



UNIVERSIDADE EVANGÉLICA DE ANÁPOLIS
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS - UNIEVANGÉLICA
PROGRAMA DE MESTRADO EM MOVIMENTO HUMANO E REABILITAÇÃO

DENYSE LEONOR MODESTO BARROS

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UMA PESQUISA DE OPINIÃO NA CRE
DE ITAPACI – GOIÁS**

ANÁPOLIS,
2023

DENYSE LEONOR MODESTO BARROS

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UMA PESQUISA DE OPINIÃO NA CRE
DE ITAPACI – GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Movimento Humano e Reabilitação do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA, para a qualificação do título de Mestre na área de Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Sardinha
Leonardo Lopes Martins

ANÁPOLIS,
2023

B26

Barros, Denyse Leonor Modesto.

A percepção do professor de educação física na inclusão de alunos com necessidades especiais: uma pesquisa de opinião na CRE de Itapaci - Goiás / Denyse Leonor Modesto Barros - Anápolis: Universidade Evangélica de Goiás -UniEvangélica, 2023.

62 p.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Sardinha Leonardo Lopes Martins.
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Movimento Humano e Reabilitação – Universidade Evangélica de Goiás – UniEvangélica, 2023.

1.	2.	3. Educação	4.
I. Martins, Patrícia Sardinha Leonardo			Itapaci

CDU

Catálogo na Fonte
Elaborado por Rosilene Monteiro da Silva CRB1/3038

FOLHA DE APROVAÇÃO

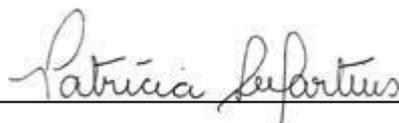
**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UMA PESQUISA DE
OPINIÃO NA CREDE TAPACI-GO**

DENYSE LEONOR MODESTO BARROS

Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-
graduação em Movimento
Humano e Reabilitação
-PPGMHR da Universidade
Evangélica de Goiás -
UniEVANGÉLICA como
requisito parcial à
obtenção do grau de
MESTRE.

Aprovado em 30 de junho de 2023.

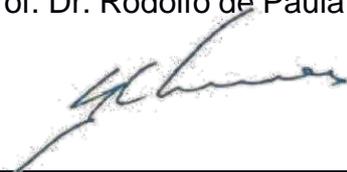
Banca examinadora



Profa. Dra. Patrícia Sardinha Leonardo Lopes Martins



Prof. Dr. Rodolfo de Paula Vieira



Prof. Dr. Rodrigo Lobat Marcos

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por se meu guia e ter me mantido na trilha certa durante este projeto, com saúde e forças para seguir sempre em frente. A Ele toda honra e toda a glória.

Ao meu pai Miguel (*in memória*), à minha mãe Veneranda e aos irmãos, Danisete, Irineide, José Victor, Helta, Roberto e Luciano pelo apoio e incentivo, sempre se fizeram presentes em todos os momentos na minha vida. Meu amor por vocês é infinito!

Meu esposo, Supercílio e meu filho Daniel, que nunca mediram esforços para realizar meus sonhos e vontades. Apoio incondicional oferecido em todos os aspectos. Muito obrigada pela presença de vocês em minha vida, pelo excepcional apoio e incentivo que me deram durante a pesquisa. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Gratidão por tudo!! Amo vocês!

Agradeço à Universidade UNIEVANGELICA e a todos os professores do meu curso pela elevada qualidade do ensino oferecido.

À minha orientadora Dra Patrícia Sardinha Leonardo Lopes Martins, pela elevada competência, total disponibilidade, paciência e encorajamento naqueles momentos cruciais desta difícil jornada. Agradeço de coração, por todo tempo destinado a me ajudar, sempre com calma e atenção. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho.

A Co-orientadora Prof^a Dra Carly Coelho obrigada por me estimular nos momentos mais difíceis, pela sua disponibilidade e incentivo que foram fundamentais para realizar e prosseguir este estudo.

Aos meus colegas do curso Junior Maradona, Roberto Rosa, Roberto Cavalcanti, Flávia Arantes, Eva Vívian Costa, Karissa Yasmim Araújo Rosa, Adonay Pimentel, Gislene Ferreira da Silva, Fernanda Bernado de Carvalho, Fausto e Juliana. É muito bom saber que tenho vocês sempre comigo, conviver com vocês ao longo desses dois anos foi sensacional, juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

Gratidão a meu amigo Fernando Viana pelo excepcional apoio e incentivo que me deu durante a pesquisa. Obrigada por tudo.

Aos professores entrevistados que contribuíram com a dimensão e a forma do objeto de estudo. Agradeço a todos e a cada um em particular.

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto aos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Geralda Andrade Martins de Itapaci – GO; vocês foram essenciais para que eu me tornasse uma pessoa e uma profissional melhor.

Vocês fizeram, fazem e farão sempre parte da minha história.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CRE	Coordenação Regional de Educação
CF	Constituição Federal
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
EF	Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura e a
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local de trabalho	32
Gráfico 2 – Formação acadêmica	32
Gráfico 3 – Possui algum tipo de especialização.....	33
Gráfico 4 – Possui algum tipo de especialização em educação física adaptada(inclusão).....	35
Gráfico 5 – Tempo você leciona na escola	35
Gráfico 6 – Participação em cursos de atualização profissional relacionado à inclusão escolar.....	36
Gráfico 7 – Sentimento de estar preparado(a) para ministrar aulas de educação física para turmas que tenham estudantes com NEE.....	37
Gráfico 8 – Acontece a inclusão do(s) aluno(s) com NEE durante as aulas de educação física	38
Gráfico 9 – Nível de conhecimento/informações sobre as limitações dos meus alunos com NEE	38
Gráfico 10 – Recebe orientação/instrução pedagógica por parte da unidade escolar para trabalhar com alunos com NEE	39
Gráfico 11 – Reiteração sobre como agir diante das limitações quando recebe um aluno com NEE	39
Gráfico 12 – Conhecimento das leis que respaldam a inclusão de estudantes NEE nas unidades escolares.....	40
Gráfico 13 – Planejamento e organização de programas de atendimento individualizado para os alunos com NEE.....	40
Gráfico 14 – Utilização de estratégias variadas ou programa individualizado para que estudantes com NEE cumpram os objetivos específicos das aulas.	41
Gráfico 15 – Para dinamizar as aulas práticas de educação física, confecciono e utilizo materiais didáticos adaptados	42
Gráfico 16 – Organização de atividades para que todos os estudantes adquiram conhecimentos acerca das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e sejam promotores da inclusão escolar.....	42

RESUMO

Introdução: Todos os alunos, independentemente da capacidade, devem fazer participar das atividades de Educação Física escolar. As escolas podem ajudar todos os alunos a atender a essa recomendação, oferecendo oportunidades iguais para alunos com deficiência. Criar uma cultura inclusiva para educação física e atividade física ajuda cada aluno a aprender a levar um estilo de vida ativo e saudável. **Objetivo:** Investigar a percepção do professor de EF em relação à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. **Problema:** Qual(is) a(s) percepção(ões) dos professores de EF na prática de incluir alunos com NEE? Tendo como abordagem metodológica uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa. **Metodologia:** O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa exploratória com abordagem de pesquisa e opinião. **Resultados:** Os professores em sua maioria se sentem seguros e qualificados no processo de incluir alunos com deficiência em aulas de educação física. Porém, alguns se sentem inseguros e com pouca competência ao se identificarem como professores de inclusão. O estudo revelou a importância da formação inicial e contínua de professores numa educação inclusiva eficaz e bem-sucedida, estudos futuros podem examinar e propor modelos de formação inicial e contínua de professores para educação inclusiva que cooptem outras componentes, incluindo atitudes, além de competências. **Conclusão:** Como a educação inclusiva vem sendo implementada em todas as cidades brasileiras, as percepções dos professores sobre as competências necessárias para a educação inclusiva precisam ser exploradas a partir de uma amostra nacionalmente representativa para a transferibilidade dos resultados.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Educação Física. Itapaci.

ABSTRACT

Introduction: All students, regardless of ability, must participate in school Physical Education activities. Schools can help all students meet this recommendation by providing equal opportunities for students with disabilities. Creating an inclusive culture for physical education and physical activity helps every student learn to lead an active, healthy lifestyle. **Objective:** To investigate the PE teacher's perception regarding the inclusion of students with special needs. **Problem:** What is the perception(s) of PE teachers in the practice of including students with SEN? Having as a methodological approach a descriptive research, with a quantitative and qualitative approach. **Methodology:** The present study was carried out through an exploratory research with a research and opinion approach. **Results:** Most teachers feel safe and qualified in the process of including students with disabilities in physical education classes. However, some feel insecure and with little competence when identifying themselves as inclusion teachers. The study revealed the importance of initial and continuous teacher training in an effective and successful inclusive education, future studies can examine and propose models of initial and continuous teacher training for inclusive education that co-opt other components, including attitudes, in addition to competences. **Conclusion:** As inclusive education is being implemented in all Brazilian cities, teachers' perceptions about the skills needed for inclusive education need to be explored based on a nationally representative sample for the transferability of results.

Keywords: Education. Inclusion. Physical education. Itapaci.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
Objetivos.....	14
Objetivo Geral	14
Objetivos específicos	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
Processo histórico da inclusão escolar	15
Conceito do termo 'inclusão escolar'	18
Prática de educação física para alunos com NEE: estudos correlatos	20
Competências e legislação do professor de EF acerca da inclusão escolar.....	26
3 MATERIAIS E MÉTODOS	29
Tipo de pesquisa	29
Pesquisa de campo	29
confortáveis com as perguntas	30
Criação do roteiro de pesquisa	30
Análise dos dados	31
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXO A - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	56
ANEXO B - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	57
ANEXO C - QUESTIONÁRIO PERCEPÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO	58

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é vista como um direito humano universal. O objetivo da inclusão é abranger todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, deficiência, necessidade médica ou outra. Trata-se de dar acesso e oportunidades iguais e livrar-se da discriminação e da intolerância (remoção de barreiras). Afeta todos os aspectos da vida pública (MANTOAN, 2000; COSTA, 2018).

Na educação, “inclusão” tornou-se o termo usado para descrever o direito de pais e filhos de acessar o ensino regular junto com seus pares, onde os pais o desejam e as necessidades das crianças podem ser atendidas. A integração, onde o foco era a capacidade de adaptação da criança, foi substituída pela inclusão escolar. O foco da Inclusão escolar está na capacidade do ambiente de se adaptar às necessidades da criança, alterando quando necessário o seu funcionamento (MENDES, 2006).

Inclusão escolar significa que todas as crianças, independentemente da habilidade ou deficiência, têm o direito de serem respeitadas e apreciadas como membros valiosos da comunidade escolar, participar plenamente de todas as atividades escolares e interagir com colegas de todos os níveis de habilidade com oportunidades para desenvolver amizades (MANTOAN, 2000).

Não é de hoje a proposta de incluir nas escolas regulares crianças portadoras de deficiência, seja ela física e/ou intelectual. No Brasil, desde 1961, já começam a aparecer em documentos oficiais brasileiros, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, artigo 88, que crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência, naquela época chamadas de crianças excepcionais, deveriam estar integradas à comunidade através do sistema geral de ensino, na medida do possível (BRASIL, 1961).

Em 1971, a LDB nº 4.024 foi modificada pela Lei nº 5.692, que estipulava através do artigo 67, uma educação segregada dessas crianças ditas merecedoras de tratamento excepcional, com intuito de que elas recebessem educação em regime especial (BRASIL, 1971). Em 1990, através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, as nações do mundo inteiro vieram reforçar o que já vinha sendo estipulado e registrado pela Declaração dos Direitos Humanos desde 1948, que "toda pessoa tem direito à educação" (UNICEF - BRASIL, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE, UNESCO, 1998), além de reafirmar o direito a todos pela educação conforme mencionado anteriormente, também relembrou a Declaração das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, de 1993, a qual estimulava os Estados a assegurarem a educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.

Mesmo diante de todo esse apelo mundial para inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular, apenas em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n. 13.146, a qual traz no artigo 27 que:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Recentemente, foi instituído no artigo 2, item VI do Decreto nº 10.502/20, que apesar de considerar políticas educacionais equitativas e inclusivas, não elimina a criação de escolas especializadas, a fim de atender alunos com NEEs que aparentemente não se desenvolvem adequadamente quando inseridos em escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020a).

Baseando-se nesse breve relato cronológico da legislação da educação brasileira, nota-se que todas essas leis ou decretos, que obrigam as escolas regulares a aceitarem alunos com deficiência, não garantem ainda a efetivação de uma prática educacional inclusiva. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Especial (MEC/ SEESP), essa prática só será atingida de fato se a escola estiver preparada para assistir esses alunos independentemente das suas condições físicas e/ou intelectuais através da capacitação de professores para esse fim (BRASIL, 2001).

Dentro desse contexto inclusivo da educação regular, a Educação Física (EF) é indispensável por ser uma excelente área para desenvolvimento de habilidades como camaradagem, cooperação, competitividade, responsabilidades pessoais e sociais, bem como ganho de um estilo de vida mais saudável (VICIANA; MAYORGA-VEGA; PARRA-SALDÍAS, 2019).

