

I CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

I Congresso Nacional de Práticas de Ensino na Educação Inclusiva, 1ª edição, de 01/08/2024 a 02/08/2024
ISBN dos Anais: 978-65-5465-106-6

BORGES; SILVIA ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO

Temos assistido a uma sensibilização global para as práticas inclusivas desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, proclama que as escolas regulares, devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Essa declaração foi um marco importante na educação inclusiva, enfatizando que as escolas regulares devem ser capazes de atender às necessidades de todos os estudantes, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades. A educação inclusiva consiste na ideia de todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário ao sistema de ensino, para Vuong; Trung (2021), a inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.

As aulas de Educação Física consistem em um espaço propício para a vivência e experimentação de gestos motores, desenvolvimento de potencialidades, cooperação e integração entre os alunos, e devem também propiciar atitudes construtivas com os alunos com deficiência, possibilitando uma atitude de respeito, aceitação e solidariedade. O professor de Educação Física deve estar preparado e motivado para desenvolver conteúdos estimulantes e criativos, adaptando-os aos diferentes níveis de aprendizagem e limitações de seus alunos, a complexidade se mostra durante a prática, e talvez será necessário a mudança de pensamentos e atitudes. Muitos fatores podem colaborar para facilitar ou inibir práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais, e alguns desses são: atitudes e habilidades dos professores, infraestrutura, estratégias pedagógicas e o currículo (VUONG; TRUNG 2021).

Considerando a educação física enquanto espaço potencializador para a inclusão, o professor pode ser o grande responsável por haver ou não a inclusão durante a prática, limitar a participação é um exemplo, ele também é o responsável por desenvolver novas estratégias visando a integração destes alunos. Sendo assim, justifica-se a importância de se estudar a percepção dos professores de educação física sobre a inclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram analisados estudos publicados entre 2012 à fevereiro de 2022, tendo como referência a base de dados eletrônicas Pub-Med, Medline, Web of Science, EBSCO, utilizando as seguintes palavras chaves: "professor", "inclusão" e "educação física", eliminados artigos de revisão, meta-análise e revisão sistemática e incluídos apenas artigos empíricos com a metodologia utilizada claramente escrita, sendo considerados apenas os que analisaram a percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados como uma síntese descritiva de 21 artigos analisados, distribuídos nas zonas geográficas Ásia (n=7), África (n=1), América (n=7), Europa (n=5) e Oceania (n=1), descrevendo a percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. As amostras são compostas por profissionais de educação física pós-graduados, mestres, doutores e acadêmicos, com faixa

¹ SEMED- MANAUS- AM, silviaborges72@gmail.com

etária entre (n=21) à (n=60) anos de idade, envolvendo professores do ensino primário, secundário e médio de escolas públicas e privadas, e com tempo de experiência profissional entre (n=1) à (n=35) anos de trabalho. A entrevista foi a forma proeminente de coleta.

De acordo com Ozer *et al.* (2013), as principais percepções dos profissionais em relação à inclusão revelaram que professores jovens tem atitudes mais favoráveis do que os mais velhos, professores com menos experiência de ensino apresentam-se mais favoráveis do que os professores com maior experiência docente, e professores que já tem conhecimento e experiência de trabalho com alunos com deficiência, apresentam atitudes mais positivas do que os professores que não tem esse conhecimento, ou não tem alunos com deficiência. Há também relatos de que professores independentemente de sua experiência com ambientes inclusivos, treinamentos ou cursos para adquirir conhecimentos e experiências para a inclusão, afirmarem ter atitudes positivas em relação à inclusão, entretanto, continuam ainda indecisos sobre os seus benefícios (MAUERBERG-DECASTRO *et al.*, 2013; MANGOPE; MANNATHOKO; KUVINI, 2013). Com relação às intenções dos professores para o ensino de alunos com deficiência, observou-se que embora acreditassem que fizeram o melhor que podiam com suas práticas inclusivas, muitas vezes dependiam de esforços colaborativos para atender às necessidades dos alunos com deficiências graves, e dentre os obstáculos por eles relacionados encontra-se a falta de preparo profissional. Relatam também que os seus estudos acadêmicos não os prepararam adequadamente para fornecer instrução inclusiva, além da falta de recursos e equipamentos apropriados para fornecer educação de qualidade aos seus estudantes (COLUMNA *et al.*, 2016; QI; WANG; HA, 2017; WILSON; THERIOT; HAEGELE, 2020; ALHUMAID, 2021). Em vários outros estudos, professores de educação física também apontaram uma série de barreiras à inclusão: estruturas físicas inadequadas das escolas, condições de trabalho (espaços acessíveis e material), aceitação dos alunos com deficiência por seus pares não deficientes, falta de oportunidade de trabalhar continuamente com o mesmo grupo de alunos ao longo dos anos, alto número de alunos na mesma turma, falta de conhecimentos sobre o assunto, falta de formação inicial e capacitação continuada (ALVES *et al.*, 2017; YARIMKAYA, 2021; ROJO-RAMOS *et al.*, 2022; WANG; QI; WANG, 2015).

