas diferenças significativas para as outras deficiências. Esse fato denota que tais professores percebiam menor competência para lidar com as situações envolvendo as condições diferenciadas de seus alunos com deficiência intelectual.

Divergindo destes achados, alguns trabalhos recentes evidenciam que a deficiência motora, especialmente a paralisia cerebral com maior gravidade, é apontada pelos professores de Educação Física como a mais complexa para a inclusão nas atividades durante as aulas (HODGE et al., 2017; HUTZLER; BARAK, 2017). A razão para tais diferenças pode residir na gravidade da condição, já que os professores participantes em nosso estudo apresentavam alunos com deficiências motoras com menores graus de comprometimento, enquanto que, nos outros estudos citados, os alunos apresentavam maior perda de mobilidade, utilizando, em muitos casos, cadeiras de rodas para sua locomoção. Além disso, a falta de materiais específicos para as aulas bem como a acessibilidade arquitetônica inadequada podem fazer com que ocorra maior tendência de pessimismo diante da inclusão de alunos com deficiências motoras. Já, para os participantes do presente estudo, a maior severidade da deficiência intelectual apresentada pelos alunos, que gerava profundas dificuldades de compreensão e de participação nas atividades, pode ter sido a responsável pelos resultados verificados.

Outros estudos também têm destacado que o tipo e a severidade da deficiência dos alunos podem interferir nas atitudes dos professores diante da inclusão escolar. De um modo geral, alunos com condições mais severas e que envolvam distúrbios comportamentais despertam atitudes mais negativas de rejeição por parte dos professores (RAE; MCKENZIE, 2010; TANT; WATELAIN, 2016). Além disso, a inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais em geral desperta menor rejeição por parte dos professores do que nas séries mais avançadas (TANT; WATELAIN, 2016). No presente estudo, como todos os docentes atuavam em séries próximas, tais diferenças não foram constatadas.

Por fim, ao se comparar as repostas de professores que fizeram e que não fizeram cursos extracurriculares sobre Educação Física para pessoas com deficiência, foram vistas diferenças significativas nas categorias Habilidade ($p=0,00$) e Apoio ($p=0,00$). Nas duas situações, professores que fizeram cursos extracurriculares demonstram percepções mais otimistas sobre sua habilidade de lidar com alunos com deficiência, bem como sobre o apoio recebido pela escola para a inclusão.

A falta de capacitação profissional adequada, tanto na formação inicial da graduação como na formação continuada, é vista como um grande entrave ao processo de inclusão escolar (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; HODGE et al., 2017). Além disso, os cursos extracurriculares (na forma de extensão ou pós-graduação) que abordem temas relacionados à educação especial ou à Educação Física adaptada, podem favorecer a melhora da competência percebida pelos professores para lidar com as situações advindas no processo (TALIAFERRO; HAMMOND; WYANT, 2015). Dessa forma, os cursos de capacitação na área da deficiência são vistos como parte fundamental da formação continuada dos professores e podem ter efeito positivo na forma como estes percebem sua competência para lidar com alunos com deficiência em situações inclusivas (FLORIAN, 2012).

Em suma, no presente estudo as atitudes mais positivas foram manifestadas por professores do sexo masculino, mais velhos, com mais tempo de experiência profissional e que haviam feito cursos de capacitação voltados a alunos com deficiência, tanto em nível de extensão como de *lato sensu*. No entanto, algumas limitações podem ser levantadas, como o número reduzido de participantes e o uso de um instrumento quantitativo para a análise das atitudes dos professores. Ainda assim, os dados aqui levantados trazem à tona informações relevantes sobre a forma como professores de Educação Física percebem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física escolar.

4 CONCLUSÃO

Pelos dados obtidos, observa-se que as atitudes dos professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência são muitas vezes contraditórias, exibindo por um lado receio de não possuir a competência necessária para a atuação adequada, e, por outro, demonstrando clareza sobre os benefícios do processo para todos os alunos. O tempo de experiência e sexo do professor, bem como o tipo de deficiência do aluno, foram fatores de influência nas atitudes, reforçando que mulheres com menor tempo de experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão.