Um currículo de EF inclusivo dará a todos os alunos a oportunidade de participar das aulas, sentir-se valorizado e, com sorte, melhorar sua confiança. Um currículo tradicional de EF concentra-se principalmente no ensino das habilidades físicas que associamos aos esportes populares. Como tal, é normalmente adequado para alunos confiantes com altos níveis de alfabetização física, mas para uma proporção significativa de alunos com baixa alfabetização física ou baixa auto-eficácia em um ambiente físico, esse currículo pode ter um efeito negativo (COSTA, 2018).

Um número crescente de professores de EF está optando por ampliar o foco das aulas para incluir outras habilidades (além de força física ou agilidade) com o objetivo de melhorar o envolvimento e a alfabetização física em todo o grupo. As escolas são obrigadas a ter políticas e práticas adequadas de EF que se alinhem com as políticas federais de inclusão escolar. Um ambiente inclusivo deve trabalhar no sentido de proporcionar um planejamento eficaz e diferentes atividades (diferenciação) para atender às necessidades individuais. Várias escolas constataram que uma mudança para a educação inclusiva leva à uma melhoria nos padrões gerais de educação (MENDES, 2006).

De acordo com Mantoan (2008) a educação que exclui e segrega perpetua a discriminação contra grupos tradicionalmente marginalizados. Quando a educação é mais inclusiva, os conceitos de participação cívica, emprego e vida comunitária também o são.

Assim, a EF inclusiva deve incluir alunos com deficiência nas aulas regulares. Especificamente, estratégias de ensino, equipamentos, ambientes e avaliações foram adaptados para atender às necessidades de todos os alunos. Apoiar alunos com deficiência que desejam participar de outras atividades físicas antes, durante e depois da escola. Incentivar os alunos com deficiência a terem os mesmos papéis e experiências que seus colegas sem deficiência durante a EF e outras atividades físicas (HERNÁNDEZ-TORRANO, SOMERTON, HELMER, 2020).

A legislação brasileira prevê uma educação pública apropriada gratuita no ambiente menos restritivo, para todas as crianças com deficiência. Os alunos com deficiência devem participar da EF com crianças sem deficiência na extensão máxima apropriada. Com uma linguagem para instrução em EF que pode fazer parte dos serviços adaptados especificamente para as necessidades educacionais de uma criança (MENDES, 2006).

Diante do contexto problematizado, a pesquisa pretende responder ao seguinte problema: Qual(is) a(s) percepção(ões) dos professores de EF na prática de incluir alunos com NEE?

O estudo sobre educação inclusiva é extenso e complexo. A educação inclusiva não se centra apenas nos alunos com deficiência, mas em todos os alunos; também se concentra em políticas e organizações educacionais. Pesquisadores têm usado diferentes abordagens teóricas e métodos para explorar a inclusão escolar (MENDES, 2006). Pesquisar a educação inclusiva é importante, pois se concentra na justiça social e na democracia (HERNÁNDEZ-TORRANO, SOMERTON, HELMER, 2020).

Marques (2019) apresenta nos dados de sua pesquisa que, é indispensável que o professor conheça as deficiências dentro da sala de aula, para que possa trabalhar de forma correta e melhorar o desenvolvimento dos alunos com algum tipo de deficiência. Portanto, as crianças com deficiências devem participar de aulas com a intervenção do professor de EF, devido suas dificuldades e também a equipe de docente deve buscar mais formação para que haja uma melhor recepção e ensinamento do conhecimento para os alunos.

A relevância do tema, somada à carência de outras pesquisas sobre a inclusão de alunos com NEE na disciplina de EF, demonstra a inquietação da autora pelo objeto de estudo. Assim, a autora como professora pretende apresentar que as escolas são obrigadas a terem políticas e práticas adequadas, que se alinhem com as políticas federais de inclusão escolar. Pois, o ensino deve ser planejado com todos os alunos e de acordo com suas habilidades. As aulas de ensino devem incentivar a participação de todos os alunos, e que todos os alunos estejam ativamente envolvidos.

Com efeito, trata-se de um recorte em que a temática será explanada consoante a área de ensino em EF, da qual a pesquisadora faz parte, sem que se faça alguma restrição ao tipo de NEE. É do interesse da pesquisadora ampliar o conhecimento necessário acerca da temática, contribuir com achados sobre o objeto de estudo em sua área de atuação profissional, a fim de tornar sua prática docente diligente e responsável face aos estudantes que necessitam de um tratamento em essência adaptado e inclusivo.

Objetivos

Objetivo Geral

Investigar a percepção do professor de EF em relação à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais.

Objetivos específicos

- Descrever o processo histórico da inclusão escolar;
- Conhecer a prática de educação física para alunos com NEE;
- Discutir a percepção do professor de EF em relação à inclusão escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Processo histórico da inclusão escolar

A maioria dos países reconheceu a educação inclusiva como um meio de garantir direitos educacionais iguais para todas as pessoas (MENDES, 2006). No entanto, as definições e implementações de educação inclusiva variam imensamente. Acerca do conceito Montoan (1998, p. 49-51) que diz que:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e assim diz a Constituição.

Um dos princípios centrais da educação brasileira tem sido saudar a diversidade com inclusão escolar. Na prática, no entanto, a inclusão significativa de indivíduos que são diferentes da maioria tem sido difícil de várias maneiras. Aprender sobre a evolução do sistema educacional e seu tratamento de alunos que são diferentes em termos de raça, gênero ou habilidade pode nos guiar como educadores para liderar o caminho a seguir (MENDES, 2006).

Mantoan (2000, p. 7-8), observa que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Nos primórdios, as crianças nascidas com deficiência eram fonte de vergonha e culpa entre as famílias, muitas vezes escondidas em instituições (MENDES, 2006). Conforme descrito por Montoan (2005) a estigmatização da deficiência resultou na

marginalização social e econômica de gerações com deficiência e, como muitas outras minorias oprimidas, deixou as pessoas com deficiência em um estado grave de empobrecimento por séculos. No século XIX, as pessoas com deficiência eram consideradas pessoas magras, trágicas, miseráveis, incapazes de contribuir com a sociedade, exceto para servirem como objetos de entretenimento ridicularizados em circos e exposições.

Em 1945, a Liga das Nações adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No campo da educação, o artigo 26 da Declaração proclama o direito de todo cidadão a uma educação adequada, independentemente de sexo, raça, cor e religião. Este direito também está consagrado nas constituições de todas as nações independentes (MENDES, 2006). A questão é: até que ponto os governos nacionais estão garantindo o direito de 'todo' cidadão a uma educação 'apropriada' à medida que nos aproximamos do novo milênio? Que medidas estão em vigor a nível nacional e local para resolver os desequilíbrios na educação?

Em quase todos os países, crianças e adultos estão sendo totalmente excluídos da educação formal; alguns dos que vão à escola não concluem. Eles são gradual e deliberadamente expulsos do sistema escolar porque as escolas não são sensíveis aos seus estilos de aprendizagem e origens. Em um gesto de simpatia, algumas crianças são classificadas em categorias e colocadas em escolas especiais separadas, longe de seus pares. Isso levou ao desenvolvimento de dois sistemas separados de educação dentro dos países, educação regular e especial.

Como aponta Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (p.16).

No entanto, nos últimos anos, a justificativa para ter dois sistemas nacionais paralelos de educação tem sido questionada e os fundamentos da 'educação especial' começaram a desmoronar. O pensamento que se desenvolveu nos últimos 50 anos no campo da deficiência teve influências significativas não apenas na educação especial, mas também na prática da educação regular. O pensamento e o

conhecimento atuais exigem que a responsabilidade por todos os alunos permaneça com o professor da sala de aula regular (MITTLER, 2003).

Profissionais da educação deveriam estar familiarizados com a Declaração Mundial de 1990 sobre Educação para Todos: Atendendo às Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Declaração que afirma que, entre outros:

A educação básica deve ser oferecida a todas as crianças... Para isso, devem ser ampliados os serviços de educação básica de qualidade e devem ser tomadas medidas consistentes para reduzir as disparidades (artigo 3.1; UNESCO, 1998:3).

Apesar da menção bastante simbólica das necessidades especiais na Conferência de Jomtien¹, há agora um maior reconhecimento de que a agenda das necessidades especiais deve ser vista como uma parte significativa do movimento pela Educação para Todos. A ideia é que o conceito de integração seja substituído por um movimento em direção à escolarização/educação inclusiva. A integração exige que acordos adicionais sejam feitos para acomodar alunos com deficiência dentro de um sistema de ensino que permanece praticamente inalterado; a educação inclusiva, por outro lado, visa reestruturar as escolas para responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças (MENDES, 2006).

Para Mantoan (2008) assim, a integração exige arranjos separados na escola regular para crianças excepcionais, principalmente aquelas tradicionalmente rotuladas como deficientes, por meio de práticas como desistência, educação corretiva e/ou integração.

Mantoan (1998, p. 49-51) diz que é preciso:

A descentralização da gestão administrativa, por sua vez, promove uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembléias de pais e de alunos. Mudam-se os rumos da administração escolar e com isso o aspecto pedagógico das funções dos diretos e dos coordenadores e supervisores emerge. Deixam de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecer e participar de que acontece nas salas de aula.

No entanto, a escola inclusiva, em primeira instância, reconhece que as necessidades especiais de aprendizagem podem surgir de fatores sociais,

¹ O documento elaborado na conferência realizada em Jomtien (Tailândia) possuía dez artigos e objetivava prioritariamente a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagens.

psicológicos, econômicos, linguísticos, culturais, bem como físicos (ou deficiência), daí o uso do termo "crianças com necessidades especiais" em vez de "crianças com deficiência". Em segundo lugar, reconhece que qualquer criança pode experimentar dificuldades de aprendizagem, de curta ou longa duração, a qualquer momento durante a carreira escolar e, portanto, a escola deve continuamente se revisar para atender às necessidades de todos os seus alunos (MITTLER, 2003).

Conceito do termo 'inclusão escolar'

A educação inclusiva é a maneira mais eficaz de dar a todas as crianças uma chance justa de ir à escola, aprender e desenvolver as habilidades de que precisam para prosperar.

Educação inclusiva significa todas as crianças nas mesmas salas de aula, nas mesmas escolas. Significa oportunidades reais de aprendizagem para grupos tradicionalmente excluídos, não apenas crianças com deficiência, mas também falantes de línguas minoritárias (MENDES, 2006). Os sistemas inclusivos valorizam as contribuições únicas que os alunos de todas as origens trazem para a sala de aula e permitem que diversos grupos cresçam lado a lado, para o benefício de todos.

Educação inclusiva significa que todos os alunos frequentam e são bem-vindos pelas escolas de sua vizinhança em classes regulares adequadas à idade e são apoiados para aprender, contribuir e participar de todos os aspectos da vida escolar. A educação inclusiva é sobre como desenvolvemos e projetamos nossas escolas, salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos (UNESCO, 2005).

A educação inclusiva é garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às suas diversas necessidades de uma forma responsiva, receptiva, respeitosa e solidária. Os alunos participam do programa de educação em um ambiente comum de aprendizagem com suporte para diminuir e remover barreiras e obstáculos que possam levar à exclusão (UNESCO, 2005).

A educação inclusiva é realizada em um ambiente de aprendizado comum; ou seja, um ambiente educacional onde alunos de diferentes formações e com diferentes habilidades aprendem juntos em um ambiente inclusivo. Ambientes de aprendizagem comuns são usados para a maioria das horas de instrução regular

dos alunos e podem incluir salas de aula, bibliotecas, ginásio, teatros, salas de música, refeitórios, playgrounds e a comunidade local. Um ambiente comum de aprendizagem não é um lugar onde alunos com deficiência intelectual ou outras necessidades especiais aprendem isoladamente de seus colegas (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

A educação inclusiva baseia-se no direito fundamental de todos os alunos a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades básicas de aprendizagem, incentive seu desenvolvimento pessoal ao máximo e considere a diversidade de origens e habilidades como uma oportunidade de aprendizado e não uma barreira (AINSCOW, MILES, 2008).

A inclusão escolar, conforme conceituada hoje, tem suas raízes no movimento de “normalização” do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que defendia a inclusão na comunidade principalmente para indivíduos com deficiência intelectual e a sua posterior “integração” nos sistemas de ensino geral. A principal desvantagem da “integração” era que a colocação física não era acompanhada de apoio organizacional dentro das escolas gerais ou de mudanças significativas em seu conteúdo e práticas de ensino. O termo “educação especial” foi substituído pelo termo “necessidades especiais”, mas outra lacuna ainda precisava ser superada, ou seja, a mudança filosófica de bem-estar para serviços centrados nos direitos humanos (UNESCO, 2005).

Mais recentemente, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD; NAÇÕES UNIDAS, 2006), onde no Artigo 30.5 os direitos das crianças com deficiência a receber EF, bem como atividades esportivas informais são claramente articuladas, foi assinada e ratificada por 175 nações (CDPD, 2017).

