

Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo

Self-perception of competence of teaching Physical Education teachers in inclusive education

RAMOS V, BRASIL VZ, GODA C, BARROS TES, BOTH J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **R. bras. Ci. e Mov** 2013;21(2): 123-134.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar a Autopercepção de competência pedagógica de 33 professores, da rede municipal de ensino de Florianópolis, frente ao ensino inclusivo nas aulas de Educação Física regular. Utilizou-se, como instrumento, um questionário composto por 46 questões, para obter dados biográficos e da Autopercepção de competência profissional em Educação Física. Os dados foram tratados com estatística descritiva e inferencial, teste "t" de Student e Qui-quadrado. Verificou-se que os professores perceberam-se menos competentes em relação às dimensões Conhecimentos do que das dimensões Habilidades e que a experiência de intervenção com alunos com deficiência não interferiu no nível de autopercepção de competência profissional.

Palavras-chave: Autopercepção de Competência; Educação Física; Professor; Inclusão.

ABSTRACT: The aim of this study was to analyze the self-perception of teaching competence of 33 teachers of municipal schools of Florianópolis, compared to inclusive education in regular Physical Education classes. It was used as an instrument a questionnaire composed of 46 questions, for biographical data and the perception of professional competence in Physical Education. The data were processed with descriptive and inferential statistics, "t" test of Student and Chi-square. It was found that teachers perceived to be less competent in terms of Knowledge than Skill and that experience of intervention with students with disabilities did not affect the level of perception of professional competence.

Key Words: Perceived Competence; Physical Education; Teacher; Inclusion.

Valmor Ramos¹
Vinicius Z. Brasil¹
Ciro Goda²
Thais E. da S. Barros¹
Jorge Both³

¹Centro de Ciências da Saúde e do Esporte-CEFID/UEDESC

²Faculdade Avantis

³Universidade Estadual de Londrina - UEL

Enviado em: 04/02/2013
Aceito em: 26/06/2013

Contato: Valmor Ramos - valmor.ramos@udesc.br

Introdução

A educação inclusiva pode ser entendida como uma educação de qualidade para todos, com direcionamentos político-pedagógicos explícitos e práticas educativas ajustadas às exigências da diversidade social e humana. A inclusão no contexto escolar pressupõe um ensino realizado em escolas regulares e sem referência específica aos alunos com deficiência em salas de aula¹⁻³.

Seguindo o princípio da universalização do ensino ou do direito fundamental à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil – Lei n. 9394 estabeleceu, em 1996, a obrigatoriedade de todos ao ensino de nível básico, para garantir indistintamente, educação a todo cidadão brasileiro^{4,5}.

Para cumprir com este propósito, a escola precisa munir-se de estruturas curriculares, estratégias de ensino e procedimentos de avaliação que concretizem a inclusão efetiva. Ainda mais, é facultada a ela a missão de reduzir qualquer prática de exclusão, especificamente aqueles programas de ensino paralelos, a retenção de alunos em locais separados dos demais e a criação de grupos homogêneos e, outros obstáculos circunstanciais^{6,7}.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório nas escolas de Educação Básica, também deve ajustar-se e compartilhar responsabilidades para promover ações pedagógicas de inclusão. O que implica em ações para a capacitação e qualificação docente nos cursos de graduação em Educação Física, à medida que estas instituições reúnem as melhores condições para desencadear este processo de qualificação profissional⁸⁻¹⁰.

De fato, os avanços proporcionados pela nova legislação da Educação, têm despertado preocupações, especificamente quanto à função desempenhada pelos docentes no processo de inclusão e na capacidade deles para intervir com pessoas com deficiência no âmbito escolar. As atenções têm se voltado, em grande parte, para as manifestações de despreparados professores, indicando que a capacitação e o treinamento oferecido não têm atendido as demandas do cotidiano de aula^{11,12}.

De modo geral, as preocupações com a ação do professor de Educação Física frente à inclusão têm provocado reações em várias regiões do Brasil, fazendo surgir estudos descritivos a respeito das condições de trabalho, atitudes dos professores, formação dos professores e conhecimentos pedagógicos para intervir neste novo cenário.

As investigações têm demonstrado que os conceitos mais atuais sobre o tema da inclusão ainda carece de algum entendimento por parte dos professores. Há ainda, a necessidade de se valorizar as investigações das práticas pedagógicas, a fim de se identificar experiências de êxito no cotidiano de uma classe regular e avaliar o quanto estas práticas podem favorecer a inclusão para a totalidade dos alunos^{13,14}.

Levando em consideração esse contexto de mudanças, quanto à organização e reestruturação dos sistemas de ensino e as consequências destas mudanças na prática pedagógica dos professores, este estudo que se apresenta tem como objetivo analisar a autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física, para realizar um ensino inclusivo nas aulas regulares de Educação Física.

Materiais e Métodos

Neste estudo foram adotados procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo diagnóstico, para caracterizar determinada população ou fenômeno¹⁵. A delimitação do estudo em um único contexto ou esfera educativa (municipal) pode ainda caracterizá-lo como um estudo de caso, conforme Thomas e Nelson¹⁶.

Amostra

A amostra intencional foi composta por 33 professores de Educação Física que, no período de realização do estudo, estavam atuando no ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. A partir de informações administrativas da Secretaria de Educação do Município, verificou-se que havia cerca de 70 professores em atividade.

