

Significações constituídas por estudantes de educação física sobre as práticas inclusivas/adaptadas

ARTIGO

Airton de Lima Oliveiraⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Evandro Nogueira de Oliveiraⁱⁱ

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Antônia Batista Marquesⁱⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Júlio Ribeiro Soares^{iv}

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é discutir as significações constituídas por estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição particular de ensino superior acerca das práticas inclusivas/adaptadas. A pesquisa foi realizada com sete estudantes e conduzida em três etapas principais: 1) Levantamento, estudo e revisão integrativa da literatura; 2) Pesquisa de campo; a realização de oficinas; e entrevistas semiestruturadas. A análise de dados foi realizada por meio da proposta metodológica dos núcleos de significação. Segundo os entrevistados, é por meio da preparação – nas disciplinas – que os estudantes poderão vivenciar as atividades inclusivas/adaptadas e o professor é o sujeito que exerce papel fundamental para a inclusão na escola, pois é responsável por realizar mediações que constituem a prática pedagógica. Os resultados indicam que a formação inicial é fundamental para preparar os futuros professores a implementar práticas inclusivas, embora os participantes relatem desafios e a necessidade de mais experiências práticas durante sua formação.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de professores. Educação Física.

Meanings by physical education students about inclusive/adapted practices

Abstract

The aim of this study is to discuss the meanings given to inclusive/adapted practices by Physical Education undergraduate students at a private higher education institution. The research was carried out with seven students and consisted of three main stages: 1) Survey, study and integrative literature review; 2) Field research; workshops; and semi-structured interviews. Data was analyzed using the methodological proposal of nuclei of meaning. According to the interviewees, it is through preparation - in the disciplines - that students will be able to experience inclusive/adapted activities, and the teacher is a subject who plays a fundamental role in inclusion at school, as they are responsible for mediating the pedagogical practice. The results indicate that initial training is fundamental for preparing future teachers to implement inclusive practices, although the

participants report challenges and the need for more practical experience during their training.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Physical Education.

1 Introdução

2

A educação inclusiva tem ganhado destaque no meio educacional, especialmente no que diz respeito à Educação Física como parte do processo de inclusão de estudantes. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre como essa área de formação pode contribuir de forma efetiva para as inserções de práticas inclusivas e adaptadas nas escolas, priorizando o acesso e a oferta de um ensino de qualidade a todos os estudantes (Yamamoto; Jucá; Maldonado, 2024).

No entanto, além de ser um componente curricular obrigatório na educação básica (Brasil, 2018), é crucial entender a Educação Física como um curso de formação que prepara futuros professores para atuar em contextos inclusivos. Durante o processo de formação inicial, os estudantes de licenciatura em Educação Física são desafiados a desenvolver competências e habilidades que os capacitem a adaptar práticas pedagógicas e promover a inclusão, reconhecendo a diversidade como um elemento enriquecedor nos espaços escolares.

Diante desse contexto, é essencial pensar o processo de formação de professores para a inclusão de maneira ampla, compreendendo que ele não pode ser delimitado apenas pelas matrizes curriculares dos cursos. É necessário considerar a relação dialógica entre as determinações históricas, sociais e culturais que constituem os sujeitos professores.

Assim, "a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo o qual deve ter o ambiente educacional como principal elemento mediador e potencializador de sua atividade" (Oliveira, 2017, p. 28). Nesta conjuntura, é fundamental compreender que "a aprendizagem escolar é um processo que não se encerra na objetividade da relação estudante-professor que se configura na sala de aula" (Soares; Araújo; Pinto,



2020, p. 76), mas emerge das múltiplas relações que envolvem o indivíduo em sua concretude.

Para isso, é indispensável reconhecer que a educação atravessa transformações significativas, especialmente ao se consolidar como um espaço para todas e todos. Com isso, o processo de formação docente necessita considerar em suas práticas formativas a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, envolvendo suas habilidades, necessidades ou condições. Isso inclui a valorização da diversidade cultural e das diferenças individuais, bem como o acesso a recursos e adaptações pedagógicas.

Nesse cenário de muitos desafios, Martins (2014) aponta a necessidade, na formação de professores, de desenvolver uma pedagogia que busque as práticas inclusivas/adaptadas em sala de aula e complete as metodologias de ensino diversificadas, na medida em que a prática docente pressupõe ações didáticas do docente quando se refere aos conteúdos e aos estudantes, cabendo aos professores a condução do processo que envolve ensino, formação e aprendizagem (Pinheiro; Leonardo; Scaglia, 2024).

Desta forma, diante das práticas inclusivas/adaptadas, Blanco (2003) afirma que a educação inclusiva implica pensar numa escola em que, democraticamente, sejam possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos; uma escola em que o mecanismo de seleção e discriminação seja substituído por procedimentos de identificação e superação de barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizado.

Essa abordagem de educação inclusiva, como defende Blanco (2003), é um importante recurso teórico que permite refletir, de forma metodologicamente coerente, sobre a relação entre Educação Física e inclusão, processo que exige a participação ativa, consciente e engajada de muitas pessoas. Não se trata, portanto, de uma ação solitária. Por esse motivo, é importante considerar os desafios, as perspectivas e as interpretações que os professores em formação no curso de graduação desenvolvem em seu local de trabalho, especialmente no âmbito da Educação Física escolar.