Especificamente, o Artigo 30.5 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) determina (a) facilitar a participação de indivíduos com deficiência em eventos esportivos convencionais (inclusivos); (b) garantir o desenvolvimento, treinamento e participação em atividades esportivas e recreativas específicas para deficientes; (c) garantir o acesso de pessoas com deficiência a instalações esportivas e recreativas; (d) garantir que as crianças com deficiência tenham acesso igual ao de outras crianças à participação em brincadeiras, recreação e lazer e atividades esportivas, incluindo as atividades do sistema

escolar; e (e) assegurar a prestação de serviços (normais ou específicos) de desporto e lazer a pessoas com deficiência (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Ao aderir a essas especificações, a CDPD é muito clara sobre como garantir a participação em tipos de atividades físicas inclusivas e separadas ao longo da vida, com ênfase particular em crianças em idade escolar. Mais recentemente, a UNESCO publicou uma declaração reconhecendo que oportunidades inclusivas, adaptadas e seguras para participar da EF devem ser oferecidas a crianças com deficiência (UNESCO, 2015).

Assim, ao nível da escola, os professores devem ser formados, os edifícios devem ser remodelados e os alunos devem receber materiais de aprendizagem acessíveis. Ao nível da comunidade, o estigma e a discriminação devem ser combatidos e os indivíduos precisam ser educados sobre os benefícios da educação inclusiva. Em nível nacional, os governos devem alinhar as leis e políticas com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e coletar e analisar dados regularmente para garantir que as crianças sejam atendidas com serviços eficazes.

Prática de educação física para alunos com NEE: estudos correlatos

A base de conhecimento para incluir crianças com deficiência em EF adaptada, evoluiu desde a década de 1950, principalmente nos Estados Unidos, tendo como objetivo inserir crianças com deficiência em classes regulares utilizando estruturas adaptadas de desenvolvimento curricular e reformulando a prática dos professores (SHERRILL, 2004).

Com base na experiência adquirida entre professores e acadêmicos, recomendações teóricas e práticas foram desenvolvidas e praticadas em muitas escolas nos Estados Unidos e Canadá, levou ao estabelecimento da Federação Internacional de Atividade Física Adaptada (IFAPA) em meados da década de 1970 e o jornal de pesquisa *Adaptated Physical Activity Quarterly* (APAQ) em meados da década de 1980. Com esse apoio de órgãos governamentais internacionais e a formação de uma base de conhecimento teórico e diretrizes práticas, a tendência em direção à educação inclusiva tem sido cada vez mais defendida por educadores e estudiosos em todo o mundo (HUTZLER, 2011).

A pedagogia inclusiva é entendida a este respeito como capacitando todas as crianças a participar na escola e a seguir os objetivos normativos. Além disso, segundo Loreman e Deppeler (2012), não basta aceitar crianças com deficiência em uma classe geral; espera-se que sejam bem-vindos e desejados por seus colegas e funcionários, incluindo professores e administradores. Isso torna extremamente importante a questão das atitudes dos profissionais e a formação de professores para a inclusão escolar uma prática essencial e obrigatória.

De fato, mesmo que os professores demonstrem boas intenções, muitas vezes eles se sentem inadequadamente treinados para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva. Os professores de EF foram documentados como sendo particularmente vulneráveis a questões de segurança e controle associadas à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas (MORLEY et al., 2015) e relataram atitudes menos favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais deficiências (HUTZLER, SHAMA, 2017).

Uma pesquisa mostrou que não foram propostas estruturas específicas para promover a educação inclusiva no domínio da EF, mas os princípios gerais para o empoderamento dos professores propostos pela Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2015) e com base em uma multinacional da União Europeia Formação de professores para a inclusão (TE4I), fornecem bons pontos de partida. O relatório TE4I sobre desafios e oportunidades da educação inclusiva afirma que a visão de um sistema educacional mais equitativo requer professores equipados com as competências necessárias para atender às diversas necessidades (MENDES, 2006).

Atitudes negativas em relação à inclusão escolar estão associadas a expectativas de desempenho reduzidas de participantes com deficiência e, particularmente na EF, uma tendência a facilitar seu absenteísmo, levando a um número significativo de alunos com deficiência que evita parcial ou mesmo completamente a participação na EF (MORLEY, et al. 2005). Mudar as atitudes negativas dos professores de EF em relação à inclusão escolar é um desafio devido a uma série de razões, incluindo, mas não se limitando a, falta de conhecimento sobre deficiência, um aparente conflito entre o desejo de aumentar o desempenho de toda a classe e apoiar o indivíduo com deficiência, as restrições ambientais na

atenção ao ensinar em um espaço aberto e a necessidade de fornecer precauções de segurança adicionais para reduzir o risco de lesões.

No entanto, até agora, apenas pesquisas limitadas foram realizadas sobre os processos acima mencionados em apoio a um ou outro processo e/ou modalidade de adaptação. Um dos poucos exemplos de tal pesquisa é o estudo de Kalyvas e Reid (2013), que mediu o desempenho e a satisfação de diferentes grupos em crianças em idade escolar, com e sem deficiência, que participaram do vôlei Newcomb com e sem adaptações adicionais (por exemplo, usando uma bola tipo balão grande ou sacando de uma distância menor), e descobriram que a adaptação melhorou o desempenho em ambos os grupos de crianças – com e sem deficiência – e que a satisfação das crianças sem deficiência estava relacionada à idade. As crianças mais velhas mostraram-se menos satisfeitas com as condições adaptadas. Mais pesquisas são necessárias para abordar as práticas de adaptação baseadas em evidências.

Instituições educacionais contemporâneas têm sido criticadas por apresentar muita instrução centrada no professor e por se esforçar para demonstrar “resultados” referenciados por normas em vez de processos educacionais (MCKAY, BLOCO, PARQUE, 2015). Dentro desse quadro de referência, fornecer suporte e adaptação provenientes da base de conhecimento flexível de profissionais especializados em EF em ensinar alunos com deficiência pode contribuir para o clima de classe e beneficiar os processos educacionais dentro da classe, como o envolvimento com pequenos grupos e tutoria entre colegas (SHERLOCK-SHANGRAW, 2013).

A prática específica de abrir práticas de suporte e adaptativas para todos foi reconhecida como a abordagem universal de design para aprendizado, que foi desenvolvida como uma adaptação da abordagem de design universal em arquitetura e tem sido recomendado para aluno inclusivo. Basicamente, esta abordagem requer (a) fornecer múltiplas representações de conteúdo, por exemplo, utilizando recursos visuais de ensino, além de explicar verbalmente e demonstrar fisicamente; (b) fornecer múltiplas opções de expressão e controle, como o uso de metas autodeterminadas e critérios de desempenho além de critérios normativos; e (c) fornecer múltiplas modalidades de engajamento e motivação, como modelagem de pares e jogo cooperativo, além da competição (LIEBERMAN, LYTLE, CLARCQ, 2008).

As escolas são um instrumento social, pois elas fornecem conhecimentos, competências e habilidades necessárias para o envolvimento posterior na comunidade e para um estilo de vida produtivo. Para isso, espera-se que as escolas se conectem com a comunidade e abracem vínculos transversais. Pais de crianças com deficiência, atletas que representam clubes esportivos para pessoas com deficiência e outras partes interessadas da comunidade podem contribuir para a compreensão e atitudes das crianças em relação à inclusão escolar na EF. A atividade do Dia Escolar Paraolímpico ou as demonstrações escolares das Olimpíadas Especiais são bons exemplos desse envolvimento da comunidade e demonstraram ter um impacto positivo nas atitudes (MCKAY, BLOCO, PARQUE, 2015).

As práticas reflexivas estão entre as ferramentas mais importantes para o auto desenvolvimento dos professores e incluem escrever diários e portfólios e usar observações sistemáticas e notas de campo (MENDES, 2006). No entanto, existem meios muito limitados para utilizar tais ferramentas dentro da estrutura de inclusão escolar, particularmente no domínio da EF, onde as deficiências não se limitam a deficiências de aprendizagem e/ou comportamentais, mas sim a uma ampla gama de problemas físicos, sensoriais e mentais que podem afetar significativamente mudar metas de desempenho, padrões e contextos.

Por exemplo, um aluno com comprometimento neurológico dos membros inferiores, que pode andar com muletas, pode precisar de uma cadeira de rodas de corrida para cumprir as metas de desenvolvimento de resistência aeróbica e as regras para participar de competições escolares de atletismo. Portanto, as reflexões do professor devem considerar essas opções individualizadas de modificação da atividade e da participação (MENDES, 2006).

Devido à alta variabilidade e especificidade de diferentes alunos com deficiência, muitos professores de EF se sentem inadequadamente treinados e não competentes o suficiente para atender às demandas da educação inclusiva (LIEBERMAN, LYTLE, CLARCQ, 2008). Isso é comum e, portanto, a formação em EF inclusiva é necessária e requer não apenas fornecer informações factuais e conhecimento sobre alunos com deficiência, mas também focar no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao processo de inclusão escolar.

De acordo com a teoria da aprendizagem social, as atitudes estão fortemente relacionadas à auto eficácia, ou seja, a percepção de controle e

competência em relação à busca de uma atividade e, portanto, o treinamento de inclusão escolar deve desenvolver um senso de experiência física ou virtual em contextos de inclusão escolar e controlando seus resultados (OCDE, 2013).

Em um artigo recente, Block et al. (2017) revisou e resumiu uma série de processos de preparação de professores, incluindo (a) fornecer simulações de condições de deficiência ao tentar realizar várias atividades físicas; (b) infundir conteúdos relacionados à deficiência em estudos curriculares básicos; (c) participar de sessões práticas no campus e fora do campus; (d) obtenção de cursos online para quem não tem tempo para assistir às aulas presenciais; e (e) confrontar os participantes com situações de tomada de decisão enquanto estiverem em grupos, avaliando possíveis respostas e discutindo as opções para reduzir o viés e facilitar a tomada de decisão informada.

A avaliação em EF é importante para o sistema escolar como uma forma de avaliar o desempenho dos alunos em diferentes níveis de escolaridade e como um amortecedor para se mover entre os sistemas. No entanto, a avaliação também fornece uma medida para auto avaliação, apoiando a motivação do aluno para aprender (OCDE, 2013).

A avaliação escolar normalmente inclui dados quantitativos e referenciados por normas, que não são úteis no caso da educação inclusiva em EF, onde não se espera que os padrões motores individualizados dos alunos com deficiência estejam em conformidade com os critérios de qualidade esperados na população normativa. Por exemplo, critérios de qualidade reconhecidos no teste de desenvolvimento motor grosso são baseados em padrões que podem não ser significativos para crianças com membros comprometidos ou amputados (UNESCO, 2017).

Além disso, as pontuações normativas utilizadas para avaliar os critérios de aptidão física não são aplicáveis a indivíduos que podem nem mesmo ter a capacidade de impulsionar equipamentos de ciclismo ou mover as pernas em uma esteira. Portanto, os professores são desafiados com a tarefa de desenvolver ferramentas referenciadas de linha de base individualizadas que possam ser utilizadas para alunos com e sem deficiência, bem como para professores (MENDES, 2006).

Ao desenvolver uma estrutura de avaliação, os educadores precisam estar cientes das seguintes recomendações para formuladores de políticas e profissionais

(GRENIER, HORRELL, GENOVESE, 2014) (a) os procedimentos de avaliação devem ser relevantes e adaptados para acomodar as necessidades especiais dos alunos; (b) a alocação de recursos não deve se basear apenas na avaliação inicial, mas também na avaliação contínua; (c) a avaliação não deve apenas medir os déficits, mas também os pontos fortes, e deve estimular a prestação de serviços no quadro geral; e (d) currículos e programas devem encorajar metas e necessidades baseadas em processos de aprendizagem, em vez de metas orientadas por conteúdo e/ou direcionadas.

Todo processo de inclusão escolar deve ser cuidadosamente avaliado para determinar se seus objetivos educacionais estão sendo alcançados. Presumivelmente, cada processo de inclusão escolar tem mérito educacional, mas também uma série de limitações (por exemplo, alocar uma parte do orçamento da faculdade para enfrentar o desafio) que precisam ser analisadas e avaliadas (PONTES et al., 2021).

De acordo com Pontes et al. (2021), o esporte como atividade física para deficientes físicos é uma das principais maneiras de integração da sociedade e desperta o sentimento e a vontade de melhorar o seu mundo, provando para eles mesmos e para a sociedade que são capazes de ter soluções para as suas maiores dificuldades, tornando-os mais ativos e alcançando independência na realização de suas atividades do dia a dia, melhorando seus relacionamentos sociais de lazer, crescendo a auto estima em busca de uma vida mais digna e mais saudável.

Existe um consenso generalizado de que a atividade física é benéfica para o desenvolvimento infantil, incluindo socialização e saúde, e as organizações internacionais agora defendem fortemente o envolvimento em atividades físicas regulares como universalmente benéficas para todas as crianças, independentemente do *status* de habilidade (MCKAY, BLOCO, PARQUE, 2015).

Greguol et al. (2018) mostraram em sua pesquisa, que de um modo geral, os professores são otimistas com relação à inclusão escolar 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 escolar.

Nos achados de Souza (2017), a autora objetivou compreender as práticas pedagógicas inclusivas dos professores de EF em relação aos alunos que apresentam deficiência física no ensino regular. O professor de EF é um importante articulador no desenvolvimento da educação inclusiva, através da promoção do desenvolvimento, adaptação e interação do deficiente físico com os demais colegas em suas aulas. Para tanto, faz-se necessário que o professor esteja capacitado para que saiba lidar com o aluno no dia a dia, auxiliando-o no seu processo de inclusão escolar e desenvolvimento das suas capacidades.