O número crescente de alunos com deficiência que são matriculados atualmente no sistema regular de ensino impõe um desafio iminente a toda comunidade escolar. Embora professores de Educação Física em muitas situações demonstrem ser mais predispostos à inclusão do que seus colegas de outras áreas, apenas a adequada capacitação profissional e a implementação de novas abordagens curriculares poderão melhorar a sensação de competência desse profissional, colaborando para a mudança de suas atitudes. O que se espera como consequência é que as diferenças passem a ser percebidas não como um entrave no processo educacional, mas como uma condição essencial para o desenvolvimento humano em qualquer contexto de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AN, J.; MEANEY, K. S. Inclusion practices in elementary Physical Education: a social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 62, n. 2, p. 143-157, 2015.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Orgs.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte, USA: Information Age Publishing Inc., 2006. p. 307-337.
- BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. *Integração*, Brasília, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.
- BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskiana e da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003.
- BLOCK, M. E. et al. Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 184-205, 2013.
- DAS, A. K.; KUYINI, A. B.; DESAI, I. P. Inclusive Education in India: are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, v. 28, n. 1, p. 27-36, 2013.
- DOULKERIDOU, A. et al. Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. *International Journal of Special Education*, v. 26, n. 1, p. 1-11, 2011.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Sobama*, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, 2015.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.
- FLORIAN, L. Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, v. 63, n. 4, p. 275-285, 2012.
- GOODWIN, D. L.; ROSSOW-KIMBALL, B. Thinking ethically about professional practice in adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 295-309, 2012.
- GREGUOL, M.; ROSE JUNIOR, D. de. 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.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.
- HAEGELE, J. A. et al. Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, v. 24, n. 1, p. p. 21-38, jan. 2018.
- HODGE, S. R. et al. Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, p. 1-20, dez. 2017.
- HUTZLER, Y. Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: a review. *Quest*, New York, v. 55, p. 347-373, 2003.

HUTZLER, Y.; BARAK, S. Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, v. 68, p. 52-65, 2017.

HWANG, Y. S.; EVANS, D. Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, v. 26, n. 1, p. 136-146, 2011.

JEONG, M.; BLOCK, M. E. Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research quarterly for exercise and sport*, v. 82, n. 2, p. 239-246, 2011.

MALINEN, O. P.; SAVOLAINEN, H.; XU, J. Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, v. 28, n. 4, p. 526-534, 2012.

PEDRINELLI, V. J.; VERENQUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. *Atividade física adaptada*. Barueri: Manole, 2013. p. 1-29.

QI, J.; HA, A. S. Inclusion in Physical Education: a review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 59, n. 3, p. 257-281, 2012.

RAE, H.; MCKENZIE, K. Teachers' attitudes to mainstream schooling: children with additional educational needs bring extra demands to the classroom. Helen Rae and colleagues present the findings of a study that explored the views of primary school staff. *Learning Disability Practice*, v. 13, n. 10, p. 12-17, 2010.

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

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Caderno do professor: inclusão de alunos com deficiência na educação física escolar. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, v. 4, n. 8, p. 44-59, jul./dez. 2016.

SIDERIDIS, G. D.; CHANDLER, J. P. Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: a confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 14, n. 1, p. 51-64, 1997.

SILVA, E. J. C.; LLERENNA JÚNIOR, J. C.; CARDOSO, M. H. C. A. Aspectos históricos do atendimento ao deficiente: da segregação à educação inclusiva. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 11, n. 63, p. 5-13, 2002.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

TALIAFERRO, A. R.; HAMMOND, L.; WYANT, K. Preservice Physical Educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 32, p. 49-67, 2015.

TANT, M.; WATELAIN, E. Forty years later, a systematic literature review on inclusion in Physical Education (1975-2015): a teacher perspective. *Educational Research Review*, v. 19, p. 1-17, 2016.

Recebido em: 11/06/2017

Reformulado em: 12/01/2018

Aprovado em: 22/01/2018