



Revista
Educar Mais

A formação em Educação Física e a inclusão na Educação Infantil: percepção das acadêmicas concluintes

The training in Physical Education and inclusion in early Childhood Education: perception of graduating students

La formación en Educación Física y la inclusión en la Educación Infantil: percepción de las estudiantes graduandas

Samira Xavier de Souza¹  • Carla Chagas Ramalho² 

RESUMO

Este estudo investigou a percepção das acadêmicas concluintes de Licenciatura em Educação Física sobre sua preparação para atuar com alunos(as) com deficiências na Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter descritivo, foi realizada com 12 acadêmicas de uma universidade do Norte de Minas Gerais, por meio de um questionário online. Os resultados indicaram que a maioria das participantes (sete acadêmicas) não se sentia preparada para atuar com esse público, três se sentiam parcialmente preparadas e apenas duas demonstraram segurança. A análise revelou que a atuação predominante das professoras de apoio no atendimento a esses discentes contribui para essa insegurança. Conclui-se que a inserção da temática da educação inclusiva no currículo da Licenciatura em Educação Física é essencial para preparar futuras docentes para a realidade escolar, promovendo um ensino mais equitativo e transformador.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação Física; Educação Infantil; Formação docente.

ABSTRACT

This study investigated the perception of final-year undergraduate students in Physical Education regarding their preparation to work with children with disabilities in early childhood education. The research, qualitative in nature and descriptive in character, was conducted with 12 students from a university in northern Minas Gerais through an online questionnaire. The results indicated that most participants (seven students) did not feel prepared to work with this population, three felt partially prepared, and only two expressed confidences. The analysis revealed that the lack of systematic approaches in undergraduate training and the predominant role of support teachers in assisting these students contribute to this insecurity. It is concluded that the insertion of inclusive education in the physical education curriculum is essential to prepare future teachers for the school environment, promoting a more equitable and transformative education.

Keywords: School inclusion; Physical Education; Early childhood education; Teacher training.

RESUMEN

Este estudio investigó la percepción de las estudiantes egresadas de la Licenciatura en Educación Física sobre su preparación para trabajar con niños y niñas con discapacidades en la Educación Infantil. La investigación, de naturaleza cualitativa y carácter descriptivo, se llevó a cabo con 12 estudiantes de una universidad del norte

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros/MG – Brasil. E-mail: samixassou@gmail.com

² Licenciada em Educação Física, Especialização em Gênero e Sexualidade, Mestre e Doutora em Educação e Professora efetiva do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros/MG – Brasil. E-mail: carlaramalho.ccr@gmail.com

de Minas Gerais mediante un cuestionario en línea. Los resultados indicaron que la mayoría de las participantes (siete estudiantes) no se sentían preparadas para trabajar con este público, tres se sentían parcialmente preparadas y solo dos demostraron seguridad. El análisis reveló que la falta de enfoques sistemáticos en la formación universitaria y el papel predominante de las profesoras de apoyo en la atención a estos estudiantes contribuyen a esta inseguridad. Se concluye que la inserción del tema de la educación inclusiva en el currículo de la Licenciatura en Educación Física es fundamental para preparar a las futuras docentes para la realidad escolar, promoviendo una enseñanza más equitativa y transformadora.

Palabras clave: Inclusión escolar; Educación Física; Educación Infantil; Formación docente.

1. INTRODUÇÃO

O(a) docente, em sua atuação na sociedade moderna, desempenha um papel essencial, junto às famílias, na aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos(as) discentes, influenciando tanto o presente quanto suas atitudes futuras. No entanto, conforme apontam Tussi, Neves e Fávero (2022), o(a) professor(a) não deve ser visto apenas como um(a) transmissor(a) de conhecimentos técnicos e procedimentos didáticos. A formação superior deve ir além da obtenção de um diploma, abrangendo uma perspectiva que ultrapasse os limites da escola, considerando as necessidades e aplicações pedagógicas no contexto educacional. Esse pensamento, contudo, deve ser trabalhado ao longo da formação docente. Nesse sentido, a prática pedagógica enfrenta barreiras que podem distanciar a formação acadêmica da realidade dos(as) alunos(as). Dessa forma, torna-se importante que, durante a jornada acadêmica, sejam proporcionadas experiências que favoreçam uma práxis alinhada ao contexto real dos(as) discentes (Albuquerque, 2019).

Segundo Costa, Santos e Martins (2020), é fundamental romper com o paradigma tradicional de educação, que enxerga o estudante como um ser passivo e sem capacidade de intervenção. Para isso, é necessário repensar a prática educativa com base nos princípios de uma abordagem crítica e reflexiva. Essa transformação é essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea e fortalecer a autonomia de docentes e discentes. Nesse processo, a igualdade de oportunidades se apresenta como um princípio central, assegurando a inclusão educacional. Como afirmam Rodrigues et al. (2022, p. 202), a inclusão “[...] tem como principal característica a ampliação e garantia do acesso à educação aos grupos historicamente excluídos desse direito em função da classe social, faixa etária, etnia ou deficiência, firmando assim a democratização do ensino”.