Já, Castro e Teles (2020), os resultados dos autores mostraram que os professores e a comunidade escolar enfrentam dificuldades relacionadas à precária formação docente, à pouca interação interpessoal e à mínima acessibilidade arquitetônica, instrumental e metodológica. Concluiu-se que o processo inclusivo, apesar dos empasses, se encontra em desenvolvimento.

Diante da apresentação literal destes estudos, nota-se que a EF inclusiva e atividade física deve incluir alunos com deficiência nas aulas regulares de educação física, e especificamente, estratégias de ensino, equipamentos, ambientes e avaliações foram adaptados para atender às necessidades de todos os alunos. Ainda, apoiar alunos com deficiência que desejam participar de outras atividades físicas antes, durante e depois da escola. Incentiva os alunos com deficiência a terem os mesmos papéis e experiências que seus colegas sem deficiência durante a educação física e outras atividades físicas.

As pesquisas mostram que as atitudes dos professores em relação à EF estão associadas a resultados positivos dos alunos. No entanto, há uma síntese robusta limitada de evidências sobre as atitudes dos professores em relação ao trabalho com alunos na EF, particularmente, aqueles com necessidades educacionais especiais e deficiências.

Competências e legislação do professor de EF acerca da inclusão escolar

O ímpeto do movimento de educação inclusiva tem se concentrado em melhorar a competência dos professores para fornecer instrução apropriada para crianças com e sem necessidades especiais em salas de aula regulares no Brasil.

No país, várias políticas e legislação exigem educação inclusiva. Isso inclui a LDB, Constituição Federal de 1988, a Lei das Pessoas com Deficiência e circulares

de práticas recomendadas, incluindo a BNCC. Essas políticas e legislação estão em conformidade com os movimentos de direitos civis consagrados nos instrumentos internacionais de direitos humanos. Tais instrumentos incluem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (NAÇÕES UNIDAS, 1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (MAJOKO, 2017).

O sucesso da educação inclusiva depende de conhecimentos e habilidades adequados dos professores. Embora seja mais fácil para os formuladores de políticas promover a educação inclusiva, a mera aprovação e aplicação da política não é garantia de sucesso. Isso ocorre porque os professores precisam de mais do que apenas atitudes positivas na tradução da política para a prática. Os professores também precisam de competências para adaptar o ensino e a aprendizagem para atender às necessidades de todas as crianças.

Estudos em vários países revelam que a instrução em ambientes inclusivos é inadequada e geralmente não atende às necessidades de diversas crianças com necessidades especiais (KUYINI; MANGOPE, 2011; MASTROPIERI; SCRUGGS, 2010). As competências limitadas dos professores, como resultado da falta de treinamento em estratégias eficazes de ensino adaptativo, estão entre os fatores responsáveis por tal falha. Por exemplo, Kuyini e Desai (2008) revelaram, na sua investigação de 20 salas de aula inclusivas, que 46% dos professores tinham conhecimentos limitados sobre educação inclusiva e até 58% dos 220 professores não tinham formação em educação especial e inclusiva. Esses pesquisadores também estabeleceram que vários professores utilizaram muito poucas estratégias de ensino adaptativo em suas aulas em salas de aula regulares.

Agbenyega e Deku (2011) revelaram achados semelhantes e sugeriram que crianças com necessidades especiais provavelmente não se beneficiariam das oportunidades de ensino e aprendizagem oferecidas em salas de aula regulares. As constatações sobre a formação inadequada de professores em educação inclusiva e a oferta de instrução em sala de aula mostram a necessidade de examinar as competências de que os professores precisam para atender às necessidades das crianças.

Um estudo outro estudo internacional examinou as competências de ensino percebidas pelos professores de educação especial como essenciais para a educação inclusiva. Enraizado na pedagogia inclusiva, este estudo descritivo baseia-

se em uma amostra de 24 professores de escolas primárias de educação especial propositalmente selecionados da província educacional de Midlands, no Zimbábue. Ao longo da análise dos dados, foi utilizada uma abordagem comparativa constante da organização dos dados com ajustamento contínuo. O estudo constatou que os participantes perceberam triagem e avaliação, diferenciação de instrução, sala de aula e gerenciamento de comportamento e colaboração como competências essenciais exigidas dos professores para a educação inclusiva. A formação inicial e contínua de professores nestas competências essenciais pode facilitar a implementação bem-sucedida e eficaz da educação inclusiva, ao equipá-los para responder à diversidade infantil (MAJOKO, 2017).

Embora haja um consenso considerável sobre as estratégias que apoiam a aprendizagem eficaz em salas de aula inclusivas, existem diferenças no que os professores em vários contextos consideram competências essenciais para apoiar com sucesso e eficácia crianças com necessidades especiais. Da mesma forma, pesquisadores revelam que professores competentes traduzem simultaneamente a teoria em prática e consideram a população de alunos e os contextos socioculturais em que o ensino e a aprendizagem acontecem (FRIEND; BURSUCK, 2012; LYNCH, et al., 2011).

Isso enfatiza a premissa de que variações contextuais, com diferentes fatores de enquadramento educacional, resultam em percepções diversas dos professores sobre as competências que consideram essenciais para o ensino e aprendizagem inclusivo. Isso ocorre porque os fatores de enquadramento estabelecem limites, mas também abrem possibilidades (MAJOKO, 2017). Consequentemente, os professores que atuam no sistema educacional brasileiro podem ter ideias diferentes sobre as competências essenciais que os professores precisam para serem professores eficazes em salas de aula inclusivas. Explorar as percepções desses professores pode resultar no desenvolvimento de treinamento de competência inclusiva mais focado para professores. Além disso, estudos mostram que as autopercepções de competência impactam, direta ou indiretamente, ou medeiam a relação entre o fornecimento de treinamento e a utilização pelos profissionais de habilidades e conhecimentos recém-adquiridos (ALHASSAN, 2012).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa. O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa exploratória com abordagem de pesquisa e opinião, relativa à percepção de profissionais da área, sobre a inclusão de estudantes com NEE no ensino regular e sobre as atuais condições da EF adaptada no ensino público brasileiro.

De acordo com Weber (2017), as pesquisas de opinião são semelhantes as pesquisas destinadas a avaliar a opinião pública sobre uma questão específica ou uma série de questões de maneira científica e imparcial. Com a evolução das pesquisas online, os métodos tradicionais de votação tornaram-se distintos. Agora, as pesquisas *on-line* conduzidas usando um *software* de criação de pesquisas *on-line* governam os métodos de votação. Além disso, as ferramentas de pesquisa *on-line* ajudam a selecionar uma amostra aleatória de todos na população, garantindo imparcialidade nos resultados da pesquisa.

As pesquisas de opinião pública são uma maneira definitiva de determinar o que pessoas específicas de certos estratos populacionais pertencentes a um determinado grupo demográfico pensam ou sentem sobre um determinado assunto. As pesquisas de opinião pública fazem aos participantes perguntas específicas relacionadas a questões específicas com o objetivo de estudar a perspectiva do público. Dependendo dos *insights* recebidos, os pesquisadores podem criar estratégias de ações direcionadas.

Pesquisa de campo

Em novembro de 2022 de posse da autorização da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Itapaci para a realização da pesquisa, foram escolhidos os sujeitos de pesquisa, que foram: professores das escolas estaduais do ensino fundamental e ensino médio, que ministram o componente curricular de EF.

Cidades que fazem parte da CRE: Itapaci, Pilar de Goiás, Guarinos, Mandinópolis, Crixás, Santa Terezinha, Uirapuru e Campos Verdes, totalizando 17 escolas estaduais, 24 municipais e 05 privadas.

A pesquisa compreendeu o período de 29 de novembro ao dia 21 de dezembro de 2022, via Google Forms². Os participantes foram convidados pela mediadora da Disciplina de Educação Física da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Itapaci, a responderem o questionário. Foi enviado um vídeo de apresentação e explicação do projeto, pela autora deste trabalho, e o *link* da pesquisa para a mediadora que ficou responsável por intermediar com os profissionais. No processo foram informados aos mesmos que eram livres para não responderem ao questionário, caso se sentissem desconfortáveis com as perguntas.

Criação do roteiro de pesquisa

O questionário foi desenvolvido com questões iniciais para saber o nível de formação acadêmica; se tinham especialização; tempo de trabalho; e se tinham curso de atualização profissional relacionado a inclusão escolar. Sendo essa última questão tendo a opção de informarem se sim, qual curso específico estes entrevistados cursaram.

No segundo momento do instrumento, foram criadas 10 questões sobre a percepção e ação dos professores de EF no processo diante da inclusão escolar para a construção do conhecimento sobre a temática. E foram esclarecidos sobre a escala de avaliação utilizada, que foi a seguinte:

• Quando você concordar totalmente com a afirmativa marque Concordo Totalmente.
• Quando você concordar mais que discordar com a afirmativa marque Concordo Parcialmente.
• Quando você discordar totalmente da afirmativa marque Discordo Totalmente.
• Quando você discordar mais que concordar com a afirmativa marque Discordo Parcialmente.

Demonstrando a partir das perguntas de forma coesa e específica a finalidade de alcançar o objetivo almejado no início desta pesquisa.

² O Google Forms é uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível para qualquer usuário que possui uma conta Google e ainda pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular.

Análise dos dados

Os dados obtidos foram de maneira proporcional e em, seguida tabulados e analisados através do software Excel® versão 2010, e em seguida definidas categorias de análise, a fim de discutir com a literatura. Os resultados das fases quantitativa e qualitativa foram analisados separadamente e, posteriormente, combinados na fase de interpretação (Tabela 1).

Tabela 1: Quantitativo de professores que participaram da pesquisa.

Unidade Educacional	Porcentagem de professores que participaram da pesquisa	Quantidade de professores que participaram da pesquisa
Colégio Assunção	3,7 %	01
CEPMG- Geralda Andrade Martins	11,1%	03
CEPI Santa Terezinha	11,1%	03
Colégio Estadual Luiz Alves Machado	7,4%	02
Escola Estadual Vicença Maria de Jesus	3,7 %	01
Escola Estadual Nova Ponte	29,6%	08
Colégio Estadual Pilar de Goiás	3,7 %	01
Colégio Estadual Manoel de O.Pena	7,4%	02
Escola Estadual de Mandinópolis	3,7 %	01
Colégio Estadual Manoel Lino de Carvalho	3,7 %	01
Colégio Estadual Edmundo Rocha	3,7 %	01
CEPMG Prudêncio Ferreira	3,7 %	01
Colégio Estadual José Pereira de Leandro	3,7 %	01
Colégio Estadual Pereira Maia	3,7 %	01

Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atitudes dos professores de EF em relação à inclusão escolar são fundamentais para o sucesso do ensino inclusivo para alunos com deficiência. Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar a percepção do professor de EF em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais. No presente capítulo são apresentadas informações da formação, tempo de trabalho e percepção de trabalho dos profissionais ao lecionarem EF aos alunos com NEE.

De acordo com o Gráfico 1, a maioria dos entrevistados 29,6% lecionam na Escola Estadual Nova Ponte; 11,1% respectivamente lecionam no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Santa Teresinha e Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Geralda Andrade Martins.

Gráfico 1 – Local de trabalho.



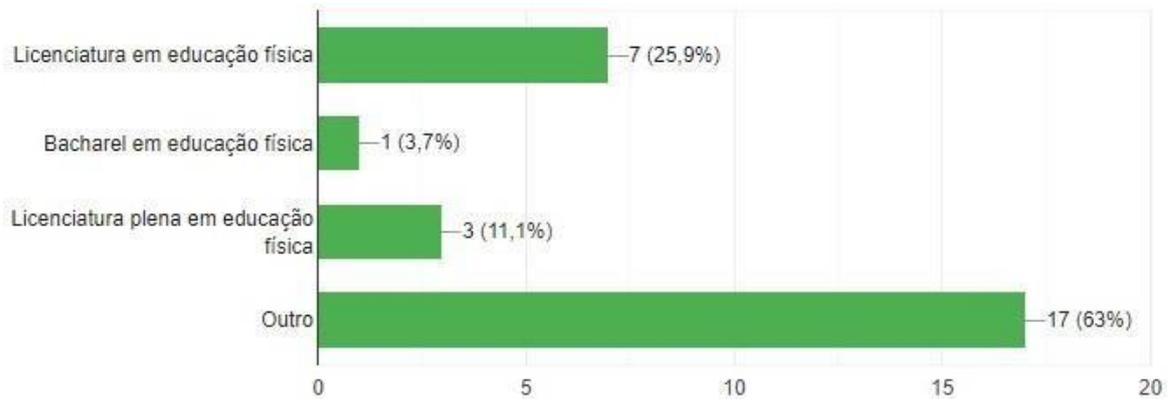
Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Em relação a formação dos professores, 63% afirmaram outros cursos de formação profissional, 25,9% possuem licenciatura em EF, dos entrevistados 11,1% possui licenciatura plena EF e 3,7% possuem Bacharel em EF (Gráfico 2).