Dentre os professores investigados, 18 são do sexo masculino e 15 do feminino. A idade média dos sujeitos corresponde a 39 anos (min. 24; máx. 61) (desvio padrão de 9,74 anos). Do total da amostra, 3 professores possuem mestrado em Educação Física, 22 possuem especialização e 8 possuem graduação. O tempo médio como docente de Educação Física foi de 15 anos (min. 1; max. 38) (desvio padrão de 10,13 anos). O tempo médio de trabalho junto a pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEEs foi de 4 anos (min. 1; max. 20) (desvio padrão de 3,98 anos). Do total de professores, 27 ensinavam para PNEEs em suas turmas regulares, durante o período do estudo.

Instrumento e Procedimentos

Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário composto por duas partes: a primeira, com 16 questões referentes aos dados biográficos do professor (identificação pessoal, formação profissional, formação para o trabalho com PNEEs, experiência profissional e experiência profissional com PNEEs. A segunda parte do questionário foi composta por 30 questões, no formato de escalas de atitude, com possibilidades de respostas que variavam de 0 (zero) até o valor 5 (cinco). Correspondendo, respectivamente, “nenhum preparo” até “totalmente preparado”. O questionário foi adaptado a partir da Escala de Autopercepção de Competência de Nascimento¹⁷.

A adaptação constituiu-se em modificação na redação das questões, preservando-se a matriz teórica composta pelas dimensões de competências profissionais do professor: a) Conhecimento Disciplinar, Conhecimento Pedagógico, Conhecimento do Contexto; b) Habilidades de Planejamento, Comunicação, Avaliação, Organização e Gestão, Incentivação e Autorreflexão. Realizou-se um teste de clareza, para a obtenção de índice de clareza aceitável das questões. Assim, o instrumento foi aplicado e apreciado por 20 professores de Educação Física que atuam no ensino de Base da rede estadual de ensino público. No processo, foi solicitado aos professores que classificasse cada uma das questões de acordo com os seguintes critérios de compreensão: “confusa” (valores 0,

1, 2, 3, 4), “pouco clara” (valores 5, 6, 7), e Clara (8, 9, 10). As questões que obtiveram pontuação entre 8 e 10, foram consideradas com índice de clareza aceitáveis, conforme sugere Gaigher Filho e Melo¹⁸. Aquelas com índice inferior ao estabelecido receberam alterações sugeridas pelos professores, descritas em espaço específico no instrumento. Atribuiu-se pontuação 8 às questões modificadas e, somadas às demais, obteve-se um índice médio de clareza das questões igual a 8,5.

Para a coleta de dados, realizou-se contato pessoal com a Secretaria de Educação do Município, que enviou os questionários para todos os professores do ensino fundamental da rede municipal, através de correspondência interna, convidando-os e sugerindo a participação. Trinta e três questionários retornaram preenchidos, constituindo-se na amostra. Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e assinaram o respectivo Termo de Consentimento Livre para a divulgação das informações. O projeto foi avaliado por comitê de ética em pesquisa com seres humanos em universidade pública no Brasil e atende às normas de pesquisa envolvendo seres humanos (Parecer nº. 135/2011-UEDESC).

Análise dos Dados

Utilizou-se o teste Qui-quadrado para caracterizar a amostra entre o tempo de trabalho e os aspectos demográficos e profissionais (sexo, faixa etária, formação acadêmica, tempo de experiência como professor, preparação na formação inicial no trabalho com PNEEs e realização de cursos de formação continuada nos dois últimos anos sobre o trabalho com PNEEs. O teste Qui-quadrado para grupo único teve como objetivo avaliar a distribuição da representatividade da amostra nos grupos experientes e não experientes no trabalho com PNEEs. Na análise das questões, indicadores, empregou-se o teste “t” para amostra independente verificando diferenças nas médias das percepções de competências entre os professores experientes e não experientes no trabalho com PNEEs. Os testes estatísticos foram realizados no programa estatístico SPSS (versão 11.0), considerando um nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$). Para a análise

dos dados, foram estabelecidos, ainda, ponto de corte “insuficiente” (média menor de 2), “intermediário” (superior ao valor 2), “suficiente” (igual ou superior a 3).

Resultados

Os aspectos demográficos e profissionais dos professores

Os resultados evidenciam que não há diferenças significativas entre professores experientes e com pouca experiência no ensino de alunos (PNEEs), para a totalidade dos aspectos demográficos e profissionais estudados ($p=0,12$) (Tabela 1).

Verificou-se, ainda, que 17 (51,5%) professores indicaram que a preparação obtida para o trabalho com alunos (PNEEs) ocorreu durante a formação inicial. Por outro lado, 16 (48,5%) deles indicaram não terem recebido preparação sobre o tema durante este período. Dentre os 16 professores, sem preparação na formação inicial, 14 completaram o curso durante a década de 1990, ou seja, dentro de um período em que este tema foi pouco abordado nos cursos de graduação em Educação Física.