A instituição escolar é um espaço que tanto influencia quanto é influenciado por fatores históricos e culturais. No âmbito pedagógico, é essencial estimular as crianças a interagir e trocar vivências com seus pares, ampliando sua compreensão cultural por meio de experiências corporais e materiais diversos. Esse processo de acolhimento e respeito favorece uma aprendizagem mais rica e significativa, contribuindo para a construção de um ensino crítico desde a Educação Infantil (Basei, 2008). A Educação Física (EF), nesse cenário, possui um conjunto de possibilidades que podem promover a educação inclusiva, mas também práticas que, se não problematizadas, podem reforçar a exclusão. Assim, faz-se necessária uma constante revisão e problematização dos processos formativos tradicionais (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2017).

A EF, enquanto componente curricular, interage com diversos grupos sociais e culturais, contribuindo para a formação dos(as) discentes. Além de transmitir conhecimentos, sua abordagem deve ser crítica e reflexiva, rompendo com hierarquizações e promovendo a compreensão das diversidades e dos saberes corporais no contexto social (Darido, 2003). Essa concepção dialoga com a abordagem

pedagógica crítico-superadora, que busca problematizar desigualdades e fomentar a transformação social a partir da aprendizagem da cultura corporal (Soares et al., 1992).

Reconhecendo a função social da escola e da EF, apontada por Soares et al. (1992), é importante questionar se as acadêmicas em fase final da Licenciatura em EF se sentem preparadas para atuar com discentes com deficiência. Essa questão ganha relevância ao considerar que uma educação transformadora deve estar imbricada na valorização das diversidades corporais e intelectuais de forma igualitária. De acordo com o Censo Escolar de 2022, o número de estudantes matriculados(as) com deficiência chegou a 1,5 milhão, sendo a Educação Infantil a etapa com maior crescimento, registrando um aumento de 100,8% nas matrículas (Brasil, 2023). Entre 2019 e 2023, as matrículas em creches cresceram 193%, enquanto na pré-escola o aumento foi de 151% (Brasil, 2024).

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo investigar a percepção das acadêmicas concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade do Norte de Minas Gerais sobre sua preparação para atuar com discentes com deficiências e/ou transtornos na Educação Infantil. A pesquisa busca contribuir com o debate na área, a partir das experiências e percepções dessas futuras professoras sobre o tema.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico deste estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, optando-se por um estudo de caráter descritivo para a análise dos dados. Segundo Gil (2008), esse nível de pesquisa busca coletar concepções sobre determinado fenômeno, permitindo uma compreensão aprofundada do tema investigado.

A população do estudo foi composta por acadêmicas do curso de Licenciatura em EF de uma universidade do Norte de Minas Gerais, abrangendo estudantes dos turnos diurno e noturno, já que a instituição oferece a formação em ambos os períodos. Foram consideradas aquelas que se encontravam na fase de conclusão do curso. Embora a secretaria do curso não tenha disponibilizado o número exato de acadêmicas nessa condição, estimou-se um total aproximado de 20 estudantes, distribuídas entre uma turma do 8º período (diurno) e duas turmas do 7º período (diurno e noturno), que atendiam aos critérios estabelecidos no primeiro semestre de 2024.

O critério de inclusão adotado considerou as graduandas em fase final da licenciatura, por já terem vivenciado os estágios obrigatórios em escolas de Educação Infantil – etapa inicial do estágio oferecido pelo curso –, o que lhes proporcionou uma percepção mais consolidada sobre a temática das deficiências e transtornos no contexto escolar. Foram consideradas concluintes as estudantes matriculadas no último ano do curso, no primeiro semestre de 2024, que atenderam aos critérios e concordaram voluntariamente em participar da pesquisa.

Por se tratar de uma investigação realizada em ambiente virtual, o contato com as participantes ocorreu por meio de grupos no aplicativo WhatsApp, estratégia utilizada para ampliar a divulgação e alcançar um número maior de acadêmicas. O questionário foi disponibilizado pelo Google Forms e permaneceu aberto para respostas entre os dias 23 de fevereiro e 8 de março de 2024. A coleta de dados foi feita por meio de um instrumento estruturado, composto por três questões fechadas e doze questões abertas, todas voltadas à prática pedagógica das discentes durante o estágio obrigatório no Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado I, conforme a estrutura curricular da universidade). Os

links de acesso foram enviados para os grupos das disciplinas do último ano do curso. Esse instrumento possibilitou a coleta das opiniões das acadêmicas sobre a temática proposta.

As respostas foram analisadas e categorizadas de forma pós-determinada, ou seja, as categorias foram definidas após a coleta, com base nos objetivos do estudo e na identificação de grupos de respostas com conteúdos semelhantes, conforme propõe Minayo et al. (2002). Essa estratégia buscou abarcar a diversidade das manifestações presentes nos relatos, oferecendo uma abordagem ampla sobre o tema.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, conforme parecer consubstanciado nº 5.105.580, garantindo a proteção dos direitos das participantes e da instituição envolvida. Todas as acadêmicas foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, seu funcionamento e a confidencialidade dos dados, assegurando a ética e a credibilidade da investigação.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA PARA/NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A EF não deve ser compreendida apenas como uma disciplina técnica voltada para o rendimento esportivo, tanto no processo de formação dos(as) discentes quanto na preparação de futuros(as) professores(as). Essa visão restrita isola a EF de aspectos fundamentais, como a cultura corporal, o desenvolvimento social e questões históricas. A partir de uma concepção inclusiva, que não prioriza exclusivamente técnicas, a formação de atletas ou corpos considerados “perfeitos”, mas sim uma didática que oportuniza a participação de todos(as), a EF amplia seu alcance e possibilita que mais pessoas usufruam de seus benefícios, independentemente de suas diferenças (Fonseca, 2021).

Apesar desse cenário desafiador e de seu histórico marcado por exclusões (Fonseca, 2021), a EF possui potencial para adotar uma concepção inclusiva não apenas no que diz respeito às deficiências, mas também em relação a questões de gênero, sexismo e racismo. Para isso, é imprescindível que a formação docente contemple reflexões críticas sobre a prática pedagógica, capacitando os(as) professores(as) para uma atuação que valorize a diversidade e contribua para a formação de alunos(as) críticos e reflexivos (Fonseca; Leme, 2021).

Os objetivos da EF escolar devem ir além da prática esportiva e incluir o estímulo à criatividade, à reflexão sobre a cultura corporal e à construção da autonomia dos(as) estudantes em seus movimentos e aprendizagens. Essa abordagem deve abranger tanto discentes sem deficiência quanto aqueles(as) que apresentam demandas específicas, permitindo que compreendam a realidade em que vivem e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa. Estudos de Lara e Pinto (2017) destacam que as atividades físicas desempenham um papel essencial na vida de alunos(as) com deficiências físicas ou intelectuais no ensino regular. Por isso, é fundamental que professores(as) estejam atentos à estruturação de suas aulas, visando o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, físicas e intelectuais que rompam barreiras e enriqueçam as experiências escolares.

Além disso, o ambiente escolar deve ser planejado para promover o desenvolvimento e a inclusão de todas as pessoas. Entretanto, na prática, essa realidade ainda se distancia do ideal. Um número significativo de professores(as) tende a priorizar o rendimento esportivo, uma vez que, durante sua formação acadêmica, tiveram pouco contato com a temática da inclusão (Fonseca, 2021). Essa formação limitada não oferece suporte suficiente para uma práxis adequada ao contexto inclusivo, o que faz com que muitos(as) docentes só busquem aprofundamento após a graduação ou, em outros casos, se acomodem no modelo tradicional esportivo. Segundo Uchôa e Chacon (2022, p. 3), a

inclusão escolar é uma educação verdadeiramente inclusiva “exige cada vez mais estudo, dedicação e empatia, por meio de um trabalho sistemático e planejado para assegurar aprendizagens”, pois a valorização das capacidades de cada aluno(a) e a compreensão de suas diferenças tornam o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

No contexto da inclusão para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ou intelectuais, deve ser assegurado seus direitos de aprendizagem da mesma forma que qualquer outro indivíduo sem deficiência. Em 2006, a Assembleia Geral da ONU estabeleceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirmando a necessidade de garantir que essas pessoas tenham acesso aos mesmos direitos e liberdades sem sofrer discriminação (Nações Unidas Brasil, 2016). No entanto, conforme os estudos de Castro e Telles (2020), no Brasil, professores(as) de EF em escolas regulares frequentemente demonstram receio em relação à educação inclusiva, devido à falta de qualificação específica, escassez de conhecimento e acessibilidade, além dos obstáculos impostos por estruturas arquitetônicas inadequadas que não favorecem um ensino verdadeiramente inclusivo.

Apesar dos avanços nos estudos sobre inclusão, também na área da EF, ainda há uma escassez de publicações voltadas a essa temática, sendo que tais produções são essenciais não apenas para docentes em exercício, mas também para discentes em formação. O conhecimento produzido contribui para que futuros(as) professores(as) desenvolvam condutas mais inclusivas, no entanto, é necessário reconhecer que a inclusão é um processo complexo, que não depende exclusivamente da formação docente, mas também da implementação de políticas educacionais inclusivas, do incentivo governamental às escolas e do trabalho colaborativo dentro da comunidade escolar, entre outros fatores estruturais (Silva *et al.*, 2022, p. 16).

4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS DEFICIÊNCIAS DE ESCOLARES

Os estudos de Diniz *et al.* (2019) indicam que, embora o Brasil tenha avançado na criação de decretos e leis para garantir o acesso das pessoas com deficiência à rede regular de ensino, ainda há uma lacuna significativa na formação docente para lidar com essa realidade no ambiente escolar. Essa lacuna na formação leva professores(as) de EF a recorrer à criatividade para incluir esses(as) estudantes, ou, em muitos casos, a direcioná-los(as) para tarefas específicas à margem das atividades propostas, o que, na prática, reforça processos de exclusão.

Nesse contexto, a abordagem crítico-superadora propõe intervenções didáticas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos específicos da área, articulando-se à realidade concreta dos(as) estudantes e contribuindo para uma renovação social (Soares *et al.*, 1992). Dessa forma, a inclusão deve ser entendida não apenas como a execução de ações pontuais, mas como um processo que assegura a participação ativa e igualitária de todos(as) os(as) estudantes na experiência escolar e social.

A necessidade de ampliar os estudos sobre deficiências e sua interseção com a EF escolar também é ressaltada por Nascimento, Souza e Franco (2022), especialmente no que se refere a deficiências auditivas, físicas, visuais e intelectuais. Dado que a EF é um campo que historicamente discute diferenças, aprofundar a pesquisa sobre inclusão pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos(as), incluindo um regime excepcional para alunos(as) com condições congênitas ou adquiridas. No entanto, esse regime

facultativo pode se tornar um entrave à inclusão, pois permite que determinadas disciplinas sejam dispensadas para esse grupo minoritário, o que contraria o princípio constitucional da igualdade de oportunidades. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 4º, reforça a proibição de qualquer forma de discriminação e defende a equidade no acesso à educação (Brasil, 2015). Entretanto, na prática, a não obrigatoriedade de determinadas disciplinas para estudantes com deficiência evidencia um descompasso entre a legislação e a efetivação da inclusão no ensino regular.

No campo da EF, a valorização da experiência integral dos(as) estudantes — englobando dimensões motoras, afetivas, sociais e culturais — é essencial para evitar a reprodução de práticas capacitistas e discriminatórias que reforçam a ideia equivocada de que a escola não precisa se adaptar às necessidades dos(as) alunos(as). A falta de efetividade no cumprimento dos direitos constitucionais acaba sendo um obstáculo concreto para a inclusão no ambiente escolar.

Ao tratar da inclusão, é essencial reconhecer que estudantes com deficiência devem ter acesso pleno e equitativo às mesmas oportunidades oferecidas aos demais, dentro de uma perspectiva que valorize a diversidade. O ambiente escolar precisa ser um espaço de acolhimento e respeito, onde as diferenças sejam vistas como parte da riqueza do processo educativo. Para isso, é necessário superar barreiras institucionais e atitudes preconceituosas que ainda dificultam o trabalho docente. Avançar na compreensão e na prática de que a escola deve ser um espaço para todas as pessoas, independentemente de suas singularidades, é fundamental para consolidar um ensino verdadeiramente inclusivo (Silva Neto *et al.*, 2018).

Por fim, ainda que o ensino superior ofereça suporte teórico, apenas a experiência prática permite o contato direto com as reais demandas da inclusão escolar. A limitação de tempo nos contratos de formação inicial docente também representa um obstáculo para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, uma vez que a efetivação da aprendizagem exige continuidade e aprofundamento no trabalho pedagógico (Quadros *et al.*, 2015).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados ocorreu por meio de 15 questões, englobando perguntas abertas e fechadas, e resultou em 12 respondentes válidas, todas mulheres e estudantes dos períodos finais do curso de Licenciatura em EF da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Conforme estipulado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as participantes não serão identificadas individualmente, garantindo o sigilo e a ética na pesquisa. Para facilitar a compreensão das informações, as acadêmicas foram numeradas sequencialmente de 1 a 12.

Quadro 1: Informações acadêmicas sobre as pesquisadas

Alunas	Idade	Período	Realizou o Estágio Infantil	Segmento de ensino em que já realizou o estágio obrigatório	Durante a regência teve algum aluno(a) com deficiência
Acadêmica 1	21	8º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I e II.	Sim
Acadêmica 2	23	8º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I e II; Ensino Médio.	Sim
Acadêmica 3	27	8º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I e II.	Sim

Acadêmica 4	21	8º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I e II.	Sim
Acadêmica 5	22	8º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I e II.	Sim
Acadêmica 6	29	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I.	Sim
Acadêmica 7	22	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I.	Sim
Acadêmica 8	22	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I.	Sim
Acadêmica 9	21	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I.	Sim
Acadêmica 10	25	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I e II.	Sim
Acadêmica 11	26	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I.	Sim
Acadêmica 12	22	7º	Sim	Ensino Infantil; Fundamental I.	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise das respostas, as categorias foram definidas com base nos relatos das participantes, buscando abranger todas as manifestações e proporcionar uma compreensão aprofundada dos objetivos da pesquisa e da temática abordada (Minayo *et al.*, 2002). A partir dessa análise, foram estabelecidas as seguintes categorias: Experiências na Educação Infantil; Graduação em EF e Prática Pedagógica Inclusiva; Professoras de Apoio e a Prática Pedagógica Inclusiva.

Essas categorias estruturam a discussão dos resultados e permitem um exame detalhado das percepções das acadêmicas em relação à inclusão na EF Escolar.

6. EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro contato da criança com a escola é fundamental para suas primeiras experiências e para o desenvolvimento de conhecimentos (teóricos e práticos) que terão impacto ao longo de sua trajetória educacional. Dessa forma, a Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica (Lei nº 12.796/2013), desempenha um papel importante na construção dessas vivências.

Nesse sentido, a garantia de um desenvolvimento integral da criança vai além do ambiente escolar e está respaldada por diretrizes legais que asseguram seus direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, estabelece a proteção integral como princípio, garantindo às crianças e adolescentes oportunidades que favoreçam seu crescimento físico, mental, moral, social e emocional, sempre em condições de liberdade e dignidade. Esse marco legal reforça a importância de um olhar abrangente para a infância, considerando o papel da escola, da família e da sociedade no processo educativo.

Com o amparo legislativo que assegura a importância do desenvolvimento integral de todas as crianças e adolescentes, analisamos como as graduandas estão vivenciando esse processo no ambiente escolar por meio de suas experiências acadêmicas. Após a análise das respostas ao questionário, no que se refere à experiência no Ensino Infantil, observou-se que quatro acadêmicas (Acadêmica 2, Acadêmica 8, Acadêmica 9 e Acadêmica 11) classificaram essa vivência como uma

boa/ótima experiência. A Acadêmica 3 considerou a experiência muito válida, enquanto a Acadêmica 5 afirmou que foi tranquila. Já as Acadêmicas 12 e 4 descreveram-na como bem enriquecedora.

Por outro lado, algumas acadêmicas relataram desafios. As Acadêmicas 6 e 7 mencionaram que a experiência foi desafiadora, destacando dificuldades relacionadas à faixa etária dos(as) alunos(as). A Acadêmica 1 afirmou ter sentido insegurança no início, mas, ao longo do estágio, foi se sentindo mais preparada. A Acadêmica 10, por sua vez, destacou que cada estágio tem sua particularidade.

Conforme Oliveira, Martins e Pimentel (2013, p. 120), "é na interação também como objeto que as crianças constroem mecanismos mais gerais de funcionamento e da apropriação do conhecimento (adaptação, organização, assimilação e acomodação)". Assim, além de representar o primeiro contato dos(as) alunos(as) da Educação Infantil com o ambiente escolar, essa fase também é um período de aprendizado para as acadêmicas, especialmente porque, na instituição onde a pesquisa foi realizada, o estágio voltado para o Ensino Infantil ocorre no primeiro Estágio Obrigatório.

Para expressar as percepções das acadêmicas sobre essa etapa da formação, destacamos alguns relatos: "As crianças dessa idade precisam de um pouco mais de atenção e cuidado, mas é muito gratificante ver a evolução deles e receber o carinho que nos dão" (Acadêmica 9); "Na educação infantil, eu senti dificuldade por ser o primeiro estágio e pelos alunos serem novinhos e muito dispersos por causa da idade. Mas eu gostei" (Acadêmica 6). Esses depoimentos mostram que, apesar de ser uma experiência enriquecedora, a atuação nesse segmento não é uma tarefa simples. Nesse sentido, Silva et al. (2019) reforçam que o(a) professor(a) deve entrar no universo dos(as) discentes, utilizando uma práxis que envolva o corpo, o movimento e a interação.

Outro ponto relevante é a presença de alunos(as) com deficiência no ensino regular. Canen e Xavier (2011) destacam a importância de uma formação docente pautada no diálogo, essencial para a construção de uma dinâmica participativa e diversa, que favoreça a reflexão e o entendimento. Essa dimensão também é evidenciada no relato de uma das participantes da pesquisa: "Tive alguns desafios com crianças que tinham alguma deficiência ou transtorno, mas sempre dava tudo certo" (Acadêmica 4). Esses desafios são inerentes à trajetória profissional na educação, mas não devem se tornar um obstáculo para a prática docente. Cabe à escola afastar-se de um modelo excludente e aproximar-se de uma educação inclusiva (Silva Neto *et al.*, 2018).

De forma geral, as acadêmicas avaliaram essa etapa da formação como uma boa vivência. Ainda que tenham enfrentado dificuldades, a experiência foi um importante estímulo para o aprendizado, como evidenciam os seguintes relatos: "Foi uma boa experiência. De início fiquei um pouco assustada com a realidade das escolas, preocupada se conseguiria me sair bem na Regência. A professora me acolheu muito bem" (Acadêmica 11). "Foi uma experiência muito válida, o professor dava aulas bacanas pensadas para o desenvolvimento das crianças. O único, porém, era o espaço das aulas, que era em uma sala bem pequena" (Acadêmica 3). Esses depoimentos reforçam que, além de uma práxis condizente com o ambiente escolar, a presença de um(a) docente supervisor(a) disposto(a) a contribuir para a formação acadêmica faz diferença no processo de aprendizagem.

7. GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A EF, por muito tempo, esteve restrita a uma visão mecanicista do corpo, frequentemente associada a práticas militaristas e a uma abordagem alienante. Com o passar dos anos, houve ressignificações

na área, mas ainda persiste a necessidade de um processo formativo que amplie o entendimento sobre a docência, superando a concepção restrita do corpo (Abreu; Sabóia; Nobrega-Therrien, 2019).

Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos(as), é essencial considerar que o ambiente escolar inclui alunos(as) com deficiências e/ou transtornos. Diante disso, a graduação deve abordar estratégias pedagógicas para garantir um ensino inclusivo e de qualidade. As acadêmicas participantes desta pesquisa destacaram essa necessidade: "Sim. Ainda mais que é a parte mais desafiadora nos estágios" (Acadêmica 7); "É de suma importância, pois nas escolas hoje em dia estamos encontrando vários alunos nas situações mencionadas acima. E o principal de tudo, saber respeitar e entender a limitação do aluno" (Acadêmica 8).

A formação docente deve ser orientada para uma perspectiva inclusiva, promovendo uma educação democrática, que valorize as diferenças e garanta a participação de todos(as) os(as) estudantes (Fonseca, 2021). Ou seja, essa discussão não se restringe apenas ao campo educacional, pois há uma demanda legal e uma expectativa social cada vez mais evidente quanto à efetivação da inclusão escolar.

Cada estudante apresenta particularidades, limitações e habilidades que também contribuem para o processo de aprendizagem e para as vivências escolares. Ao serem questionadas sobre o contato com discentes com deficiência durante o estágio, as acadêmicas relataram experiências com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), deficiência física, paraplegia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e paralisia cerebral. Essas experiências foram descritas da seguinte forma: "Sim, autismo, síndrome de Down, TOD, deficiência física. Tivemos que auxiliar os(as) alunos(as) na realização das atividades" (Acadêmica 5); "Sim. Autismo, TDAH e cadeirantes. Não fiquei responsável por causa do grau de deficiência ou transtorno. A professora ou a professora de apoio que cuidava desses alunos" (Acadêmica 7); "Tive experiência com crianças autistas e com paralisia cerebral. De uma forma adaptada, sempre houve a tentativa de inserir as crianças nas aulas" (Acadêmica 12).

Uma educação inclusiva deve garantir que a escola ofereça condições para que alunos(as) atípicos(as) possam progredir como cidadãos(ãs), assegurando seus direitos. Esse processo envolve pensar os recursos, a estrutura escolar, a formação dos(as) profissionais da educação e a prática pedagógica de forma alinhada a propósitos que não comprometam a qualidade do ensino, mas que promovam a inclusão efetiva (Carneiro, 2012).

Por outro lado, a convivência com estudantes com deficiência no dia a dia escolar contribui significativamente para que futuros(as) docentes adquiram maior segurança para lidar com essas situações. Como ressaltou uma das acadêmicas:

Sim, alunos com TDAH e TEA. Essa experiência foi bastante significativa para minha formação acadêmica, conseguir me posicionar bem em relação a isso, acredito que pelo fato de ter uma convivência na minha família com esse tipo de transtorno. Posso ressaltar que temos que nos adaptar constantemente para que aquele aluno que tem algum tipo de transtorno ou deficiência não se sinta prejudicado ou excluído das ações pedagógicas propostas (Acadêmica 2).

Dessa forma, o processo de formação na graduação deve preparar os(as) futuros(as) docentes para essa realidade, promovendo um olhar crítico sobre os conteúdos abordados. Quando questionadas sobre o quanto se sentiam preparadas para lidar com alunos(as) com deficiência, sete acadêmicas declararam não se sentirem preparadas (Acadêmicas 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 12), três afirmaram se sentir

parcialmente preparadas (Acadêmicas 4, 5 e 11) e apenas duas disseram sentir-se preparadas (Acadêmicas 9 e 10). Esses resultados indicam que a maioria das graduandas pesquisadas ainda não se sente segura para atuar com esse público, evidenciando a necessidade de um aprofundamento maior da temática na formação inicial, com disciplinas específicas e práticas mais direcionadas.

Diante disso, fica evidente que a EF no ambiente escolar deve ser compreendida sob uma perspectiva pedagógica que transcenda o espaço físico da escola, ampliando sua bagagem de conhecimentos (Darido, 2003). A inclusão não pode ser vista como um desafio isolado, mas como parte de um processo de interação com a sociedade, demandando reflexão, diálogo e a construção de práticas educativas que garantam a participação de todos(as) os(as) estudantes.