Tais resultados implicam em explicar que no Brasil a questão de outros profissionais ofertarem aulas de EF inclusiva, mas não serem formados, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) em 2002, em cumprimento ao que determina a Lei Federal nº 9696, de 1º de Setembro de 1998, apresenta que, como específica a Lei nº 9696/98, o “atleta não é considerado Profissional de Educação Física ou do desporto. Este entendimento é extensivo aos atletas de lutas e de artes marciais,

bem como, aos dançarinos e bailarinos”. Portanto, somente quem é bacharel ou licenciado com curso superior pode ser intitulado de professor de educação física.

Gráfico 2 – Formação acadêmica.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

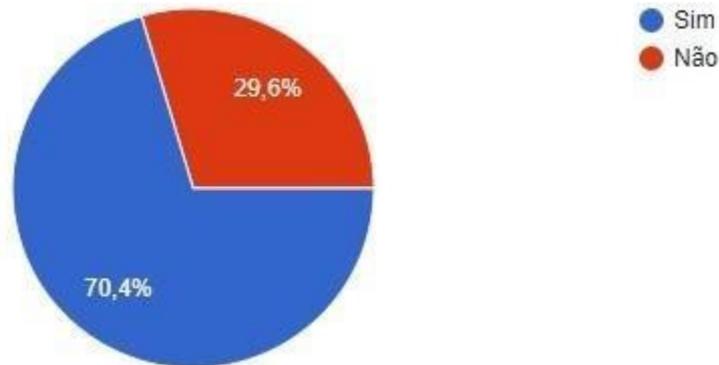
De acordo com o Gráfico 3, dos entrevistados 70,4% afirmaram que têm algum tipo de especialização e 29,6% disseram que não. Este dado foi relevante pois, identificamos o interesse desse classe de profissionais na sua formação contínua, lembrando que o assunto inclusão escolar esta hoje sendo discutida em todos os âmbitos da educação. Considerando que a alta porcentagem foi de outros, se encontra um problema na concretização da inclusão, pois, os professores são profissionais mais gabaritados a tratarem da inclusão escolar, devido ao seu nível de instrução profissional e acadêmica.

Uma pesquisa realizada em Boa Vista – RR por Castro et al. (2020) investigaram a opinião dos professores de EF sobre a formação acadêmica para o trabalho docente com alunos com deficiência, e mostrou que, para os professores participantes da pesquisa, é fundamental a inserção de disciplinas voltadas à pessoa com deficiência no Ensino Superior, uma vez que poderá auxiliar os futuros docentes a ultrapassarem desafios da sala de aula e contribuir com os seus métodos de ensino. Também, a formação docente e a participação em cursos específicos em Educação Física Adaptada podem ser diferenciais para a atuação de Professores de Educação Física junto a alunos com deficiência na escola.

Sendo assim, compreendemos que seja sim importante, que professores estejam sempre em formação contínua, já que as especializações trazem sempre a

inovação dos assuntos mais importantes na docência, como é o caso da inclusão escolar, que hoje se encontra em pauta nessa formação.

Gráfico 3 – Possui algum tipo de especialização.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Os professores foram questionados sobre possuírem algum tempo de especialização em EF adaptada à inclusão escolar e 29,6% disseram não, enquanto, que apenas 70,4% disseram sim (Gráfico 4).

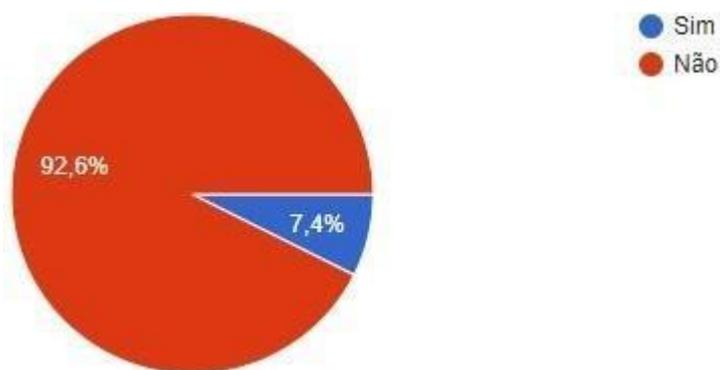
Castro et al. (2020) constataram em seus achados que grande parte dos professores (33%) cursaram apenas uma disciplina, seguido de outros (24%) que cursaram 2 disciplinas; no que se refere a participação de cursos em Educação Física Adaptada, grande parte dos professores (76%), participaram de cursos; em relação a preparação para ministrar aulas inclusivas na Educação Física Escolar, (57%) relatam se sentirem preparados seguido de (38%) que não se sentem preparados. Ou seja, há uma porcentagem importante que afirmam não estarem preparados, sendo então, interessante ressaltar aqui em nossos achados a importância da formação continuada específica em inclusão de alunos com NEE.

Dalapícolla Júnior (2014) apresentou também que é importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao tipo de deficiência de seus alunos, idade em que apareceu, se é transitória, gradativa ou permanente e as funções e estruturas que estão prejudicadas, para ter o domínio de ofertar uma aula realmente inclusiva, dentro dos critérios exigidos na lei e no projeto escolar. Pois, as

crianças se beneficiam de uma educação física especialmente projetada ou adaptada. O conteúdo da educação física adaptada deve espelhar o currículo geral de educação física na maior extensão possível.

Demchenko et al. (2021) apresentaram que os resultados da experiência comprovam a eficácia da introdução de metodologias de inclusão escolar na formação de futuros professores de educação física, para atividades profissionais em condições de inclusão escolar. Fica claro que, ao estarem com formação específica, estes garantem em suas aulas, que a adaptação de atividades aumente a probabilidade de alunos com habilidades variadas, de terem a mesma oportunidade de participarem e obterem benefícios iguais da participação em aulas de EF.

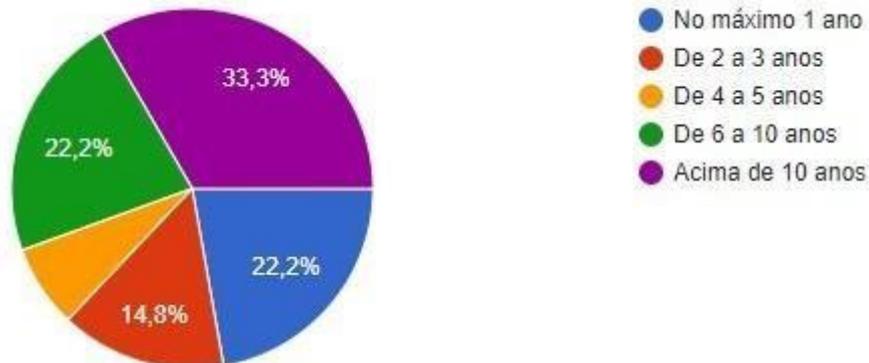
Gráfico 4 – Possui algum tipo de especialização em educação física adaptada (inclusão).



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

No Gráfico 5, foram questionados sobre o tempo que lecionam na escola, e 33,3% responderam que acima de 10 anos, 22,2% no máximo um ano, 22,2% de 6 a 10 anos, 14,8% de dois a três anos e por fim 7,5% responderam de 4 a 5 anos lecionam na escola. O perfil aqui apresentado são de profissionais em sua maioria com mais de uma década de trabalho na escola. Cabe ressaltar a importância da escolar em ofertar programas de formação para a inclusão de alunos com NEE.

Assim, professores com tantos anos de prática em EF depende de oficinas de treinamento e recursos da escola, no sentido de melhorar a sua confiança, conhecimento e habilidades, desafiando e progredindo com todos os alunos e incorporando práticas inclusivas na escola.

Gráfico 5 – Tempo você leciona na escola.

Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Dos participantes, 40,7% afirmaram nunca terem participado de cursos de atualização profissional relacionados à inclusão escolar, 37% disseram outros, 29,6% disseram terem feitos Libras, e 3,7% superdotação e altas habilidades. Evidenciando que uma grande porcentagem afirmaram não possuir participação em cursos de formação específica em inclusão de alunos com NEE, o que implica em resultados negativos ao processo de se incluir alunos nas aulas de EF. Assim, Versoza-Carvalho et al. (2017) trouxeram que “os aspectos identificados como mais relevantes para o preparo adequado de professores para atuarem com educação inclusiva foram a experiência profissional e a profissionalização em cursos de educação especial”.

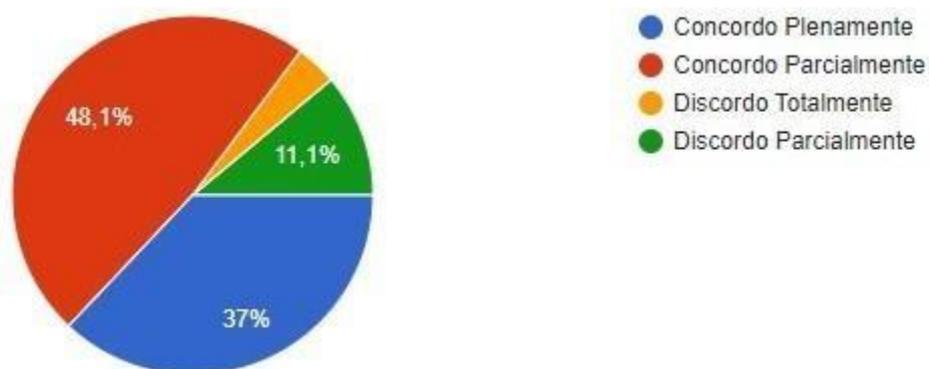
Gráfico 6 – Participação em cursos de atualização profissional relacionado à inclusão escolar.

Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Sobre o sentimento de estar preparado(a) para ministrar aulas de EF para turmas que tenham estudantes com NEE, e 48,1% concordam parcialmente, 37% concordam plenamente, e por fim 11,1% discordam parcialmente da pergunta (Gráfico 7). Compreendendo aqui, que a maioria dos professores pesquisados se sentem preparados para ministrarem aulas para crianças NEE. A parcela que se sentem insegura se trata dos profissionais com menos formação específica. Portanto, sempre evidenciamos aqui o quão se faz importante neste contexto de prática docente inclusiva a formação destes profissionais.

De acordo com Rodrigues (2003, p. 78) a presença das pessoas com deficiências em sala de aula vem exigindo dos profissionais atuarem com novas condutas no sentido da identificação das necessidades especiais e como conseqüências, tomarem decisões e orientações que se fazem necessárias para que ocorra a inclusão escolar genuína de tais alunos, como o devido respeito à individualidade de cada um. Nesse sentido, “o profissional que trabalha como educação física escolar também necessita de respaldo para sua atuação. Neste processo, a educação física como componente curricular não pode ficar indiferente ou neutra ao movimento de inclusão de pessoas como deficiência”.

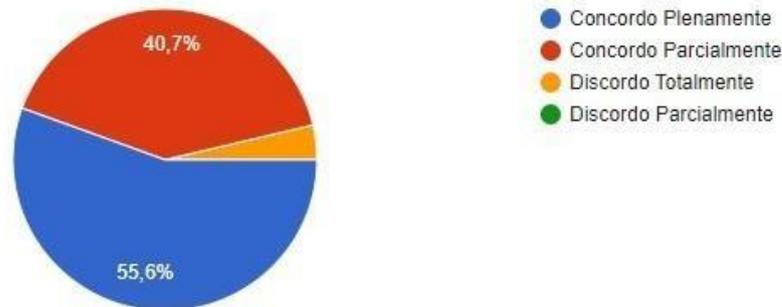
Gráfico 7 – Sentimento de estar preparado(a) para ministrar aulas de educação física para turmas que tenham estudantes com NEE.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

De acordo com o Gráfico 8, dos entrevistados, 55,6% disseram que concordam plenamente que acontece a inclusão do(s) aluno(s) com NEE durante as aulas de EF e 40,7% concordam parcialmente.

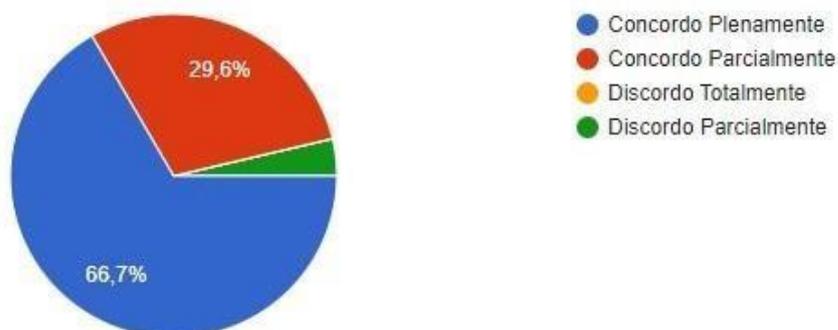
Gráfico 8 – Acontece a inclusão do(s) aluno(s) com NEE durante as aulas de educação física.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Em relação ao nível de conhecimento sobre as limitações dos meus alunos com NEE, e 66,7% concordam plenamente; 29,6% concordam parcialmente e por fim 3,7% disseram que discordam parcialmente (Gráfico 9). Tendo aqui o resultado de que, no geral a maioria dos professores possuem conhecimento sobre as limitações de seus alunos. Entende-se então que a atuação do profissional com qualificação torna-se necessária para a Educação Inclusiva; “assim é possível elaborar e consolidar planos, projetos e ações que visem melhorar o atendimento aos alunos para seu o desenvolvimento integral. Cursos, palestras, seminários devem ser promovidos para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e aprender novas informações e práticas” (SANTOS, 2018, p. 4).