Os dados a respeito da pós-graduação dos professores investigados parecem reforçar a ideia de que há alguma insuficiência na contribuição das faculdades em preparar os professores da área. Do total de investigados, 25 (75,8%) professores indicaram possuir pós-graduação, porém nenhum deles citou a realização de curso direcionado especificamente para o tema da inclusão ou sobre temáticas ligadas diretamente à PNEEs. As temáticas indicadas, em sua maioria, foram sobre a

Educação Física escolar, interdisciplinaridade, gestão e organização escolar, fisiologia do exercício e outros.

Ao serem questionados a respeito das fontes, ou onde eles têm buscado conhecimento para lidar com a inclusão nas suas aulas, os professores indicaram um conjunto de situações de aprendizagem, dentre as quais, a “conversa com colegas professores” foi a mais citada, indicada por 19 professores, seguida pelo uso da *internet* (18), reflexão sobre a própria experiência (17), cursos (12), livros (10), observação de outros professores quando ensinam (8), revistas científicas (7), programas de TV (4), debate em eventos (3).

Com relação ao tipo de deficiência encontrada com mais frequência nas aulas, os professores indicaram as situações de deficiência intelectual, citada por 16 vezes, deficiência física (15), seguida pela deficiência auditiva (7) e também visual (1).

Para os professores do estudo, as situações mais difíceis para lidar nas aulas regulares de Educação Física, diz respeito, respectivamente à deficiência intelectual, citada 17 vezes, deficiência visual (7), deficiência física (5) e auditiva (3).

Por fim, o desconhecimento da linguagem específica, pelos professores, para se comunicar com deficientes auditivos, foi citado como uma dificuldade para a inclusão nas aulas de Educação Física.

Tabela 1. Associação entre a experiência no trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais e aspectos demográficos e profissionais de professores de Educação Física

Aspectos Demográficos e Profissionais	Trabalho com Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais			p
	Total (%)	Pouco Experiente (%)	Experiente (%)	
Sexo				0,91*
Masculino	53,1	52,4	54,5	
Feminino	46,9	47,6	45,5	
Faixa Etária				0,17*
Até 40 anos	53,1	61,9	36,4	
41 anos ou mais	46,9	38,1	63,6	
Formação Acadêmica				0,94*
Graduado	24,2	23,8	25,0	
Pós-Graduado	75,8	76,2	75,0	
Tempo de experiência como professor				0,07*
Até 10 anos	45,5	57,1	25,0	
11 anos ou mais	54,5	42,9	75,0	
Necessidade educacional especial mais difícil de trabalhar				0,47*
Intelectual	50,0	45,0	58,3	

Outras	50,0	55,0	41,7	
Preparação para o trabalho com inclusão na formação inicial				0,39*
Sim	51,5	57,1	41,7	
Não	48,5	42,9	58,3	
Realizou curso de formação continuada para inclusão nos últimos 2 anos				0,44*
Sim	33,4	28,6	41,7	
Não	66,6	71,4	58,3	
Total	100,0	63,6	36,4	0,12**

*p estimado por meio do teste Qui-quadrado; **p estimado por meio do teste Qui-quadrado para grupo único (referência = 50,0%)

A autopercepção de competência pedagógica dos professores

Tabela 2. Associação entre as questões das competências profissionais dos professores de Educação Física e o tempo de experiência no trabalho com PNEEs.

Trabalho com Portadores de Necessidades Especiais	Total Média (DP)	Pouco Experiente Média (DP)	Experiente Média (DP)	p*
Conhecimento Disciplinar				
(2) Indicações fisiológicas para prescrever exercícios.	2,31(0,86)	2,30(0,87)	2,33(0,89)	0,72
(6) Sobre o desenvolvimento motor humano	2,50(0,88)	2,35(0,81)	2,75(0,97)	0,52
(10) Conteúdos de ensino em Educação Física.	3,39(0,90)	3,24(0,94)	3,67(0,78)	0,87
(14) Os efeitos dos exercícios físicos.	3,03(1,00)	2,80(0,95)	3,42(1,00)	0,76
(17) Indicações biomecânicas para prescrever exercícios.	2,22(1,18)	2,95(1,19)	2,50(1,17)	0,86
(21) Os processos de aquisição de habilidades motoras.	2,70(0,98)	2,52(0,93)	3,00(1,04)	0,61
(25) Fundamentos a prescrição programas de ativ.físicas.	2,84(1,07)	2,63(1,01)	3,17(1,12)	0,84
Conhecimento Pedagógico				
(4) Técnicas para o ensino de atitudes, valores sociais.	2,91(1,09)	2,70(1,08)	3,25(1,06)	0,77
(12) Sobre a programação, planejamento da Ed. Física.	3,18(0,98)	2,95(0,92)	3,58(0,97)	0,96
(19) Metodologia de algum esporte individual e coletivo	2,91(0,84)	2,67(0,80)	3,33(0,78)	0,89
(27) Técnicas de avaliação do proc. ensino-aprendizagem	2,90(1,01)	2,63(0,96)	3,33(0,99)	0,87
Conhecimento do Contexto				
(8) A estrutura e funcionamento do sistema educativo.	2,44(1,08)	2,45(1,15)	2,42(1,00)	0,55
(23) Necessidades e expectativas dos alunos	2,81(0,93)	2,65(0,88)	3,08(1,00)	0,55
(29) Problemas e dificuldades dos alunos na escola.	3,09(0,73)	3,00(0,86)	3,25(0,45)	0,22
Planejamento				
(7) Estabelecer objetivos em programas de ativ. físicas.	2,62(0,91)	2,60(0,82)	2,67(1,07)	0,42
(22) Planejar programas de prática de atividades físicas.	2,97(0,91)	2,74(0,99)	3,33(0,65)	0,06
Comunicação				
(5) Transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo.	2,66(0,90)	2,50(0,83)	2,92(1,00)	0,72
(20) Selecionar as atividades mais adequadas.	2,94(0,83)	2,81(0,87)	3,17(0,72)	0,31
Avaliação				
(3) Identificar e corrigir erros de execução dos praticantes.	2,68(1,01)	2,53(0,91)	2,92(1,17)	0,89
(15) Caracterizar os contextos e sujeitos em aula	3,06(0,95)	3,15(0,93)	2,92(1,00)	0,77
(30) Avaliar resultados e as causas de sucesso e insucesso	3,16(0,72)	3,10(0,85)	3,25(0,45)	0,12
Organização e Gestão				
(1) Estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino.	2,34(1,04)	2,20(1,01)	2,58(1,08)	0,80
(13) Administrar os recursos da estrutura disponível.	3,03(0,95)	2,95(0,97)	3,17(0,94)	0,95
(16) Adaptar programas, selecionar progressões,	2,94(0,98)	2,65(0,88)	3,42(1,00)	0,58