Resultados mostraram que perspectivas gerais dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência foram positivas, estão cientes da importância da educação inclusiva, que a inclusão é compreendida como participação e aprendizagem para todas os estudantes e não apenas para aqueles com deficiência (ALVES *et al.*, 2017; ROJO-RAMOS *et al.*, 2020; YARIMKAYA, 2021; HODGE *et al.* 2015; KLAVINA; STRAZDINA, 2015; SANCHES, 2015). Para Coates (2012), enquanto os professores geralmente se sentiam preparados e confiantes para ensinar crianças com deficiência, apresentando atitudes positivas para a inclusão; poucos atribuíram isso à sua formação, considerando ineficaz a sua formação de inclusão na graduação. Outros estudos afirmam ainda que, programas de formação de professores não forneceram experiência suficiente no mundo real na tomada de decisões (WILSON; THERIOT; HAEGELE, 2020), essa é uma crítica comum aos programas de formação de professores, muitos argumentam que esses programas tendem a focar mais na teoria do que na prática, deixando os futuros professores despreparados para lidar com situações reais. Os estudos de Rojo-Ramos *et al.* (2022), revelam que professores de educação física percebem que não têm a preparação inicial necessária, e consideram importante complementar com cursos para atender às diversas necessidades de seus alunos com deficiência. Para Martins (2014), existe a necessidade de investir na formação específica de professores, no apoio multidisciplinar e na diferenciação curricular, segundo Haegle *et al.* (2018), os professores perceberam a necessidade de treinamento adicional e desenvolvimento profissional para ensinar efetivamente crianças com deficiência. Segundo Hodge *et al.* (2013), há casos em que durante o processo de formação, inexistia uma disciplina específica, ou até mesmo, pouca ajuda para lidar com esse público.

Sim, há um consenso de que o aumento do número de cursos acadêmicos e formações específicas sobre pessoas com deficiência pode influenciar positivamente as atitudes e intenções dos professores. A formação adequada é crucial para promover a inclusão efetiva. De todo modo, os professores vão reproduzir aquilo que aprenderam durante o curso, tornando-se profissionais inseguros e incapazes de lidar com as diferenças presentes em suas aulas (SANTOS *et al.*, 2019). Segundo Braksiek *et al.* (2019), a atitude dos professores em relação a educação inclusiva depende mais das condições práticas de ensino. Os estudos de Patey *et al.* (2021), identificaram quatro áreas principais que os professores canadenses devem focar para aumentar a inclusão: (1) planejar universalmente desde o início; (2) compartilhar a propriedade com os alunos, fornecendo a eles papéis de liderança; (3) responsabilidades e escolhas na aprendizagem, criar relações e parcerias positivas; (4) ser responsivo e reflexivo no ensino. De acordo com Petrie, Devcich, Fitzgerald (2018), não há uma solução única para a inclusão dentro da educação física, é uma combinação de ações que apoiam esse processo, e isso inclui:

tornar-se um praticante reflexivo; conhecer seus alunos; ser receptivo em oposição à diferença de maneira positiva, em vez de ver isso como limitante; trabalhar imaginativamente para reconsiderar o que constitui aprendizagem em educação física. As investigações de Hettiarachchi; Das, (2012), demonstram que embora a maioria dos professores tenham afirmado que seriam competentes para explicar a lógica da inclusão de estudantes com deficiência, discussões aprofundadas durante as entrevistas realçaram a confusão e a falta de coerência na compreensão do conceito de inclusão.

Os estudos mostram que a inclusão é compreendida pelos professores de educação física de todas as regiões geográficas, como a promoção da igualdade entre os alunos, com a participação e aprendizagem para todos e não apenas aqueles com deficiência. Entretanto, a maioria dos professores não se sentem suficientemente capacitados para trabalhar com alunos com deficiência nas aulas de educação física, e sentem a necessidade de adquirirem conhecimentos, exceto os que já possuem formação diferenciada ou que já possuem experiência com instituições ou escolas inclusivas. As barreiras relatadas foram unânimes, tais como falta de formação, medo pela segurança dos alunos, currículos, instalações e materiais inadequados. Foi observado que existe um grande interesse e a preocupação com a qualidade das atividades oferecidas, e para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário implementar a formação acadêmica ou capacitação continuada aos professores de educação física para o enfrentamento dos desafios na prática. É importante se ter uma visão clara da inclusão e a promoção da igualdade entre os estudantes, sem esquecer das oportunidades ideais que levam em consideração as suas necessidades.