Gráfico 9 – Nível de conhecimento/informações sobre as limitações dos meus alunos com NEE.

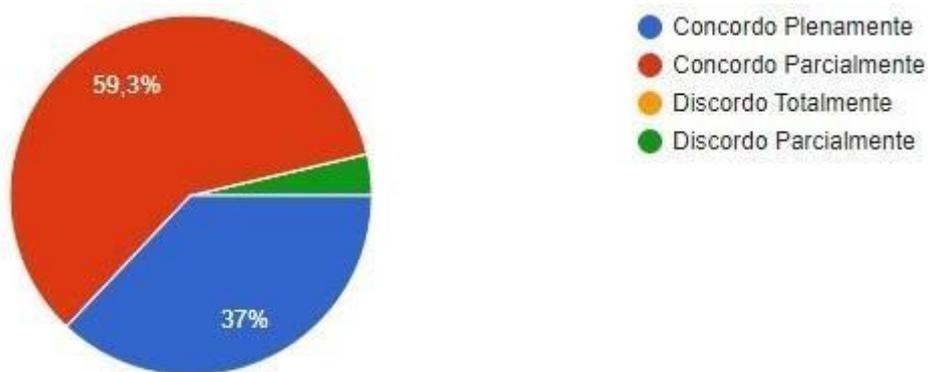


Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

No Gráfico 10, foram questionados sobre receberem orientação/instrução pedagógica por parte da unidade escolar para trabalhar com alunos com NEE, e 59,3% concordam parcialmente e 37% concordam plenamente e 3,7% disseram que discordam parcialmente.

A educação inclusiva é sobre como as escolas são desenvolvidas e projetadas, incluindo salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos. Outro fator importante é que essas instituições orientem aos seus recursos humanos um processo contínuo de se incluir alunos com NEE. Em que, o currículo das escolas deve compreender as diretrizes que garantem aos alunos com deficiência, o direito a oportunidades de aprendizagem rigorosas, relevantes e envolventes extraídas do conteúdo do Currículo, da mesma forma que os alunos sem deficiência (RODRIGUES, 2003).

Gráfico 10 – Recebe orientação/instrução pedagógica por parte da unidade escolar para trabalhar com alunos com NEE.



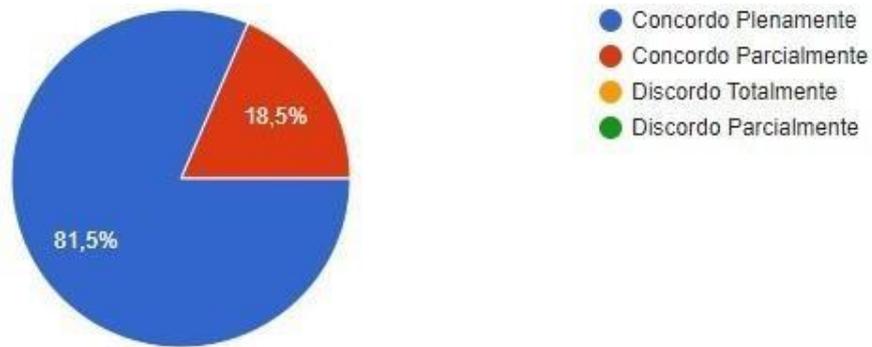
Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Na relação sobre a reiteração sobre como agir diante das limitações quando recebe um aluno com NEE, 81,5% concordam plenamente que são capazes e 18,5% concordam parcialmente (Gráfico 11). Os entrevistados sinalizam que estão preparados para receber e sabem agir diante das dificuldades ao receberem alunos com NEE.

Isso implica afirma que o profissional deve garantir que os alunos com NEE possam acessar e participar da educação da mesma forma que os alunos sem deficiência fazer ou fornecer ajustes para os alunos, quando necessário, para

permitir seu acesso e participação dos alunos, isso significa ter subsídios teóricos, metodológicos e técnicos do ensino inclusivo (SANTOS, 2018).

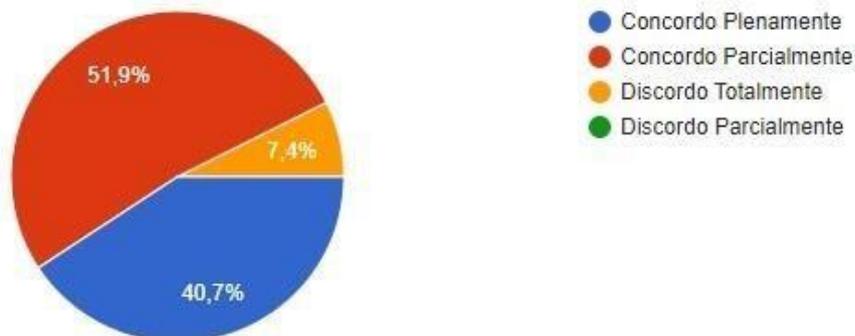
Gráfico 11 – Reiteração sobre como agir diante das limitações quando recebe um aluno com NEE.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Sobre o conhecimento das leis que respaldam a inclusão de estudantes NEE na unidade escolar, obteve-se o seguinte resultado, 51,9% concordam parcialmente que possuem conhecimento, 40,7% concordam plenamente, 7,4% discordam totalmente que possuem conhecimento (Gráfico 12). Nesse quesito, entende-se que há falta de conhecimento por parte destes profissionais em relação a garantia de direitos de seus alunos com NEE.

Gráfico 12 – Conhecimento das leis que respaldam a inclusão de estudantes NEE nas unidades escolares.

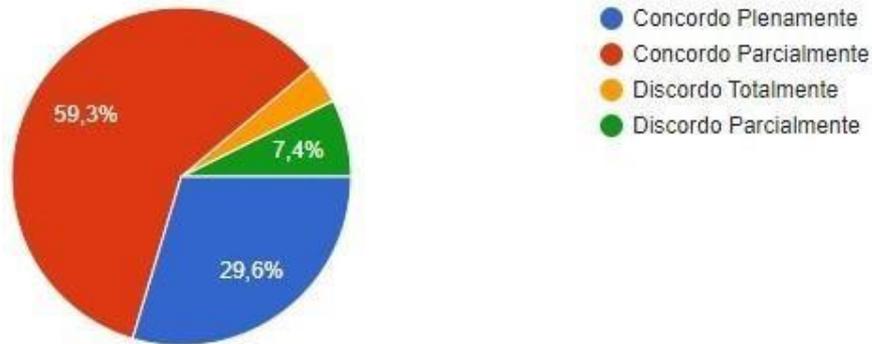


Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

No Gráfico 13, ficou evidenciado que 59,3% responderam que concordam parcialmente que haja planejamento e organização de programas de atendimento

individualizado para os alunos com NEE, 29,6% concordam plenamente, 7,4% discordam parcialmente e apenas 3,7% responderam que discordam totalmente.

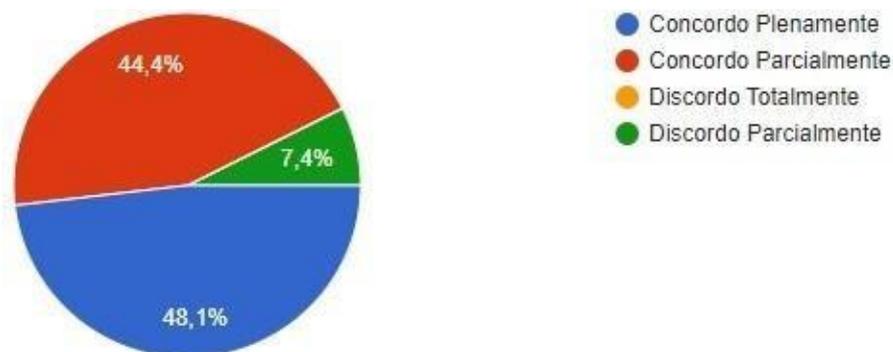
Gráfico 13 – Planejamento e organização de programas de atendimento individualizado para os alunos com NEE.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

No Gráfico 14, ficou evidenciando que 48,1% concordam plenamente que ocorre a utilização de estratégias variadas ou programa individualizado para que estudantes com NEE cumpram os objetivos específicos das aulas, 44,4% concordam parcialmente, e 7,4% discordam parcialmente. Entende-se que os mesmos utilizam todos os meios de garantia de acesso a uma educação plena a seus alunos.

Gráfico 14 – Utilização de estratégias variadas ou programa individualizado para que estudantes com NEE cumpram os objetivos específicos das aulas.

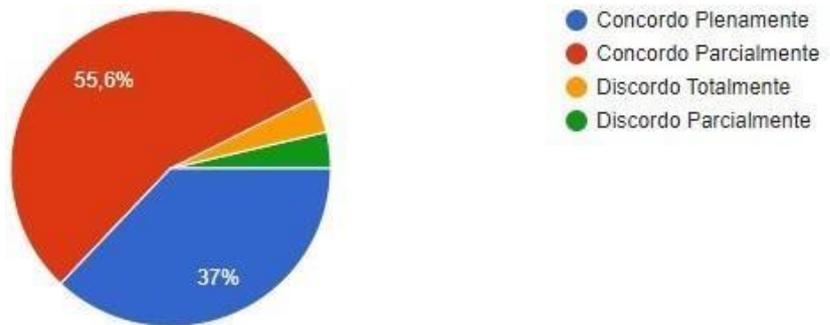


Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Foram perguntados sobre a forma que utilizam para dinamizar as aulas práticas de EF, como: confeccionar e utilizar materiais didáticos adaptados, e 55,6%

concordam parcialmente, 37% concordam plenamente que o fazem, uma pequena parcela 3,7% disseram discordar parcialmente e respectivamente 3,7% disseram discordar totalmente (Gráfico 15).

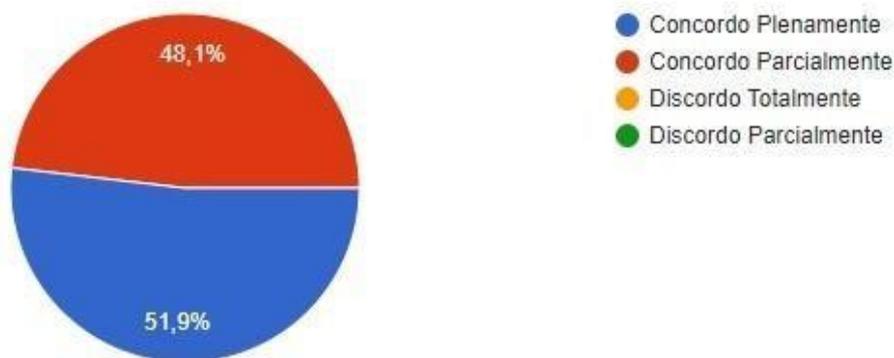
Gráfico 15 – Para dinamizar as aulas práticas de educação física, confecciono e utilizo materiais didáticos adaptados.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

Em relação à organização de atividades para que todos os estudantes adquiram conhecimentos acerca das NEE e sejam promotores da inclusão escolar, 51,9% concordam plenamente que o fazem e 48,1% concordam parcialmente (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Organização de atividades para que todos os estudantes adquiram conhecimentos acerca das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e sejam promotores da inclusão escolar.



Fonte: dados empíricos da pesquisa, 2022.

As análises finais constataram que, em geral, os professores de EF entrevistados nesta pesquisa possuem atitudes moderadamente positivas e

adequadas diante do nível de concordância em relação às questões colocadas sobre sua prática de inclusão de alunos com NEE em suas aulas.

Porém, ficou evidenciado em algumas questões importantes do instrumento que, a percepção dos professores estudados esta somente parcialmente de acordo nos seguintes itens: (a) Receber orientação/instrução pedagógica por parte da unidade escolar para trabalhar com alunos com NEE; (b) Conhecimento das leis que respaldam a inclusão de estudantes NEE nas unidades escolares; (c) Planejamento e organização de programas de atendimento individualizado para os alunos com NEE; e (d) Para dinamizar as aulas práticas de educação física, confecciono e utilizo materiais didáticos adaptados. Nesta ultima categoria houve até uma porcentagem que discordou sobre a utilização de estratégias variadas ou programa individualizado para que estudantes com NEE cumpram os objetivos específicos das aulas.

Portanto, evidencia-se que os mesmos, precisam estar mais qualificados e preparados para garantir com excelência o processo da inclusão escolar de fato destes alunos, ou seja, não deveríamos ainda ter professores com dificuldades em compreender as categorias sinalizadas aqui como importantes, principalmente legislação, sendo nosso pilar no conhecimento sobre a inclusão escolar.

Compreendendo, então, que a percepção dos professores de EF não atende à uma garantia de inclusão escolar satisfatória, ou seja, falta formação específica e uma mudança de postura para a garantia da inclusão de alunos em EF neste estudo. Portanto, a aquisição de formação específica em deficiência parece ser um aspecto fundamental para o alcance da inclusão escolar. Os professores que receberem esse treinamento prévio estariam mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode estar relacionado à sua percepção de auto eficácia (CASTRO, et al. 2020).