estratégias mais adequadas.

(28) Estruturar grupos nos programas de ativ. físicas	2,60(0,86)	2,63(0,90)	2,55(0,82)	0,56
Incentivar				
(9) Despertar o gosto para a prática de atividades físicas.	3,18(0,92)	3,10(0,89)	3,33(0,99)	0,46
(18) Criar clima confortável de aprendizagem	3,15(0,94)	3,14(0,85)	3,17(1,12)	0,51
(24) Criar motivação para a prática de exercícios físicos.	3,25(0,88)	3,25(0,85)	3,25(0,97)	0,60
Auto-Reflexão				
(11) Reajustar minha atuação conforme novos conceitos	3,24(0,90)	3,10(0,89)	3,50(0,91)	0,51
(26) Manifestar autocrítica e avaliação da atuação pedagógica.	3,53(0,80)	3,45(0,83)	3,67(0,78)	0,90

*Teste t para amostras independentes

Na avaliação da totalidade das questões referentes às Competências Profissionais, não se constatou estatisticamente, associação entre a autopercepção de competência dos professores e o tempo de experiência docente com pessoas com deficiência (Tabela 2). O nível de experiência de prática profissional dos professores com PNEEs, portanto, não foi determinante para que eles se percebessem mais ou menos competentes para realizar o ensino inclusivo em suas aulas regulares. Estes resultados podem, também, estar relacionados ao tamanho da amostra, apresentando-se como um fator limitador do estudo.

Considerando o índice de corte de média “suficiente”, definido neste estudo quando há valor de média superior a 3 pontos, verificou-se que no valor de Média Total do nível de Competência Profissional, tanto na dimensão Conhecimento (Disciplinar, Pedagógico, Contexto), quanto na dimensão Habilidade (planejamento, comunicação, avaliação, gestão, incentivo, auto-reflexão), doze questões apresentaram índice superior a três pontos (em destaque na tabela), em contrapartida às dezoito questões com índice inferior a 3. Estas dezoito questões correspondem a 60% do total de competências estudadas, indicando, que os professores se percebem com dificuldades ou sem preparo para atuar com crianças com deficiência, na maioria das competências contempladas nesta pesquisa.

Para a dimensão Conhecimento (Disciplinar, Pedagógico, Contexto), apenas os conhecimentos sobre os conteúdos de ensino da Educação Física (10), sobre os efeitos dos exercícios (14), sobre o planejamento (12) e sobre os problemas e dificuldades encontradas pelos

alunos (29), alcançaram índices suficientes (superior a 3 pontos) na percepção dos professores (em destaque na tabela). O que implica dizer, que os professores percebem uma carência na maioria das questões das dimensões do Conhecimento (Disciplinar, Pedagógico, Contexto), especificamente, indicações fisiológicas para exercícios (2), sobre o desenvolvimento motor humano (6), indicações biomecânicas para o exercício (17), processo de aquisição de habilidades motoras (21), fundamentos à prescrição de programas de atividades físicas (25), técnicas para o ensino de valores (4), metodologias de esportes (19), técnicas de avaliação (27), estruturas e funcionamento do sistema educativo (8), necessidades especiais dos alunos.

Para as dimensões Habilidade, os professores se percebem competentes na maioria das questões ou indicadores, que são em número de oito. Eles se percebem competentes, portanto, em todas as questões ou indicadores na variável Autorreflexão, Incentivação e em menor proporção nos indicadores Avaliação, Organização e Gestão e, Planejamento (em destaque na tabela).

Os índices de “insuficiência” para a dimensão Habilidade foram verificados nos indicadores ou questões (7) e (22) da variável Planejamento; nos indicadores (5) e (20) da variável Comunicação; no indicador (3) da variável Avaliação; nos indicadores (1), (16), (28) da dimensão Organização e Gestão.

Discussão

Neste estudo verificou-se que cerca da metade dos professores investigados receberam preparação para o ensino de PNEEs durante a formação inicial, enquanto a

outra parte (48,5%) dos professores não obteve este tipo de preparação. O fato deste segundo grupo de professores terem completado seu curso durante a década de 1990, pode reforçar o pensamento de Aguiar e Duarte⁸, Freitas, Araújo e Almeida¹⁹, Silva, Neto e Drigo¹⁰, de que as alterações curriculares sobre o tema da inclusão ainda são recentes nos cursos de graduação em Educação Física e eram ainda mais incipientes nas décadas passadas.

Segundo os autores citados no parágrafo anterior, foi a partir da Resolução CFE nº. 03/1987, que as disciplinas de Educação Física Adaptada foram oficialmente incluídas nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física e mesmo que as iniciativas até o momento tenham sua relevância, faz-se necessário levar em consideração a cronologia natural dos processos de ajustes curriculares, no que diz respeito à adição de disciplinas e aos conhecimentos específicos abordados nos programas de formação. Trata-se de uma alteração recente, que necessita ser investigada de forma mais sistemática para se verificar quais mudanças e as contribuições obtidas para a formação e intervenção pedagógica na área da Educação Física.

No caso de haver disciplinas sobre o tema nas universidades, o que se pode pôr em causa é a insuficiência dos conteúdos abordados nas estruturas curriculares dos cursos na formação inicial. Como afirma Falkenbach, Chaves, Nunes e Nascimento²⁰, é comum encontrar nos projetos pedagógicos de cursos de formação para professores de Educação Física, a existência de apenas uma disciplina que aborde a inclusão, em toda a grade curricular.

Contudo, não é possível afirmar com segurança, se há consequências positivas ou negativas decorrentes destes processos de ajustes curriculares nos cursos de formação de professores de Educação Física, a partir do período de 1987. O que se tem verificado, de fato, é que boa parte dos professores não mencionam os modos formais (graduação e pós-graduação) como suas principais fontes de conhecimento para compreender a proposta da inclusão.

Pode-se citar como exemplo, o estudo de Aguiar e Duarte⁸, com 67 profissionais de Educação Física e

técnicos pedagógicos da área, ao verificar que os professores classificaram os cursos de Graduação e Especialização, como fontes pouco importantes para a obtenção de conhecimento sobre PNEEs. No topo das mais citadas ficaram as palestras, leituras e outras fontes não identificadas.

Por outro lado, Silva, Neto e Drigo¹⁰, em estudo mais recente com 4 professores de Educação Física que atuavam em instituições especializadas para PNEEs, verificaram que os conhecimentos obtidos no curso de graduação contribuíram para preparar e estimular 2 desses professores, para trabalhar nesta área.

Neste contexto incerto e de progressivas mudanças, relacionados à preparação formal ou universitária do professor de Educação Física, a aprendizagem que ocorre através de conversa com colegas, o uso da internet e reflexão sobre a experiência, respectivamente as mais citadas pelos professores neste estudo, pode indicar o predomínio de um tipo de desenvolvimento profissional por parte do professor, denominado por Garcia²¹ de desenvolvimento autônomo. Nesta modalidade de formação, os professores decidem por eles mesmos, as competências que são necessárias para o seu desenvolvimento. A opção dos professores por esta forma de aprendizagem profissional é mais comum quando não há qualidade na formação formal oferecida, ou mesmo, na ausência de oferta.

De fato, a troca de informações espontânea que se desenvolve dentro de uma rede de comunicações e interações entre as pessoas, na qual o conhecimento viaja de pessoa para pessoa através da linguagem, confere uma natureza social de aquisição do conhecimento. Ainda, o compartilhamento das informações se constitui igualmente em uma experiência individual, à medida que cada pessoa confronta os seus conhecimentos com os da outra pessoa, reconstruindo e acrescentando novos conhecimentos ao seu repertório pessoal²².

Ao supor este cenário de falta de preparo dos professores, tem sido consensual a prerrogativa da criação de processos formais ou informais de formação continuada, como possibilidades para preparar os professores e ampliar o otimismo quanto ao sucesso da

inclusão nas escolas, até mesmo porque, a aprendizagem para lidar com as dificuldades no ensino parece depender ainda, mais da disposição individual dos profissionais do que das propostas institucionais de formação²³⁻²⁵.

Destacam-se igualmente neste estudo, as dificuldades dos professores para a intervenção pedagógica de alunos com deficiência intelectual, assim como o fato de ser a mais frequente nas aulas. As dificuldades estiveram relacionadas ao comprometimento cognitivo e às implicações para a comunicação entre professor e alunos e, da comunicação dos alunos com deficiência e os demais alunos. Nesse sentido, o entendimento das informações fornecidas pelo professor, à compreensão que os alunos têm dessas informações e as respostas motoras que realizam nas atividades propostas, configuram-se nas preocupações dos professores investigados.

Estudos realizados para identificar a contribuição das relações sociais na aprendizagem de crianças, têm demonstrado a relevância da interação professor-aluno para a melhoria do nível de aprendizagem e integração. Nas situações de aula, o professor é o elemento ou o veículo pedagógico principal, de modo que sua interação repercute diretamente na aprendizagem e na inclusão das crianças²⁰.

A aula de Educação Física é dotada de uma ecologia própria, composta de três sistemas de tarefas, que tornam o processo de ensino- aprendizagem mais eficaz. São as tarefas de organização, as tarefas de interação social entre os participantes da aula (professor/aluno/aluno) e, também as tarefas de aprendizagem ligadas diretamente aos conteúdos de ensino. Os sistemas interagem entre si, de modo que qualquer alteração em um deles reflete ou interfere na qualidade dos demais²⁶.

Neste sentido, as dificuldades ou a falta de preparo dos professores para se comunicar e interagir com todos os alunos em aula, pode refletir diretamente na aprendizagem dos conteúdos, na organização da aula e nas relações sociais entre os próprios alunos. Obstruindo, desse modo, o processo de aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência.

Com relação às dificuldades no ensino de alunos com deficiência física, a segunda mais citada pelos professores investigados, elas estão relacionadas às exigências impostas pelas práticas motoras, típicas das aulas de Educação Física. Ou seja, parece haver um tipo de pensamento ou cultura profissional, obtida nos programas curriculares mais antigos, quando se preparava professores exclusivamente para lidar com atividades e capacidades físicas vigorosas, ou mesmo o ensino de movimentos padronizados para as crianças e jovens, diferente de proposições atuais, que enfatizam valores de convivência, cooperação e integração social, contidos no verdadeiro conceito de inclusão, conforme Aguiar e Duarte⁸; Falkenbach, Chaves, Nunes e Nascimento²⁰, Gorgatti, Penteado, Pinge e De Rose Júnior²⁷.

Para a deficiência visual, as dificuldades encontradas pelos professores apontam para a adaptação dos espaços e materiais disponíveis. Segundo os professores, a adequação depende dos recursos materiais e físicos, sendo que a autonomia do aluno (PNEEs) pode ficar reduzida na realização das atividades, aumentando, por outro lado, o tempo de atenção individual que o professor deve destinar ao mesmo. De fato, Cidade e Freitas²⁸ apontam para a importância da familiarização dos alunos, com dificuldades visuais, ao espaço físico escolar, evitando acidentes nas aulas.

Estudos de Gorgatti e De Rose Júnior⁹ e Gorgatti, Penteado, Pinge e De Rose Júnior²⁷, evidenciaram, igualmente, a falta de ajustes dos espaços escolares, como um obstáculo para a concretização de um ensino inclusivo nas aulas regulares de Educação Física. Contudo, nesses estudos não foi especificado o tipo de deficiência a que se referiam os professores.

Em relação à autopercepção de competência dos professores estudados, os resultados evidenciaram que para a dimensão Conhecimento, os professores se percebem com dificuldades na maioria dos indicadores das variáveis, Conhecimento Disciplinar, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento do Contexto.

Entende-se por Conhecimento Disciplinar, a matéria ou conteúdo que o professor domina sobre sua disciplina. São os conceitos, definições de princípios e

tópicos, os fatores biológicos, psicossociais e culturais que afetam o movimento humano, assim como o modo como o professor idealiza alguma hierarquia entre eles e demais disciplinas. O Conhecimento Pedagógico, por sua vez, corresponde aos princípios de gestão e organização do processo de ensino que facilitam ou dificultam a aprendizagem. O Conhecimento do Contexto corresponde às características do sistema educativo, cultural, social, escolar e de seus componentes^{19, 29}.

As dimensões Conhecimentos Pedagógicos, Curriculares e do Contexto estão na base do conhecimento profissional do professor e são essenciais para o ensino. É o domínio destas categorias em associação com a experiência de prática pessoal e profissional que permite ao professor elaborar novos conhecimentos e habilidades para lidar com as situações problemáticas reais de aula²⁹.

Assim, para além dos resultados deste estudo que se apresenta apontar para um índice insuficiente de percepção de competência dos professores, em relação aos conhecimentos científicos ou conceituais, este resultado pode ser interpretado como uma manifestação de que os professores desejam uma fundamentação de base científica, ou algum tipo de preparação mais sistematizada, obtidos comumente em instituições educacionais e, que acrescente segurança e balizamento às suas ações práticas, assim como à construção de novas habilidades de ensino.

Para as entidades educacionais, cabe promover ações formais que possibilitem aos professores, o acesso a esses conhecimentos cientificamente validados, de modo que acelere e amplie o processo de qualificação para o ensino inclusivo. Ainda mais, que investiguem a própria prática do professor em seu contexto real de aula, verificando alternativas pedagógicas já adotadas e úteis para a melhoria da intervenção do professor, assim como possibilidades para aprimorar a aprendizagem e a compreensão de conceitos recentes sobre a inclusão para o cotidiano de prática dos professores.

A autopercepção de competência também foi investigada por Rebelo³⁰, ao adotar procedimentos de pesquisa semelhantes aos deste estudo que se apresenta.

Ao estudar 43 professores no contexto português, o autor verificou que eles se percebem menos competentes ao nível das dimensões dos Conhecimentos do que das Habilidades. O autor sugere que a maior percepção de competência, atribuída às dimensões Habilidades, pode ser o resultado de um sentimento de confiança adquirido pelo professor à medida que lida, cotidianamente, com os problemas de prática. Ou seja, o ensino da Educação Física apresenta-se como uma atividade de intervenção eminentemente prática, na qual as habilidades se constituem na dimensão mais típica do profissional da área.