8. PROFESSORAS DE APOIO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A educação como direito de todos(as) exige não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprimoramento dos processos educativos em todas as áreas. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura que estudantes com deficiência tenham o acompanhamento de um(a) professor(a) de apoio, garantindo o acesso aos conteúdos escolares e favorecendo o desenvolvimento de seus conhecimentos, assim como o convívio social (Brasil, 2015).

Quando questionadas sobre a experiência de trabalhar pedagogicamente com estudantes com deficiência, algumas acadêmicas relataram suas vivências e a atuação das professoras de apoio durante as aulas de EF: “Não fiquei responsável por causa do grau de deficiência ou transtorno. A professora ou a professora de apoio que cuidava desses alunos.” (Acadêmica 7); “Na escola em que estagiei, tinham professoras que auxiliavam para que eles fizessem as atividades dentro do possível.” (Acadêmica 3).

Esses relatos corroboram os estudos de Diniz *et al.* (2019), que analisam a implementação de leis e decretos voltados para a inclusão. No entanto, a falta de uma formação específica para lidar com essas situações faz com que muitos(as) docentes adotem estratégias que, em vez de promover a inclusão, acabam reforçando a exclusão. Como “[...] em alguns casos os professores optam por deixar o aluno com deficiência a parte da atividade principal ou desenvolvem atividades específicas para o aluno [...]” (Diniz *et al.*, 2019, p. 141).

Nesse contexto, a falta de preparo pode levar à delegação da responsabilidade de ensino exclusivamente para os(as) professores(as) de apoio, como apontado por uma das acadêmicas: “Com alguns alunos foi fácil de lidar, de trabalhar, pois o grau era leve. Apenas um tinha um grau mais forte e somente as professoras de apoio conseguiam lidar com ele.” (Acadêmica 8). Essa percepção vai ao encontro dos estudos de Castro e Telles (2020), que destacam a insegurança e a apreensão de professores(as) diante da educação inclusiva nas aulas de EF.

Embora o papel do(a) professor(a) de apoio seja essencial para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência, é fundamental que essa atuação ocorra em parceria com o(a) docente regente, complementando o trabalho pedagógico e fortalecendo o processo de escolarização. Dessa forma, as diferenças trazidas pela deficiência ou outro marcador, deve ser visto como possibilidade para a prática pedagógica (Fonseca, 2024).

Por outro lado, é necessário reconhecer a falta de preparo de muitas acadêmicas para lidar com essas situações, o que evidencia a importância de um debate mais aprofundado sobre inclusão no processo de formação docente. Esse tema deve ser discutido não apenas no contexto escolar, mas também dentro do próprio curso de graduação (Fonseca, 2021). Quando essa formação é negligenciada, aumenta-se a probabilidade de que futuros(as) professores(as) permaneçam presos(as) a um ensino tradicional esportivo, sem considerar as especificidades da inclusão.

Para compreender melhor o conceito de educação inclusiva, a pesquisa também questionou as acadêmicas sobre suas percepções sobre o tema. Algumas respostas destacaram a abordagem da perspectiva ampliada da inclusão (Fonseca, 2021): "É oferecer a essas crianças condições necessárias para a aprendizagem, respeitando suas limitações e potencializando as capacidades de cada um." (Acadêmica 3); "Basicamente, que a educação inclusiva é fazer das aulas um ambiente para todos(as), com as mesmas oportunidades e possibilidades de experiências." (Acadêmica 4); "Não basta querer que o aluno com deficiência faça sua aula. Temos que fazer um planejamento para ele, adaptar algumas atividades e trabalhar sobre isso com a turma, às vezes com atividades que todos possam participar." (Acadêmica 9); "Na graduação, é falado da importância de incluir todos nas atividades. Na teoria, parece simples, mas só quando vamos para a escola e nos deparamos com a realidade é que entendemos o quanto esta tarefa se torna difícil." (Acadêmica 1).

Mesmo tendo a compressão da inclusão como um processo contínuo para todas(os) estudantes, nota-se que a insegurança ainda se faz presente. O que evidencia que, apesar do conhecimento teórico sobre a importância da inclusão, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios. Muitas vezes, a falta de estrutura, planejamento ou preparo adequado dificulta a efetivação de uma educação realmente acessível a todos(as). Portanto, é essencial que a formação docente contemple, de maneira mais aprofundada, metodologias e estratégias para garantir a inclusão escolar, preparando futuros(as) professores(as) para enfrentar essa realidade de forma segura e eficaz.

9. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A formação docente é um processo contínuo de construção, no qual experiências e desafios cotidianos ampliam a compreensão e a capacidade de atuar de forma inclusiva. Longe de ser um conjunto fixo de saberes, a formação inicial deve ser entendida como um percurso em constante transformação, em que o contato com a diversidade enriquece a prática pedagógica e fortalece o compromisso com uma educação de qualidade (Fonseca, 2021).