Encontra-se na literatura subsídios sobre a pertinência de nossos achados, em que conforme Forlin et al. (2011), uma melhor compreensão das atitudes dos professores em relação à inclusão escolar pode ajudar a melhorar o ambiente de aprendizagem. Educadores com má formação podem usar práticas que promovem exclusão em vez de inclusão escolar em suas salas de aula. Por outro lado, os educadores que têm atitudes positivas e uma formação especializada em relação à inclusão escolar, tendem a empregar estratégias de ensino que lhes permitem acomodar as diferenças individuais.

Portanto, nosso estudo demonstrou que alguns professores não possuem conhecimentos sobre a legislação de crianças com NEE, ao passo que conhecer sobre a legislação brasileira sobre inclusão escolar, este terá subsídios legais para compreender os direitos que hoje são assegurados aos alunos. Assim, a inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares e a construção de salas de aula inclusivas provavelmente aumentarão o número de fatores de diversidade entre os alunos e os ajudarão a superar barreiras ao aprendizado (PRAST et al., 2018; SCHWAB et al., 2019).

De acordo com Lindner et al. (2019), uma abordagem inclusiva para ensinar crianças com deficiência pode facilitar mudanças mútuas de atitude para promover melhores habilidades de aprendizagem e uma ampla gama de motivações e práticas sociais. Portanto, os professores devem adaptar suas práticas de ensino e aprendizagem às necessidades específicas de todos os alunos de um modo mutuo até mesmo ente eles (OLIVER, OESTERREICH, 2013). No contexto da EF em particular, alunos com deficiência podem se beneficiar de interações sociais, especialmente se essas interações forem positivas (por exemplo, solidárias, colaborativas, respeitadas), frequentes e significativas, e se relacionamentos igualitários forem encorajados (QI, HA, 2012).

Bloco e Obrusnikova (2007) também afirmaram em uma revisão da literatura sobre EF inclusiva entre 1995 e 2005, que os alunos com deficiência podem ser incluídos com sucesso na EF quando o suporte adequado é fornecido pelo professor de forma adequada.

Muitas pesquisas também mostraram que, juntamente com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos pedagógicos, atitudes adequadas dos professores de EF são cruciais para o sucesso de todos os alunos em salas de aula (BASTOS et al., 2017; YADA, SAVOLAINEN, 2017; HAEGELE et al., 2020; SALOVIITA, 2020). As atitudes dos professores desempenham um papel importante na formação das intenções dos alunos de se comportar de maneira positiva diante de suas necessidade e realidade na adaptação de aulas de EF inclusivas (BRAKSIEK, 2022).

Conseqüentemente, para alcançar uma inclusão escolar bem-sucedida em contextos de EF, é essencial que os professores de EF tenham atitudes e conhecimentos teóricos e práticos e sejam adequadamente apoiados pela unidade escolar e recebam formação contínua (UNESCO, 2020; ROJO-RAMOS et al.,

2022). Assim, esse apoio desempenha um papel importante no cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2016), garantindo que todos os alunos tenham acesso a educação de alta qualidade, inclusiva e equitativa e que oportunidades sejam promovidas para aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, um estudo brasileiro Castro et al. (2020) analisaram as evidências da inclusão na escola brasileira e argumentaram que a inclusão escolar ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente, no campo da EF. As complexidades da prática da educação física escolar inclusiva exigem uma abordagem holística, que acreditamos poder ser realizada por meio do emprego de conceitos de sistemas dinâmicos.

Este estudo pode servir como linha de base para pesquisas futuras sobre as competências-chave dos professores para a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a atitude dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas é um construto pouco estudado na literatura específica, e é determinado pela interação de fatores pessoais, ambientais e comportamentais. A educação física é uma disciplina importante para ensinar em um esforço para manter a saúde. No termo de educação especial, a educação física adaptativa é muito necessária no ensino de educação física para alunos com NEE.

Compreende-se aqui que o desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos é cada vez mais visto como um imperativo, mas também como um desafio em todo o país. As visões contemporâneas da educação inclusiva a vêem como “um princípio organizador” que sustenta as estruturas e processos escolares. A educação inclusiva deve dar a todos os alunos oportunidades de aprendizagem iguais, de acordo com uma abordagem à educação baseada nos direitos.

A promoção de sistemas de educação inclusiva deve estar associada a uma mudança de paradigma, desafiando a ideia de que alguns alunos estarão sempre fadados ao fracasso. Se a educação inclusiva não for reconhecida como um objetivo central da política educacional brasileira, ela permanecerá no nível da prática e experimentação local. Sistemas eficazes de financiamento e recursos são cruciais para a implementação bem-sucedida de políticas gerais ou específicas de educação inclusiva. Simultaneamente, é necessária uma mudança de atitudes e valores em todas as partes interessadas para apoiar a transformação das escolas para que possam responder às necessidades de todos os alunos, em vez de tentar “encaixá-las” nas disposições existentes.

Para entender verdadeiramente as preocupações dos educadores físicos sobre a inclusão escolar, suas vozes devem ser ouvidas, mas pouca pesquisa foi feita no país. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com um grupo de educadores físicos com o objetivo de identificar as percepções em relação à inclusão escolar em suas aulas de EF. Os resultados da presente pesquisa sugerem que os professores de EF defenderam que são aptos a oferecerem um ensino de qualidade e inclusiva, porém, no geral não sabem sobre a legislação brasileira pertinente à inclusão escolar, embora notou-se que o maior desafio é a falta de formação específica.

A falta de experiência dos educadores físicos em relação ao ensino de alunos com deficiência na EF foi identificada como um grande desafio que afeta a implementação da inclusão nas escolas de Itapaci. Os resultados mostraram que a percepção dos professores sobre o objetivo da educação física adaptativa não é satisfatória. No entanto, a percepção dos professores sobre os materiais de educação física adaptativa foi moderada. Em relação às ferramentas de educação física adaptativa, a percepção dos professores foi considerável.

Pois, acredita-se que os educadores que se dedicam ao aprendizado contínuo dão o exemplo para seus alunos porque praticam o que ensinam. Isso, por sua vez, incentiva seus alunos a se tornarem aprendizes ao longo da vida. Educadores eficazes conseguem isso compartilhando experiências de trabalho durante o processo de aprendizagem.

O resultado desta pesquisa pode ser usado para desenvolver a própria natureza da educação física inclusiva, especialmente, na realidade estudada. Conhecendo a percepção dos professores sobre educação física adaptada, fica evidenciada a necessidade de novos estudos sobre a temática, visto que percebeu-se a necessidade de investimento em formação destes profissionais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW M; MILES S. Tornar a educação para todos inclusivos: para onde? **Perspectivas**. 2008;145:15-34.

Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. Capacitando Professores para Promover a Educação Inclusiva: Revisão da Literatura. **Odense, Dinamarca: Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em: <https://www.european-agency.org/publications/reviews/empowering-teachers-to-promote-inclusive-education-literature-review> Acesso em: jan de 2023.

ALHASSAN, A. M. Práticas de ensino eficazes e atitudes e conhecimento dos educadores em relação às minorias com necessidades especiais em salas de aula regulares. **European Journal of Business and Social Sciences** , 1(6), 86-106, 2012.

AGBENYEGA J; DEKU P. Construindo novas identidades na preparação de professores para a educação inclusiva em Gana. **Current Issues in Education** , 14(1), 1-36, 2011.

ANVERSA, A. L. B. **A formação acadêmica do bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. Maringá, 2011. 107f.

AKSAKAL, N. Evaluation of physical education teacher candidate views towards inclusive education approach. **Education Quarterly Reviews**, v. 1, n. 2, p. 189–198, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1310935> Acesso em: jan de 2023.

BARÇANTE, M. Educação física adaptada: uma prática terapêutica. **Journal of Research in Special Educational Need**, v. 16, n. 1, p. 412–416, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12168> Acesso em: jan de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original), 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: jan de 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF. 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original), 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190> Acesso em: jan de 2023.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987**. Brasília, DF, 1987a. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf Acesso em: jan de 2023.

_____. **PARECER CNE/CES Nº 215 DE 11 DE MARÇO DE 1987.** Brasília, DF, 1987b. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10> Acesso em: jan de 2023.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: jan de 2023.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: jan de 2023.

_____. **Principais resultados do censo escolar de 2019.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar> Acesso em: jan de 2023.

_____. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.** Publicado em: 01/10/2020 | Edição: 189 | Seção: 1 | Página: 6, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: jan de 2023.

_____. **Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/glossario-da-educacao-especial-2013-censo-escolar-2020> Acesso em: jan de 2023.

BLOCO M; GRENIER M; HUTZLER Y. Estratégias para maximizar a participação social e inclusão de alunos com deficiência na educação física. In: Morin AJS, Maiano C, Tracey D, Craven RG, editores. **Atividades Físicas Inclusivas: Perspectivas Internacionais.** Charlotte, NC: Publicação da Era da Informação; 2017. pp. 109-132

CASTRO, M. O. R; TELLES, S. DE C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivência**, v. 32, n. 62, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66277> Acesso em: jan de 2023.

CASTRO, E. M; FIGUEIREDO, G. A; CAMPBELL, D. F. The reality of inclusion in physical education in the Brazilian school system: facts, theories and practice. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 34(Esp.), 11-28, 2020. <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp011>

CORREIA, M. M et al. O discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. **SALUSVITA**, Bauru, v. 35, n. 1, p. 67-83, 2016.

COLORADO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. **Adapted physical education, occupational therapy, and physical therapy in the public school: Procedures and Recommended guidelines.** Procedures manual. Denver. 1989.

Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED337986> Acesso em: jan de 2023.

CONFED. Resolução CONFED nº 046/2002. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.** Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82> Acesso em: jan de 2023.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de educação física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 414–429, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: jan de 2023.

DEMCHENKO, I; MAKSYMCHUK, B; BILAN, V; MAKSYMCHUK, I; KALYNOVSKA, I. Formação de Futuros Professores de Educação Física para Atividades Profissionais nas Condições de Educação Inclusiva. **CÉREBRO. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience**, 12 (3), 191-213, 2021. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227> Acesso em: jan de 2023.

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. 11, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ921174> Acesso em: jan de 2023.

Divisão das Nações Unidas para Política Social e Deficiência de Desenvolvimento. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD)**. 2017. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> Acesso em: jan de 2023.

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 13, n. 2, p. 37–53, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228618037_A_inclusao_de_crianças_com_necessidades_especiais_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_na_educacao_infantil Acesso em: jan de 2023.

FOLSOM-MEEK, S. L.; NEARING, R. J.; KRAMPF, H. Relationships between preservice physical education teacher attributes and attitude toward students with mild disabilities. Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. **Anais**.Portland: 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED385540> Acesso em: jan de 2023.

FRIEND MP; BURSUCK WD. **Incluindo alunos com necessidades especiais: um guia prático para professores de sala de aula** (6ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.

GONÇALVES, V. O.; LEITE, S. T.; DUARTE, E. A educação física adaptada no currículo de formação profissional em educação física. **Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/58110> Acesso em:

jan de 2023.

GRENIER, M. A; HORRELL, A; GENOVESE, B. Fazendo as coisas do meu jeito: ensinando educação física para pessoas com deficiência. **Atividade Física Adaptada Trimestralmente**. 2014;31:325-342

GREGUOL, M; MALAGODI, B. M; CARRARO, A. Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes: Teachers' Attitudes in Regular Schools. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018.

HUTZLER, Y. Prática e pesquisa baseadas em evidências: Desafio para o desenvolvimento da atividade física adaptada. **Atividade Física Adaptada Trimestralmente**. 2011;28:189-209

HUTZLER, Y; SHERRILL, C. Definindo atividade física adaptada: perspectivas internacionais. **Atividade Física Adaptada Trimestralmente**. 2007;24:1-20

HUTZLER, Y; SHAMA, E. Atitudes e autoeficácia de professores de educação física de língua árabe em Israel em relação à inclusão de crianças com deficiência. **Jornal Internacional de Estudos de Ciências Sociais**. 2017;5:28-42. DOI: 10.11114/ijsss.v5i10.2668

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: Sinopse por Setores. IBGE, 2010.

_____. **Cidades**: Panorama e Histórico de Itapaci (GO). IBGE, 2018.

LOREMAN T; DEPPELER J. Trabalhando para a inclusão total na educação. **The National Issues Journal for People with a Disability**. 2012;3:5-8

KALYVAS V, REID G. Adaptação esportiva, participação e diversão de alunos com e sem deficiência física. **Atividade Física Adaptada Trimestralmente**. 2013;20:182-199

KUYINI AB, MANGOPE B. Atitudes e preocupações dos futuros professores sobre a educação inclusiva no Gana e no Botswana. **International Journal of Whole Schooling** , 7(1), 20-37, 2011.

KUYINI AB, DESAI I. Fornecendo instrução para alunos com necessidades especiais em salas de aula inclusivas em Gana: questões e desafios. **International Journal of Whole Schooling** , 4(1), 22-38, 2008.

LYNCH P., MCCALL S., DOUGLAS GGA, MCLINDEN MT, BAYO A. Práticas educacionais inclusivas em Uganda: evidenciando a prática de professores itinerantes que trabalham com crianças com deficiência visual em escolas regulares locais. **Jornal Internacional de Educação Inclusiva** , 1(6), 1360-3116, 2011.