Deve-se entender a dimensão Habilidade, como um tipo de saber de natureza processual ou tácita, mais ligada à prática, ainda pouco investigada no contexto da formação de professores. A habilidade para o ensino, portanto, não pode ser identificada apenas como um comportamento ou um conhecimento técnico (prático-involuntário-inferior), mas como um tipo de saber contextualizado, gerado pelos próprios professores, a partir da reflexão da sua ação pedagógica. Por outro lado, a dimensão Conhecimento caracteriza-se mais por um tipo de saber conceitual, tradicionalmente obtido em estudos científicos nas universidades e centros de pesquisa^{31, 32}.

Como sugere Filus e Martins Júnior²⁵, é possível que os professores de Educação Física sintam-se mais aptos para ensinar, porque já atuam com alunos no seu dia-a-dia. Inclusive com alunos PNEEs, fornecendo assim alguma segurança, mais ou menos significativa ao professor.

De certo modo, a prática cotidiana do ensino propicia aos professores a elaboração de rotinas de ensino ou repertórios de atuação importantes. Trata-se de uma matriz de referência pessoal e subjetiva, mas que representa o modo real de pensar e agir de cada professor³³. Contudo, esses repertórios necessitam serem refletidos e examinados cientificamente, para que se constituam em habilidades ou conhecimentos processuais válidos. E no caso do ensino inclusivo, devem ser também examinados à luz dos novos conceitos sobre o tema.

As consequências de uma prática do professor, sem um processo de reflexão sistematizado e de compreensão adequada dos conceitos mais atuais sobre como deve ser um processo de inclusão educacional, pode induzir a uma prática equivocada que favorece, em parte, ao que Silva, Neto e Drigo¹⁰ denominaram de um tipo de conhecimento aplicado ou “aplicacionista”. Esses conceitos de que tratam os autores, foram institucionalizados a partir das primeiras propostas curriculares da Educação Física Adaptada, em fins dos anos de 1980 e, consiste na aplicação ou adaptação de conhecimentos científicos mais convencionais da Educação Física para o ensino de pessoas com deficiência.

Embora se verifique uma variedade de metodologias empregadas nas pesquisas a respeito da inclusão no Brasil, de modo geral, os resultados obtidos neste estudo que se apresenta são semelhantes aos realizados em outras regiões do Brasil por Barbosa, Cezario e Bento³⁴; Falkenbach, Chaves, Nunes e Nascimento²⁰; Falkenbach, Battisteli, Medeiros e Apellaniz³⁵; Filus e Martins Júnior²⁵; Freitas, Araújo e Almeida¹⁹; Gorgatti e De Rose Júnior⁹, Gorgatti, Penteado, Pinge e De Rose Júnior²⁷; Oliveira e Rodrigues³⁶; Souza e Boato¹⁴, ao evidenciar que professores de Educação Física percebem-se, ainda, sem preparo adequado para realizar a inclusão em suas aulas regulares de Educação Física. É preciso investigar, ainda, se as baixas percepções de competência verificadas nos estudos com professores se refletem em situações reais de prejuízo para a aprendizagem dos alunos e ao processo de inclusão.

As consequências de uma falta de capacitação para atuar com pessoas com deficiência no ensino regular foram demonstradas por Freitas, Araújo e Almeida¹⁹, ao investigar a “práxis” do professor de Educação Física, a partir do depoimento dos alunos com deficiência. Os resultados mostraram que as crianças não participavam de todas as atividades propostas em aula, havia poucas adaptações no contexto de aula que favorecessem a ação em grupo destes alunos. Ainda, não havia um entendimento e reconhecimento pleno dos demais alunos

quanto às possibilidades de ação nas atividades dos alunos com deficiência e, por fim, houve dificuldades dos alunos com deficiência para se integrar em grupos e integrar-se socialmente com seus pares.

Conclusões

Na avaliação da autopercepção de competência pedagógica dos professores de Educação Física para atuar no ensino inclusivo, não se verificou associação estatística entre a autopercepção de competência e o tempo de experiência docente com PNEEs. Estes resultados podem também estar relacionados ao tamanho da amostra, constituindo-se em um fator limitador do estudo.

Considerando o ponto de corte do índice de “suficiência”, adotado para este estudo, verificou-se que para a dimensão Conhecimento (Disciplinar, Pedagógico, Contexto), os professores se percebem menos competentes no domínio dos conceitos fisiológicos, do desenvolvimento, das indicações biomecânicas, da aquisição de habilidades motoras, prescrição de exercícios, metodologias e técnicas de ensino, estruturas de funcionamento do sistema de ensino, necessidades dos alunos. Por outro lado, na dimensão Habilidade, verificou-se que eles se percebem menos competentes quanto ao planejamento, comunicação, organização de classe, correção da execução nos alunos.

Os dados que indicam um índice menor de autopercepção de competência para a dimensão Conhecimento, em comparação às Habilidades, podem ser interpretados como um ponto de partida importante para direcionar processos de formação profissional em favor da inclusão. Isto pode indicar uma necessidade dos professores para a obtenção de conhecimentos de caráter mais conceitual ou científico, dependente em parte de entidades de investigação pedagógica ou educacionais e dos processos formais de formação inicial ou continuada que possam ser compartilhados. O fato do nível de experiência de prática profissional dos professores, neste estudo, não ter sido determinante para que eles se percebessem mais ou menos competentes, pode ser um elemento adicional para esta interpretação.