O objetivo deste estudo é discutir as significações constituídas por estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição particular de ensino superior acerca das práticas inclusivas/adaptadas.

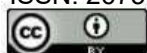
Sobretudo, o estudo tem como característica a abordagem qualitativa de corte transversal, a pesquisa-formação, entrevista semiestruturada para a coleta de dados. E a proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar; Ozella (2006); Aguiar; Soares; Machado (2015); Aguiar; Soares; Aranha (2021), para análise e interpretação guiadas, essencialmente, pelas categorias de análise, historicidade, atividade e significações.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de corte transversal, tecida por inúmeras significações que se referem a uma dimensão histórica tanto do singular quanto do social do objeto pesquisado. Pois "aproxima-se do mundo dos significados, das ações e das relações humanas, aspectos que não são perceptíveis nem captáveis por meio de equações, médias ou estatísticas" (Seabra, 2001, p. 55). Além da escuta e da investigação, devido ao seu envolvimento, esta pesquisa avança um caminho fundamentado na pesquisa-formação.

Assim, considera-se o docente em formação como um sujeito que vive em constantes mudanças e transformações, recriando-se e ressignificando-se continuamente, com isso, esse processo inclui investigar, compreender e atribuir novos significados aos fenômenos sociais, contribuindo para a ampliação de sua prática pedagógica e para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva (Oliveira, 2017).

Ao que afirma Ibiapina (2008), quando o pesquisador aproxima suas preocupações dos professores e os compreende, por meio da reflexividade crítica, proporciona condições para que eles revejam conceitos e práticas, solicitando sua colaboração para investigar um objeto de pesquisa e contribuindo para o avanço da formação docente.





Quanto aos processos e instrumentos para a obtenção dos dados, a pesquisa foi estruturada em três etapas principais: 1) Levantamento, estudo e revisão integrativa da literatura; 2) Pesquisa de campo, que se dividiu em dois momentos: a) realização de oficinas; b) entrevistas semiestruturadas.

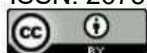
A pesquisa contou com a participação de sete estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição privada localizada na cidade de Icó, interior do estado do Ceará, Brasil. Desses, cinco são do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idades entre 19 e 22 anos.

Os critérios estabelecidos para escolha dos sujeitos participantes foram: 1 - estudantes regularmente matriculados na instituição pesquisada; 2 - estarem matriculados entre o quinto e o sétimo semestres do curso; 3 - terem disponibilidade para os encontros; e, 4 - terem iniciado o estágio supervisionado.

Com o intuito de preservar a confidencialidade dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, recorreremos a nomes fictícios para identificar os trechos e as falas dos participantes durante a análise. Desse modo, atribuímos um nome distinto para cada participante, tanto do gênero feminino quanto do masculino. A escolha da instituição pesquisada se deveu à sua disponibilidade, bem como dos sujeitos pesquisados.

O curso de Licenciatura em Educação Física da instituição onde foi realizada a pesquisa tem como missão formar professores capazes de intervir no espaço educacional e preparar os acadêmicos visando à atuação profissional. Academicamente, o curso é organizado em oito semestres. Em sua matriz curricular, consta a oferta de dois componentes curriculares específicos sobre Educação Física Inclusiva/Adaptada: "Educação Física Adaptada" e "Estágio Curricular Supervisionado IV".

"Educação Física Adaptada" é destinada à adaptação das práticas pedagógicas em sala de aula, adaptando a aula para que todos os alunos, com ou sem deficiência, estejam inclusos nas atividades propostas pelo professor. Além disso, a disciplina foca em conhecer os diversos tipos de deficiência. "Estágio Curricular Supervisionado IV" está focado exclusivamente em espaços destinados ao trabalho com pessoas com deficiência, possibilitando aos estudantes experiência ou conhecimento teórico sobre como trabalhar





com estudantes com necessidades educativas especiais na APAE do município de Icó, no estado do Ceará.

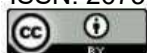
Outros componentes curriculares podem abordar conteúdos relacionados à Educação Física Inclusiva, porém apenas esses dois foram criados com finalidade estritamente relacionada ao estudo da questão em tela. Essas oficinas foram desenvolvidas em acordo com os dois componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição pesquisada, no entanto elas não constituíram o foco da nossa análise, que se concentrou nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa relacionadas às suas vivências no processo de formação.

O processo de intervenção ocorreu por meio de três oficinas ministradas pelos pesquisadores, cujos temas foram: 1 – Apresentação das atividades a serem realizadas; 2 – Atividades sobre os conteúdos da Educação Física, realizando algumas tarefas relacionadas à inclusão de estudantes para as práticas corporais (jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas, esportes e práticas corporais de aventuras); 3 – Adaptação de atividades (conteúdos) para promover a inclusão.

A duração média de cada uma foi de 40 minutos. Ao fim de cada oficina, visando à obtenção de dados, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com duração média de 20 a 30 minutos. Todo o processo foi gravado, em seguida, as entrevistas foram transcritas e validadas. Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa – CEP, sob o número 3.941.381 em parecer emitido.

A análise e interpretação dos dados se darão através da proposta teórico-metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; Aguiar; Ozella, 2013 e Aguiar; Soares; Machado, 2015). Assim “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 1260).

Considerando esses aspectos, entendemos que as significações produzidas pelos estudantes de Educação Física podem direcionar uma reflexão sobre o processo de formação, pois “o significado é apenas uma das zonas de sentido que a palavra adquire





no contexto de algum discurso e, além disso, uma zona mais estável, uniforme e exata” (Vigotski, 2001, p. 465).

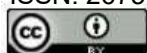
Assim, entendemos que, ao olharmos para os processos formativos vividos pelos sujeitos envolvidos no estudo, consideramos as diversas possibilidades de mudanças tanto dos indivíduos quanto das práticas por eles realizadas (Nóvoa, 2004).

7 Aguiar e Ozella (2013) descrevem os Núcleos de Significação como modo de sintetizar as mediações que constituem o sujeito, isto é, as mediações constituem os sujeitos em seu modo de agir, pensar e sentir, buscando expressar os núcleos na essência do sujeito. Assim, tendo avanço na direção do concreto pensado das zonas de sentido, e a construção dos núcleos de significação é construtiva e interpretativa da compreensão da relação com a realidade (Aguiar; Ozella, 2013).

Dito isso, são apresentadas quatro etapas para análise. A primeira etapa delas é a leitura flutuante, na qual realizamos a leitura das informações obtidas na entrevista. Para Aguiar, Soares e Aranha (2021), a leitura flutuante é realizada com a intenção de não encontrar algo específico ou mesmo categorizar, mas aprofundar o conhecimento acerca do material.

Logo em seguida, realizamos a seleção dos pré-indicadores, fazendo o levantamento de falas dos participantes, com os primeiros passos para a sistematização dos núcleos de significação. Os pré-indicadores estão direcionados aos “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

A terceira etapa é caracterizada como exercício no qual os pré-indicadores vão sendo articulados, constituindo indicadores (Aguiar; Soares; Machado, 2015) Nesse ponto, entre idas e vindas, antes de chegarmos à versão final dos indicadores, foram elaboradas várias versões. A quarta etapa compreende o procedimento de construção dos núcleos de significação. Esse momento foi especialmente focado na síntese, sendo necessário superar o discurso aparente, que visa superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, por meio do “processo de articulação dialética” (Aguiar; Soares; Machado, 2015).





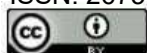
A partir dos núcleos, foram constituídas as significações de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição privada da cidade Icó-CE, assim discutimos as significações das vivências dos estudantes em seu processo formativo, principalmente as práticas inclusivas/adaptadas para estudantes da educação básica. Discorreremos, então, sobre os significados dessas vivências tanto na universidade quanto como estagiário/professor no campo de atuação em seus estágios ou nas intervenções realizadas durante seu processo de formação.

3 Resultados e Discussão

Nesta seção, analisaremos nossos resultados à luz da abordagem teórica da investigação, embasada nos pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórica, cuja perspectiva – crítica – concebe o homem como ativo, social e histórico, e a sociedade como uma produção histórica dos homens. Neste estudo, serão realizadas discussões a respeito do processo de formação dos estandartes de Educação Física acerca das práticas inclusivas/adaptadas, considerando as categorias Historicidade, Atividade e Significações.

Para Barbosa (2011), a historicidade é uma categoria que estuda o sujeito em seu longo prazo de vida, estabelecendo suas relações com os meios sociais e culturais no seu processo de humanização, o qual se intensifica a partir das semelhanças com o outro num espaço diferente do cotidiano.

Segundo Aguiar (2007, p. 98), o “homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos e, assim, transforma-se a si próprio”, ou seja, o sujeito transforma e realiza atividade. A categoria significação, para Soares (2006), compreende o sujeito como um ser ativo que se relaciona com o mundo, o qual tem significado por mediações afetivas.



3.1 Núcleo – I: Significações de estudantes de Educação Física sobre a inclusão: formação e possibilidades

É discutido nesse núcleo o processo de formação dos estudantes de Educação Física no que diz respeito à inclusão nas práticas pedagógicas. Constam trechos de falas dos estudantes do curso sobre os componentes curriculares que estejam direcionadas às práticas inclusivas/adaptadas, assim como relatos nos estágios supervisionados e a preocupação de seus processos formativos sobre a inclusão em sala de aula.

Esse núcleo é composto por 3 indicadores, são eles: 1 – Formação para inclusão; 2 – Práticas inclusivas na escola; 3 – Estágio supervisionado e práticas inclusivas/adaptadas.

No indicador “Formação para inclusão”, estão contidas significações acerca da formação dos futuros professores, revelando-se também caminhos sobre a importância das práticas pedagógicas no âmbito do ensino superior, os quais auxiliam os estudantes a lidar com determinadas situações, relacionadas à inclusão de pessoas (com deficiência) no interior do processo educacional.

Em sua maioria, os acadêmicos mencionam a escassez em sua formação de preparação visando à realização de atividades inclusivas/adaptadas no espaço escolar, ainda na formação inicial, como podemos observar nos trechos abaixo:

Não deveria ser só uma disciplina, deve começar do início [disciplinas voltadas para inclusão], igual alguns aqui já falou, que o plano de aula, por exemplo, e outras coisas ele [professores] vem planejando com a gente desde do início. (Paula).

Seria interessante se a gente pudesse ver isso bem antes [adaptar aula para pessoa com deficiência], é importante você ver bem no começo para você ter experiência com os estudantes nas escolas. (Carla).

Podemos inferir, com base no que afirmam os sujeitos, que o processo de formação deve se dar por meio das práticas pedagógicas com trato sobre inclusão durante todo o curso ao invés de em uma única disciplina, o que, na visão dos entrevistados, pode representar um espaço “insuficiente” de aprendizado. Dessa forma, Vago (2022, p. 45) defende “uma Educação Física acolhedora que inclui todas as pessoas em posse de seus



corpos marcados de tantas culturas e experiências. Uma Educação Física esteticamente insubmissa que se insurge contra a crueldade de um Brasil brutal”.

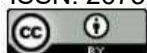
As significações dos estudantes entrevistados nos levam a uma compreensão de que as disciplinas ofertadas pelo curso de formação de professores de Educação Física da instituição pesquisada necessitam de centralização nos diversos espaços educacionais. Os significados que as alunas carregam se concentram no receio da falta de componentes suficientes para a realização de suas atividades em sala de aula.

De acordo com Marchesi (2004), a formação docente precisa atender algumas condições para que sejam produzidas práticas positivas que promovam a inclusão no âmbito escolar. Compreendemos que o professor deve ser preparado desde sua formação inicial, para que seja capaz de oferecer um ensino de qualidade aos discentes.

Ainda sobre a formação do professor e o processo de inclusão, observamos a fala do aluno Carlos: “[...] durante toda a graduação foi trabalhado em cima disso. É tanto em atividades inclusivas com todos os alunos, de diferentes formas, diferentes abordagens, tudo foi implicado de forma ampla.” O estudante mostra, nesse trecho, que, durante toda a sua formação, foi preparado para as práticas inclusivas no espaço escolar; seus professores trouxeram novas abordagens no que se refere à potencialização do aprendizado perante as questões de inclusão no âmbito escolar.

Nesta conjuntura, Nascimento (2014) cita o processo de formação inicial como preponderante para que a inclusão aconteça no ambiente escolar, considerando preocupante o fato de que as escolas não estão oferecendo educação de qualidade, havendo uma prática mais excludente do que inclusiva, na medida em que boa parte dos ambientes educacionais não apresenta condições suficientes para realizar práticas inclusivas dentro do espaço escolar, sendo necessário, portanto, que a escola passe por mudanças, que devem partir do início da formação do docente.

No indicador “Práticas inclusivas na escola”, foi pautada a relevância do docente em motivar os estudantes sobre a inclusão no ambiente educacional. Discutimos os desafios e possibilidades para que os estudantes com ou sem deficiência se sintam confortáveis na sala de aula, de modo a compreender como os estudantes de Educação





Física estão se sentindo no papel de professores nesse processo. Acerca desse indicador, a aluna Carla diz:

Eu incentivo sim [inclusão entre os alunos], porém eu nunca trabalhei assim (nas intervenções ou estágios durante a prática no espaço escolar) outras atividades como essas na sala [atividade adaptada para pessoa com deficiência], porque eu não me sentia preparada para fazer isso (não se sentia preparada para realizar a inclusão ou adaptar suas atividades como estagiária na sala de aula). (Carla).

11

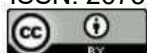
A aluna afirma que, mesmo motivando a inclusão entre os alunos, não se sente preparada como professora para incentivar os educandos. Para Mittler (2003), o processo de inclusão envolve uma reforma das escolas como um todo, tendo como objetivo garantir uma educação que garanta acesso e oportunidades educacionais e sociais.

Pensando numa perspectiva diferente sobre o assunto, a estudante Vânia compartilha seu pensamento em relação às suas atividades escolares nos estágios. Desse modo, foram produzidos sentidos e significados sobre o incentivo à inclusão nas práticas pedagógicas no espaço escolar: “*Eu não cheguei a incentivar [inclusão entre os alunos], até porque eu ainda não tive esse momento [ter estudantes deficientes na sala] em minhas aulas ter alguém com deficiência*”.

A partir das falas acima, podemos inferir que os estudantes de Educação Física, de acordo com suas experiências dentro da sala de aula como estagiários, consideram que trabalhar a inclusão se refere a pessoas com deficiência. Percebemos, portanto, que é importante pensar na diversidade dentro do espaço escolar, onde existem estudantes com subjetividades distintas, de modo que, para que as aulas sejam mais dinâmicas e inclusivas, as práticas inclusivas/adaptadas devem ocorrer rotineiramente.

Pacheco e Flores (1999, p. 38) afirmam que “[...] o conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente nem pode se dar como terminado em termos de aquisição”.

Agra (2015) diz que os processos de ensino devem ser direcionados à educação inclusiva, pois os sujeitos só terão a sensibilidade quando viverem experiências em diversas formas, entendendo que a educação só terá força para combater as





manifestações de preconceito quando o professor estiver aberto às diversidades e às diferenças que há no espaço educacional.

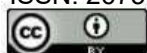
No terceiro indicador, “Estágio supervisionado e práticas inclusivas/adaptadas”, são apresentados relatos sobre o planejamento das aulas dos estudantes acerca da inclusão no estágio supervisionado e se o aluno/estagiário planeja as aulas pensando no processo de inclusão e nas adaptações no plano de ensino.

Dessa forma, planejar a aula pensando em incluir o aluno com deficiência na prática docente vem se tornando um desafio para alguns dos participantes, na medida em que não ocorre planejamento inclusivo quando não há aluno com deficiência na sala:

[...] não planejei minhas aulas pensando que teria um aluno com deficiência ou algum outro, até porque quando é no estágio você conhece a turma bem antes de começar a regência, como eu observei que nenhum aluno apresentava nenhuma deficiência, eu não fazia as aulas adaptadas, fazia da maneira que eu achava certo para eles (Thales).

Considerando o que foi dito pelo aluno sobre como o professor em sua formação planeja aula pensando no melhor desempenho da turma, Ghedin, Almeida e Leite (2008,) relatam que o professor deve e precisa ter condições necessárias para compreender o contexto do processo educacional. Ainda percebemos, através da fala dos sujeitos, que o estágio supervisionado se torna o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois ele tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano (Pimenta; Lima, 2004).

Pensando nisso, é necessário que o professor, em especial de Educação Física, tenha uma visão para além do saber fazer, deve-se ensinar e estimular os estudantes a serem criativos e a cooperar com os demais (De Marco, 2013). De igual modo, as significações produzidas pelos estudantes abaixo mostram a necessidade de realizar atividades inclusivas para estudantes não deficientes, como descreve o estudante Carlos: *“Já realizei algumas atividades voltada para a deficiência visual e outra para a deficiência auditiva, e não tinha nenhum aluno com deficiência na sala [...] é bom que você trabalha a empatia com os estudantes”*.



Rodrigues (2006) discute a inclusão no âmbito escolar, em especial a educação adaptada, que rejeita quaisquer princípios de exclusão de qualquer aluno dentro da escola: “[...] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

É importante ressaltar, conforme indicado pelos sujeitos da pesquisa, a relevância do estágio supervisionado, evidenciando que esse período permite aos estudantes a apropriação da teoria na prática. Durante o estágio, os alunos têm a oportunidade de conhecer a escola em sua totalidade, entendendo sua objetividade, historicidade e a complexidade dos processos que nela ocorrem.

Além disso, essa vivência possibilita uma compreensão crítica e reflexiva, permitindo que os futuros profissionais aprendam com as contradições e desafios presentes no cotidiano escolar (Pimenta; Lima, 2014). Tais vivências possibilitam aos estudantes de Educação Física planejar, buscar e refletir sobre sua prática na escola.

A escola deve desejar seguir para uma política de educação inclusiva, aumentar as práticas que valorizam e que contribuem para que aluno se torne ativo, construindo conhecimentos. Sobre a necessidade de adaptar as aulas, a estudante Carla diz:

Eu nunca tive experiência fora dos estágios, [em ter estudantes deficientes] e eu não tive essa necessidade de estar adaptando as atividades [atividades inclusivas], só que assim, por outro lado, eu sei que para você trabalhar atividades adaptadas na escola não é necessário o aluno possuir algumas necessidades, você pode fazer atividades adaptadas com eles, para que eles tenham essas experiências, que vejam as dificuldades que as pessoas passam em relação a isso (Carla).

É perceptível a importância de trabalhar atividades inclusivas, pois esse processo direciona o aluno da educação básica a ter uma experiência com a pessoa com deficiência; mesmo que não exista convívio frequente, as vivências na sala de aula o fazem pensar a importância de trabalhar a inclusão no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, para Stroher e Muis (2017), as ações do professor devem evidenciar reflexões a partir de sentidos e significados que conduzem a práticas corporais dos discentes, onde se inserem. Portanto, o processo da formação docente é atravessado

por necessidades que transcorrem por diversas mudanças, devendo o professor, em formação ou atuante, estar atento à transformação da formação profissional.

3.2 Núcleo – II: Atuação da Educação Física nas práticas inclusivas/adaptadas

14

Neste núcleo, discutimos a atuação dos professores de Educação Física nas práticas inclusivas/adaptadas, analisando como os acadêmicos constroem a ideia de ser professor e promover a inclusão no espaço escolar. Desse modo, discutimos desafios durante a formação acadêmica. São formados por três indicadores: 1 – Visão e figura do professor; 2 – Professor em formação nas práticas inclusivas/adaptadas; e 3 – Professor de Educação Física para as práticas inclusivas/adaptadas.

No indicador “Visão, figura do professor”, estão contidas significações sobre a figura do professor de Educação Física como mediador das práticas inclusivas/adaptadas dentro da sala de aula. Foram discutidas a importância do professor nas práticas inclusivas e a visão que os estudantes têm sobre a figura do docente. A maioria dos entrevistados expôs que o professor deve ser mediador para a inclusão no espaço educacional:

*Eu acho que o professor não só da educação física, mas principalmente da educação, ele é o mediador de todas as formas para práticas inclusivas (Thales).
O professor deve ser o mediador até porque o professor sempre é visto como detentor do conhecimento, os estudantes enxergam isso (Sofia).
O professor deve ser o mediador, a questão na escola, tem até uma frase que diz “a escola é a segunda casa do aluno” porque lá é o local que vivi com pessoas em diante (Paula).*

Com isso, entendemos a educação inclusiva como um processo dinâmico, que envolve a participação ativa de todos os atores educacionais, incluindo o próprio docente (Almeida; Friedrich, 2021). Nesse contexto, é fundamental que a qualidade da mediação do professor seja garantida, pois sua preparação adequada é essencial para lidar com as diversas situações que surgem no ambiente escolar, sem perder de vista seu papel central como mediador da aprendizagem (Brito; Teixeira, 2020).



Falando de forma mais ampla sobre o assunto, a estudante Carla elabora sobre o contato que o docente tem com os alunos:

O professor, por muito tempo, tem o contato com aluno e, por muitas vezes, esse contato é maior que da família, então, trabalhar essas práticas inclusivas dentro da escola, o professor ter essa noção é importante para formar indivíduos conscientes (Carla).

15

O vínculo de aluno-professor é de suma importância para que seja possível trabalhar a inclusão em sala de aula, podendo melhorar a convivência entre eles. Miranda (2008) destaca a interação entre professor e aluno, a qual supera todos os limites profissionais e escolares, porque envolve um afeto que deixa marca para toda a vida. Dessa forma, buscar novas metodologias e sempre conduzir as aulas é necessário para o aluno Carlos: *“O professor sempre tem que comandar aula, como dar oportunidade para os alunos, com as metodologias ativas, tomarem conhecimento que eles estão lá.”*

Na fala anterior, Carlos aborda a importância do professor em proporcionar oportunidades aos estudantes da educação básica, mantendo-se atento às novas metodologias para favorecer o aprendizado. Além disso, ressalta a necessidade de oferecer experiências diversificadas que promovam o conhecimento e o respeito entre os discentes. Para Moantoan (2003), trabalhar a inclusão dentro do âmbito escolar pode ser uma saída para que as escolas possam fluir em seu ensino, espelhando ações para que todos os estudantes participem das atividades escolares.

No indicador “Professor em formação nas práticas inclusivas/adaptadas”, abordaremos os receios, os medos, as crenças, os processos de construção, no que se refere à realização das práticas inclusivas, e se os estudantes de Educação Física se sentem preparados como professores para realizar as práticas inclusivas no campo de atuação como docentes.

Como podemos observar na fala de Thales, em seu primeiro encontro, ele se mostra pronto para realizar suas práticas pedagógicas (enquanto estagiário), na perspectiva da inclusão dos estudantes em sala de aula: *“Eu me sinto preparado [para trabalhar como professor], porque como estamos no curso de licenciatura aqui na*



universidade temos a disciplina de Educação Física Adaptada que ela é voltada justamente para pessoas que tem alguma deficiência”.

No entanto, talvez influenciado pelas discussões dos outros estudantes durante as entrevistas, o sujeito afirma, no decorrer das oficinas e da pesquisa, que não está totalmente preparado para realizar as práticas inclusivas: *“Se eu contar que estaria preparado, eu estaria mentindo, porque eu não tive a experiência enquanto professor atuante, só como estagiário (as experiências no curso podem se tornar as vivências, e que ele não está preparado)”.*

Ao afirmar que não teve experiência como professor, mas apenas como estagiário, Thales demonstra que há limitações na atividade do aluno/estagiário. No entanto, pensamos como Oliveira (2017, p. 28) quando afirma que “a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo o qual deve ter o ambiente educacional como principal elemento mediador e potencializador de sua atividade”. Em outras palavras, o estágio deve ser um espaço que permite ao estudante vivenciar a atividade docente o mais próximo possível da realidade objetiva.

A aluna Carla afirma que o professor deve ter uma bagagem para conseguir trabalhar com as práxis inclusivas:

[...] acredito que para você trabalhar a educação física inclusiva, você precisa ter uma bagagem grande que não se restringe apenas a você, ver a prática ou algumas atividades teóricas, para mim que não tive ainda tanta experiência dentro da sala [com pessoas deficientes], é uma coisa que estou vendo agora, iniciando agora, e não me sinto preparada para trabalhar isso agora (Carla).

Ela evidencia que é preciso ter uma experiência com os estudantes para que a inclusão se torne mais frequente no cotidiano escolar. Manzini (2010) considera essencial que o professor esteja atento aos diversos espaços e pessoas que permeiam os mecanismos de ensino, em relação que deve acontecer no momento de atuação, no qual o professor deve levar em consideração as características de cada aluno.

Por sua vez, a aluna Sofia fala sobre a teoria e a prática, diferentes no momento da atuação profissional:



Não me sinto preparada [para trabalhar a inclusão quanto professor], porque a gente sabe que na teoria é uma coisa, na teoria a gente pensa que vai conseguir, mas quando chega na hora não sabe como fazer [realizar atividades inclusivas dentro da sala de aula]. (Sofia).

Nota-se uma preocupação na fala da aluna sobre aprender o conteúdo na teoria e aplicá-lo na prática, registrando dificuldades em ambas as partes. O Artigo 10 da Resolução CNE/CES 7/2004 (Brasil, 2004) deixa claro que a formação do profissional de Educação Física tem o dever de assegurar a teoria e prática como componentes curriculares, permitindo vivências nos diferentes contextos da aplicação profissional.

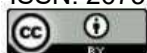
Para Brzezinski (2002), o saber de ensinar implica uma experiência, conhecimento dos saberes pedagógicos, analisando a história da formação dos educandos, que vêm trabalhando de forma fragmentada. Entendemos que o conhecimento pedagógico é essencial para que o docente consiga partilhar saberes sobre o conteúdo, no entanto é necessário que o educando receba uma formação que permita o acesso em todas as situações que permeiam o espaço escolar.

Deste modo, compreendemos que o movimento da prática refletida conclama o protagonismo do professor sobre a atividade docente. É bem verdade, como aponta Pimenta (2005), que a evidenciação do sujeito professor no processo educacional pode gerar a supervalorização do educador enquanto indivíduo. Entretanto, a autora prossegue apontando para a superação dessa problemática.

No terceiro indicador, “Professor de Educação Física para as práticas inclusivas/adaptadas”, foi discutida a importância da Educação Física no processo inclusivo, com a maioria dos relatos afirmando a relevância da disciplina para a questão e o impacto que tem sobre os seres humanos.

A aluna Vânia fala da importância das práxis para que os estudantes adquiram conhecimento sobre o assunto: *“É importante [Educação Física no processo inclusivo] porque tem muitos estudantes que não têm a vivência e as aulas de Educação Física vêm abrindo a mente dos estudantes em relação a isso.”*

Deste modo, a Educação Física contribui para que o aluno compreenda a inclusão como um todo. Para Morgado *et al.* (2017), as práticas pedagógicas deveriam ser





adaptadas com a finalidade de incluir todos os alunos, sem exclusão do aluno com deficiência, independentemente dos seus eventuais limites: todos devem ter as mesmas oportunidades de acesso a variadas atividades.

Ainda sobre esses aspectos, para Carla, a Educação Física trabalha as questões sociais e o docente não pode negar a importância da disciplina na construção do sujeito:

O papel da educação física é demasiadamente importante nesse processo de ensino e aprendizagem, porque a educação física trabalha muitas coisas práticas com o aluno e muito mais assim do que teórica e você consegue abordar na educação física coisa que é muito social (Carla).

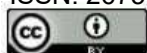
Nesta perspectiva, para Thales, a Educação Física se torna aliada na formação dos discentes: *“O professor de Educação Física é um dos professores que têm mais afinidade com a turma, então ele de alguma forma ou de outra, até numa formação afetiva ele(a) acaba se tornando importante nessa questão (inclusão)”*.

Segundo Brasil (2018), a Educação Física é uma disciplina que tematiza as práxis corporais em diferentes configurações e significações sociais, compreendidas como manifestações que possibilitam a expressão do indivíduo, produzidas em vários grupos do meio social ao longo da história. Nesta percepção, o movimento humano está inserido no ambiente cultural, não se limitando a um deslocamento espaço-temporal de segmento corporal ou todo o corpo.

Sendo assim, a EF no contexto escolar é de suma relevância para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Palma e Lehnhard (2012), a Educação Física proporciona entre os discentes uma aproximação maior durante a realização das práticas pedagógicas, desenvolvendo nos educandos novas experiências, fazendo com que eles descubram e desenvolvam suas capacidades, auxiliando, portanto, no processo de inclusão no espaço escolar.

4 Considerações finais

Consideramos que discutir as significações constituídas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição particular de ensino superior





acerca das práticas inclusivas/adaptadas, através de uma abordagem qualitativa de pesquisa-formação, permitiu-nos realizar uma análise aprofundada das experiências e reflexões com os participantes sobre suas trajetórias acadêmicas. Através das oficinas e discussões em grupo, foi possível identificar tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias que os futuros docentes consideram essenciais para promover a inclusão no ambiente escolar.

Os estudantes, ao longo da pesquisa, manifestaram preocupação com seus processos formativos e destacaram a importância das disciplinas da matriz curricular do curso para a realização de atividades inclusivas em seu futuro ambiente profissional. Reconhecem que essa preparação deve ocorrer desde o início da graduação, pois é por meio das disciplinas que poderão vivenciar atividades inclusivas/adaptadas, diversificando seus repertórios para trabalhar a inclusão no campo de atuação.

No entanto, a maioria dos estudantes expressou receio ou se sentiu despreparado para trabalhar atividades inclusivas/adaptadas no espaço escolar. A análise das falas sugere um distanciamento entre teoria e prática; para eles, o que parece ser simples na graduação se revela desafiador na realidade. Contudo, é importante compreender que somente por meio das práxis o professor conhece a realidade objetiva das escolas e dos alunos, compreendendo o sujeito historicamente situado, o que possibilita potencializar sua atividade pedagógica.

Desta maneira, evidenciou-se que o professor é um ator imprescindível para concretizar e/ou facilitar a inclusão no âmbito escolar, visto que desempenha função mediadora que constitui a prática pedagógica. Nesse processo, a qualidade da relação entre o professor e os estudantes é crucial para o processo de aprendizagem e para a inclusão no contexto escolar, tornando-se presente na atuação profissional.

Nessa conjuntura, a Educação Física, como área de conhecimento que tematiza as práticas corporais, reconhece a inclusão como necessidade constante e presente. Portanto, suas ações, reflexões e projetos devem dar visibilidade às diversas práticas corporais, tanto no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência quanto à vivência de pessoas sem deficiência aparente.





Almeja-se que este estudo possibilite uma reflexão acerca da formação dos professores com relação às práticas inclusivas/adaptadas, ao mesmo tempo em que proporcione aos graduandos novas experiências relacionadas à temática. Desse modo, este trabalho se apresenta como um espaço para ampliação, reflexão e potencialização das práticas educativas inclusivas/adaptadas.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; Aranha, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07305, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ALMEIDA, J.; FRIEDRICH, D. L. B. O papel do professor na educação inclusiva. **Revista Faculdade Famen**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 52-67, 9 abr. 2020. Disponível em:

<https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/19>. Acesso em: 12 fev. 2024.

AMORIM, M. S. S. A. **Democratização da Educação na Escola Pública**: inclusão de estudantes com deficiência visual. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicao-es-educativas>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 7**, de 5 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>.

Acesso em: 19 fev. 2024.





BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Editora Plano, 2002.

DE MARCO, A. (org.). **Educação Física**: cultura e sociedade—contribuições teóricas e intervenções da educação física no cotidiano da sociedade brasileira. 6ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceara: UECE, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líder Livro, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de estudantes com deficiência física. *In*: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

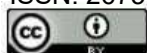
MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, C. L. R. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 637-657, jun. 2014.

MARCHESI, Á. **A prática das escolas inclusivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, E. D. S. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. *In*: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação. **Anais...** FAFIUV. 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.





MORGADO, F. F. R. *et al.* Representações Sociais Sobre A Deficiência: Perspectivas De Estudantes De Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 245-260, 2017.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research** *Qualitative Research*. 2. ed. Londres: Sage Publications, 1997.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, A. Prefácio de. *In*: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

OLIVEIRA, E. N. **A dimensão subjetiva da iniciação à docência**: um estudo sobre as significações produzidas no início da carreira docente. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2016.

PACHÊCO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, Santa Catarina, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

PINEIRO, A. W. S.; LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Afetividade, ensino e esporte: um ensaio teórico. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e11089, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11089>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

STROHER, J.; MUSIS, C. R. As representações sociais dos discentes do curso de educação física Unemat-MT sobre o trabalho com corpo; aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Cuiabá, p. 233-239, 2017.

VAGO, T. M. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. *In*:





CARVALHO, R. M. A.; PALMA, A.; CAVALCANTI, A. S. S. (org.). **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 38-54.

YAMAMOTO, T. Y. M.; JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T. Fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva. **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e10825, 2024.

ⁱ **Airton de Lima Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1876-0430>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Vale do Salgado (UNIVS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Contribuição de autoria: Primeira Redação, Escrita, Investigação, Metodologia e Discussão da análise.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3004060133456225>

E-mail: airtonoliver86@gmail.com

ⁱⁱ **Evandro Nogueira de Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1735-2112>

Universidade Federal do Ceará

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contribuição de autoria: Condução da pesquisa, Metodologia e Discussão da análise.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2263792928433930>

E-mail: evandro.eno@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Antônia Batista Marques**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9741-9937>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta IV na Faculdade de Educação (UERN). Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Líder do Grupo de Estudos em Educação e Subjetividade.

Contribuição de autoria: Supervisão, Validação e Visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8465699875851856>

E-mail: antoniabatista@uern.br

^{iv} **Júlio Ribeiro Soares**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-7756>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-doutorado pela PUC de São Paulo. Professor lotado no Departamento de Educação da FE/UERN. Professor pelo programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN).

Contribuição de autoria: Supervisão, Validação e Visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8600246395844649>

E-mail: julioribeiro@uern.br

Editora responsável: Genifer Andrade





Especialista *ad hoc*: Daiane Pinheiro e Francisca Genifer Andrade de Sousa.

Como citar este artigo (ABNT):

OLIVEIRA, Airton de Lima; OLIVEIRA, Evandro Nogueira de; MARQUES, Antônia Batista; SOARES, Júlio Ribeiro. Significações constituídas por estudantes de Educação Física sobre as práticas inclusivas/adaptadas. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.7, e13394, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13394>

24

Recebido em 25 de junho de 2024.
Aceito em 02 de janeiro de 2025.
Publicado em 06 de março de 2025.