Nesse sentido, é fundamental que a inclusão seja tratada de maneira transversal ao longo de toda a formação, com espaços reais de debate, reflexão e prática em todos os componentes curriculares. A vivência no estágio obrigatório, especialmente na Educação Infantil, não pode ser marcada pela insegurança, mas sim por um processo de aprendizado sensível à realidade escolar e orientado por princípios de equidade. Superar a distância entre teoria e prática é essencial para consolidar um projeto de formação verdadeiramente inclusivo.

O aumento da presença de alunos(as) com diferentes necessidades educacionais no ensino regular, aliado às dificuldades relatadas pelas participantes desta pesquisa, reforça a urgência de estreitar os laços entre universidade e escola. Enfrentar padrões historicamente excludentes requer um ensino superior comprometido com a crítica às desigualdades estruturais e com a promoção de uma educação acessível, transformadora e sintonizada com as especificidades de cada sujeito.

10. REFERÊNCIAS

ABREU, Samara Moura Barreto de; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação docente em educação física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 191-206, 2 set. 2019. Educação & Formação. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/897>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Developmen**, Universidade Federal de Itajubá, Brasil, v. 8, n. 11, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662202048>. Acesso em: 30 out. 2023.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2352>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **O Estatuto da Criança e do Adolescente - Eca**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico Versão Preliminar. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782011000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNqJ3GxNDJTwG5kbXZw8Rs/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/a2b060e8-1c0d-4432-9d68-12b43df0ae3c>. Acesso em: 18 abr. 2024.

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**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, 3 jun. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000200210&script=sci_arttext. Acesso em: 05 out. 2023.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; SANTOS, Adriana Ramos dos; MARTINS, Joseane de Lima. A formação docente: por uma prática educacional libertadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193-1204, 2020. DOI Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8082847>. Acesso em: 30 out. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2003.

DINIZ, Elizângela Fernandes Ferreira Santos; LOPES, Jaqueline Salgado; RODRIGUES, Joel Alves; PINTO, Samuel Gonçalves; NEVES, Daniel Pinto. CORPO, DEFICIÊNCIA E ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM CONTEXTO. **Ideias e Inovação**, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 133-144, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/7918>. Acesso em: 05 out. 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; LEME, Erika Souza. ABECEDÁRIO DA INCLUSÃO: entrecruzando memória e formação docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 41-54, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000200041&script=sci_arttext. Acesso em: 05 out. 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL. **Revistaleph**, [S.L.], n., p. 42-74, 20 jul. 2021. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348>. Acesso em: 05 out. 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. GTT inclusão e diferença: histórico, reflexões e perspectivas no campo da Educação Física. *Revista Mosaico*, v.16, n.26, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/92081> Acesso em: 29 jan 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARA, Fabiane Matos; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, 26 jun. 2017. Centro de Ensino Unificado de Brasília. Disponível em: <https://www.rel.uniceub.br/cienciasaude/article/view/4293>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL (Brasil). **ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/73051-onu-lembra-10-anos-de-conven%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-das-pessoas-com-defici%C3%Aancia>. Acesso em: 05 out. 2023.

NASCIMENTO, Rodrigo Ribeiro; SOUZA, Beatriz Gomes de; FRANCO, Neil. Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-21, 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JhJHWvFB3cVwVfRZWRN7FKd/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2023.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, David Gomes; PIMENTEL, Nilton Poletto. O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA POÉTICA DE SER

CRIANÇA. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, 28 mar. 2013. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16188>. Acesso em: 21 mar. 2024.

QUADROS, Zilmar de Freitas; BLASIUS, Jaqueline; KRUG, Hugo Norberto; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Prática educativa de professores de educação física no início da docência. **Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 21-40, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/4197>. Acesso em: 08 fev. 2024.

RODRIGUES, Cíntia Silva Dutra; SILVA, Simone Cezário; ROCHA, Leonor Paniago; NAVES, Renata Magalhães; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/700>. Acesso em: 30 out. 2023.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092017000200317&script=sci_abstract. Acesso em: 22 maio 2024.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 11 mar. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SILVA, Gustavo Cleiton Sousa da; OLIVEIRA, Natalia Cristine Ramos de; MEDEIROS, Bruno Lima; ARAÚJO, Fernando Gabriel Catarino; ANACLETO, Francis Natally de Almeida. Educação Infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/1938>. Acesso em: 11 abr. 2024

SILVA, Camila Rubira; SANTOS, José Carlos dos; GUANĀBENS, Patrícia Ferreira Santos; LAURINO, Débora Pereira. Educação inclusiva em foco: reflexos da produção científica emperiódicos da área da educação e da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-21, 14 abr. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83338>. Acesso em: 29 jan. 2024.

TUSSI, Graziela Bergonsi; NEVES, Esther Almeida das; FÁVERO, Altair Alberto. Aprendizagem criativa e formação docente no Ensino Superior. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 6, p. 737-747, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2859>. Acesso em: 27 out. 2023.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-18, 22 nov. 2022. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Submissão: 13/02/2025

Aceito: 01/04/2025