

A PERSPECTIVA DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Izabella Raissa de Souza Miranda *, *Larissa Lucca Marção* **, *Fernanda Carrosi Donato* ***, *Ana Luiza Barbosa Anversa* ****

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar como a formação inicial aborda os conhecimentos sobre a inclusão nas aulas do ensino regular e como os futuros professores se percebem nesse cenário. Para tanto, adotou-se o método qualitativo de caráter descritivo. Participaram 18 licenciandos em Educação Física, e os dados foram coletados por meio de questionário. Constatou-se que a formação inicial se mostra suficiente em relação ao conhecimento conceitual, porém as vivências práticas carecem da aproximação com a realidade escolar e do contato com pessoas com deficiência. Conclui-se a necessidade de revisão da distribuição de conteúdo e práticas pedagógicas da disciplina Educação Física para Pessoas com Deficiência, a fim de aproximar a formação com a realidade e o convívio com as pessoas com deficiência.

Palavras-chave: prática pedagógica; escola; deficiências; educação inclusiva.

* Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos de Psicologia do Esporte e Desenvolvimento Humano (GEPEDH). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8889-4285>. Correio eletrônico: izabellaraissa836@gmail.com.

** Mestranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0374-1053>. Correio eletrônico: lariilucca@gmail.com.

*** Mestranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4544-6431>. Correio eletrônico: fernandadonato@hotmail.com.

**** Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta Temporária do Departamento de Educação Física da UEM. Professora orientadora do Mestrado Profissional em Educação Física associado entre Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e UEM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4363-3433>. Correio eletrônico: ana.beah@gmail.com.

**THE PERSPECTIVE OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER ON THE
INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION**

ABSTRACT

The research aims to analyze how the initial training approaches the knowledge about the inclusion in the classes of regular education and how future teachers perceive themselves in this scenario. The qualitative method of descriptive character was adopted. Participated in the research 18 graduates in Physical Education, data were collected through a structured questionnaire. It was found that the initial training is sufficient in relation to conceptual knowledge, but the practical experiences lack the approach to school reality and contact with people with disabilities. It concludes the need to review the content distribution of the discipline Physical Education for People with Disabilities, and the time allocated to work in the field, in order to approximate theory with reality and living with people with disabilities.

Keywords: *pedagogical practice; school; disabilities; inclusive education.*

2

**LA PERSPECTIVA DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA
INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN
REGULAR**

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar cómo la formación inicial aborda los conocimientos sobre la inclusión en las clases de enseñanza regular y cómo los futuros profesores se perciben en ese escenario. Para ello se adoptó el método cualitativo de carácter descriptivo. Participaron de la investigación 18 licenciados en Educación Física, los datos fueron recogidos por medio de un cuestionario estructurado. Se constató que la formación inicial se muestra suficiente en relación al conocimiento conceptual, pero las vivencias prácticas carecen de la aproximación con la realidad escolar y el contacto con personas con discapacidad. Se concluye la necesidad de revisión de la distribución de contenido de la disciplina Educación Física para Personas con Discapacidad, y el tiempo

destinado al trabajo en campo, a fin de aproximar la teoría a la realidad y la convivencia con las personas con discapacidad.

Palabras clave: *práctica pedagógica; escuela; discapacidades; educación inclusiva.*

1 INTRODUÇÃO

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é dever do Estado proporcionar um ensino público e de qualidade a todos, para o desenvolvimento da pessoa que exercerá sua cidadania e terá qualificações para área de trabalho. Por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), buscou-se o direito de uma educação de qualidade a todos, independentemente de suas necessidades individuais. Por meio dela, a educação inclusiva ganhou evidência, fazendo com que os indivíduos e suas necessidades não fossem tratados como obstáculos no ensino regular.

Vinculada à referida Declaração, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Lei n.º 13.146/2015), que traz o seguinte como definição da pessoa com deficiência: “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015, p. 1), ou seja, a pessoa que possui uma interferência no seu pleno desenvolvimento social em virtude de necessidades individuais impostas e diferentes condições das demais pessoas.

Ainda com base na referida lei, ressalta-se a importância da efetiva inclusão, em especial no contexto educacional, para o desenvolvimento físico e social da pessoa com deficiência, porém a inserção de alunos com deficiência e/ou necessidades especiais não considerou que nem todas as instituições escolares possuem a infraestrutura necessária para acolher esses estudantes - e nem todos os docentes estão preparados para trabalhar com esses estudantes (Gatti *et al.*, 2019).

Direcionando o olhar para o contexto da Educação Física, a partir do Parecer CNE/CES n.º 58/2004 e Resolução CNE/CES n.º 07/2004, indicou-se a importância de aprofundar questões que envolvem as deficiências e as necessidades especiais. Mesmo havendo a reforma curricular e acrescentando na grade do curso superior em Educação Física um componente curricular que trata especificamente do assunto de pessoas com deficiência, nota-se que esse conteúdo ainda se mostra insuficiente, não garantindo aos professores segurança para atuarem com esses estudantes (Cabral *et al.*, 2017). Além disso, nota-se que a

Educação Física ainda mantém a formação atrelada ao esporte institucionalizado, havendo pouca perspectiva crítica e apoio pedagógico, dificultando a efetiva inclusão de alunos com deficiência nas escolas (Castro; Telles, 2020).

Isso indica que há uma escassez de disciplinas direcionadas à inclusão nas instituições de ensino superior. Esse fato repercute na falta de conhecimento em relação à deficiência e por consequência à falta de procedimentos pedagógicos a se seguir de acordo com cada necessidade (Costa, 2010; Lopes, 2013; Salerno *et al.*, 2012).

Frente a esse cenário, este trabalho busca responder a seguinte questão norteadora: como a formação inicial em educação física aborda os conhecimentos sobre inclusão de alunos com deficiência e como os acadêmicos se sentem para intervir com esse público no contexto escolar? Para respondê-la, parte-se do objetivo de analisar como a formação inicial aborda os conhecimentos sobre a inclusão nas aulas do ensino regular e como os futuros professores percebem esse cenário.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa adota a perspectiva qualitativa de caráter descritivo. A pesquisa qualitativa se refere a um universo amplo em que se inserem várias pessoas, olhares diferentes, assim como costumes e cultura. Trata-se de um espaço de relações que não se resume a variáveis. Define-se então a pesquisa qualitativa como um estudo do produto partindo das interpretações das relações interpessoais humanas, que resultam de investigações de grupos e do contexto histórico-social (documentos), partindo de vivências para serem analisadas e discutidas (Minayo, 2010).

Já o caráter descritivo, segundo Bogdan e Biklen (1994), se refere aos dados que são recolhidos por meio de palavras e imagens, não sendo numéricos. Desse modo, os resultados devem ser obtidos por meio de discussões, interpretações do que foi ilustrado pelas palavras e transcrito, para que seja assim apresentado.

2.2 População e amostra

A população se refere a acadêmicos de Educação Física do curso licenciatura de uma universidade pública do noroeste do Paraná, que cursaram a disciplina de “Educação Física para pessoas com deficiência”. Estima-se, com base na Secretaria Acadêmica Virtual da instituição, que, entre os anos letivos de 2021 e 2022, 60 alunos atenderam esse critério. Ressalta-se que as turmas do ano letivo de 2021 teve a carga horária parcial realizada no modelo de ensino remoto emergencial (ERE), tendo a conclusão da disciplina no modelo presencial por conta da pandemia. A amostra foi composta por 18 acadêmicos que aceitaram participar da pesquisa e retornaram o questionário devidamente preenchido e com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

2.3 Coleta de dados e tratamento

O questionário, elaborado pelos pesquisadores a partir de uma matriz analítica de acordo com os objetivos da pesquisa e analisado e validado por especialistas da área, em relação à clareza, pertinência e relevância, foi enviado via *e-mail*, por meio de *link* do *google forms*, a todos os alunos que cursaram a disciplina nos anos letivos de 2021 e 2022 e que constavam na relação disponibilizada pela professora da disciplina.

O instrumento foi composto por treze questões, sendo cinco fechadas e oito mistas (opção de respostas seguidas de justificativa). Os dados das questões fechadas foram tratados por meio da estatística descritiva, que, segundo Guedes *et al.* (2005), busca descrever os dados, geralmente em frequência e percentual, de modo a sintetizar os valores de mesma natureza por meio de tabelas, gráficos ou descrições. Já as questões abertas foram tratadas a partir dos indicativos da análise de conteúdo, que tem por finalidade descrever de maneira reinterpretada o que foi analisado, dando compreensão e significado superior a uma leitura geral a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação (Minayo, 2004). As respostas dos autores foram agrupadas em categorias de análise, e os codificadores indicados em frequência.

2.4 Procedimentos éticos da pesquisa

A pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE/UEM), que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (CEP 87020900), vinculado à Plataforma Brasil (Brasil, 2015), sob o Processo n.º CAAE 57470716.7.0000.0104 e aprovado sob o Parecer n.º 1.715.040. Ressalta-se que os acadêmicos assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao questionar os futuros professores se eles se sentem preparados para receber alunos com deficiência em suas aulas, 44% (f 8) indicaram que sim, e 56% (f 10) que não. Os que se sentem preparados justificam-se ao destacar que essa segurança se dá com base nos conhecimentos teóricos provenientes da graduação (f 9) ou de experiências com pessoas com deficiência provenientes de contextos familiares e experiências em estágio (f 2). Sobre a temática, Brasil (2001, p. 2) destaca que em geral os cursos de formação inicial de professores abordam os conteúdos de forma teórica e por vezes desarticulada das reais demandas do contexto escolar, o que pode causar certa insegurança por parte do professor ao ter contato real com essa demanda. Todo currículo de formação docente deveria prezar pela interdisciplinaridade, visto que ela deve desarmonizar o termo já tão conhecido da teoria e prática, sendo então uma ação concretizada na prática, a medida que são obtidas experiências de trabalho, saindo do seu estado descritivo como orientações a serem seguidas (De Medeiros *et.al.*, 2019).

Sendo analisado no tópico “Inclusão e/ou necessidades educacionais especiais”, podemos observar que os autores citados junto a suas obras buscam expor seus pensamentos acerca da formação docente e como esta pode interferir na formação discente. Como mencionado, o objetivo de ambos os artigos analisados neste tópico refere-se à necessidade da mudança estrutural, física e curricular para que os professores sejam bem preparados na sua formação, podendo lidar com diferentes necessidades especiais e deficiências. A representação social dos professores esclarece conceitos, muitas vezes mantidos implícitos, que os profissionais atribuem aos seus alunos e que de forma direta influencia suas práticas

pedagógicas. Isso contribui para uma reflexão sobre as ações docentes e intervenções necessárias (De Oliveira *et al.*, 2018).

Silva Júnior *et al.* (2021) enfatizam a importância dos estágios e projetos de extensão para a formação do professor, uma vez que a vivência se mostrou extremamente importante, pois traz essa proximidade de teoria e prática e o conhecimento da realidade escolar, proporcionando trocas entre universidade e escola, assim como entre estagiários e supervisores. Conhecendo a realidade escolar, os estagiários encontram demandas pedagógicas, administrativas e infraestrutura, articulando-as com os conhecimentos advindos da universidade e debatidos em aula. O estágio curricular supervisionado proporciona a formação da identidade docente dos estagiários com a intensificação das trocas de experiências, e, a partir desse ponto, se sugerem alterações no currículo para aproximar ainda mais as escolas e a universidade, afinal a escola também representa um ambiente de formação docente.

Já entre os acadêmicos que não se sentem preparados, destaca-se o conhecimento superficial, devido à baixa carga horária da disciplina (f 3), a falta de conhecimentos práticos (50%; f 4), o pouco contato com o contexto escolar (f 2), e, pensando já na atuação enquanto professores, o pouco tempo destinado ao planejamento das aulas (f 2). O estudo realizado por Castro e Telles (2020) confirma que em geral a formação inicial é insuficiente para atuação junto a alunos com deficiência, devido à estrutura curricular ou estratégia metodológica adotada pelo professor. Já Fischer (2019) indica que a ação de planejamento é fundamental para efetividade da inclusão e melhora da autoconfiança e habilidade do professor para trabalhar com esse público.

Para Winnick (2010) a disciplina de Educação Física é a mais propícia para a efetiva inclusão no ensino regular, e na educação inclusiva a habilidade de relação social é uma barreira que precisa ser passada, visto que quando existem laços de amizade há uma contribuição para o aprendizado. A relação professor e aluno se dá de maneira positiva quando o aluno com deficiência é incentivado a participar da aula. Esse incentivo se dá por meio de um bom planejamento, de uma metodologia adequada e de adaptações nas atividades, fazendo assim com que todos participem.

Dando continuidade às reflexões sobre o planejamento, a maioria dos acadêmicos (88,9%; f 16) se vê planejando as aulas, considerando as necessidades específicas dos alunos, seja com ou sem deficiência. Dentre as estratégias metodológicas, os futuros professores

almejam adotar diferentes procedimentos de ensino (f 13), buscar a colaboração dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas (f 7) e adaptar as atividades (f 5).

Sobre o assunto, Bezerra e Aleman (2020) indicam que é necessário ter estratégias e estar preparado a todo momento durante a prática pedagógica, trazendo a educação inclusiva em suas aulas, pois a partir dela se constrói o conceito de diversidade humana e respeito às diferenças. Importante ressaltar que a interação entre os alunos deve acontecer de forma voluntária, para que assim se gere uma relação positiva entre os indivíduos e uma aceitação social das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Uma das formas de viabilizar a colaboração é a estratégia do amigo tutor, que, segundo Nabeiro (2010) e Souza (2008), faz parte da ação voluntária do aluno sem deficiência em ajudar um aluno com deficiência, e, a partir do interesse, esses alunos são treinados para acompanhar o colega durante as atividades, dentro e fora da sala de aula. Seu treinamento, elaborado por Houston-Wilson *et al.* (1997), está dividido em fases. As primeiras são feitas com todos os alunos da turma, proporcionando-lhes a vivência da realidade do aluno com deficiência por meio de atividades adaptadas, despertando-lhe a sensibilidade e o respeito às deficiências, e, conforme são selecionados pelo aluno com deficiência, vão avançando e se capacitando. As últimas fases apresentam uma prova escrita opinativa e trabalham formas de intervenção e comunicação com o aluno com deficiência, depositando confiança nesse aluno tutor e possibilitando um sentimento de independência ao aluno com deficiência, utilizando o mínimo de intervenção.

Além das ações relacionadas ao professor, para uma efetiva inclusão também se faz necessário que os espaços escolares estejam aptos a receber os alunos com deficiência e que se adotem ações para fomentar sua participação nas aulas e atividades propostas. De acordo com os futuros professores, esses espaços escolares não se encontram aptos (77,7%; f 14), pois ainda há falta de investimento financeiro e de recursos humanos (28,5%; f 4), assim como uma formação frágil do professor (42,8%; f 6). No entanto, os participantes da pesquisa relatam que há instituições onde as barreiras (estruturais e atitudinais) são eliminadas, e os professores estão, minimamente, preparados (50%; f 2).

Esses espaços encontrados estão de acordo com a Lei Brasileira de Acessibilidade (Lei n.º 10098/2000), que assegura locais de efetiva inclusão, possibilitando à pessoa com deficiência “[...] exercer sua fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança” (Brasil, 2000).

Vale ressaltar, com base em Castro e Telles (2020), que mesmo com os indicativos legais ainda há uma precariedade na infraestrutura da escola, sendo inadequada para que seja realizada essa inclusão efetiva, o que provoca uma falta de compromisso com a educação. Em algumas situações, faz-se necessário o auxílio de alunos para que sejam guias e tutores, ajudando no deslocamento dos colegas com deficiência, suprimindo as necessidades, não só arquitetônicas, mas também de recursos humanos, como professores de apoio.

Partindo desse assunto, a efetiva inclusão deve ocorrer também em sala de aula, especificamente em turmas regulares, afirmam os futuros professores (100%; f 18), e o professor deve estar ciente da deficiência de seu aluno (potencialidades, limitações e características) (38,8%; f 7), assim como ter métodos de intervenção didática na turma (27,7%; f 5). Os desafios devem ser passados, visto que toda instituição de ensino tem o dever, por lei (Lei n.º 13146/2015), de estar aberta a receber alunos com deficiência e oferecer uma educação de qualidade, adequada a essas pessoas (Maia *et. al.*, 2020), proporcionando a permanência destas no espaço de ensino. Portanto, faz-se dever do professor deixar o ambiente o mais propício para a inclusão, sendo ela realizada em turmas regulares.

As salas de apoio são ambientes que fortalecem a separação da turma, retirando a socialização entre todos e mantendo uma socialização entre os sujeitos iguais: “[...] a inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo” (Alves; Fiorini, 2018, p. 4). Esse é um grande fator para a inclusão e inserção em turmas regulares. Essa inclusão pode gerar ou aumentar a insegurança do professor em trabalhar com alunos com deficiência, mas, de acordo com Fischer (2019, p. 546), utilizar a estratégia de relação, comunicação entre todos da turma, contribuindo para a Educação Inclusiva, oferece a “[...] oportunidade de educar os demais estudantes quanto ao respeito pela diferença”. Aqui se nota uma forma de buscar empatia, conhecimento dissolvendo o preconceito pelo desconhecido.

Por fim, os questionamentos apresentados aos estudantes se direcionaram para a formação inicial, em específico, o componente de Educação Física para pessoas com deficiência. A disciplina foi inserida na Educação Física na década de 1980, tendo como objetivo abordar os conteúdos referente às deficiências física, auditiva, intelectual, mental e múltiplas (Ranzan *et al.*, 2020). Na atualidade se faz presente na maioria dos cursos de educação física das instituições públicas e privadas do Brasil, sendo assegurada pela Resolução n.º 03/1987, do Conselho Federal de Educação, tanto para habilitação de licenciatura quanto para a de bacharelado (Palla; Mauerberg-de-Castro, 2004).

A partir da contextualização da disciplina analisada, os acadêmicos de educação física respondentes trouxeram apontamentos sobre os conteúdos apresentados e se estes foram suficientes para a sua formação. Pela visão destes, em parte, os conteúdos suprem a maior necessidade, mas ainda são insuficientes quanto à vivência prática (f 10), uma experiência que a disciplina deve oferecer aos acadêmicos. Conteúdos que possibilitaram uma visão geral das deficiências, mas se faz necessário ainda um aprofundamento no sentido pedagógico (f 6), pois se observa a perspectiva de esportivização, além da carga horária diminuta do momento em campo, não havendo o contato com a realidade e as pessoas com deficiência (f 8). Relembre-se que os acadêmicos das turmas de 2021 realizaram a disciplina parcialmente no modelo ERE, tendo uma carga horária maior de conteúdos conceituais quando comparada a de conteúdos práticos.

Ranzan *et al.* (2020), em suas pesquisas sobre o assunto, sustentam as respostas obtidas, partindo do fato de que os professores não conseguem adquirir uma bagagem de conhecimento necessária para uma futura atuação na área de pessoas com deficiência por conta de o tempo disponibilizado para a disciplina ser diminuto para a quantidade de conteúdos. Frente a esse cenário, o foco acaba se voltado para os esportes paralímpicos e a aplicação da vivência realizada de maneira adaptada, mas sem o contato com a pessoa com deficiência.

Visando argumentar outra perspectiva, o que torna a disciplina satisfatória é o contato obtido com os conteúdos, até então desconhecidos pelos futuros professores, no que se refere à visão geral, citada acima, ao se fazer menção aos conteúdos teóricos abordados. A partir do conhecimento adquirido, gera-se uma confiança em ensinar para esses alunos, sensação de capacitação docente que gera uma perspectiva de sucesso na educação inclusiva (Palla; Mauerberg-de-Castro, 2004).

Continuando a temática direcionada à formação inicial, os futuros professores pontuaram sobre as vivências obtidas durante a disciplina. Em sua maioria, as respostas obtidas se referiram a uma boa vivência (f 8), trazendo também perspectivas ao conteúdo expositivo, sendo ele claro e suficiente para conscientizar, de modo geral, sobre as deficiências (f 3). Assim, o professor está dotado de conhecimento e passível a metodologias adequadas no momento de explicar, auxiliar e adaptar as atividades, para que assim os alunos com deficiência participem delas junto aos alunos sem deficiência, trazendo novamente a sensação de pertencimento.

Notou-se esse preparo por meio das respostas obtidas em questões direcionadas às deficiências específicas (como a deficiência motora), nas quais as primeiras atitudes consideradas adequadas para trabalhar com alunos com deficiência se referem ao conhecimento prévio do tipo de deficiência, do ambiente adequado sem barreiras arquitetônicas e do cinto para os alunos cadeirantes, prezando-se assim a segurança de todos. Foram também analisadas as respostas referentes à deficiência visual, trazendo ações como a substituição do sentido visual pelo tátil e auditivo, a interpelação à pessoa pelo nome, assim como o pedido de permissão para, em qualquer momento, ter contato físico e guiá-la.

A análise foi realizada com mais dois tipos de deficiência, intelectual e auditiva, obtendo-se os resultados de maneira coerente às ações e de acordo com os conhecimentos adquiridos e vivenciados na disciplina. Contudo, essas estratégias utilizadas restringem a prática, não se fazendo presente, no momento, no planejamento pedagógico. Isso faz com que haja uma inclusão de maneira menos efetiva (Leonardo; Bray; Rossato, 2009).

Visto que a formação inicial tem seus pontos de fragilidade, os acadêmicos foram questionados sobre a importância de continuar obtendo conhecimentos sobre o assunto, e se era de seu interesse essa formação continuada. De acordo com os resultados obtidos, há aqueles que alegaram não ter afinidade com a área e não irão se dispor a continuar estudos com relação ao tema (f 5), mas a grande maioria deseja continuar os estudos na área (f 13), preparando-se para, caso tenham demandas na profissão (f 3), complementar os conhecimentos adquiridos na universidade (f 4).

Para aqueles que não possuem afinidade com a temática, Palla e Mauerberg-de-Castro (2004) argumentam que essas tendem a buscar situações que já lhe garantam sucesso, não as que tragam desafios e o risco de falhar. Portanto, muitos não buscam o ensino de pessoas com deficiência dizendo não ter o “dom”, quando na verdade não querem se submeter ao desafio. Os profissionais que estão imersos na área são bem-vistos e quistos em sua profissão, até mesmo pela dificuldade de encontrar aqueles que dedicam seu tempo aos estudos para buscar e compartilhar conhecimentos, e, como já citado, a visão de competência do professor está ligada às suas experiências.

Aqueles que não estão imersos na área, mas estão na linha da educação, habilitados em licenciatura, podem encontrar o desafio de ter um aluno com deficiência em sala de aula, e sua falta de experiência acarreta a sua insegurança. Os profissionais que têm mais de dois anos atuando com pessoas com deficiência, e que se dizem capacitados para o trabalho, ainda mantêm a consciência da necessidade de mais percepção, do mesmo modo que aqueles com

mais de cinco anos na área sentem necessidade de uma “reciclagem”, podendo rever os conteúdos e se manter atualizados (Palla; Mauerberg-de-Castro, 2004). Tal indicativo mostra a importância da formação docente continuada, sempre buscando um conhecimento novo ou um aprimoramento. Quando o profissional se limita ao conhecimento adquirido na formação, geram-se desafios no processo, aqui no caso da educação inclusiva (Sadalla, 1998).

Deste modo, mesmo que a educação inclusiva venha sendo abordada na formação inicial, enfaticamente de maneira conceitual, torna-se necessária a consideração de um complemento nos conhecimentos adquiridos, podendo ser estas vivências de duração satisfatória que proporcionam uma segurança a mais para as situações com pessoas com deficiência, agregando assim novos conhecimentos ao currículo de formação no ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, são apresentadas as principais considerações acerca da perspectiva dos acadêmicos de Educação Física/licenciatura em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Ao verificar como a temática da inclusão está sendo trabalhada na formação inicial de professores de educação física, notou-se que a disciplina específica referente ao assunto foi inserida na grade curricular por meio de lei, mas volta-se principalmente às questões legais e especificidades das deficiências, carecendo assim de ações pedagógicas e interventivas.

Ao identificar a contribuição da formação inicial para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, foi observado que a Educação Física se mostrou um ambiente de socialização entre os alunos, portanto se torna a disciplina indicada nas escolas para realizar a inclusão de maneira efetiva. Os acadêmicos do curso de Educação Física/licenciatura avaliam, em sua maioria, a formação e as propositivas da disciplina, visto que os conteúdos conceituais obtidos proporcionam um conhecimento base para uma ação metodológica adequada frente à situação.

Foi possível constatar que os conteúdos conceituais deixaram os futuros professores minimamente preparados para trabalhar com alunos com deficiência nas escolas, mas é preciso ressaltar a insuficiência das vivências em campo e o contato com a realidade, assim como com as pessoas com deficiência. Observou-se também o interesse para uma possível continuidade dos estudos acerca do tema, buscando-se assim maior experiência e

conhecimento, complementando a formação, capacitando-se para conviver com pessoas com deficiência.

Por fim, a formação inicial de Educação Física referente à inclusão nas aulas de ensino regular aborda com mais ênfase conteúdos conceituais, deixando de usufruir de sua carga horária voltada à realização de vivências práticas e de uma proximidade com a realidade das pessoas com deficiência. Essa insuficiência de experiência em campo sentida pelos futuros professores gera uma insegurança para o trabalho com inclusão, o que pode proporcionar somente a inserção nas escolas, impossibilitando o avanço na formação e deixando de cumprir as leis referentes à educação.

Ressalta-se que a presente pesquisa reflete a percepção de um grupo de alunos de uma instituição pública do Paraná na habilitação licenciatura, desta forma se fazem necessários novos estudos na área para abranger uma maior quantidade de acadêmicos, incluindo a habilitação bacharelado e até mesmo uma comparação da formação inicial no ensino público e no ensino privado. Nesse mesmo tema de inclusão, também se fazem necessários estudos voltados ao exemplo do amigo tutor, buscando metodologias em sala de aula com o envolvimento dos alunos sem deficiência para conviver com os alunos com deficiência em turmas regulares e para auxiliá-los.

13

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Aline Sobreira; ALEMAN, Josivane Cordeiro. A inclusão social e os desafios da práxis docente dos profissionais de educação física na região do alto do rio negro/amazonas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 149-166. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65214>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNEC_ESN72004.pdf?query=plena. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000.** Lei brasileira de acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei brasileira de inclusão da pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 58/2004.** Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da área de saúde. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

CABRAL, José Francisco Ribeiro *et al.* Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica UNIFAGOC - Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/111/217>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66277>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, v. 14, p. 27-30, 2002. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a prática**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FERREIRA, Windyz Brazão. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. **REDHBRASIL**, v. 3, 2010. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; NABEIRO, Marli. Treinamento de colegas tutores como auxílio à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 13-18, jan./dez., 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335173569_Treinamento_de_Colegas_Tutores_com_o_Auxilio_a_Inclusao_de_Alunos_com_Deficiencia_em_Aulas_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 13 abr. 2023.

GORGATTI, Maria G. *et al.* Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-524472>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GUEDES, Terezinha Aparecida *et al.* **Estatística descritiva**: projeto de ensino aprender fazendo estatística. São Paulo: IME, 2005. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_et_al_Estatistica_Descritiva.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

MAIA, Juliana; BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15>. Acesso em: 14 set. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Iorio; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da Educação Básica. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 62-77, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 269-269.

MONTSERRAT, Paulo Márcio *et al.* A inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física pelo âmbito dos profissionais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/cefe.2022.27556>. Acesso em: 24 out. 2023.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. A formação de professores e a pesquisa em representações sociais: uma análise de dissertações e teses das universidades públicas paranaenses. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, p. e41703-e41703, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i2.41703>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ORNELAS, Marcia Abrantes; SOUZA, Celso. A contribuição do profissional de Educação Física na estimulação essencial em crianças com Síndrome de Down. **Journal of Physical Education**, v. 12, n. 1, p. 77-88, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17590602-A-contribuicao-do-profissional-de-educacao-fisica-na-estimulacao-essencial-em-criancas-com-sindrome-de-down.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PALLA, Ana Claudia; MAUERBERG-DE-CASTRO, E. de. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296480877_Atitudes_de_Professores_e_Estudantes_de_Educacao_Fisica_em_Relacao_ao_Ensino_de_Alunos_com_Deficiencia_em_Ambientes_Inclusivos. Acesso em: 13 abr. 2023.

RANZAN, Mayara Erbes; DUARTE, Edison; DENARI, Fátima Elisabeth. Graduação em educação física e disciplinas relacionadas às pessoas com deficiências: revisão sistemática de literatura. **Arquivos em Movimento**, v. 17, n. 1, p. 117-135. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/33694>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de educação física. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 2, p. 328-358, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46775>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.34854>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 12 out. 2022.

Recebido em: 4 set. 2024.

Aceito em: 29 abr. 2025.