Dados e pesquisas sobre a formação inicial do professor de Educação Física têm indicado que o conceito de inclusão no contexto educacional parece carecer de uma difusão e compreensão mais apropriada. A contribuição da formação inicial para o preparo pedagógico do professor é recente e apresenta concepções controversas, reafirmando a necessidade de iniciativas de formação para professores por parte das entidades educacionais, de modo que eles possam acompanhar e refletir sobre estas alterações e reajustes de concepções sobre o tema.

Acredita-se que os professores, apoiados em suas experiências pessoais do ensino regular convencional, têm elaborado habilidades ou conhecimentos processuais para o ensino de PNEEs e assim, lidado com a inclusão em suas aulas. Contudo, é preciso realizar estudos que avaliem a concepção ou os conceitos sobre inclusão que têm balizado a intervenção dos professores. Ainda é necessário investigar a prática pedagógica desses professores, para se verificar as contribuições dessas intervenções pedagógicas para o processo de construção do conhecimento profissional para a inclusão nas aulas de Educação Física.

Ainda mais, é preciso investigar como os cursos de graduação em Educação Física têm tratado o tema do ensino com PNEEs e a inclusão em particular, nas suas propostas curriculares.

Referências

1. Oliveira RAR. Direito à inclusão: uma longa, tortuosa e dura conquista. **Educação Temática Digital**. 2006; 7: 144-153.
2. Soler R. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro (RJ): Sprint; 2005.
3. Unesco. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília (DF): CORDE; 1994.
4. Oliveira J de. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo (SP): Saraiva; 1996.
5. César MA. Escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: Rodrigues D. **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora; 2003. p. 117-149.
6. Ainscow M, César M. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. **European Journal of Psychology of Education**. 2006; 21: 231-238.
7. Mazzota MJS. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo (SP): Editora Cortez; 1996.
8. Aguiar JS, Duarte E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2005; 11: 223-240.
9. Gorgatti MG, De Rose Júnior D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**. 2009; 15: 119-140.
10. Silva da CS, Neto S de S, Drigo AJ. Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes. **Motriz**. 2009; 15: 481-492.
11. Brito L, Rodrigues D. Educação inclusiva e desenvolvimento profissional: dos discursos às práticas. In: Rodrigues D. **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora; 2003. p. 115-137.
12. Omote S. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**. 2005; 32: 387-398.
13. Glat T, Fernandes EM. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**. 2005; 1: 23-36.
14. Souza GKP, Boato EM. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de EF no ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação em Revista**. 2009; 3: 54-67.
15. Gil AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo (SP): Atlas; 1995.
16. Thomas JR, Nelson JK. **Research methods in physical activity**. 2.ed. Champaign: HumanKinetics; 1990.
17. Nascimento JV. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**. 1999; 13: 5-21.
18. Gaigher Filho W, Melo SIL. **Ler/Dort**: a psicossomatização no processo de surgimento e agravamento. São Paulo (SP): Editora LTR; 2001.
19. Freitas R de F da S, Araújo PF de, Almeida JGG de. O fazer do professor de educação física no ensino regular e a inclusão. **Lecturas: Educación Física y Deporte**. 2004; 72: 1-16.
20. Falkenbach AP, Chaves FE, Nunes DP, Nascimento VF do. A Inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**. 2007a; 13: 37-53.
21. Garcia CM. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora; 1999.
22. Alle V. **Knowledge networks and communities of practice**. Editora; 2000.

23. Capellini VLM, Rodrigues OMPR. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**. 2009; 32: 355-364.
24. Cruz GM, Ferreira JR. Processo de formação continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. 2005; 19: 163-180.
25. Filus JF, Martins Júnior J. Inclusão de pessoas com deficiência na escola: a opinião dos professores de Educação Física. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**. 2004; 26:103-108.
26. Siedentop D. **Aprender a enseñar la Educación Física**. Barcelona: INDE; 1998.
27. Gorgatti MG, Penteadó SHNW, Pinge MD, De Rose Júnior D. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação aos alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 2004; 12: 63-68.
28. Cidade RE, Freitas PS. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**. 2002; 14: 27-30.
29. Shulman L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock MC, Organizador. **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.
30. Rebelo R. **Autopercepção das competências profissionais específicas do profissional de Desporto**. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade do Porto; 2009.
31. Fenstermacher G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**. 1994; 20: 356-372.
32. Ramos V. O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência. In: Nascimento JV, Do, Farias GO. **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis (SC): Ed. da UDESC; 2012. p. 447-464.
33. Onofre MT de AS. Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial. **Boletim da Sociedade de Educação Física**. 2003; 26: 55-67.
34. Barbosa CP, Cezario ACF, Bento ND, Análise do preparo do professor de Educação Física em atuar com crianças do ensino fundamental vítimas de paralisia cerebral visando inclusão escolar. **Revista Saúde e Pesquisa**. 2009; 2: 301-309.
35. Falkenbach AP, Battisteli G, Medeiros J, Apellaniz A. A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deporte**. 2007b; 106: 1-7.
36. Oliveira AF, Rodrigues GM. Intervenção profissional na inclusão de crianças com deficiências no ensino regular: um estudo piloto. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 2006; 5: 31-38.