CONCLUSÃO

Em conclusão, este estudo constatou que a percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas é favorável, entretanto foram evidenciadas as dificuldades por eles encontradas na prática das aulas, principalmente, pela falta de preparo e experiência, reflexo da formação acadêmica insuficiente ou da falta de cursos de capacitação.

A formação docente se destaca como um elemento crucial para potencializar a inclusão, e com base nos resultados observados, sugere-se reforço nas formações práticas da educação física inclusiva, com ações focalizadas na realidade escolar, dialogando com os dilemas reais dos professores, com o desenvolvimento de estratégias eficazes e pertinentes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ALHUMAID, M. M. Physical education teachers' self-efficacy toward including students with autism in Saudi Arabia. **International journal of environmental research and public health** v. 18, n. 24, p. 13197, 2021.
- ALVES, M. L. T. et al. Physical Education Classes and Inclusion of Children with Disability: Brazilian Teachers' Perspectives. **Perspectives. Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1229–1244, 2017.
- BRAKSIEK, M. et al. Teachers' attitude toward inclusive physical education and factors that influence it: An investigation conducted using structural equation modeling techniques. **German Journal of Exercise and Sport Research**, v. 49, n. 1, p. 27–36, 2019.
- COATES, J. K. Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? **Physical education and sport pedagogy**, v. 17, n. 4, p. 349–365, 2012.
- COLUMNA, L. et al. Latin American Physical Educators' intention to teach individuals with disabilities. **Adapted physical activity quarterly: APAQ**, v. 33, n. 3, p. 213–232, 2016.
- HETTIARACHCHI, S.; DAS, A. Concepts of "Inclusion" and Training Needs among Teachers in Sri Lanka. Em: **5th International Conference of Education, Research and Innovation** [s.l: s.n.]. p. 2138–2148.
- HODGE, S. R. et al. Development of the physical educators' judgments about inclusion instrument for Japanese physical education majors and an analysis of their judgments. **International journal of disability, development, and education**, v. 60, n. 4, p. 332–346, 2013.
- KLAVIÑA, A.; STRAZDIÑA, N. Professional attitude of Physical Education Teachers toward education process of students with severe intellectual disabilities. **SOCIETY INTEGRATION EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference**, v. 3, p. 558, 2015.
- MANGOPE, B.; MANNATHOKO, M. C.; KUYINI, A. Pre-Service Physical Education Teachers and Inclusive Education: Attitudes. **Concerns and Perceived Skill Needs**, v. 28, p. 82–92, 2013.

- MARTINS, C. L. R. Inclusive Physical Education: Teachers' Attitudes. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 637–657, 2014.
- MAUERBERG-DECASTRO, E. et al. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz: revista de educacao fisica. UNESP**, v. 19, n. 3, p. 649–661, 2013.
- OZER, D. et al. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance: Teacher attitudes intellectual disability. **Journal of intellectual disability research: JIDR**, v. 57, n. 11, p. 1001–1013, 2013.
- PATEY, M. J. et al. Engaging in inclusive pedagogy: how elementary physical and health educators understand their roles. **International journal of inclusive education**, p. 1–20, 2021.
- PETRIE, K.; DEVICICH, J.; FITZGERALD, H. Working towards inclusive physical education in a primary school: "some days I just don't get it right". **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, p. 345–357, 2018.
- QI, J.; WANG, L.; HA, A. Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. **Asia Pacific journal of education**, v. 37, n. 1, p. 86–102, 2017.
- ROJO-RAMOS, J. et al. Spanish physical education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. **Children (Basel, Switzerland)**, v. 9, n. 1, p. 108, 2022.
- SANCHES, M. L. Concepts and Practices of Inclusion in Physical Education School: Study in a City of Brazil. **Educacion Fisica Y Deporte**, v. 34, n. 1, p. 155–179, 2015.
- SANTOS, R. C. et al. (EDS.). **A percepção dos professores de Educação Física quanto à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) da rede municipal de Ji-paraná-RO. Brasil**. [s.l.] Espacios, 2019. v. 40
- UNESCO OFFICE IN BRASILIA. **World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 1994**. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. **Anais...**1998.
- WANG, L.; QI, J.; WANG, L. Beliefs of chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. **Adapted physical activity quarterly: APAQ**, v. 32, n. 2, p. 137–155, 2015.
- WILSON, W. J.; THERIOT, E. A.; HAEGELE, J. A. Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators. **Curriculum studies in health and physical education**, v. 11, n. 3, p. 187–203, 2020.
- YARIMKAYA, E. The Investigation of Attitudes and Opinions of Physical Education Teachers towards Students with Special Needs from the Framework of Theory of Planned Behavior. **Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education**, v. 36, p. 562–578, 2021.
- VUONG, Q.-H.; TRUNG, T. **Academic Contributions to the UNESCO 2019 Forum on Education for Sustainable Development and Global Citizenship**. [s.l.] MDPI, 2021.

PALAVRAS-CHAVE: Pofessor, Inclusão, EdFisica