LIEBERMAN L; LYTLE R; CLARCQ J. Fazendo certo desde o início: Empregando o design universal para a abordagem de aprendizagem em seu currículo. **Revista de Educação Física, Recreação e Dança**. 2008;79:32-39

MAJOKO T. Formação regular de professores para a inclusão. **Jornal Internacional de Educação Especial**, 32, 207-236, 2017.

MASTROPIERI MA, SCRUGGS TE. **A sala de aula inclusiva: Estratégias para uma instrução eficaz** (4ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2010.

MARQUES, M. S. **A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13784/1/21491900.pdf> Acesso em: jan de 2023.

MANGOPE, B.; MANNATHOKO, M. C.; KUYINI, A. B. Pre-service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs. **International Journal of Special Education**, v. 28, n. 3, p. 82–92, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024424.pdf> Acesso em: jan de 2023.

MAJOKO, T. Competências Chave dos Professores para a Educação Inclusiva: Explorando as Realidades Pragmáticas dos Professores de Educação Especial do Zimbábue. **SAGE Open**, 9 (1), 2019. <https://doi.org/10.1177/2158244018823455> Acesso em: jan de 2023.

MCCUBBIN, J. A. **Final report of preparation of adapted physical educators**. 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED474361> Acesso em: jan de 2023.

MOUSOULI, M. et al. Knowledge of and attitudes towards children with special needs by physical education students. **International Journal of Special Education**, v. 24, n. 3, p. 85–89, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877940.pdf> Acesso em: jan de 2023.

MULLER, R. M. **Adaptive Physical Education**. Cornwells Heights. 1970. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED051216> Acesso em: jan de 2023.

MUNSTER, M. DE A. VAN; ALVES, M. L. T. Educação física e inclusão de estudantes com deficiências no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Modificada**, v. 19, n. 2, p. 171–184, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n2.08.p171> Acesso em: jan de 2023.

MORLEY D; BAILEY R; TAN J; COOKE B. Educação física inclusiva: a visão dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências. **Revisão Europeia de Educação Física**. 2005; 11:84-107. DOI: DOI.org/10.1177/1356336X0504982

MCKAY, C; BLOCO, M; PARQUE, J. Y. O impacto do dia escolar paraolímpico nas atitudes dos alunos em relação à inclusão na educação física. **Atividade Física Adaptada Trimestralmente**. 2015;32:331-348

NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR PROFESSIONS IN SPECIAL EDUCATION.

Adapted physical education teacher. Careers in special education and related services. Reston. 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED420980> Acesso em: fev. 2023.

NEVILLE, R. D.; MAKOPOULOU, K.; HOPKINS, W. G. Effect of an inclusive physical education (IPE) training workshop on trainee teachers' self-efficacy. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 91, n. 1, p. 102–114, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1650877> Acesso em: fev. 2023.

NOLAN, J.; DUNCAN, C.; HATTON, V. **Comparison of pre-service physical educators' attitudes toward individuals with disabilities before and after adapted physical course work.** National Conference of the Association of Teacher Educators. Orlando: 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED467480> Acesso em: fev. 2022.

OCDE. **Sinergias para Melhor Aprendizagem: Uma Perspectiva Internacional sobre Avaliação e Avaliação.** Paris, França: Revisões da OCDE sobre avaliação e avaliação em educação; 2013. DOI: 10.1787/9789264190658-pt

PEDERSEN, S. J.; COOLEY, P. D.; HERNANDEZ, K. Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education? **Australian Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 8, p. 51–62, 2014. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.479305736280544> Acesso em: fev. 2023.

PILETIC, C. K.; DAVIS, R. A Profile of the introduction to adapted physical education course within undergraduate physical education teacher education programs. **International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance**, v. 5, n. 2, p. 26–32, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ913329>

PITTSBURG PUBLIC SCHOOL. **Adapted physical education program. 1968 report.** Pittsburg. 1968. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026781.pdf> Acesso em: fev. 2023.

PONTES, T M; RODRIGUES, M A; RODRIGUES, M A. Educação Física Inclusiva: a informação é a chave para a inclusão. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 18, 18 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/18/educacao-fisica-inclusiva-a-informacao-e-a-chave-para-a-inclusao> Acesso em: fev. 2023.

RIBEIRO, S. M.; ARAÚJO, P. F. DE. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 25, n. 3, p. 57–69, 2004. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/238/240> Acesso em: fev. 2023.

RIZZO, T. L.; KIRKENDALL, D. R. Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 12, n. 3, p. 205–216, 1995. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/apaq/12/3/article-p205.xml> Acesso

em: fev. 2023.

RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Changing attitudes about teaching students with handicaps. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 54–63, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/apaq.9.1.54>

RODRIGUES, D. A educação física perante educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 2003: 23/24: 73-80.

SANTOS, R O F. **Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores> Acesso em: fev. 2023.

SILVA, O. O. N. A formação e produção acadêmica na Educação Física adaptada: uma discussão à luz das diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 214, p. 10–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/45248> Acesso em: fev. 2023.

SILVEIRA, A. A. T. DA. **Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN**. 2020. Dissertação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29173> Acesso em: fev. 2023.

SHERRILL, C. **Atividade Física Adaptada, Recreação e Esporte: Interdisciplinaridade e Vida Útil**. 6ª ed. Boston: McGraw Hill; 2004

SOUZA, G. A. **Inclusão dos alunos com deficiência física nas aulas de educação física**. Monografia apresentada como requisito final para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília – Polo Buritis. 2017

SHERLOCK-SHANGRAW, R. Criando ambientes esportivos juvenis inclusivos. **Revista de Educação Física, Recreação e Dança**. 2013;84:40-46

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. DOS; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005> Acesso em: fev. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994**. Salamanca. 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: fev. 2023.

UNESCO. **Diretrizes para a Inclusão: Garantir o Acesso à Educação para Todos**. Paris: O autor. 2005. Disponível

em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> Acesso em: fev. 2023.

UNESCO. **A Declaração de Salamanca e o Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Paris: Unesco. 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Acesso em: fev. 2023.

UNESCO (2015). **Carta Internacional Revisada de Educação Física, Atividade Física e Esporte**. 2015. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409e.pdf> Acesso em: fev. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, NY: Nações Unidas. 2006. ISBN 9780101790529, Cm 7905

UNESCO. **Sete Componentes Essenciais para a Formação de Professores para a Inclusão (detalhes)**. IEA: Site Educação Inclusiva em Ação. 2017. Formulário Disponível em: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247> Acesso em: fev. 2023.

UNICEF - BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: fev. 2022.

VICIANA, J.; MAYORGA-VEGA, D.; PARRA-SALDÍAS, M. Adolescents' physical activity levels on physical education and non-physical education days according to gender, age, and weight status. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 1, p. 143–155, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X17706683> Acesso em: fev. 2023.

VERSOZA-CARVALHAL, C S; MELO, C M; SILVA, S A F. Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica. **Perspectivas**. 2017, vol.8, n.2, pp. 226-243. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482017000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: fev. 2023.

VODOLA, T. M. **Developmental and adapted physical education: a competency-based teacher training manual**. Oakhurst. 1975. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED143165> Acesso em: fev. 2023.

ANEXO A - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente quanto à realização da pesquisa intitulada **“O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UMA PESQUISA DE OPINIÃO EM ITAPACI-GO”** de responsabilidade da pesquisadora Denyse Leonor Modesto Barros, telefone de contato (62) 984749574, matriculada no curso Mestrado em Movimento Humano e Reabilitação da Universidade Evangélica de Goiás (Uni Evangélica), sob a orientação da professora Patrícia Sardinha Leonardo Lopes Martins, nas 17 (dezessete) Unidades Escolares Jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Itapaci –Goiás, a fim de desenvolver uma pesquisa de opinião com os professores de Educação Física. No entanto, os pesquisadores garantem que as informações e dados coletados serão utilizados e guardados exclusivamente para fins previstos nos protocolos desta pesquisa.

A ciência da instituição possibilita a realização desta pesquisa que tem como objetivo de conhecer a percepção dos professores de Educação Física da CRE de Itapaci sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em suas aulas, pois configura importante etapa de elaboração da pesquisa. Para coletar de dados pretende-se realizar um questionário, onde será oculto o nome do participante, garantindo o sigilo nominal da pessoa.

O benefício direto da sua participação na pesquisa será na ampliação dos conhecimentos dos professores de Educação Física e os resultados irão auxiliá-los em sua prática pedagógica.

Esta instituição este ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de segurança e bem-estar.

Autorizo a execução deste projeto nas Unidades Escolares da Coordenação Regional de Educação de Itapaci Goiás.

Itapaci, 24 de novembro de 2022.

ANEXO B - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Olá, somos pesquisadores do Programa de Mestrado Movimento Humanos e Reabilitação –Uni Evangélica, convidamos você a participar deste estudo que tem como pesquisador responsável a mestrande Denyse Leonor Modesto Barros sob a orientação da professora Dr^a. Patrícia Sardinha Leonardo Lopes Martins. Este questionário se propõe a investigar e descrever a percepção e atuação dos professores de educação física envolvidos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Os dados serão coletados com os professores de Componentes Curricular Educação Física das Unidades Escolares Estaduais jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Itapaci Goiás. É importante ressaltar que os dados de vocês não serão publicados. Apenas serão apresentados os resultados agregados da pesquisa de opinião. Sua privacidade será garantida. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado.

Desde já agradecemos a disponibilidade e fidelidade nas respostas.

Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, concita o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Não tenho interesse em participar.

ANEXO C - QUESTIONÁRIO PERCEPÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O questionário é de fácil compreensão, apresenta questões objetivas onde você deverá marcar uma ou mais das alternativas (quando for permitido marcar mais uma questão estará descrito abaixo da pergunta) e apresenta questões dissertativas as quais você deverá escrever sua resposta.

Unidade Escolar que leciona o componente curricular Educação Física:

Colégio Assunção
 CEPMG- Geralda Andrade Martins
 CEPI Santa Terezinha
 Colégio Estadual Luiz Alves Machado
 Escola Estadual Vicença Maria de Jesus
 Escola Estadual Nova Ponte
 Colégio Estadual Pilar de Goiás
 Colégio Estadual Manoel de Oliveira Pena
 Escola Estadual de Mandinópolis
 Colégio Estadual Maria Lopes Martins
 Colégio Estadual Edmundo Rocha
 Colégio Estadual Manoel Lino de Carvalho
 CEPI João Xavier Ferreira
 CEPMG Prudêncio Ferreira
 Colégio Estadual José Pereira de Leandro
 Colégio Estadual Pereira Maia
 Colégio Estadual Jurandir Cardoso Dias

Qual a sua formação acadêmica? (pode marcar mais de uma opção)

Licenciatura em educação física
 Bacharel em educação física
 Licenciatura plena em educação física
 Outro

Possui algum tipo de especialização?

Sim
 Não

Possui algum tipo de especialização em educação física adaptada(inclusão)

Sim
 Não

Há quanto tempo você leciona na escola?

Sua resposta

Você já participou de algum curso de atualização profissional relacionado a inclusão?

Sim

Não

Caso sua resposta seja sim assinale abaixo um dos itens:

Libras
 Superdotação e altas habilidades
 Ledor/Transcritor
 Outro

II - PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DIANTE DA INCLUSÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nas questões seguintes o questionário trabalhará com grau de concordância, sendo assim:

- Quando você concordar totalmente com a afirmativa marque Concordo Totalmente.
- Quando você concordar mais que discordar com a afirmativa marque Concordo Parcialmente.
- Quando você discordar totalmente da afirmativa marque Concordo Totalmente.
- Quando você discordar mais que concordar com a afirmativa marque Discordo Parcialmente.

Para responder as questões abaixo você deverá assinalar apenas 1 (uma) das alternativas.

01- Estou preparado(a) para ministrar aulas de educação física para turmas que tenham estudantes com necessidades especiais.

Concordo Plenamente
 Concordo Parcialmente
 Discordo Totalmente
 Discordo Parcialmente

02- Acontece a inclusão do(s) meu(s) aluno(s) com necessidades especiais durante as aulas de educação física

Concordo Plenamente
 Concordo Parcialmente
 Discordo Totalmente
 Discordo Parcialmente

03- Considero que tenho conhecimento/informações sobre as limitações dos meus alunos com necessidades especiais.

Concordo Plenamente
 Concordo Parcialmente
 Discordo Totalmente
 Discordo Parcialmente

04- Recebo orientação/instrução pedagógica por parte de minha unidade escolar para trabalhar com alunos com necessidades especiais em minhas aulas de educação física.

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente

05- Procuro me reiterar de como agir diante das suas limitações quando recebo um aluno com necessidade especial em minha turma:

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente

06-Tenho conhecimento das Leis que respaldam a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas unidades escolares.

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente

07- Planejo e organizo programas de atendimento individualizado para os alunos com necessidades especiais.

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente

08- Utilizo estratégias variadas ou programa individualizado para que estudantes com necessidades especiais cumpram os objetivos específicos das aulas.

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente

09- Para dinamizar minhas aulas práticas de educação física, confecciono e utilizo materiais didáticos adaptados

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente

10- Em minhas aulas de educação física procuro organizar atividades para que todos os estudantes adquiram conhecimentos acerca das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e sejam promotores da inclusão

Concordo Plenamente
Concordo Parcialmente
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente