



**SOCIEDADE EDUCACIONAL GARDINGO LTDA. – SOEGAR  
CENTRO UNIVERSITÁRIO VÉRTICE - UNIVÉRTIX**

**TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA – 2023/02**



**COORDENAÇÃO DE CURSO: PROF. ESP. FÁBIO FLORINDO SOARES  
PROFESSORAS RESPONSÁVEIS: PROF<sup>A</sup>. M. SC. RENATA APARECIDA  
FONTES E PROF<sup>A</sup>. M. SC. KELLY APARECIDA DO NASCIMENTO**

**MATIPÓ, 2023**

## TRABALHOS PRESENTES NESTE VOLUME

A PRÁTICA DE XADREZ ENTRE ALUNOS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA CIDADE NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

ATITUDES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS MINEIROS FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CARACTERÍSTICAS DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS - ESTUDO DE CASO

PERSPECTIVA DE PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, EM UMA ESCOLA MINEIRA

QUALIDADE DE VIDA E PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICA EM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA DA MATA MINEIRA

## **A PRÁTICA DE XADREZ ENTRE ALUNOS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA CIDADE NO INTERIOR DE MINAS GERAIS**

**ACADÊMICOS:** Rodrigo Grizotti Pereira; Thiago Rogério Final Dos Santos

**ORIENTADOR:** Fábio Florindo Soares

**LINHA DE PESQUISA:** Linha 1 - Estudos e Pesquisas Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógico em Educação e Educação Física.

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo foi descrever a prática de xadrez entre alunos do 3º ano do ensino médio em uma cidade no interior de Minas Gerais. A amostra foi composta por 46 alunos de ambos os sexos e discentes do 3º ano do ensino médio, regularmente matriculados. Utilizou-se como instrumento de mensuração deste estudo a técnica da “bola de neve”, segundo Flick (2009), e o questionário adaptado de Silva (2009). Após análise dos dados, concluiu-se que os participantes da pesquisa, em sua maioria, sabem jogar xadrez e aprenderam o jogo na escola ou em casa. Entende-se também que as equipes pedagógicas das instituições de ensino apoiam que haja aulas de xadrez, mas que é algo esporádico e geralmente são realizadas através de um jogo livre, não tendo uma grande assiduidade por parte dos estudantes, apesar de as instituições realizarem campeonatos de xadrez. Verifica-se que os meninos praticam mais que as meninas. Grande parte dos discentes concordou que o xadrez também propicia benefícios especificamente cognitivos, sendo a concentração, o raciocínio lógico e a estratégia, no entendimento deles, os benefícios que mais se aplicam. Dessa forma, pode influenciar nos aspectos educacionais e de formação do caráter dos alunos, no desenvolvimento da capacidade de pensar com abrangência e profundidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogo de Xadrez; Alunos; Educação Física; Desenvolvimento Cognitivo.

### **INTRODUÇÃO**

O Jogo de xadrez (JX), como ferramenta educacional de crianças e jovens, é uma relevante alternativa, pois, além de ser uma atividade divertida, desencadeia o desenvolvimento psicomotor e socioafetivo, maximizando principalmente as ações cognitivas, através do desenvolvimento óculo-manual e a precisão dos movimentos, além de auxiliar no desenvolvimento da memória e concentração, estimulando o pensamento lógico e criativo, sendo importantíssimo para a saúde emocional, intelectual e física (DOURADO, 2020).

O JX possibilita a generalização da habilidade adquirida por meio do aprendizado, ou seja, as habilidades adquiridas ao jogar xadrez podem ser

transferidas para habilidades não relacionadas a ele, como, por exemplo, a resolução de problemas matemáticos. Isso se deve ao fato de que jogar xadrez requer habilidades cognitivas muito sofisticadas de um domínio geral que podem ser aplicadas a outros domínios (THORNDIKE e WOODWORTH 1901; BARNETT e CECI 2002; ARAÚJO 2013; BART 2014; BURGOYNE *et al.* 2016; SALA, FOLEY e GOBET 2017).

Uma das evidências mais antigas do xadrez vem do norte da Índia, do século VII; o atual xadrez era conhecido como *Chaturanga*, e era utilizado para simular as batalhas e as guerras de antigamente, ou seja, as peças representavam os exércitos, e o tabuleiro delimitava o campo de batalha. Em 1808, o JX, pelas mãos de Dom João VI, nasce no Brasil, ao ser apresentado à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece o conjunto contínuo e estruturado de aprendizagens fundamentais, buscando garantir que todos os alunos, ao percorrerem as diferentes fases e modalidades da Educação Básica, tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento resguardados, assim como o desenvolvimento de suas competências, garantindo a formação integral dos alunos (Brasil, 2018). Dito isso, o xadrez pode ser uma excelente opção, em consonância com as competências, uma vez que ele promove a reflexão, imaginação, análise crítica, estimula o raciocínio lógico, concentração e memória, diz Carvalho e Junior (2023).

Segundo Santos *et al.* (2020), há muitos jovens e crianças com problemas em seu ensino-aprendizado, dificuldades para pensar e resolver conflitos. Em contrapartida, não existe outra maneira de se jogar xadrez a não ser pensando e raciocinando, prevendo situações abstratas e utilizando-se de diversas habilidades cognitivas.

O xadrez pode ser uma excelente opção para ser incluída nas aulas de Educação Física, pois oferece muitos benefícios educacionais, cognitivos, sociais e emocionais para os educandos. Além disso, é acessível, pode ser praticado em qualquer lugar e de diversas formas (SILVA, 2013).

Nessa perspectiva, este estudo tem como diferencial demonstrar a importância que a prática do xadrez pode ter no desenvolvimento cognitivo dos jovens alunos em uma cidade no interior de Minas Gerais.

Sendo assim, tem-se como questão norteadora: como ocorre e qual a importância da prática de xadrez para alunos do 3º ano do ensino médio em uma cidade no interior de Minas Gerais? Neste rol, o presente estudo tem como objetivo descrever a prática de xadrez entre alunos do 3º ano do ensino médio em uma cidade no interior de Minas Gerais.

Portanto, a pesquisa torna-se relevante, uma vez que tem como intuito demonstrar a importância que a prática de xadrez tem no âmbito escolar, em relação à contribuição para o desenvolvimento cognitivo do aluno, transmitindo, assim, à comunidade escolar, que a implantação e oferta diversificada de modelos de ensino-aprendizagem, mediados e facilitados pelos atores do processo, podem se potencializar através da prática do xadrez como ferramenta de ensino.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Xadrez é um dos jogos mais antigos do mundo, clássico de estratégia, e seu antecessor é o jogo de origem indiana, do século VI, chamado de “*Chaturanga*” (SILVA, 2023; OLIVEIRA, 2019; ROCKENBACH, 2010).

Atualmente, segundo as leis da *Fédération Internationale Des Échecs* (FIDE, 2023), o tabuleiro possui 64 casas no total, sendo que elas se alternam entre casas claras (brancas) e casas escuras (pretas). Para cada um dos dois jogadores há 16 peças, logo, havendo um total de 32 peças no jogo. Dentre elas, constam-se: duas torres, dois cavalos, dois bispos, uma rainha, um rei (a peça mais valiosa) e os peões.

Fadel e Mata (2008) mostram a necessidade de estratégias pedagógicas que auxiliem no aprimoramento das competências e habilidades a fim de apoiar o desempenho acadêmico. Um aluno deve ter a capacidade de "aprender" para desenvolver habilidades como a capacidade de dominar o conhecimento recém-adquirido.

Vygotsky (2001) enfatiza a importância de o professor desenvolver as habilidades do aluno como um todo, nas mais diversas áreas, e aponta a necessidade de trabalhar com o aluno, além de aspectos relacionados à capacidade de atenção, outros relacionados com o desenvolvimento das várias habilidades que envolvem a concentração nas várias disciplinas acadêmicas. Assim, uma forma de trabalhar o desenvolvimento desses alunos é por meio da prática de xadrez durante as aulas de Educação Física, utilizando-se o jogo como ferramenta pedagógica.

De forma geral, no contexto escolar, os alunos podem apresentar dificuldades para assimilar os conteúdos ou interpretar informações implícitas/explicitas, enquanto, no JX, essa lógica é bem trabalhada, “fato que traz uma melhora no raciocínio e, conseqüentemente, um melhor resultado no aprendizado escolar” (REZENDE, 2013).

De acordo com Krummenauer *et al.* (2019), “a prática desse esporte pode trazer benefícios, como: maior concentração, autonomia, desenvolvimento do raciocínio lógico e facilidade para socializar com outras pessoas”.

Nessa perspectiva, é possível destacar o quanto a prática do jogo de xadrez auxilia no desenvolvimento intelectual dos alunos. Isso inclui melhoras em seu raciocínio lógico, habilidades de resolução de problemas, objetividade, autocontrole e, até mesmo, autoestima, conforme diz Rezende (2005).

O papel da escola nessa tendência é preparar o aluno para assumir um papel na sociedade; assim, o conteúdo é baseado nas experiências dos alunos ao se depararem com situações desafiadoras. Os métodos utilizados são baseados em experiências passadas, pesquisas e técnicas de resolução de problemas. O professor, nesse processo, não é nada mais nada menos que um auxiliar do processo (LIBÂNEO, 1990).

Segundo André (1999), a relação entre professor e aluno, por vezes, é pautada pelo autoritarismo, o que faz com que esses indivíduos se afastem e, conseqüentemente, não compreendam os requisitos do educador.

Segundo Smith e Strick (2001), alguns comportamentos problemáticos, observados em estudantes com dificuldade de aprendizagem, são os seguintes:

“Fraco alcance da atenção: distrai-se com facilidade. Dificuldade para seguir instruções: pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples. Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas. [...] Dificuldade com a conversação: tem dificuldade em encontrar as palavras certas. Inflexibilidade: teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; resiste a sugestões e a ofertas de ajuda. [...] Falta de controle dos impulsos: toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras”.

Portanto, a relação entre professor e aluno deve ser de empatia, em que ambas as partes da comunicação demonstrem capacidade de ouvir e refletir sobre os assuntos que estão sendo abordados pelo outro a fim de reverter este problema. Como resultado, haverá mais oportunidades de comunicação abertas, o que melhorará o ambiente de aprendizagem, conforme dizem Gómez e Sacristán (2000).

Além disso, o incentivo e a prática do xadrez são válidos para os alunos durante as aulas de Educação Física, visto que o jogo é uma ótima ferramenta pedagógica para o desenvolvimento cognitivo.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa descritiva, a qual tem como objetivo principal a análise das particularidades de determinada população ou fenômeno, ou também a relação entre variáveis, utilizando, para isso, métodos e procedimentos combinados de coleta de dados (GIL, 2002).

O contexto de realização do estudo foi caracterizado por alunos do 3º ano do ensino médio, sendo alunos de 18 anos ou mais, que frequentam qualquer escola do município de Matipó. A referida cidade possui aproximadamente 19.098 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) e possui 4 escolas estaduais. O local mencionado foi escolhido porque é onde residem os pesquisadores, dessa forma haverá a otimização da coleta de dados para o estudo.

A estimativa de participantes da pesquisa foi de 25 alunos, porém foi alcançado o número de 46 alunos do 3º ano do ensino médio, em um universo total de 55 possíveis dentro dos critérios de inclusão.

Para os critérios de inclusão, foram adotados: ser aluno do 3º ano do ensino médio regularmente matriculado em uma escola estadual, ser frequente; idade igual ou superior a 18 anos; de ambos os sexos e que aceitem participar da pesquisa mediante afirmação positiva no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2), em que os alunos, para participarem, tiveram de assinalar “concordo em participar da pesquisa”. Como critérios de exclusão: menores de 18 anos, aqueles que não estavam matriculados em uma escola estadual, e/ou que não eram do 3º ano do ensino médio, os que não assinalaram afirmativamente o TCLE, assinalando “discordo em participar da pesquisa”.

Para alcançar o número de participantes pretendidos, foi utilizada a técnica Bola de Neve que, segundo Flick (2009), demanda que o pesquisador peça aos participantes referências de novos informantes que possuam as características desejadas. Inicialmente, o pesquisador especifica essas características desejadas, e depois identifica um grupo de pessoas congruentes com os dados necessários. Na sequência, apresenta a proposta do estudo e, após obter/registrar tais dados, solicita que o participante da pesquisa indique outra pessoa pertencente à mesma

população-alvo. Assim, a técnica foi iniciada mediante a abordagem de um aluno, que replicou o questionário aos seus contatos.

Para obtenção das informações foi empregado como instrumento de coleta de dados um questionário que teve aplicação através do *Google Forms*. A primeira parte do questionário foi o TCLE, sendo que na parte inferior desse estava a orientação para o participante assinalar se concordava ou não em participar da pesquisa. Quando receberam os questionários, os participantes foram orientados quanto à necessidade de leitura atenta e concordância assinalando o TCLE. Em seguida, foi disposto um questionário adaptado de Silva (2009) (ANEXO 1), o qual contém um total de 20 questões, sendo elas fechadas. Apresentaram-se, então, questões sobre a prática do xadrez no ambiente escolar e o próprio desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, “Na sua escola há aulas de xadrez?”, “Você participa das aulas de xadrez?”, “Você acredita que o aprendizado do xadrez pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas?”. O tempo de preenchimento do questionário foi, em média, de cinco a dez minutos.

Para os alunos que aceitaram participar da pesquisa, foi enviado o *link* de acesso ao questionário através do aplicativo *Whatsapp* e/ou *e-mail*.

A pesquisa foi realizada seguindo as especificações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), conforme a Lei nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que trata acerca de pesquisas envolvendo seres humanos, resguardando-lhes o anonimato e autonomia de recusar ou desistir de fazer parte do estudo. Por se tratar de um estudo em ambiente virtual, foram seguidas as diretrizes da Carta Circular nº 1/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que aborda informações de prevenção e preservação da segurança e proteção de dados dos participantes.

Após a coleta de dados, as informações obtidas foram agrupadas por questões, tabuladas no *Microsoft Excel*, versão do *Office 365*, e, assim, foi realizada a inspeção visual dos dados para verificação de possíveis duplicidades, inconsistências no preenchimento e/ou identificação de pessoas que não atenderam aos critérios de inclusão. Posteriormente, os dados foram analisados pela estatística descritiva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foram convidados a participar da pesquisa todos os educandos dentro dos critérios de inclusão. Contudo, o presente instrumento alcançou uma amostra de n=



48 indivíduos, onde 46 participantes concordaram em participar da pesquisa, e dois assinalaram “discordo” quanto à participação.

De acordo com os dados a seguir, presentes na Tabela 1, 27 dos alunos relataram que aprenderam a jogar xadrez “na escola” ou “em casa”; desses, cerca de 69,6% participam frequentemente nas aulas de xadrez, enquanto 19 não sabem jogar.

**Tabela 1:** Locais de aprendizado referidos pelos alunos em relação ao jogo de xadrez

Onde aprendeu a jogar xadrez?	n	%
Não sei jogar	19	41,30%
Em aulas particulares	0	0%
Na escola	15	32,60%
Em casa	12	26,10%

**Fonte:** Dados da pesquisa

As aulas de xadrez, nas escolas, dificilmente deixam de serem trabalhadas, elas ocorrem mesmo com pouca frequência, pois quando foi perguntado se “na sua escola tem aulas de xadrez?”, cerca 8,7% disseram “Frequentemente”, 47,8% dos alunos, quase a metade, disseram “às vezes”, 32,6% disseram “Raramente” e apenas 10,9% “Nunca”. Quanto ao incentivo e apoio da equipe pedagógica à prática do xadrez no ambiente escolar, 41,3% dos alunos afirmaram que o incentivo e o apoio ocorrem “sempre” ou “frequentemente”; para 50 %, “às vezes ou raramente” e 8,7% disseram “nunca”. De acordo com Nogueira e Oliveira (2019), os alunos do ensino médio que praticavam xadrez frequentemente no ambiente escolar tiveram mudanças em seu comportamento, claras melhorias em quesitos como atenção, concentração e reflexão. Além de evidências de que os alunos se tornaram bem menos dispersos no período das aulas e apresentaram melhoria em seus rendimentos internos, caracterizando a melhor proficiência escolar.

Na Tabela 2, é possível identificar as Formas de ensino utilizadas para implementar as aulas de xadrez nas escolas:

**Tabela 2:** Formas de ensino utilizadas para implementar as aulas de xadrez nas escolas.

<b>Como são desenvolvidas as aulas de xadrez na sua escola?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Jogo livre (quem se interessa joga)</b>	30	65,20%
<b>Aulas teóricas</b>	4	8,70%
<b>Aulas práticas</b>	1	2,20%
<b>Aulas práticas e teóricas</b>	11	23,90%

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nota-se, conforme a Tabela 2, que a maioria dos alunos, cerca de 65,2%, assinalaram que as aulas são desenvolvidas por meio do “jogo livre”, ou seja, quem se interessa pela atividade, joga. Quanto à participação, 13,1% dos alunos relatam que participam “frequentemente” ou “sempre” das aulas, 56,5% dos alunos participam “raramente” ou “às vezes” e 30,4% “nunca participa”. A partir dessa descrição inicial e geral sobre a pesquisa, é possível identificar que, mesmo a maioria tendo contato com o JX sendo oferecido nas escolas, muitos ainda não sabem jogar. Vale salientar que a amostra apresentou um número significativo de baixa frequência, participação e interesse quanto à prática do jogo de xadrez no ambiente escolar, mesmo tendo apoio e incentivo das instituições de ensino.

Oliveira (2019), em seu estudo, traz a informação de que existem diversas abordagens para a prática do xadrez. Dentre elas, há uma abordagem relacionada ao jogo livre, onde se encontra o xadrez lúdico, que está associada ao lazer e à diversão, reconhecendo a importância do descanso físico e mental. Já em relação a uma aula que tenha como objetivo ser mais teórica, ou prática, ou teórico-prática, o autor traz o xadrez técnico, centrado em competições, destacando a técnica e o aprimoramento das jogadas para melhorar o desempenho em campeonatos. Além disso, há o xadrez pedagógico, que visa a aperfeiçoar habilidades cognitivas no processo ensino-aprendizagem, tanto em contextos formais quanto informais. É essencial que os professores se concentrem em atividades de xadrez para aprimorar o desempenho escolar dos alunos.

Na prática, a participação dos alunos no JX não é tão frequente nas escolas durante as aulas de Educação Física, pois apenas 32,6% dos meninos e 23,9% das meninas referiram que a participação é “sempre” ou “muita”. Contudo, a maior parte

dos alunos participa mesmo que com pouca frequência, visto que 6,5% dos meninos e das meninas mencionaram “nenhuma” participação no JX (TABELA 3).

**Tabela 3:** Nível de participação dos alunos no jogo de xadrez nas aulas de Educação Física.

	Meninos		Meninas	
	n	%	n	%
<b>Nenhuma</b>	3	6,5	3	6,5
<b>Muito Pouca</b>	9	19,6	10	21,7
<b>Pouca</b>	19	41,3	22	47,8
<b>Muita</b>	10	21,7	6	13
<b>Sempre</b>	5	10,9	5	10,9
<b>Total</b>	46	100	46	100

**Fonte:** Dados da pesquisa

O papel do professor, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2023), é compreendido como um facilitador do processo de aprendizagem, sendo responsável por promover o desenvolvimento dos educandos, orientar, criar estratégias pedagógicas e possibilitar o acesso ao conhecimento, além de contribuir para a formação integral dos alunos, respeitando os princípios éticos, políticos e sociais da educação. Dito isso, Mendes *et al.* (2018) afirmaram que muitos benefícios são percebidos nas aulas de Educação Física com a prática frequente do JX e que, quando bem trabalhado, pode até combater a evasão escolar, reprovação e melhorar o rendimento escolar.

Em relação à contribuição para o desenvolvimento cognitivo que o aprendizado do xadrez pode proporcionar, 84,8% dos participantes concordam que a prática do jogo desenvolve tais habilidades. Miguel *et al.* (2019), em seu estudo, relataram que a prática do xadrez proporciona melhoras significativas em vários aspectos cognitivos. Além disso, a base intelectual proporcionada pelo JX pode também ser empregada em situações do cotidiano, o que, conseqüentemente, melhora o bem-estar e promove saúde mental. Por outro lado, “Muitas pessoas apresentam dificuldades no momento de decidir algo, algumas chegam a paralisar. O xadrez auxilia no processo de tomada de decisão, e torna-o mais natural, proporcionando mais autonomia ao indivíduo” (ROSA, 2021, p. 1).

Os participantes da pesquisa foram questionados em relação à opinião deles sobre os benefícios da utilização do xadrez como ferramenta pedagógica (TABELA 4).

**Tabela 4:** Opinião dos participantes da pesquisa sobre a utilização do xadrez como ferramenta pedagógica.

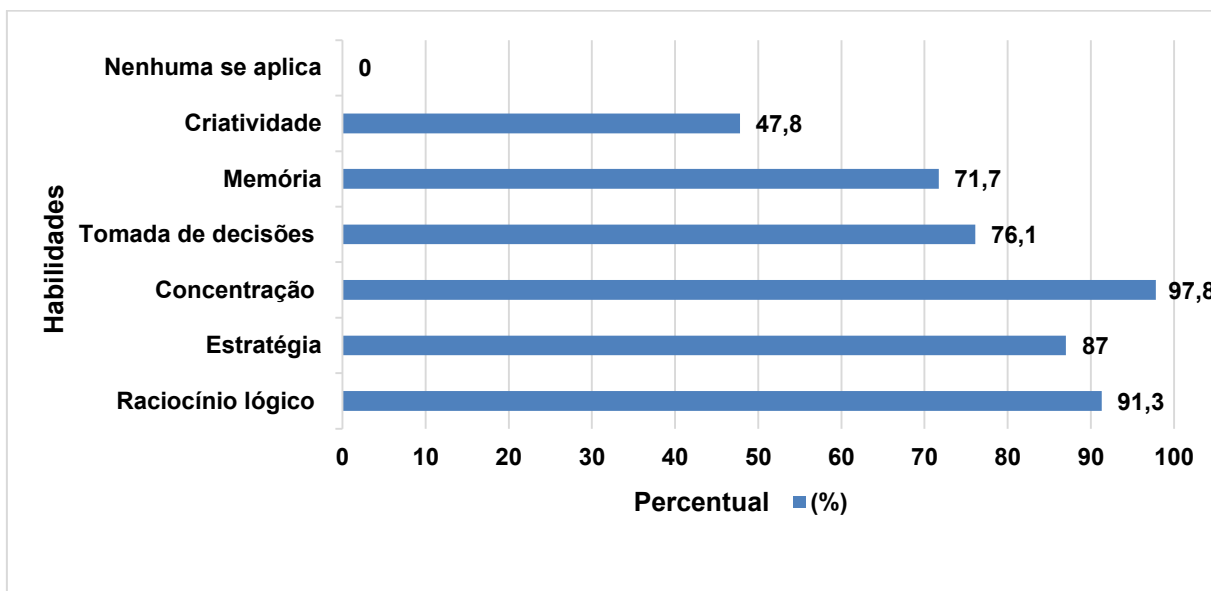
<b>Benefícios que o xadrez proporciona</b>	<b>Concordo</b>		<b>Discordo</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
O xadrez pode ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico e estratégico?	46	100	0	0
O xadrez é útil para melhorar a capacidade de concentração e atenção aos detalhes?	46	100	0	0
O xadrez pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a capacidade de resolução de problemas?	41	89,1	5	10,9
O xadrez ajuda os jovens a lidarem melhor com situações de pressão e estresse?	39	84,8	7	15,2
O jogo de xadrez pode estimular a criatividade e a imaginação dos jogadores?	41	89,1	5	10,9
O xadrez promove a capacidade de antecipação e planejamento em longo prazo?	42	91,3	4	8,7
O xadrez ajuda a desenvolver habilidades de análise e avaliação?	44	95,7	2	4,3
Jogar xadrez pode melhorar a memória e a retenção de informações?	43	93,5	3	6,5

**Fonte:** Dados da pesquisa

A partir dos resultados apresentados na TABELA 4, é notório, entre a maioria dos alunos participantes da pesquisa, que o xadrez pode trazer benefícios em relação ao pensamento crítico e estratégico, atenção, resolução de problemas, criatividade e imaginação, planejamento, avaliação, memória e atitudes frente a situações de pressão e estresse. Além disso, vale mencionar que, das 8 perguntas, 2 foram assinaladas com um total de 100% de concordância entre os participantes.

Segundo Silva (2023), a prática do xadrez se destaca por estimular o pensamento crítico, a execução e a fluidez do raciocínio lógico, desperta o espírito reflexivo, amplia a capacidade de tomada de decisões autônomas e instiga a imaginação, promovendo versatilidade na elaboração de planos. A prática também potencializa habilidades como paciência e autoconfiança, exigindo a elaboração de estratégias para a resolução de problemas. Contribui para ativar concentração e memória, favorece o aprendizado de disciplinas como matemática, e desenvolve habilidades sociais, afetivas e morais.

Na Figura 1, foram apresentadas para os participantes várias alternativas sobre quais habilidades cognitivas poderiam ser desenvolvidas pelo xadrez; assim, eles assinalaram todas as alternativas de acordo com suas opiniões em relação ao JX.

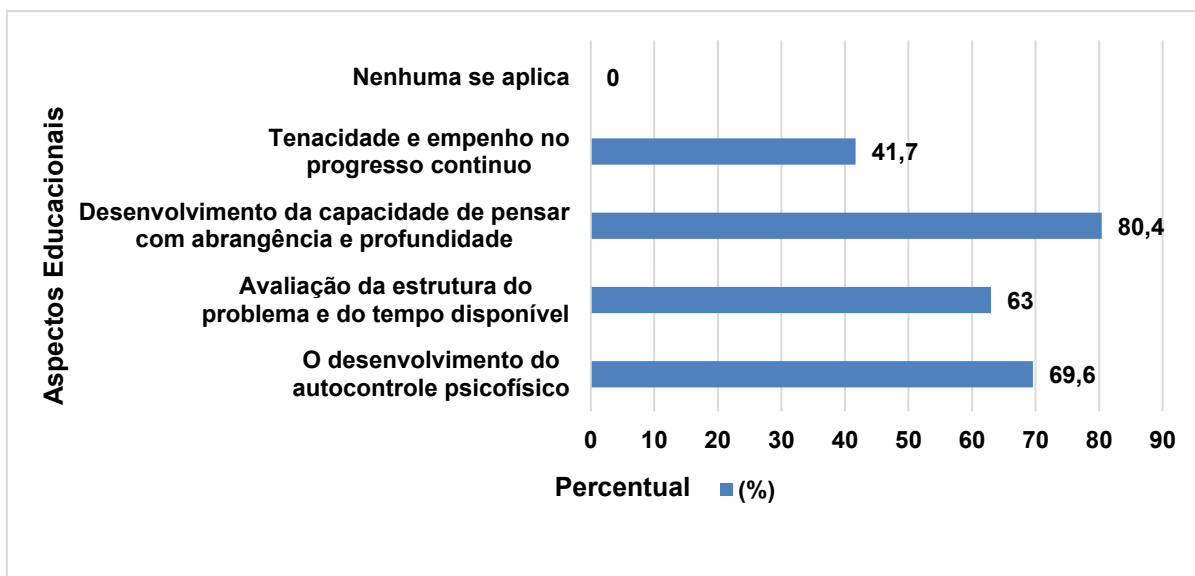


**Figura 1:** As habilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas por meio do xadrez, referidas pelos participantes da pesquisa.  
**Fonte:** Dados da pesquisa

Nota-se, na Figura 1, que do total de 46 alunos nenhum deles marcou a alternativa “nenhuma se aplica”; por outro lado, cerca de 97,8% e 91,3% dos alunos assinalaram que o xadrez influencia diretamente na concentração, assim como no raciocínio lógico, respectivamente. A maioria dos participantes concorda que a prática do xadrez contribui para o desenvolvimento da memória, tomada de decisões e estratégia. É importante frisar que apenas 47,8% dos participantes concordam que a prática do JX desenvolve a criatividade em seus praticantes.

Carvalho e Junior (2023) recomendam que se jogue o xadrez pelos inúmeros benefícios, dentre eles a estimulação do raciocínio lógico, a ativação da concentração, a acuidade da memória, trabalha a paciência, o planejamento, fortalece a autoconfiança, promove o respeito ao oponente, incita a responsabilidade e suscita a imaginação.

A seguir, a Figura 2 apresenta as respostas de perguntas que foram apresentadas levando-se em consideração as implicações nos aspectos educacionais e de formação do caráter; dessa forma, os alunos assinalaram todas as alternativas de acordo com suas opiniões em relação ao JX:



**Figura 2:** As implicações nos aspectos educacionais e de formação do caráter do aluno, referidas pelos participantes da pesquisa.

**Fonte:** Dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados na Figura 2, grande parte dos participantes relata que a prática do xadrez desenvolve a capacidade de pensar com abrangência e profundidade, avaliação da estrutura do problema e do tempo disponíveis e por fim o autocontrole psicofísico.

Oliveira (2019) afirma que o jogador, em uma partida de xadrez em andamento, antes de realizar um movimento com sua peça faz uma profunda análise dos possíveis e melhores lances a fim de que tenha uma vantagem em relação ao seu adversário. Por outro lado, houve uma opção, “nenhuma se aplica”, que nenhum dos 46 alunos assinalou. Isso demonstra que os alunos acreditam que a prática de xadrez traz implicações positivas nos aspectos educacionais e de formação do caráter dos alunos. Esta situação ocorre, de maneira parecida, na figura 1.

Dito isso, os ganhos associados ao JX não estão limitados somente à Educação Básica. No Ensino Superior, por exemplo, os alunos que o praticam, de acordo com o estudo de Landim *et al.* (2020), tiveram um índice de aprovação de 93% nas cadeiras cursadas, enquanto os alunos que não o praticavam obtiveram aproveitamento de 65%, sugerindo as influências da prática do JX no processo de aprovação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a questão norteadora “Como ocorre e qual a importância da prática de xadrez para alunos do 3º ano do ensino médio em uma cidade no interior de Minas Gerais”, conclui-se que os estudantes participantes da pesquisa, em sua maioria, sabem jogar xadrez e o aprenderam na escola ou em casa. Entende-se também que as equipes pedagógicas das instituições de ensino apoiam que haja aulas de xadrez, mas que é algo esporádico e geralmente são realizadas através de um jogo livre, não tendo uma grande assiduidade por parte dos estudantes, apesar de as instituições realizarem campeonatos de xadrez. Vale ressaltar que, de acordo com a legislação vigente, o ensino do JX não é obrigatório no contexto escolar.

Em relação à participação dos alunos na prática de xadrez, nas aulas de Educação Física, verifica-se que os meninos praticam mais que as meninas.

Os discentes, em sua maior parte, concordaram que o xadrez também propicia benefícios especificamente cognitivos, sendo a concentração, o raciocínio lógico e a estratégia, no entendimento deles, os benefícios que mais se aplicam, o que pode trazer implicações nos aspectos educacionais e de formação do caráter, no desenvolvimento da capacidade de pensar com abrangência e profundidade.

Recomenda-se a realização de estudos periódicos, abrangendo diferentes regiões, a fim de comparar a importância que a prática de xadrez tem no âmbito escolar, para que possa servir como alicerce para as políticas públicas a serem adotadas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 7. Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

ARAÚJO, R. B. **O xadrez escolar como um jogo estratégico no processo de ensino aprendizagem nas turmas de 8º série do ensino fundamental da Escola Estadual Alberto Santos Dumont**. Orientador: Denize do Carmo Colares Ferreira. 2013. 56 f. Trabalho monográfico (Trabalho de Conclusão de Curso II do curso de Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília – Polo Unifap – AP, Macapá, Amapá, 2013.

BARNETT, S. M; CECI, S. J. When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer. **Psychological Bulletin**, Ithaca, v. 128, n. 4, p. 612 - 637, jul. 2002.

BART, W. M. On the effect of chess training on scholastic achievement. **Frontiers in Psychology**, Minnesota, v. 5, n. 762, p. 1 - 3, ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996, reformulada, 2023. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS**. Brasília, 03 de março de 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BURGOYNE, A. P; SALA, G., GOBET, F; MACNAMARA, B. N; CAMPITELLI, G; HAMBRICK, D. Z. The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis. **Intelligence**, East Lansing, MI, v. 59, p. 72 - 83, nov./dez. 2016.

CARVALHO, E.C.; JÚNIOR, G.A. O jogo de xadrez: um aliado ao desenvolvimento das habilidades psicossociais e da prática pedagógica. **ALTUS CIÊNCIA**, Patos de Minas, MG, v.17, p. 1-35, jan. jul. 2023.

CEP/UNIFAL-MG. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIFAL-MG. **riscos e medidas minimizadoras - Unifal-MG**. Disponível em: <[https://www.unifal-mg.edu.br/cep/wpcontent/uploads/sites/183/2021/04/Tabela.Exemplos.Riscos.MedidasMinimizadoras\\_26.04.2021.pdf](https://www.unifal-mg.edu.br/cep/wpcontent/uploads/sites/183/2021/04/Tabela.Exemplos.Riscos.MedidasMinimizadoras_26.04.2021.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DOURADO, A. O XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO. **Revista Gestão & Educação**, São Paulo, SP, São Paulo, v. 3, p. 43-48, jul. 2020.

FADEL, J.G.R.; MATA, V.A. **O xadrez como atividade complementar na escola: uma possibilidade de utilização do jogo como instrumento pedagógico**. Curitiba: SEED/PDE, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRANÇA. Laws of Chess. **Federação Internacional de Xadrez**. 2023 Disponível em: <<http://rcc.fide.com/2023-laws-of-chess/>>. Acesso em: 22/05/2023.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades: Matipó**. Matipó: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/matipo/panorama>>. Acesso em 21 de abril de 2023.



JAKUES, P. A.; SIQUEIRA; S.; BITTENCOURT, I.; PIMENTEL, M. (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Porto Alegre: SBC, 2020.

KRUMMENAUER, W. L.; JUNIOR, C. R. S.; CUNHA, M. B. O Jogo de Xadrez como ferramenta de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. **REMAT**, Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 72 - 81, jul. 2019.

LANDIM, A.; GONÇALVES, L. R. S; SILVA NETO, E. L; HARTMANN, A. M; MIGLIORIN, T. B. Projeto xadrez no campus: a prática e os benefícios do xadrez para o campus de Caçapava do Sul. **Anais Do Salão Internacional De Ensino, Pesquisa E Extensão**, 6(1). Disponível em: < <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/67436> >. Acesso em: 11 nov. 2023.

LIBÂNEO. J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MELO, A.; AZEVEDO, S.; GRILLO, R. O XADREZ PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. **Revista Humanidades e Renovação**, Palmas, v.9, n. 24, p. 200-207, nov. 2022.

MIGUEL, L.R. *et al.* O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ATRAVÉS DO JOGO DE XADREZ: MELHORANDO AS FUTURAS TOMADAS DE DECISÕES. **XVII JORNADA CIENTÍFICA DOS CAMPOS GERAIS**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-4, out.2019.

MENDES, A. A., MENDES, E. S., PAULA, M. C., & TERRA, C. M. O. A utilização do xadrez como ferramenta pedagógica na educação física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 22(236), 62-66. 2018.

NOGUEIRA, F.; OLIVEIRA, L. O JOGO DE XADREZ COMO FERRAMENTA DE MELHORIA DA DISPERSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. **DoCEntes**, Ceará, p. 1-5. 2019.

OLIVEIRA, T.J. de. O xadrez como alternativa pedagógica no âmbito escolar. **Revista Educação Pública**, Mangaratiba RJ, v. 19, n. 20, p. 1-4, set.2019.

REZENDE, S. **Xadrez na Escola: uma Abordagem Didática para Principiantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2013.

REZENDE, S. **Xadrez pré-escolar: uma abordagem pedagógica**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

ROCHA, W.R. **O JOGO E O XADREZ**: Entre Teorias e a História. Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Selma Fernandes Capel. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

ROCKENBACH, R.R.B. **O xadrez escolar e sua relação com a satisfação familiar**. 2010. Disponível em: < [www.xadrezdebeltrao.com.br/materiais/tcc-ramon.pdf](http://www.xadrezdebeltrao.com.br/materiais/tcc-ramon.pdf) >. Acesso: 24/06/2023.

ROSA, M. 5 Benefícios do xadrez para o cérebro. Universo Neural. 2021. Disponível em: < <http://universoneural.com.br/2019/09/10/5-beneficios-do-xadrez-para-o-cerebro/> >. Acesso em: 11 nov. 2023.

ROSA, R.; UBERTI, L.; GUBIANI, M.; PAGLIARIN, K. Efeitos do xadrez nas funções cognitivas e na aprendizagem de escolares: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, Santa Maria, v. 9, n. 6, p.1-19, abr. 2020.

SALA, G; FOLEY, J. P.; GOBET, F. The effects of chess instruction on pupils' cognitive and academic skills: State of the art and theoretical challenges. **Frontiers in Psychology**, Liverpool, v. 8, n. 238, p. 1 - 4, fev. 2017.

SANTOS, J. P. *et al.* Contextualizando o ensino de matemática com o uso do jogo de xadrez. **Revista Uniaraguaia**, Goiânia GO, v. 15, n. 3, p. 54-66, 2020.

SASSI, G. P. **Introdução à Estatística Descritiva para pesquisas em Informática na Educação**. Porto Alegre: SBC, 2020.

SILVA, D.L. **XADREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA ESPECIFICIDADE À INTERDISCIPLINARIDADE**. Orientadora: Prof. Dra. Luana Zanotto. 2023. 48 f. Monografia (Finalização do Curso de Educação Física Licenciatura) - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVA, F. T. D. *et al.* **O jogo de xadrez nas aulas de educação física: uma intervenção pedagógica através do pibid**. Anais III ENID / UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4692>>. Acesso em: 06/12/2023

SILVA, R. R. V. **Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do jogo de xadrez em escolas**. Orientador: Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá. 2009. 142 f. Dissertação (Obtenção de título de mestre) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

THORNDIKE, E. L., WOODWORTH, R. S. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. **Psychological Review**, Washington DC, v.8, n. 3, p. 247-261, mai. 1901.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

## ANEXO 1: QUESTIONÁRIO



CENTRO UNIVERSITÁRIO – UNIVÉRTIX  
SOCIEDADE EDUCACIONAL GARDINGO LTDA. – SOEGAR  
CURSO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 2023/02

**Título da pesquisa:** A PRÁTICA DE XADREZ ENTRE ALUNOS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA CIDADE NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

**Acadêmicos:** Rodrigo Grizotti Pereira; Thiago Rogério Final dos Santos

**Orientador (a):** Prof. Esp. Fábio Florindo Soares.

### 1 - Na sua escola há aulas de xadrez?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Às vezes
- Sempre

### 2 - Você participa das aulas de xadrez?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Às vezes
- Sempre

### 3 - Sua escola realiza campeonatos de xadrez?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Às vezes
- Sempre

### 4 - A equipe pedagógica de sua escola (diretor, supervisor e orientador) apoia e incentiva a prática do jogo de xadrez?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Às vezes
- Sempre

### 5 - O xadrez pode ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico e estratégico?

- Concordo
- Discordo

### 6 - O xadrez é útil para melhorar a capacidade de concentração e atenção aos detalhes?

- Concordo
- Discordo

**7 - O xadrez pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a capacidade de resolução de problemas?**

- Concordo
- Discordo

**8 - O xadrez ajuda os jovens a lidarem melhor com situações de pressão e estresse?**

- Concordo
- Discordo

**9 - O jogo de xadrez pode estimular a criatividade e a imaginação dos jogadores?**

- Concordo
- Discordo

**10 - O xadrez promove a capacidade de antecipação e planejamento em longo prazo?**

- Concordo
- Discordo

**11 - O xadrez ajuda a desenvolver habilidades de análise e avaliação?**

- Concordo
- Discordo

**12 - Jogar xadrez pode melhorar a memória e a retenção de informações?**

- Concordo
- Discordo

**13 - Qual o grau de participação das meninas no jogo xadrez?**

- Nenhuma
- Muito Pouca
- Pouca
- Muita
- Sempre

**14 - Qual o grau de participação dos meninos no jogo xadrez?**

- Nenhuma
- Muito Pouca
- Pouca
- Muita
- Sempre

**15 - Quantas aulas de xadrez existem semanalmente?**

- Uma
- Duas
- Três
- Mais de três

**16 - Onde aprendeu a jogar xadrez?**

- Não sei jogar
- Em aulas particulares
- Na escola
- Em casa

**17 - Como são desenvolvidas as aulas de xadrez na sua escola?**

- Jogo livre (quem se interessa, joga)
- Aulas teóricas
- Aulas práticas
- Aulas práticas e teóricas

**18 - Você acredita que o aprendizado do xadrez pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas?**

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

**19 - Em sua opinião, quais habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas por meio do xadrez?**

**(Marque todas as opções que se aplicam)**

- Raciocínio lógico
- Estratégia
- Concentração
- Tomada de decisões
- Memória
- Criatividade
- Nenhuma se aplica

**20 - Segundo as implicações nos aspectos educacionais e de formação do caráter, quais você concorda que o xadrez pode desenvolver:**

**(Marque todas as opções que se aplicam)**

- O desenvolvimento do autocontrole psicofísico
- Avaliação da estrutura do problema e do tempo disponível
- Desenvolvimento da capacidade de pensar com abrangência e profundidade
- Tenacidade e empenho no progresso contínuo
- Nenhuma se aplica

# ATITUDES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS MINEIROS FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**ACADÊMICO (S):** Lucilene Dos Santos Ferreira, Renzzo José Moreira Mendes

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Prof. (a). DSc. Deyliane Aparecida de Almeida Pereira

**LINHA DE PESQUISA:** Linha 1: Estudos e Pesquisas Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógico em Educação e Educação Física.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar o Índice de Atitudes de Estudantes Universitários, frente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O grupo de participantes da pesquisa foi composto por 37 estudantes universitários regularmente matriculados no curso de Educação Física, de ambos os sexos e que aceitaram participar do estudo de forma voluntária. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário Atitudes de Futuros Professores de Educação Física face ao Ensino de Indivíduos com Deficiência - (PEATID-III), de Campos, Ferreira, Gaspar e Gorla, (2008), disponibilizado através de um formulário do *Google*, encaminhado por meio de comunicação eletrônica, *WhatsApp*. Os dados obtidos foram sistematizados utilizando-se o *Microsoft Excel*, e apresentados através de estatísticas descritivas e frequências absolutas e relativas. A maioria dos estudantes é do sexo masculino (54,1%), com idade média de 24,0 (DP = ± 4,8) anos. Os universitários declararam que possuem disciplina no curso referente à temática (43,2%), e que já realizaram formação extracurricular (27,0%) e tiveram experiência com pessoas com deficiência (32,4%). Eles declararam que se sentem com alguma competência para atuar com pessoas com deficiência (83,8%) e possuem escores médios de atitudes em relação aos diferentes tipos de deficiência entre 30,0 a 48,0 pontos, sendo esses classificados como positivos. Conclui-se que as atitudes dos estudantes universitários frente à inclusão foram positivas, logo torna-se indispensável a continuidade de um processo de formação em que eles tenham mais experiências e vivências.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Educação Física; Atitudes; Universitários; Deficiência.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua a Educação Física no âmbito das Linguagens e suas Tecnologias, visto que aborda a expressão de alunos através das práticas corporais que possibilitam experiências sociais, estéticas, afetivas e lúdicas, conhecimentos essenciais para a Educação Básica (BRASIL, 2017).

No que diz respeito à inclusão, a Lei nº 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência, a define como o ato de assegurar e promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e

cidadania. O objetivo é que as pessoas com deficiência tenham um mundo maior de comunicação e possibilidades, sem discriminação (BRASIL, 2015).

Diante disso, verifica-se que a escola está fortemente ligada ao processo de inclusão, é no ambiente escolar através das mais diversas faces da Educação Física que alunos com deficiência terão a oportunidade de conhecerem a si mesmos, superarem seus limites e vivenciarem experiências novas (OLIVEIRA, 2021).

Corroborando isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) tem como missão garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos altamente capazes/talentosos nos sistemas educacionais que dirigem a escola.

Tem a finalidade de garantir o acesso ao ensino regular, onde haja participação, aprendizado e continuidade no mais alto nível de ensino, mas vemos que nem sempre é implementado em todas as escolas, mesmo que seja garantido por lei (FALKENBACH, 2022).

Nessa concepção, os docentes são fundamentais no processo de inclusão, visto que práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o acesso e permanência do aluno deficiente em suas aulas. Para isto, desde a formação inicial é importante que experiências e vivências sejam oportunizadas, através da prática e do contato direto com esses alunos. Essas atitudes poderão construir um pensamento e atitudes inclusivas, bem como agregar conhecimento quanto às práticas de ensino que atendam às necessidades dos educandos (VIEIRA e OMOTE, 2021).

Para minimizar as práticas pedagógicas excludentes é necessário investimento no processo formativo inicial e continuado dos professores e na educação. É de suma importância uma formação docente especializada, em que os professores aprendam a lidar com os mais diversos tipos de deficiência (GOMES e MARTHENDAL, 2020).

Nessa concepção, o presente estudo se justifica pela necessidade de compreender as crenças sobre as atitudes, frente à inclusão, por estudantes universitários de Educação Física desde o início de sua formação e como futuramente lidarão com tal temática. Tem-se que uma formação adequada dos docentes e o desenvolvimento profissional são essenciais para a obtenção de práticas inclusivas, sendo difícil pensar em inclusão sem a contribuição dos professores (OLIVEIRA, FEITOSA e MOTA, 2020).

Assim, o estudo tem como diferencial a análise de como os estudantes universitários veem o processo de inclusão desde o início de sua formação, visto que se trata de uma linha de pesquisa executada na instituição, especificamente no curso de Educação Física. Diante disso, tem-se como questão norteadora: quais as crenças sobre as atitudes dos estudantes universitários, de Educação Física, em relação à inclusão de alunos deficientes? Dessa forma, o estudo tem como objetivo avaliar o índice de atitudes de estudantes universitários frente à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física.

Estudos como este são relevantes, pois conhecer os futuros profissionais de educação e como encaram o processo de inclusão é de suma importância para se obter o sucesso. Ademais, compreender a realidade, identificar as dificuldades e as necessidades tanto dos profissionais quanto dos alunos com deficiência faz com que a inclusão possa acontecer de fato, pois sua efetividade só acontecerá a partir do momento em que os profissionais e as instituições de ensino estiverem preparados para receber esses alunos, atender e promover uma educação de qualidade (BRASIL, 2017).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a educação seja um direito humano fundamental e que deve ser ofertada de forma igualitária a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. O documento ainda destaca a importância da valorização das diferenças individuais e culturais, bem como da promoção de práticas pedagógicas inclusivas que possam atender às necessidades de cada aluno (BRASIL, 2017).

A Educação Física tem como objetivo abordar as práticas corporais em suas variadas formas de codificação e significação social, considerando-as como expressões das possibilidades expressivas dos indivíduos, produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Sendo assim, a Educação Física visa a uma totalidade de expressões corporais, isso inclui atividades físicas, esportivas, lúdicas, danças, ginásticas e outras formas de movimento humano que são produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história (CALLAI, BECKER e SAWITZKI, 2019).

A atuação dos professores é permeada por diversas concepções, destacando-se a sua capacitação não somente em conteúdos e conceitos, mas



também em habilidades, políticas interpessoais e até mesmo as suas atitudes, que podem ser tanto positivas como negativas perante os alunos (VERDE, CORREA e SANTOS, 2020).

Dentre as barreiras presentes no processo de inclusão podemos destacar as barreiras atitudinais, representadas por omissões ou ações preconceituosas contra as pessoas com deficiência ou grupos vulneráveis. Muitas vezes não são explícitas como as barreiras arquitetônicas, mas impedem tanto quanto ou mais a plenitude de sucesso das vivências inclusivas (VOIGT e PAULA, 2021).

Os Professores podem ser considerados profissionais com ampla capacidade na solução dos desafios relacionados à inclusão. No entanto, é preciso que eles conheçam as propostas do processo inclusivo, as características das deficiências e as particularidades de cada aluno (MORAES, BASTOS e RODRIGUES, 2022).

A ausência de conteúdos voltados para a inclusão resultará em falta de preparo, causando insegurança e dificuldades para a atuação profissional, tanto por recém-formados como por professores de carreira. Por isso, torna-se extremamente necessário esse investimento em preparação durante a formação inicial, em que a educação física inclusiva deve ganhar destaque tanto no estágio supervisionado quanto nos cursos superiores interdisciplinares de formação inicial (ROSSI-ANDRION, VILARONGA e MUNSTER, 2019).

A Educação Física Adaptada é uma subárea da Educação Física que tem como finalidade o estudo e a intervenção profissional acerca das pessoas com diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas, desenvolvendo a cultura corporal de movimento, podendo ser vista enquanto área de estudo, disciplina de ensino superior e área de atuação em ambientes escolares, esportivos e de reabilitação (PEDRINELLI e VERENGUER, 2019).

É fundamental preparar a escola para incluir qualquer estudante, a fim de que os benefícios sejam diversos para todos os envolvidos com a educação: alunos, professores, coordenadores, servidores educacionais e a sociedade em geral. Esse preparo envolve, sem dúvida, a desconstrução de barreiras, sejam elas visíveis ou invisíveis, físicas ou virtuais (SANTOS e CAPELLINI, 2021).

Diante do exposto, evidencia-se que as escolas carentes de estrutura física adequada, materiais esportivos adaptados e de programas de formação e atualização profissional na temática da inclusão contribuem para aumentar as barreiras inerentes ao processo de inclusão (SANTOS, 2019).

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, onde os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Os resultados da pesquisa podem ser quantificados e se concentram na objetividade, recorrendo à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno e as relações entre variáveis, por exemplo (ANDRADE, 2010; FONSECA, 2002, p. 20).

O local de realização da pesquisa foi em uma Instituição de Ensino Superior, localizada em um município da Região Geográfica Imediata de Manhauçu, que atualmente possui o curso de Educação Física, na modalidade licenciatura e bacharelado. Trata-se de um Centro Universitário que atende a mais de três mil alunos de 227 municípios, ofertando mais de 16 cursos de graduação presencial e cursos técnicos de especialização, todos autorizados pelo MEC.

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por estudantes universitários regularmente matriculados no curso de Educação Física, de ambos os sexos e que aceitaram participar do estudo de forma voluntária. Participaram do estudo 40 estudantes universitários, entretanto, três participantes foram excluídos da análise dos dados, pois não registraram respostas às questões, ou seja, as cédulas estavam em branco.

Como critério de inclusão para seleção dos participantes da pesquisa, foi observado: estar regularmente matriculado no curso de Educação Física, ser maior de 18 anos e aceitar participar da pesquisa mediante preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual os participantes deveriam assinalar a opção “concordo em participar da pesquisa”. Foram avaliados apenas os questionários dos alunos que consentiram na sua participação na pesquisa. E os critérios de exclusão foram não pertencer ao curso de Educação Física, ser menor de 18 anos, e não aceitar participar da pesquisa. Portanto, os questionários assinalados com a opção “não concordo em participar da pesquisa” foram desconsiderados e não avaliados.

Nesta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário Atitudes de Futuros Professores de Educação Física face ao Ensino de Indivíduos com Deficiência - (PEATID-III), de Campos, Ferreira, Gaspar e Gorla, (2008) (anexo 1). Esse instrumento aborda questões referentes a atitudes de ensino

em relação a pessoas com deficiência, e apresenta atributos demográficos e descritivos da amostra. O questionário possui um total de 12 perguntas, numa escala entre “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. As respostas foram contabilizadas da seguinte forma: pontuação superior a 60 pontos foram classificadas como um resultado positivo; abaixo disso, as atitudes analisadas se classificaram como negativas (CAMPOS, FERREIRA, GASPARELLO e GORLA, 2008).

Para os acadêmicos que aceitaram participar da pesquisa foi disponibilizado um formulário desenvolvido via *Google Forms* que foi encaminhado por meio de comunicação eletrônica, *WhatsApp*.

A primeira parte do questionário no *Google Forms* foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde na parte inferior consta a orientação para o participante assinalar que concorda ou não concorda em participar da pesquisa. Ao receberem os questionários, os participantes foram orientados quanto à necessidade de leitura atenta e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para poderem responder às perguntas.

Por se tratar de uma pesquisa em ambientes virtuais, foram observadas as orientações descritas na Carta Circular nº 1/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, não havendo a identificação de nomes na lista ou marcação em grupos de *WhatsApp*, nem acesso aos dados por terceiros, bem como a orientação para que os participantes guardassem uma cópia do questionário, tendo em mente que só poderiam visualizar as perguntas após estarem em consentimento com a participação, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. Foi garantido ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (BRASIL, 2021).

Após a finalização da coleta de dados, foi feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local dos pesquisadores, apagando-se todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", para garantir o sigilo e evitar qualquer tipo de rastreamento ou extravio de informações (BRASIL, 2021).

Os dados obtidos foram sistematizados utilizando-se o *Microsoft Excel*, e foram apresentados através de estatísticas descritivas e frequência absolutas e relativas. Como desfecho primário, esperava-se que as atitudes de estudantes universitários frente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação

física escolar fossem positivas. E, como desfecho secundário, espera-se que, a partir dos resultados obtidos, este trabalho possa ser apresentado em eventos multidisciplinares da área de educação para mostrar a importância da inclusão no ambiente escolar.

Para cumprimento das questões éticas, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP), sob o CAAE 72974323.7.0000.9407, da UNIVÉRTIX. Após a aprovação do referido comitê, foram informados aos participantes os objetivos do estudo, os riscos e benefícios, e que a sua participação seria concretizada mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este estudo seguiu as especificações da Lei 466/2012 que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, resguardando-lhes o anonimato e a autonomia de recusar-se ou desistir de fazer parte da amostra do estudo (BRASIL, 2012).

Quanto aos riscos da pesquisa em ambiente virtual, observou-se a possível invasão de privacidade, estresse, quebra de sigilo, cansaço e aborrecimento, o que poderia gerar constrangimentos, assim como divulgação de dados confidenciais, ou alterações na autoestima e visão de mundo mediante recordações indesejadas.

Visando a minimizar esses riscos, os pesquisadores garantiram todas as explicações necessárias quanto às questões a serem respondidas, sigilo em relação às suas respostas, as quais foram tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato, esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de se interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas. Orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada alteraria sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem (BRASIL, 2012).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados. Serão apresentados os principais achados relacionados aos objetivos específicos propostos, com base nos resultados das técnicas estatísticas utilizadas para análise dos dados. Além disso, serão realizadas

comparações com estudos similares encontrados na literatura, a fim de contextualizar e embasar as discussões que serão realizadas.

Participaram do estudo 40 estudantes universitários, entretanto, três participantes foram excluídos da análise dos dados, pois não registraram respostas às questões, ou seja, as cédulas estavam em branco. A maioria dos estudantes são do sexo masculino (54,1%), com idade média de 24,0 (DP = ± 4,8) anos, sendo a idade mínima 18 anos e a máxima 34 anos. Em relação ao sexo e à idade, pode-se afirmar que esse resultado é devido ao fato de que a maioria dos acadêmicos matriculados são do sexo masculino e estão nos períodos iniciais do curso de Educação Física.

Acerca do sexo e faixa etária, em alguns estudos não se verificaram diferenças significativas nas atitudes e na autoeficácia dos professores de Educação Física (MORAES, BASTOS e RODRIGUES, 2022; SILVA *et al.*, 2020). Entretanto, outros autores referem que as mulheres tendem a ter atitudes mais positivas e maiores valores de autoeficácia do que os homens (GARCÍA e GONZÁLEZ, 2021; ABELLÁN *et al.*, 2019; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; HUTZLER e SHAM, 2017).

Na tabela 1, observam-se as características dos estudantes quanto ao contato com informações ou pessoas que têm deficiência.

**Tabela 1:** Características dos estudantes universitários mineiros, do curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Zona da Mata Mineira. 2023.

Características	Sim (%)	Não (%)
Disciplina sobre Ensino Integrado em Educação Física/ Desporto Paralímpico/Atividade Física para Populações Especiais	43,2	56,8
Formação/Curso extracurricular sobre Atividade Física Adaptada	27,0	73,0
Experiência no ensino de indivíduos com deficiência	32,4	67,6
Acompanhou ou trabalhou com alunos com deficiência	48,6	51,4
Familiar direto ou alguma pessoa conhecida com deficiência?	40,5	59,5

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quanto à realização de disciplina que aborde a temática inclusão, os alunos que já cursaram (43,2%) citaram as de “Educação Física Inclusiva/Adaptada” e “Libras”. Essas disciplinas referentes à formação em ensino especial têm relação direta com as atitudes, apontando que professores que declaram ter estas disciplinas durante a graduação apresentam atitudes significativamente positivas em

relação ao ensino de alunos com deficiência nas aulas do ensino regular (CABO VERDE, 2019).

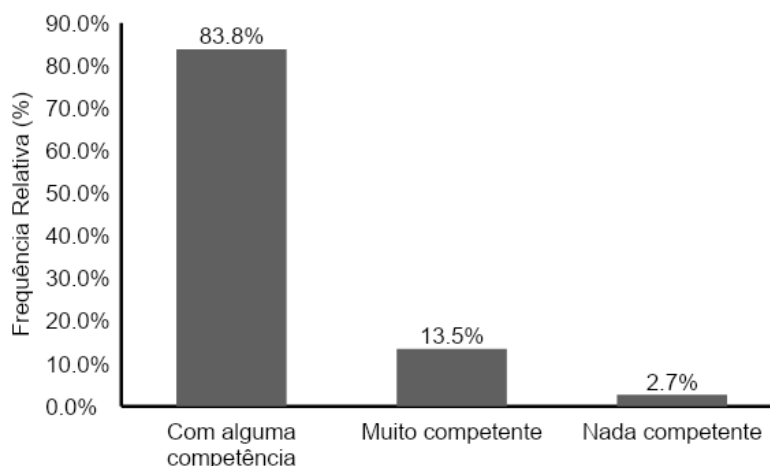
Cabe destacar que alguns alunos (27,0%) mencionaram a realização de cursos de formação extracurricular sobre Atividade Física Adaptada ofertados pela instituição de ensino ao qual estão vinculados. Acadêmicos e professores de Educação Física que possuem formação extracurricular na área da educação inclusiva demonstram atitudes mais positivas em relação aos que não tiveram essa possibilidade de vivência. A união das duas formações, disciplina no currículo do curso de EF com a formação extracurricular, pode contribuir para que estudantes e profissionais da área tenham conhecimento teórico e prático, bem como atitudes favoráveis com alunos que tenham deficiência (CABO VERDE, 2019).

Aproximadamente 32,4% dos estudantes informaram que possuem experiência no ensino de indivíduos com deficiências, sendo elas: autismo, deficiência intelectual, deficiência física, transtornos mentais, Síndrome de *Down*, por exemplo. A interação direta com pessoas com deficiência gera compreensão profunda de suas necessidades, promovendo uma mudança positiva de perspectiva e atitudes inclusivas. Essa experiência prática desmistifica estereótipos, permitindo reconhecimento das habilidades únicas de cada indivíduo para além das limitações percebidas (GALDINO, 2021).

Acompanhar ou trabalhar com alunos deficientes pode ter impactos positivos, promovendo empatia, conscientização das diferenças e habilidades adaptativas. Essa experiência reduz estigmas, influencia atitudes dos colegas e impulsiona mudanças nas políticas escolares em direção à inclusão, mas sua eficácia depende da abordagem e do apoio institucional (GALDINO, 2021).

Aproximadamente metade dos participantes mencionaram que possuem familiar direto (prima) ou alguma pessoa conhecida com deficiência (vizinho, amigo, filho de amigos). Entendemos que a convivência com pessoas com deficiência pode influenciar a ação docente, pois, ao se deparar com esse público na escola, o professor pode se sentir menos inseguro por não ser o primeiro contato, assim como concluiu COVRE *et al.* (2019).

A figura 1, por sua vez, traz os relatos dos universitários em relação à sua percepção de competência para atuar com alunos deficientes.



**Figura 1:** Auto percepção de competência, para atuar com pessoas com deficiência, por estudantes universitários mineiros, do curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Zona da Mata Mineira. 2023.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Podemos observar que a maioria dos pesquisados se autodenominaram com alguma competência para atuar com alunos deficientes. O que é um fator positivo, pois estimula a busca por conhecimento, cursos e atualização sobre a temática.

Docentes com autoconceito profissional elevado sentem-se competentes e confiantes em sala de aula; sentem-se úteis enquanto pessoas com habilidades necessárias para cumprirem as tarefas que lhes são atribuídas e sentem se capazes de resolver quaisquer problemas que possam surgir no decurso das aulas, demonstrando boa relação interpessoal e social com todos os atores envolvidos na escola (MAGALHÃES *et al.*, 2021).

Os estudantes informaram os fatores que contribuem para que as atitudes, face à inclusão dos alunos com deficiência na aula de EF, sejam positivas, sendo eles:

- Adaptar as atividades às possibilidades dos alunos e sua deficiência;
- Formação adequada, experiência e contato com alunos deficientes durante a formação, respeito e empatia com os alunos;
- Ser demasiado humano; saber do psicossocial; ser compreensivo e complacente;
- Ser responsável pelo equilíbrio e incentivo nas aulas, autonomia para inclusão com demais alunos, sem julgamentos ou olhares estranhos;
- Acolhimento entre alunos e professores, comunicação e aulas inclusivas;

- Ter um bom diálogo e estar sempre aberto a ajudar e se dedicar um pouco mais a esses alunos, fazendo-os sentirem que são iguais aos seus colegas;
- Trabalhar o psicológico para entender as condições diferentes entre os alunos;
- Paciência, boa vontade e profissionalismo do professor, conscientização dos outros alunos em relação a aprender e desenvolver-se junto com os alunos deficientes e um contato direto com os pais do aluno, para poder ter um *feedback* e um conhecimento maior do desenvolvimento e limites do aluno.

Infere-se que tais fatores contribuem sobremaneira para que os futuros docentes tenham atitudes positivas, frente à inclusão, conforme exposto por autores (FROTA, SILVA, 2021; CORRÊA, 2023; FERNANDES, COSTA, IAOCHITE, 2019).

A Tabela 2 apresenta a relação dos índices de atitudes dos estudantes universitários em relação aos diferentes tipos de deficiência.

**Tabela 2:** índices de atitudes dos estudantes universitários mineiros, do curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Zona da Mata Mineira, em relação aos diferentes tipos de deficiência. 2023.

<b>Índices de Atitude</b>	<b>Média (DP)</b>	<b>Mínimo - Máximo</b>
Deficiência Motora	37,60 (0,60)	31,0 – 48,0
Deficiência Visual	38,00 (0,70)	30,0 – 48,0
Deficiência Auditiva	37,80 (0,70)	30,0 – 48,0
Deficiência Intelectual	37,50 (0,70)	30,0 – 48,0

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Segundo Campos, Ferreira, Gaspar e Gorla (2008), a média dos índices pode variar entre os valores 12 e 60, sendo abaixo de 12 uma percepção muito negativa e 60 uma percepção muito positiva. Verifica-se que as atitudes dos futuros professores face ao ensino de alunos com diferentes tipos de deficiência são positivas de acordo com os índices médios, que oscilam de 37,80 a 38,0. Entretanto, observa-se que não é uma atitude tão elevada, visto que é um valor mediano do intervalo (12-60), o que pode evidenciar pouca experiência e vivência dos acadêmicos com a prática inclusiva, devido ao fato de estarem nos períodos iniciais do curso.

Fatores como a formação e experiência são determinantes para que atitudes positivas sejam desenvolvidas no âmbito educacional. É necessário refletir bastante sobre a prática docente direcionada à educação inclusiva e a necessidade que os professores têm de interagir mais com os alunos que apresentam deficiências, visto



que ainda sofrem com o estranhamento, ao se deparar com a realidade até então inusitada, como tornou explícito o estudo de Batista, Santos e Fumes (2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo avaliar o Índice de Atitudes de Estudantes Universitários, frente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Como resultado, concluímos que os índices de atitudes dos estudantes são positivos, a autopercepção de competência dos estudantes é encorajadora, indicando um potencial desejo de buscar conhecimento adicional. A presença de disciplinas específicas e formações extracurriculares parece impactar positivamente nas atitudes, sugerindo que uma combinação de teoria e prática contribui para uma postura mais favorável. A correlação entre experiência no ensino inclusivo e autoeficácia docente apresentada por alguns autores destaca a relevância da vivência prática na formação de professores mais confiantes e competentes.

Os fatores que contribuem para atitudes positivas, como adaptação de atividades, formação adequada e respeito, destacam áreas-chave para desenvolvimento. A conscientização sobre diferentes tipos de deficiência é evidenciada pelos escores de atitudes variadas, sugerindo a necessidade de abordagens mais específicas na formação.

Os estudantes universitários se mostraram bem positivos e promissores em relação às atitudes de inclusão. Se autodenominaram competentes e confiantes para atuar com pessoas deficientes, compartilharam uma visão bem satisfatória em relação à temática, considerando a importância da junção da teoria e da prática.

Este estudo teve como limitações o número de estudantes participantes, devido a perda amostral, ocasionada por questionários incompletos que foram descartados e pela recusa em participar.

Diante do exposto, sugere-se que outros estudos façam um levantamento ao fim do curso, após esses estudantes terem se formado, para verificar se essas atitudes positivas se mantêm ou não.

## **REFERÊNCIAS**

ABELLÁN, J.; *et al.* Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. **Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology**. Barcelona, v. 28, n. 1, p. 143–156, 2019.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BATISTA, F.; SANTOS, S; FUMES, N. Atitudes dos docentes de educação física face ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação superior. **Coipesu**, Alagoas, v. 12, p. e23086, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, n. Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007, p. Prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução nº 466, de 12 dez 2012. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. 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)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. 09/03/2021. **Carta circular nº 1/2021**, Brasília, DF, ano 1, 3 mar. 2021.

CABO VERDE, E. J. S. R. **Atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência**. Orientador: João Otacilio Libardoni dos Santos, 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas - SP, v. 17, p. e019022, 2019.

CAMPOS, M. J.; FERREIRA, J. P.; GASPAR, P. M.; GORLA, J. I. Perceived Competence and Social Acceptance Assessment in Portuguese Young Students with and without Down Syndrome: A Preliminary Analysis. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 1, p. 51, 2008.

CORRÊA, A. G. **A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física**: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás. Orientador: Marlene Barbosa de Freitas Reis, 2023 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, GO, 2023.

COVRE, H. R. *et al.* Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, v. 22: 53144, Goiânia, 2019.

FALKENBACH, A. P. **Inclusão**: perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2022.

FERNANDES, M. M. COSTA, R. A. DA.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 219–232, abr. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FROTA, J; SILVA, E. E. B. **Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física escolar**: um estudo a partir de periódicos nacionais da Educação Física. Orientador: Jonatas Maia da Costa, 2021. 33 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) —Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GALDINO, F. S. **Auto eficácia docente, atitudes inclusivas e alunos com deficiência**. Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, 2021.148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação –Educação Especial) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021.

GARCÍA, P. S.; GONZÁLEZ, V. B. Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. **Retos**. Espanha, v. 39, p. 7–12, 2021.

GOMES, P. L.; MARTHENDAL, J. O. S. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho -SP, v. 1, n. 1, p. 63–70, 2020.

GREGUOL, M., MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018.

HUTZLER, Y.; SHAM, D. E. Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. **International Journal of Social Science Studies**. Israel, v. 5, n. 10, p. 28-42, 2017.

MAGALHÃES, T. C. *et al.* Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. e248101118719, Vargem Grande Paulista - SP, 2021.

MORAES, T.; BASTOS, T.; RODRIGUES, P. Atitudes e Autoeficácia dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão: Estudo Centrado na Região de Lisboa – Portugal. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá - MS, v. 28, p. e0028, 2022.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. S.; MOTA, J. S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, Palmas- TO, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OLIVEIRA, L. M. **Formação docente e a educação especial inclusiva**: estudo a partir das publicações da ANPEd (2007-2017). Orientador: Renata Machado de Assis, 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2021.

OLIVEIRA, N. D. *et al.* Linguagens e Educação física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília - DF, v. 43, p. e004421, 2021.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo de possibilidades. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2.ed. p.1-27, Barueri: Manole, 2019.

ROSSI-ANDRION, P.; VILARONGA, C. A. R.; MUNSTER, M. DE A.V. Formação Profissional Inicial Em Atividade Física Adaptada: Análise Da Produção Científica Internacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25056, 2019.

SANTOS, C. E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão Escolar E Infraestrutura Física De Escolas De Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo- SP, v. 51, p. e07167, 2021.

SANTOS, D. G. **Inclusão nas aulas de educação física**. Orientador: Renata Aparecida Elias Dantas, 2019. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, R.; TEIXEIRA, J.; CARREDEIRA, R.; VILHENA, E.; BASTOS, T. As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Desporto e atividade física para todos**. São Paulo, v. 6, n. 6, 59-65, 2020.

VERDE, E. J. S. R. C. CORRÊA, L. S.; SANTOS, J. O.L. Atitudes Dos Professores De Educação Física Em Relação À Inclusão De Alunos Com Deficiência: Uma Revisão Sistemática Da Literatura. **Revista EDUCAmazônia**: Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, ano 13, v. 25, ed. 1, p. 149-178, 2020.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro - RJ. v. 27, n. Rev. bras. educ. espec., 2021 27, p. e 0254, p.743-758, 2021.

VOIGT, R. D.; PAULA, A. I. Atividades Inclusivas Nas Aulas De Educação Física: Atitudes De Estudantes Sobre Inclusão. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, Campo Grande- MS. v. 27, n. 53, 20 jul. 2021.

**ANEXOS**

## Anexo 1

### Questionário

#### Atitudes de Futuros Professores de Educação Física face ao Ensino de Indivíduos com Deficiência - (PEATID-III)

Tradução e adaptação efetuada por CAMPOS, Ferreira e Gaspar (2007), Laboratório de Psicologia do Desporto e do Exercício, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, a partir do *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEATID-III)*, Folsom-Meek & Rizzo (1993).

#### Orientações gerais:

Este questionário contém uma série de afirmações que expressam crenças relativamente ao ensino de alunos com deficiência, nas aulas regulares de Educação Física. Não há respostas certas ou erradas. Assinale a resposta que melhor descreve as suas crenças acerca de cada afirmação, para cada uma das condições de deficiência.

Por favor, responda a todas as questões, **assinalando com um X em cada uma das condições de deficiência**, a opção que melhor corresponder ao seu grau de concordância. Por favor, não salte nenhuma pergunta. Assinale apenas uma resposta por condição de deficiência.

		CHAVE:				
DC – Discordo Completamente	D- Discordo	NDNC- Nem Discordo Nem Concordo	C- Concordo	CC- Concordo Completamente		
		DC	D	NDNC	C	CC
		1	2	3	4	5
1. Uma vantagem de ensinar a alunos com deficiência, nas minhas aulas de EF, simultaneamente a alunos sem deficiência, é que todos os alunos, irão aprender a trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos.	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
2. Ensinar alunos com deficiência, nas minhas aulas de EF, vai motivar alunos sem deficiência a aprender habilidades motoras;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
3. Os alunos com	Deficiência					

deficiência aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com alunos sem deficiência;	Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
4. Os alunos com deficiência irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem das habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem deficiência;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
5. Os alunos com deficiência serão aceitos pelos seus colegas sem deficiência, nas minhas aulas de EF;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
6. Os alunos com deficiência irão perturbar a harmonia nas minhas aulas de EF;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
7. O fato de ter que ensinar conjuntamente alunos com e sem deficiência implica uma sobrecarga acrescida aos professores;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar em conjunto alunos com e sem deficiência;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
9. Ensinar alunos com e sem deficiência nas minhas aulas de EF significa mais trabalho pra mim;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
10. Os alunos com deficiência não	Deficiência Motora					

deveriam ter aulas de EF com alunos sem deficiência porque eles exigem demasiadamente o meu tempo;	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação, para me sentir mais à vontade para ensinar EF, simultaneamente a alunos sem deficiência;	Deficiência Motora					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Motora					
12. Sempre que possível, os alunos com deficiência deveriam ter aulas com alunos sem deficiência, nas minhas aulas de EF;	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva					
	Deficiência Intelectual					

DADOS PESSOAIS:

INICIAIS DO NOME: \_\_\_\_\_

1. Sexo: Masculino \_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_ anos. Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

3. Já teve/tem alguma disciplina sobre Ensino Integrado em Educação Física/ Desporto Paralímpico/Atividade Física para Populações Especiais?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_.

Se sim, qual e em que ano?

4. Frequentou alguma Formação/Curso extracurricular sobre Atividade Física Adaptada?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se sim, qual e onde? \_\_\_\_\_

5. Já teve alguma experiência no ensino de indivíduos com deficiência?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_.

Se sim, onde? \_\_\_\_\_

Quanto tempo \_\_\_\_\_

6. Se acompanhou ou trabalhou com alunos com deficiência, que condição de deficiência tinham?

\_\_\_\_\_

7. Tem algum familiar direto ou alguma pessoa conhecida com deficiência?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Se sim, Quem?

\_\_\_\_\_

8. O que você acha que contribui para que as suas atitudes, face à inclusão dos alunos com deficiência na aula de EF, sejam positivas?

\_\_\_\_\_

9. Como se sente face ao ensino de alunos com deficiência?

a. Nada competente

- b. Com alguma competência
- c. Muito competente

Muito obrigado pela sua colaboração!



# **CARACTERÍSTICAS DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS - ESTUDO DE CASO**

**ACADÊMICA(S):** Nathieli Brito Gomes e Thainara Vitoria Marques Andrade

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Professor MSc. Osmar Francisco Fernandes de Castro.

**LINHA DE PESQUISA:** Estudos e Pesquisas Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógico em Educação e Educação Física.

**RESUMO:** A insuficiência de ambientes acessíveis na escola viabiliza a exclusão e a iniquidade, sendo que a escola destaca-se dentre as entidades com maior urgência de adequações, a fim de proporcionar integração social. A acessibilidade é definida como a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um local, serviço, produto ou informação de maneira segura e também autônoma. O estudo foi realizado em uma na referida da rede pública, localizada em um município da região de Ponte Nova, Minas Gerais, avaliando as seguintes informações: 1) Entrada da mesma - qualidade do acesso, existência e medidas de rampas; 2) Área de circulação - espaço para a circulação de pessoas com ou sem cadeiras de rodas, presença de bebedouros, qualidade do piso, dentre outros; 3) Salas de aula - largura das portas, altura das lousas, qualidade das cadeiras, dentre outras; 4) Banheiros - se são acessíveis quanto a tamanho e espaço, se são seguros para os alunos 5) Local das aulas de educação física. O objetivo do presente estudo é descrever as características de acessibilidade arquitetônica em uma escola do interior de Minas Gerais, em 2023, no aspecto locomoção.

Com a pesquisa foi possível constatar, que, de modo geral, em termos de condições arquitetônicas, o local avaliado atendeu em boa parte às recomendações das instituições regulamentadoras. Porém, com base em uma avaliação de recursos de acessibilidade, em alguns aspectos a acessibilidade dentro da escola está prejudicada, requerendo atenção especial acerca das correções e adaptações necessárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade, Acessibilidade arquitetônica, Escola e Inclusão.

## **INTRODUÇÃO**

A julgar pelas necessidades de alguns alunos, em termos de dificuldades de locomoção física ou de demandas específicas para deslocamento e acesso aos diferentes espaços da escola, a insuficiência de ambientes acessíveis viabiliza a exclusão e a iniquidade na escola. Embora se considere a diversidade no contexto escolar, não há a garantia de que públicos particulares, como os de pessoas com deficiência, sejam também contemplados do direito, assegurado por lei, de compartilhar esses espaços, o que condiciona prejuízos em seu processo de desenvolvimento (MANZINI, 2005).

Apesar dos importantes avanços relativos à promoção da acessibilidade, há muitas instituições que ainda não estão aptas a receber pessoas com determinadas deficiências, especialmente quando se demandam adaptações em infraestrutura (CARVALHO, 2017).

Dessa forma, as escolas destacam-se dentre as entidades com maior urgência de adequações, a fim de proporcionar integração social. As inadequações de acessibilidade se caracterizam, principalmente, por problemas de infraestrutura em prédios e instalações, ausência de espaços esportivos inclusivos e até mesmo o acesso limitado a livros didáticos e materiais de leitura (SATYRO; SOARES, 2007). Os alunos com deficiência podem sofrer, então, prejuízos em sua socialização, em sua expressão cultural e corporal, no reconhecimento de sua própria identidade ou da identidade dos outros. Esses alunos podem ainda, não se sentir pertencentes aos ambientes, o que interfere em seu desenvolvimento e também no processo de trabalho dos professores. Esses fatores evidenciam a necessidade de se conhecer as condições das escolas do país e ressaltar a importância da acessibilidade com vistas à equidade de desenvolvimento e aprendizado de todos os alunos envolvidos (SATYRO; SOARES, 2007).

Os processos de inclusão devem transcender as questões de infraestrutura, mas, conceber o ambiente escolar em sua integralidade de meio social, aprendizado e desenvolvimento de pessoas, demandando que o professor, além de conhecer as normas de acessibilidade, assuma o seu protagonismo nesse processo de apropriação de direito. Refletir sobre as questões referentes à acessibilidade é algo inerente ao profissional de Educação Física, pelo que, se torna relevante este estudo (BRASIL, 2008).

O tema acessibilidade é muito abrangente e requer uma análise integrada de seus diferentes aspectos no processo de inclusão. Cada dimensão da acessibilidade deve ser criteriosamente avaliada para se conceber os aspectos que favorecem ou inviabilizam o acesso aos diferentes espaços escolares de modo funcional e produtivo. Nesse sentido, pergunta-se: que características de acessibilidade arquitetônica favorecem ou dificultam a locomoção em uma escola da rede pública de ensino em uma cidade do interior na região de Ponte Nova MG?

Partindo da premissa de que locomover-se com independência nos ambientes escolares consista em um importante indicador de acessibilidade condicionado

também à infraestrutura, o objetivo do presente estudo é descrever as características de acessibilidade arquitetônica em uma escola do interior de Minas Gerais, em 2023, no aspecto locomoção.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A acessibilidade é definida como a possibilidade de qualquer pessoa ou qualquer um, com ou sem deficiência, acessar um lugar ou local, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma, sem nenhum tipo ou qualquer barreira (PEREIRA; CARDOSO; RABAIOLLI, 2023). A acessibilidade pode ser, para algumas pessoas, a possibilidade de adquirir uma vida independente e com participação em diferentes circunstâncias, podendo prover um maior conforto, certa facilidade no desenvolvimento de algumas atividades, rapidez, satisfação, segurança e eficiência (ENAP, 2023). Há diferentes tipos de acessibilidade: a atitudinal, que diz respeito a atitudes ou comportamentos sociais que impedem a participação social da pessoa com deficiência em detrimento das demais pessoas (ENAP, 2023); a metodológica ou pedagógica, que consiste em métodos, teorias e técnicas voltadas ao acesso indiferenciado a conteúdos de estudo, seja no âmbito acadêmico ou corporativo (NOFFS, 2022); a programática, que se refere a eliminação de barreiras em políticas públicas e em regulamentos (AMARAL; SANTOS; SCHRODER, 2021); a instrumental, que consiste na eliminação de barreiras na utilização de instrumentos e utensílios de estudo ou de trabalho (SANTOS, 2023); a de transporte, que diz respeito à eliminação de barreiras nos sistemas e meios de transporte (ENAP, 2020); e a arquitetônica, que se concentra na concepção de edificações sem barreiras, ou na eliminação dessas, devendo estar presente em locais públicos e privados (CARDOSO, 2021).

No geral, atributos da acessibilidade são observados na construção, ampliação ou reforma de ambientes que incluem também adaptações em veículos e outros instrumentos, por exemplo, com vistas à promoção de espaços inclusivos. Dentro de um projeto de acessibilidade arquitetônica a qualidade é fundamental, usando sempre produtos de alto nível, preconizados nos padrões técnicos exigidos por órgãos normativos, como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000). Ambientes escolares com barreiras físico-arquitetônicas interrompem o alcance dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Quando se avalia a acessibilidade, é importante considerar as

necessidades atuais e futuras, que serão apresentadas pelos usuários da escola (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

As normas de acessibilidade na escola são preconizadas pela Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), a qual condiciona a acessibilidade escolar à questão arquitetônica. De acordo com as normas da ABNT NBR90/50 (ABNT, 2015), as condições de acessibilidade estão além do ambiente interno, abrangendo todas as edificações. Os ambientes, por sua vez, devem ser de fácil acesso e com medidas corretas e adequadas para todos, tal como para a permanência dos usuários nesses locais, garantindo segurança, estabilidade e conforto. Preconiza-se medidas adequadas para todos os espaços, incluindo banheiros, corredores, portas e áreas de circulação, considerando a presença de pessoas com ou sem deficiência e o compartilhamento dos diferentes espaços por eles. Tem-se ainda, o uso de recursos auxiliares ambulatórios como cadeira de rodas ou andadores. Nesse sentido, deve-se observar as medidas das carteiras, lousa, área de circulação entre as mesas e entre as mesas e a lousa ou o local de recursos audiovisuais, a adaptação de corrimão duplo, largura das portas dos banheiros e dimensões da bacia sanitária, por exemplo.

Não se pode esquecer que essas modificações devem ser coerentes também com as atividades devidas para os ambientes. De acordo com (GASPAROTO; ALPINO, 2012), pode ser difícil projetar as futuras adaptações e necessidades no espaço físico, devido às diversas atividades que podem ser desenvolvidas e das pessoas que delas participam. Nesse sentido, aconselha-se usar indicadores funcionais como critérios para fazer a avaliação das instituições escolares, considerando situações em que determinadas atividades possam ser realizadas por pessoas em pé ou sentadas, por pessoas com limitações de mobilidade ou habilidades motoras, com dificuldade para usar interruptores, ou serem pessoas com ausência ou diminuição das acuidades visuais e auditivas, por exemplo.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo. De acordo (GIL, 2002), uma pesquisa descritiva tem como finalidade principal a descrição e caracterização de determinada população ou fenômeno podendo ocupar-se da análise de relações entre suas

variáveis, as quais por sua vez, são obtidas mediante técnicas padronizadas de coleta de dados.

Quanto ao procedimento utilizado, essa pesquisa se caracteriza em um Estudo de Caso, desenvolvido em uma escola pública municipal em uma cidade do interior de Minas Gerais. Para (GIL, 2002), os estudos de caso são aqueles em que se examina profunda e exaustivamente um ou poucos objetos, com vistas ao seu amplo e detalhado conhecimento. Saliencia-se, porém, que não obstante a seus benefícios, este tipo de estudo possui limitações no que tange às generalizações, em razão da fragilidade atribuída a análises particulares, ou seja, de um número reduzido de casos, pelo que as informações obtidas neste trabalho serão condizentes, exclusivamente, às condições e características da organização estudada no período em que ocorrerá a pesquisa.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública, localizada em um município da região de Ponte Nova, Minas Gerais. A escola foi fundada em 1991 com atividades do ensino fundamental I, passou pelos fundamentos estaduais e em 2002 foi oficializada como escola municipal, ofertando atualmente para 450 alunos, o ensino fundamental I e II e a EJA fundamental,

A escolha da escola a ser estudada foi por conveniência e determinada a partir de critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão considerou-se: escola pública, de gestão municipal, que aceitasse o convite mediante a anuência do responsável, por meio da assinatura do Termo de Autorização Institucional.

Por critérios de exclusão, considerou-se escolas particulares, sob gestão estadual ou as municipais que não aceitassem participar nos termos da pesquisa.

Em razão das especificidades e modalidades desta pesquisa e tendo em vista não haver qualquer proposição que considere abordagem direta ou indireta aos participantes, não foi necessário submeter este projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/ UNIVÉRTIX). Outros procedimentos éticos, portanto, foram adotados, garantindo a adequada condução deste estudo sem infringir os procedimentos preconizados para a condução ética deste estudo, conforme explicitado, a seguir.

Há, no município estudado, apenas uma escola elegível, e a participação desta esteve condicionada à anuência institucional, cuja formalização foi feita mediante à assinatura dos formulários de autorização pelo diretor da escola estudada e pelo gestor municipal de educação do respectivo município. Para

viabilizar a pesquisa, os pesquisadores realizaram contato direto com os referidos gestores, esclarecendo acerca da finalidade e dos meios da pesquisa, tal como sobre os procedimentos éticos que norteiam a condução e a divulgação dos resultados da pesquisa.

Foi garantido aos responsáveis pela instituição elegível o direito de indeferir a realização da pesquisa. Ao assinar a Autorização, os dirigentes institucionais consentiram que fossem feitas as avaliações de infraestrutura propostas, nos termos descritos no documento de autorização, sendo respeitados rigorosamente os direitos de cancelamento da pesquisa em qualquer momento de sua condução em razão do descumprimento dos procedimentos éticos pactuados.

Por instrumento de coleta de dados foi adotado o roteiro de inspeção designado “Questionário de Observação Aplicado”, validado por (PEREIRA, 2013), adaptado e proposto por (SANTANA, 2017), sendo, porém, avaliados apenas os aspectos relativos à caracterização da escola e especialmente as características referentes à acessibilidade arquitetônica, haja vista ser esta a finalidade do presente estudo. O referido instrumento, no tópico que será utilizado, aborda, especificamente os aspectos arquitetônicos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência considerando a observação dos pontos relacionados a seguir: 1) Entrada da escola - qualidade do acesso, existência e medidas de rampas; 2) Área de circulação - espaço para a circulação de pessoas com ou sem cadeiras de rodas, a presença de bebedouros, a qualidade do piso, dentre outros; 3) Salas de aula - largura das portas, altura das lousas, qualidade das cadeiras, dentre outras; 4) Banheiros - se são acessíveis quanto a tamanho e espaço, se são seguros para os alunos 5) Local das aulas de educação física - levando em conta, largura e segurança do local. Em suma, o instrumento é constituído por 18 questões que variam entre objetivas e abertas que abordam aspectos relacionados à infraestrutura e acessibilidade de uma escola.

Para a obtenção das informações e das respectivas medidas, os pesquisadores utilizaram pranchetas com o roteiro de inspeção, caneta esferográfica com tubo transparente e trena. Com intuito de reduzir inconsistências, os procedimentos que requererem medidas serão coletados mediante à técnica triplicata, ou seja, cada aferição foi realizada três vezes, sendo registrados os valores e posteriormente realizadas as médias com os respectivos desvios padrão.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados a partir do *software Microsoft Office Excel*, sendo contrastados com os parâmetros preconizados pelo instrumento de coleta de dados.

Em pesquisas como esta os riscos são mínimos envolvendo questões relacionadas à quebra de confidencialidade, de extravio de informações, de invasão de privacidade, danos materiais e morais ao participante e a terceiros. Para que estes fossem minimizados, foram garantidos o sigilo dos dados que foram coletados e guardadas as informações adequadamente com acesso apenas dos pesquisadores responsáveis, com o compromisso em preservar a identidade da escola, além de garantir que as informações atenderão exclusivamente ao objeto desta pesquisa, ou seja, fins acadêmicos e científicos.

A partir da autorização da pesquisa, a coleta de dados foi realizada no dia 05/10/2023 no período da manhã por volta das 10h40min. Inicialmente ocorreu um alinhamento estratégico entre as pesquisadoras e a diretora responsável pela escola, com vistas à organização das atividades programadas. A partir disso, foram visitados todos os espaços para a realização das medições necessárias, sendo as pesquisadoras acompanhadas por profissional designado pela responsável legal, colaborando com os procedimentos. Os dados foram devidamente anotados para posterior informatização, quando foram tabulados e apresentados em tabelas simples, facilitando a interpretação. Não houve intercorrências e todas as atividades propostas foram bem-sucedidas.

Como desfecho primário, além das experiências obtidas, espera-se que o estudo possa evidenciar os pontos de melhoria a serem considerados para a instituição de medidas de correção em favor do que se preconiza para a inclusão.

Como desfecho secundário, espera-se que esta pesquisa seja publicada em eventos científicos multidisciplinares e que as reflexões propostas neste estudo, juntamente com os demais trabalhos disponíveis possam subsidiar o planejamento dos ambientes escolares visando o suprimento dessas necessidades, permitindo que os alunos se apropriem do direito fundamental que é a educação com dignidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com os recursos utilizados para esta pesquisa foi possível avaliar as características de acessibilidade arquitetônica em uma escola do interior de Minas Gerais, em 2023, no aspecto locomoção, sendo os resultados descritos a seguir.

A escola avaliada se localiza no centro do município, em terreno plano, com calçamento regular, boas condições de iluminação, sinalização de trânsito satisfatória com faixa de pedestre estratégica e baixo tráfego de veículos, o que favorece o acesso à escola por parte do público atendido.

A escola possui dois portões de acesso, cuja largura é adequada para o fluxo de pessoas com ou sem mobilidade reduzida.

A escola possui rampa de acesso, localizada na frente da escola. Possui largura 2,25m, comprimento 3m e altura 2,25m, sendo que a inclinação começa no nível da calçada. A rampa não possui corrimão paralelo, apesar disso as dimensões da rampa atendem ao recomendado pela NBR90/50 (ABNT, 2015).

De acordo com o Ministério da Educação (2018), a existência de rampa é de suma importância, para que o aluno desloque com segurança e autonomia, conseguindo exercer o papel essencial de participação e aprendizado igualitário.

A largura dos corredores aferida na escola é de 1,82 m. A NBR90/50 especifica as dimensões conforme as larguras mínimas para áreas de circulação acessíveis, sendo: 0,80 m para uma pessoa em cadeiras de rodas; 1,20 m a 1,50 m para um pedestre e uma pessoa em cadeira de rodas e, 1,50 m a 1,80 m para duas pessoas em cadeiras de rodas, pelo que, neste aspecto, as dimensões encontradas neste estudo atendem plenamente aos requisitos da norma. Esses resultados corroboram em parte com os achados de Corrêa e Mazzini (2012), os quais avaliaram como boas as condições de acessibilidade em termos das áreas de circulação em cinco escolas, das seis escolas municipais estudadas, em uma cidade do interior de São Paulo.

A Tabela 1 detalha as dimensões encontradas e recomendadas:

**Tabela 1:** Dimensões da área de circulação aferidas e os parâmetros preconizados pela NBR90/50 (ABNT, 2015)

<b>Corredor</b>	<b>Resultado obtido</b>	<b>Parâmetro ABNT *</b>
Largura para uma pessoa em cadeiras de rodas	1,82 m	0,80 m
Largura para um pedestre e uma pessoa em cadeira de rodas	1,82 m	1,20 a 1,50 m
Largura para duas pessoas em cadeiras de rodas	1,82 m	1,50 a 1,80 m

**Fonte:** Dados da pesquisa

Para as salas de aula, a largura mínima e a distância entre as mesas atenderam o estabelecido pela NBR90/50 (ABNT, 2015). Já a altura da borda inferior



da lousa/quadro negro, por sua vez, não contemplou o estabelecido pela NBR90/50, conforme se observa na Tabela 2 (ABNT, 2015).

**Tabela 2:** Dimensões da sala de aula aferidas e os parâmetros da NBR90/50 (ABNT, 2015)

<b>Sala de aula</b>	<b>Resultado obtido</b>	<b>Parâmetro ABNT*</b>
Largura mínima da porta	80 cm	80 cm
Altura da borda inferior da lousa/quadro negro	85 cm	90 cm
Distância entre as mesas	119 cm	90 cm

**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 3 apresenta as dimensões referentes ao único banheiro destinado a pessoas com deficiência, o qual se encontrava dentro do preconizado pela NBR90/50, em termos das dimensões (ABNT, 2015).

**Tabela 3:** Dimensões do banheiro e parâmetros da NBR90/50 (ABNT, 2015)

<b>Banheiro</b>	<b>Resultado obtido</b>	<b>Parâmetro ABNT *</b>
Medida interna	1,54 m	1,50 m
Comprimento	2,19 m	1,50 m
Altura da bacia sanitária	46 cm	46 cm

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os dados encontrados divergem dos achados de Oliveira e Santiago (2020), que fizeram o estudo em quatro escolas no interior do Ceará e encontraram banheiros adaptados e acessíveis em duas das escolas estudadas, sendo que nas outras duas foram encontradas diversas irregularidades, começando pelo acesso aos banheiros, os quais se encontram obstruídos por mobiliários.

É fundamental que sejam observados os espaços adequados para as áreas de circulação, uma vez que é assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A ausência desses espaços, por sua vez, acarreta em falta de autonomia, limitações de acesso, circulação com insegurança, restrição do direito de ir e vir e inclusive, para alguns casos, privação do direito à educação (BRASIL, 2015).

Além dos aspectos relativos às dimensões dos espaços e das áreas de circulação, outros aspectos relacionados à locomoção autônoma e segura foram avaliados, sendo a qualidade do piso, a existência de barras de segurança e corrimãos, a qualidade de alguns mobiliários e recursos como as carteiras e bebedouros e os espaços para a realização de aulas de Educação Física.

Quanto à qualidade do piso, observou-se não-conformidade, uma vez que não há pisos antiderrapantes na escola estudada. De acordo com a (ABNT, 2015), recomenda-se que os pisos tenham essa característica (antiderrapante), particularmente em benefício de pessoas com baixa visão, que necessitam desse tipo de piso agregado de contraste de cores, visando nortear o aluno em seu deslocamento, oferecendo-lhes segurança e autonomia. A presença de piso tátil ou antiderrapante evita acidentes com os alunos com ou sem deficiência, além de transmitir segurança para quem transita por aquele local. O piso liso encontrado na escola, pode ser perigoso para os seus alunos, uma vez que pode se tornar escorregadio, principalmente quando molhado (ABNT, 2015). Com isso concordam Corrêa e Mazzini (2012), que estudaram seis escolas paulistas municipais e que embora ressaltem a importância do piso antiderrapante, não encontraram em nenhuma delas a presença desse tão importante recurso.

Constatou-se, neste estudo, que a escola pesquisada não possui corrimão, estando não-conforme com a NBR90/50 (ABNT, 2015). A ausência de corrimãos nas escolas pode significar insegurança para os alunos uma vez que o corrimão tem papel essencial para a segurança e autonomia para indivíduos com pouca mobilidade ou algum tipo de deficiência, sendo um apoio crucial em áreas como escadas e rampas (ABNT,2020). Os dados do presente estudo diferem dos achados de Santana (2017), que avaliaram 5 escolas em Minas Gerais e constataram que apenas três delas dispunham de corrimãos e, mesmo assim, nenhuma delas estava dentro das normas ABNT em termos das medidas normatizadas para corrimão central e em escadas.

Ainda nesse aspecto, observou-se, no presente estudo, que o banheiro utilizado por pessoas com deficiência não apresenta barras de segurança, recursos indispensáveis para a utilização desse espaço por pessoas com mobilidade reduzida. As barras de segurança são essenciais pois garantem maior segurança, autonomia e conforto ao indivíduo ao utilizar o banheiro e, portanto, são preconizadas pela NBR90/50 (ABNT, 2015).

Observou-se, também, que as salas da escola não possuem carteiras adaptadas. De acordo com (BRASIL, 2015), artigo 28, parágrafo ii, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no parágrafo ii - que visa o aprimoramento dos sistemas educacionais a fim de oportunizar condições de acesso, permanência,

participação e aprendizagem - é um direito do aluno ter acesso a carteira escolar adaptada, para uma melhor atenção e aprendizado.

As carteiras são entendidas como recursos fundamentais para a execução das tarefas, devendo oferecer adequação e conforto, para que todos os alunos, sejam os velhos ou jovens, tenham uma mesa e um assento. A lei ainda dispõe acerca da qualidade da fabricação desses recursos e também do seu *layout*, devendo os assentos e mesas serem dispostos de modo que permitam que cada aluno se desloque para frente e para trás sem perturbar os outros e que os assentos e mesas sejam fabricados com os materiais mais resistentes, tendo em vista a necessidade de durabilidade para economizar recursos (BRASIL, 2015).

A ausência de adaptação dos bebedouros, foi também constatada, sendo que a altura padrão observada não atende às medidas previstas, impondo, provavelmente, dificuldades ao acesso autônomo ao consumo de água por pessoas que utilizam cadeira de rodas (ABNT, 2015).

O local destinado às aulas de educação física é bem grande e o acesso a ele é por meio de rampa, além disso a escola também possui uma praça na frente da escola que às vezes é utilizada para a aula de educação física e é acessível aos alunos .

Em suma, dos 22 itens avaliados, 14 foram totalmente contemplados pela avaliação, correspondendo a aproximadamente 63,64%. Sete itens (aproximadamente 31,82%) não atenderam em nenhum aspecto, e um item (aproximadamente 4,55%) atendeu parcialmente aos parâmetros preconizados.

Conforme Roquejani *et.al.* (2018), para responder às múltiplas diversidades em sala de aula, são necessárias diferentes estratégias e formas de aplicar o ensino, assim como diferentes modos de organização do espaço físico escolar. Para Castro *et.al.* (2018), a inexistência de recursos necessários à acessibilidade não só restringe a participação dos indivíduos com deficiência, mas também atrapalha o acesso a uma educação com equidade e qualidade, reduzindo o desenvolvimento das suas potencialidades e a melhoria da qualidade de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo permitiu reflexões acerca da acessibilidade no aspecto da locomoção, sendo que de modo geral, em termos de condições arquitetônicas, a escola avaliada atendeu em boa parte às recomendações das instituições

regulamentadoras. Ocorre, porém, que, com base em uma avaliação de recursos de acessibilidade, em alguns aspectos a acessibilidade dentro da escola está prejudicada, requerendo atenção especial acerca das correções e adaptações necessárias.

É importante constatar que não são grandes as limitações estruturais, haja vista os parâmetros que não foram atendidos serem passíveis de correções, como por exemplo a adequação da altura da lousa ou substituição por dispositivo audiovisual ajustável, instalação de adesivos antiderrapantes e recursos de sinalização nos pisos, adaptação de barras de segurança nos banheiros e corrimãos em pontos estratégicos, como as rampas, além da adequação da altura de bebedouros e oferecimento de carteiras adaptadas especialmente para alunos ou demais usuários da escola que tenham deficiência física ou mobilidade reduzida.

Constatou-se que as características prediais da escola avaliada favorecem a locomoção de seus usuários, no entanto, a ausência dos recursos de acessibilidade adaptáveis supramencionados consistiria em fatores de dificuldade para usuários com mobilidade reduzida.

Resta salientar que, embora seja crucial pensar na acessibilidade geral de uma instituição, são as minúcias de um olhar humanizado e cuidadoso acerca das particularidades das pessoas com deficiência que propiciarão os recursos e meios para que se promova a inclusão nas escolas de modo a possibilitar encontros propícios ao desenvolvimento de todos, a partir da participação social.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. P. V. D. SANTOS, A. M.P. V. D; SCHRODER, N. T. 2021. **Percepção da acessibilidade dos metroviários com deficiência**. Revista Sustinere, v.9, n.1, p. 206-228. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/52767> . Acesso em: 25 jun.2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 11 out. 2015. Disponível em:[http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf). Acesso em: 28 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em : 29 mar. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de acessibilidade espacial o**

**para escolas.** Brasília, ago.2009. Disponível em:[http://www.mpgq.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual\\_escolas\\_-\\_deficientes.pdf.pdf](http://www.mpgq.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf). Acesso em: 26 out.2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Viver sem limite: **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASÍLIA. **6 de julho de 2015:** 194º da Independência e 127º da República. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13142-6-julho-2015-781170-publicacaooriginal-147463-pl.html>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASÍLIA, **19 de dezembro de 2000:** 179º da Independência e 112º da República. 2000. Disponível em: [https://www.cnpm.mp.br/portal/images/Comissoes/DireitosFundamentais/Acessibilidade/Lei\\_10.098-2000.pdf](https://www.cnpm.mp.br/portal/images/Comissoes/DireitosFundamentais/Acessibilidade/Lei_10.098-2000.pdf). Acesso em : 28 maio. 2023.

CARDOZO, R. D; SCHNEIDER, G. **Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação:** Olhar de Professor. vol. 24, 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em:<https://www.redalyc.org/journal/684/68466219084/68466219084.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CARVALHO, P. R. N. **Obstáculos à Acessibilidade em Caruaru:** O Cumprimento do Estatuto da Pessoa com Deficiência à Luz da Lei de Improbidade Administrativa. Faculdades Ascens-Unita, Caruaru. 2017.

CASTRO, G. G; ABRAHÃO, C. A. F; NUNES, Â. X; NASCIMENTO L. C. G; FIGUEIREDO, G. L. A. (2018, jan-mar). **Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual:** Um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. Revista Educação Especial, 31(60), 93-106.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Infraestrutura:** O que é, quais os tipos, seus desafios e prioridades. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br>. Acesso em: 28 maio 2023.

CORRÊA, M. P; MANZINI, E.J. **Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré- escolas.** São Paulo, Rev. Brasil. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2 p.213-230, Abr.-Jun., 2012.

ENAP. **Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos.** Brasília. 03 jul. 2023. Disponível em: Enap se destaca por capacitar servidores e apoiar políticas

públicas baseadas em evidências — Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (www.gov.br). Acesso em: 25 jun.2023.

ENAP. **Acessibilidade em Espaços Urbanos:** Acessibilidade nos Sistemas de Transporte. 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5455/3AcessibilidadeSistemaTransporte.pdf>. Acesso em: 03 nov.2023.

ENAP. **Programa de inclusão de pessoas com deficiência.** 2023. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/principais-conceitos/>. Acesso em: 03 nov.2023.

GASPAROTO, M.C; ALPINO, A.M. **Avaliação da acessibilidade domiciliar de crianças com deficiência física.** *Revista Bras. ed. Esp. Marília.* V.18. n.2. p.338-340, 2012.

GIACOMINI. L; SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. D.C.R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed.São Paulo: Atlas, 2002.

MANZINI, E. J. (2005). Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama.** Rio Claro, 10 (1): 31-36, Suplemento.

NOFFS, N. D. A. **Formação de Educadores Pesquisas e Criatividade:** Desafios Atuais. São Paulo: EDUC, 2022. Disponível em: [https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/Coletanea\\_formacao\\_de\\_educadores.pdf#page=146](https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/Coletanea_formacao_de_educadores.pdf#page=146). Acesso: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, V. M; SANTIAGO, Z. **Acessibilidade física como ferramenta de inclusão nas escolas públicas de Maranguape.** p. 902-913 . In: Anais do VIII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e do IX Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. São Paulo: Blucher, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/346344169\\_Acessibilidade\\_fisica\\_como\\_ferramenta\\_de\\_inclusao\\_nas\\_escolas\\_publicas\\_de\\_Maranguape](https://www.researchgate.net/publication/346344169_Acessibilidade_fisica_como_ferramenta_de_inclusao_nas_escolas_publicas_de_Maranguape). Acesso em: 25 nov. 2023.

PEREIRA, M. L. **Acessibilidade arquitetônica para cadeirantes na rede estadual e municipal de educação em Mineiro.** 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20374/1/2017\\_PatriciaMoreiraSantana\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20374/1/2017_PatriciaMoreiraSantana_tcc.pdf). Acesso em: 28 maio.2023.

PEREIRA, T. D. R; CARDOSO, E; RABAIOLLI, J. **A construção de um guia de boas práticas sobre daltonismo a partir de princípios e perspectivas de acessibilidade cromática.** *Arcos Design,* Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, PP. 420-445, Jan/2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>. Acesso em: 25 jun.2023.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. (2018). **O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental**. In A. A. S. Oliveira, K. de A. Fonseca; M. R. dos Reis (Orgs.), Formação de professores e práticas educacionais inclusivas (pp. 59-77). CRV, 2018.

SANTANA, P.M. A acessibilidade da pessoa com deficiência na rede pública de ensino do município de Formoso-MG. 2017. 31 f. Disponível em; [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20374/1/2017\\_PatriciaMoreiraSantana\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20374/1/2017_PatriciaMoreiraSantana_tcc.pdf). Acesso em: 25 jun.2023.

SANTOS, F. A. **Comunicação interna inclusiva: Um estudo em uma organização privada da cidade de Porto Alegre -RS**. 2023.79 f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/259282>. Acesso em: 25 jun.2023.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. 2007. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: Um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.

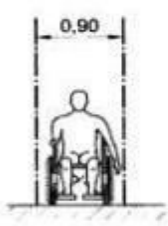
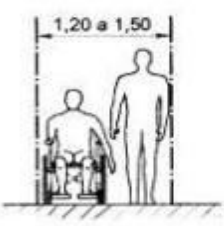
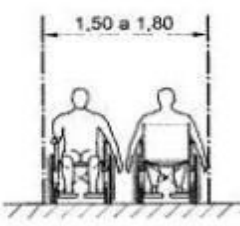
SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, R.; GIL, M. **Capítulo 7: Recomendações para acessibilidade arquitetônica da escola**. São Paulo, out. 2018. Disponível em: <https://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-7>. Acesso em: 28 maio. 2023.

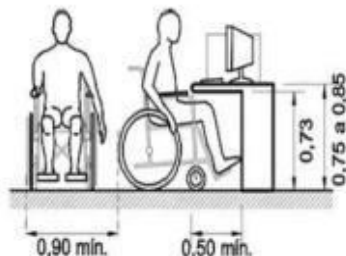
# ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ADAPTADO DE (SANTANA, 2017)

## ANEXOS

### ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE OBSERVAÇÃO APLICADO

<p><b>DESCRIÇÃO DA ESCOLA</b></p> <p>NOME DA ESCOLA: _____</p> <p>ZONA: ( ) URBANA ( ) RURAL - NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS: _____</p> <p>A escola possui algum aluno com deficiência: ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Quantos alunos com deficiência: _____</p> <p>Tipos de deficiência: _____</p> <p>A escola possui quantos andares/pavimentos: _____</p> <p>Como se dá o acesso aos andares/pavimentos superiores: ( ) escada ( ) elevador ( ) rampa</p>	
<p><b>ENTRADA DA ESCOLA:</b></p> <p>a. Da calçada pra dentro é necessário rampa de acesso? : ( ) Sim ( ) Não</p> <p>b. A escola possui essa rampa de acesso? : ( ) Sim ( ) Não</p>	
<p><b>AREA DE CIRCULAÇÃO:</b></p> <p>1.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>frontal</p>  <p>0,90</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>1,20 a 1,50</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>1,50 a 1,80</p> </div> </div> <p>a) Uma pessoa em cadeira de rodas de rodas      b) Um pedestre e uma pessoa em cadeira de rodas      c) Duas pessoas em cadeiras de rodas</p> <p>Largura aferida: _____ A( ) B( ) C( ) D-menor que 0,89 ( )</p> <p>2. A escola possui corrimão para o livre acesso as suas dependências? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Corrimão duplo: altura do mais baixo _____ (0,70cm)</p> <p>altura do mais alto _____ (0,92cm)</p> <p>Adequado ( ) Inadequado ( )</p> <p>Corrimão Único: Altura _____</p> <p>3. A escola possui bebedouros adaptados? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>4. As áreas de convivência da escola:</p> <p>a. Possuem piso antiderrapante? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>b. As áreas são acessíveis a pessoas com cadeira de rodas? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>c. Em caso negativo, explique as razões:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>SALAS DE AULA:</b></p> <p>1. Largura das portas da sala de aula:</p> <p>Aferida: _____ (0,80 cm largura mínima)</p> <p>Adequado ( ) Inadequado ( )</p> <p>2. Quadro/lousa:</p> <p>Altura da Borda Inferior Aferida: _____ (0,90 cm altura máxima da borda inferior)</p> <p>Adequado ( ) Inadequado ( )</p> <p>3. As salas possuem carteiras escolares adaptadas: ( ) Sim ( ) Não</p>	





4.

Avanço frontal aferido: \_\_\_\_\_ (0,50 mínimo)

Altura livre abaixo da mesa: \_\_\_\_\_ (0,73 mínimo)

Adequado ( ) Inadequado ( )

Essas carteiras estão localizadas na sala de aula: ( ) Sim ( ) Não

5. Área de circulação na sala:

a. Entre as mesas: \_\_\_\_\_ (0,90 mínimo)

b. Entre as mesas e a lousa/quadro: \_\_\_\_\_ (1,50 mínimo)

#### BANHEIROS

1. Largura das portas:

Aferida: \_\_\_\_\_ (0,80 cm largura mínima)

Adequado ( ) Inadequado ( )

2. Medida interna dos banheiros: ( ) Adaptado ( ) Não adaptado

a. Largura aferida: \_\_\_\_\_ (1,50 mínimo)

b. Comprimento aferido: \_\_\_\_\_ (1,50 mínimo)

Adequado ( ) Inadequado ( )

3. Uso de piso antiderrapante: Adequado ( ) Inadequado ( )

4. Altura da bacia sanitária:



Altura da bacia aferida: \_\_\_\_\_ (0,46 altura máxima com assento)

5. O banheiro possui barras de segurança: ( ) Sim ( ) Não

Adequado ( ) Inadequado ( )

#### LOCAL DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

1. A escola possui quadra poliesportiva: ( ) Sim ( ) Não

2. Possui rampa de acesso à quadra poliesportiva: ( ) Sim ( ) Não ( ) Não precisa

Adequado ( ) Inadequado ( )

3. A escola possui outros espaços para a prática de Educação Física:

a. Sala de dança.

b. Salão de jogos.

c. Praça.

d. Outros \_\_\_\_\_

4. Descrição do trajeto de acesso (níveis e desníveis) aos ambientes destinados à prática de Educação Física:

---



---

# **PERSPECTIVA DE PROFESSORES FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, EM UMA ESCOLA MINEIRA**

**ACADÊMICOS:** Eric Bortoni Martins e Maria Fernanda Taciano Vaz

**ORIENTADOR (A):** Prof(a). Dra. Deyliane Aparecida de Almeida Pereira

**LINHA DE PESQUISA:** Linha 1: Estudos e Pesquisas Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógico em Educação e Educação Física.

## **RESUMO:**

Este trabalho teve como objetivo analisar a perspectiva de professores quanto à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física, em uma escola mineira. Através de um questionário de análise descritiva e quantitativa, o estudo investiga as atitudes, desafios, estratégias e explora a perspectiva dos professores em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em uma escola de Minas Gerais. A pesquisa aborda como os professores percebem e lidam com a inclusão desses alunos em sua prática pedagógica. A maioria dos participantes são do sexo feminino (91,7%), possuem mais de 10 anos de experiência escolar (83,3%) e com alunos com deficiência (91,7%). Os professores tiveram experiência com a deficiência física (58,3%), a deficiência intelectual (41,7%), o autismo (33,3%) e deficiências múltiplas (33,3%). Como resultados, identificou-se que a percepção dos professores em relação ao preparo para lidar com a inclusão dos alunos com deficiência foi positiva, e que a estrutura escolar mostra-se ser um grande aliado no processo de inclusão, concluindo, assim, que as estratégias didático-pedagógicas são importantes no processo de ensino-aprendizagem e que a capacitação continuada é necessária para se obter melhores resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Educação Física; Necessidades Educativas Especiais.

## **INTRODUÇÃO**

A inclusão é um movimento educacional, social e político, que luta para defender os direitos de participação igualitária da sociedade e para que o indivíduo possa ser aceito e respeitado independentemente de sua necessidade (FREIRE, 2008). Sasaki (1997) afirma que é um processo social amplo, que vem acontecendo em todo o mundo desde a década de 1950. É a modificação da sociedade como pré-requisito para que uma pessoa com necessidades educativas especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

No âmbito escolar, concomitantemente, também se luta por esses direitos, visto que toda criança necessita aprender a viver em sociedade com as diferenças dos demais, para que possa desenvolver suas habilidades, bem como aprender as

competências que lhe permitam exercer o direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008).

Entretanto, apesar dos significativos avanços nacionais e internacionais em prol de uma educação para todos, Fiorini e Manzini (2018) destacam que apenas o acesso à escola não garante que a inclusão esteja ocorrendo, pois os alunos precisam ter oportunidades de aprendizagem e participação. Contudo, os professores, ao buscarem este caminho, muitas vezes encontram uma variedade de dificuldades e dúvidas sobre como promover a inclusão (SANTOS, MATOS e SANTOS, 2020).

Nesse sentido, vê-se a importância da capacitação de professores que eventualmente trabalharão com crianças com deficiências; faz-se necessário que as escolas adotem práticas pedagógicas mais eficientes a fim de atender a toda a população escolar. Para que isso se torne realidade, as escolas devem considerar que os alunos são da responsabilidade de todos, sendo necessária uma modificação de atitudes da docência. Assim, para seguirmos os ideais da inclusão, é importante ter em conta os saberes e experiências dos profissionais de educação e dos serviços de apoio (FERREIRA, PRADO e CADAIECO, 2015).

Entendendo, portanto, que a educação é um direito de todos, do qual nenhuma pessoa deve ser privada, e que a escola é um ambiente multidisciplinar onde todos os atores interagem, destacamos a importância da Educação Física (EF) enquanto disciplina curricular obrigatória, que contribui no processo de formação para o pleno desenvolvimento do educando (SANTOS, MATOS e SANTOS, 2020).

Seguindo os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Dessa forma, é possível garantir a reconstrução do conhecimento para os alunos, o que lhes possibilita ampliar a consciência de seus movimentos e recursos, cuidar de si e dos outros e desenvolver a capacidade de autodeterminação, e o uso da cultura do movimento corporal para vários propósitos humanos, promovendo autonomia e confiança com sua participação na sociedade (BRASIL, 2018).

O presente estudo faz declaração à prática inclusiva, sendo necessário para trazer esclarecimentos, devido à escassez de pesquisas no campo ligado ao referido tema, contribuindo para um cenário que facilite a formação de futuros professores

capacitados na área e promovendo assim maior eficiência no aprendizado dos educandos (FERNANDES, COSTA FILHO e IAOCHITE, 2019).

O diferencial deste trabalho está relacionado ao fato de a temática ser pouco investigada no município escolhido, bem como a escola conter alunos com deficiência e necessidades educativas especiais. Logo, a presente investigação contribuirá para que, mediante tal cenário, o profissional da área consiga agir de maneira coerente e inclusiva, fazendo com que todos, de maneira conjunta, estejam participando das aulas, com um aperfeiçoamento de sua forma didática. Para que se facilite o aprendizado durante o percurso escolar, é necessário conhecer o espaço, saber se a estrutura da escola está realmente capacitada para atender a todos os alunos e se há profissionais qualificados para que exerçam sua função corretamente diante de tais desafios enfrentados na trajetória escolar (BEZERRA, 2020).

Diante do exposto, tem-se a seguinte questão norteadora: qual a perspectiva dos professores quanto à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas aulas de Educação Física? Assim, o objetivo do estudo é analisar a perspectiva de professores quanto à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas aulas de Educação Física, em uma escola mineira.

Estudos como este são relevantes para promover ambientes favoráveis à inclusão, para que não haja discriminação e para que os alunos possam participar de forma ativa, sem deparar nenhum obstáculo que os impeça de participar das atividades propostas, e trazer uma maior visibilidade relacionada ao assunto.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 enuncia igualdade entre as pessoas, com a promoção do bem de todos, sem discriminação. Essa imparcialidade também se reflete na educação, elencada como um dos direitos sociais, determinando a equivalência de condições de acesso e permanência na escola, como um direito de todos (BRASIL, 2016; UNESCO, 1994).

Diferentemente do princípio da integração, onde os alunos devem se adaptar ao ambiente escolar, em uma perspectiva inclusiva a escola deve se adaptar ao aluno, oferecendo diferentes formas de acessibilidade. Sendo assim, as instituições escolares devem apresentar acessibilidade estrutural, comunicacional, metodológica, programática e instrumental, seguindo as Normas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT, 2020; CASTRO e TELLES, 2020; OLIVEIRA, 2021).

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina que o atendimento para esse público deve ser personalizado, seguindo os princípios da Declaração de Salamanca (1994). A fim de determinar as necessidades educacionais especiais dos alunos e tomar decisões sobre os auxílios necessários, a escola deve utilizar a assistência técnica para realizar a avaliação do aluno no ensino e aprendizagem, com base na experiência do pessoal docente (BRASIL, 2001; CORREIA e BAPTISTA, 2018).

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) começou a ser utilizado a partir da década de 1960, trazendo mudanças no que se refere à identificação e às intervenções educacionais voltadas para as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem (MARCHESI, 2004).

Magalhães (2003) explica sobre esse corpo discente, que é composto por alunos com dificuldades de aprendizagem, como problemas comportamentais, distúrbios sensoriais (cegos, surdos e surdo-cegos), deficiências físicas não sensoriais (como paralisia cerebral), doenças mentais e deficiências múltiplas. A esse grupo foram adicionados alunos altamente capacitados (superdotados) que precisam de um currículo diferenciado devido à sua excelente capacidade de aprendizado.

Borges (2005) afirma que um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando de caminhos alternativos para alcançar esse aprendizado.

Sant'Ana (2005) afirma que a educação é para todos, e a inclusão de crianças com NEEs nas aulas de Educação Física Escolar é um objetivo a ser alcançado pela escola e pela sociedade, pois, além de estimular a convivência e a interação das crianças, é um direito delas ter acesso à educação.

Ademais, a EF na perspectiva da inclusão também pode envolver a promoção de atividades que valorizem a diversidade cultural e étnica, permitindo que os alunos conheçam e respeitem as diferenças culturais e sociais uns dos outros. Isso pode contribuir para uma EF mais inclusiva e significativa para todos os alunos (TANI *et al.*, 2019).

Com isso, o maior desafio enfrentado pelo professor é quanto às adaptações e flexibilizações metodológicas e curriculares e se ele está capacitado para receber

um aluno com deficiência em suas aulas, e, caso não esteja, evidenciar essa busca por novos caminhos e estratégias para que ela possa se tornar possível e efetiva na prática (OLIVA, DOHMS e ARIETA, 2022).

Para os professores, incluir alunos com NEEs é um desafio significativo, uma vez que eles precisam criar novas propostas de ensino e adotar uma abordagem diferenciada em sala de aula para atuar como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem desses alunos (OLIVEIRA, ARAÚJO e SILVA, 2019).

É importante que os professores busquem novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que enfrentam, além de auxiliar na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com NEEs (ROCHA, 2017).

A inclusão requer que os professores mudem sua visão em relação à deficiência e promovam atividades que enfatizem a valorização da diversidade e das inteligências múltiplas. É importante lembrar que a escola também desempenha um papel importante na inclusão, requerendo uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico que contemple a diversidade da comunidade escolar (BRASIL, 2006).

Diante do que foi exposto, é importante o professor ter um conhecimento aprofundado sobre as condições e limitações dos alunos com deficiência; a inclusão não deve ser vista como uma mera adaptação de atividades, mas como uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos (BRASIL, 2006).

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é um estudo descritivo com abordagem quantitativa. Pesquisas descritivas são um tipo de pesquisa científica que busca descrever, medir e interpretar fenômenos e características de uma determinada população ou amostra. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal analisar e apresentar as características de um grupo, fenômeno ou evento de forma precisa e detalhada. A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa científica que utiliza a coleta e análise de dados numéricos para responder a questões de pesquisa e testar hipóteses. Essa abordagem envolve a aplicação de técnicas estatísticas para obter uma compreensão objetiva e mensurável do fenômeno estudado (CRESWELL, 2014).

O local de realização da pesquisa foi uma escola municipal da cidade de Santo Antônio do Gramma-MG, onde há a educação infantil e ensino fundamental I. Este município pertence à Zona da Mata Mineira, com uma população aproximada de 3.861 pessoas. A referida escola tem em torno de 40 alunos que apresentam algum tipo de deficiência (IBGE 2021). Os participantes da pesquisa são aproximadamente 15 professores da escola supramencionada e que possuem em suas turmas alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Como critérios de inclusão dos participantes da pesquisa, utilizou-se: professores que ministram qualquer disciplina na escola citada, de ambos os sexos, que têm nas suas turmas alunos que apresentam algum tipo de deficiência, e que aceitaram participar desta pesquisa mediante a concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que os participantes deveriam assinalar a opção “Concordo em participar da pesquisa”.

Já os critérios de exclusão foram: professores que não trabalham na escola em questão, que não possuem em suas turmas alunos que apresentam algum tipo de deficiência e que assinalaram a opção “Não concordo em participar da pesquisa” do TCLE. Esses professores não foram avaliados e quantificados no resultado.

Nesta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário validado, elaborado por Gorgatti e Rose Júnior (2009) (ANEXO 1). O questionário aborda questões que avaliam as estratégias pedagógicas, o conhecimento do professor, atitudes e nível de introdução dos alunos deficientes em suas aulas. É composto por 18 questões de múltipla escolha, que devem ser assinaladas utilizando-se uma escala de 0 a 4, em que 0 significa “não se aplica” e 4 significa “concordo totalmente com a afirmação”. Além disso, existe a alternativa “não se aplica” que poderia ser respondida pelo professor quando esse não possuísse opinião formada sobre alguma das afirmações. Todas as instruções sobre o preenchimento do instrumento foram descritas no formulário.

O questionário foi organizado utilizando-se a plataforma do *Google Forms* e encaminhado através de e-mails individualizados aos participantes da pesquisa. Os participantes foram orientados a analisarem o TCLE antes de concordarem ou não em participar da pesquisa, e só tiveram acesso às perguntas após concordarem em participar. O TCLE se encontrava presente na primeira parte do formulário, para que os participantes pudessem assinalar as opções concordando ou não em participar do estudo.

Por se tratar de uma pesquisa em ambientes virtuais, foram obedecidas as orientações descritas na Carta Circular nº 1/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, onde: o participante teria acesso às perguntas somente depois que tivesse dado o seu consentimento; o e-mail foi enviado de forma individualizada e foi orientado aos participantes para que salvassem uma cópia do documento eletrônico após respondê-lo. Foi garantido o anonimato nominal e de informações advindas do questionário, sendo feito o *download* dos dados coletados para o computador do pesquisador, apagando-se todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", garantindo-se o uso dos resultados apenas para fins científicos (BRASIL, 2021).

Além das orientações previstas na Carta Circular mencionada acima, este trabalho seguiu todos os preceitos éticos previstos na Resolução nº. 466/2012, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, resguardando o anonimato dos participantes da pesquisa e a autonomia de recusar-se a responder e/ou participar deste estudo (BRASIL, 2012). Ademais, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Univértix, para apreciação ética, sendo o CAAE de aprovação 73373323.5.0000.9407.

Quanto aos riscos decorrentes de pesquisa em ambientes virtuais, tem-se: privacidade e confidencialidade: a coleta de dados *online* pode envolver a obtenção de informações pessoais sensíveis dos participantes; consentimento informado; quebra de sigilo; segurança dos dados e vazamento de informações, divulgação de dados; participação não ética; invasão de privacidade e quebra de anonimato, bem como estresse, desconforto e cansaço ao responder o questionário por parte dos participantes.

Para minimizar esses riscos, foram orientados e explicados pelos pesquisadores: a garantia de que os participantes estivessem plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos potenciais e os seus direitos; foram utilizados protocolos de segurança fortes para proteger os dados coletados; foi garantida a privacidade das informações durante a coleta de dados; a não identificação nominal no formulário e no banco de dados para assegurar o anonimato. Foi garantida a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma, e que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada alteraria sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa, bem como a liberdade de avaliar e o direito de acesso ao teor



do conteúdo do instrumento (tópicos que foram abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

Os dados obtidos foram sistematizados utilizando-se o *Microsoft Office Excel*, e apresentados através de estatísticas descritivas e frequências absolutas e relativas.

Como desfecho primário, espera-se que, com essa pesquisa, os professores possam perceber e analisar seus conhecimentos frente a atitudes e estratégias didático-pedagógicas para com seus alunos que tenham alguma deficiência ou necessidade educativa especial. Como desfecho secundário, espera-se que a pesquisa deste trabalho possa ser apresentada em eventos multidisciplinares da área de educação para mostrar a importância da inclusão no ambiente escolar, bem como promover mudanças na instituição de realização da pesquisa a fim de alcançar resultados positivos no que se entende por inclusão.

Além de garantir um princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, que diz que “todo ser humano tem direito à instrução”, a inclusão escolar também tem um papel importante no desenvolvimento socioemocional e psicológico das crianças com necessidades educativas especiais (ONU, 1948, p. 4).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aqui apresentados fornecem uma visão significativa sobre os desafios enfrentados pelos professores quanto às percepções dos alunos com NEEs, as estratégias de adaptação e as áreas em que a inclusão demonstrou ter um impacto positivo.

A pesquisa contou com 12 respostas de professores da escola selecionada para a pesquisa. Na Tabela 1, são apresentadas através de frequências relativas à quantidade de participantes da pesquisa por gênero, seu tempo de exercício na área da Educação escolar e se eles têm experiências com alunos com NEEs.

**Tabela 1:** Características sociodemográficas e profissionais dos professores atuantes na educação básica, em um município mineiro, 2023.

Características	Frequência relativa (%)
<b>Sexo</b>	
Masculino	8,3
Feminino	91,7
<b>Tempo de Experiência em Educação Escolar</b>	
2 a 10 Anos	16,7

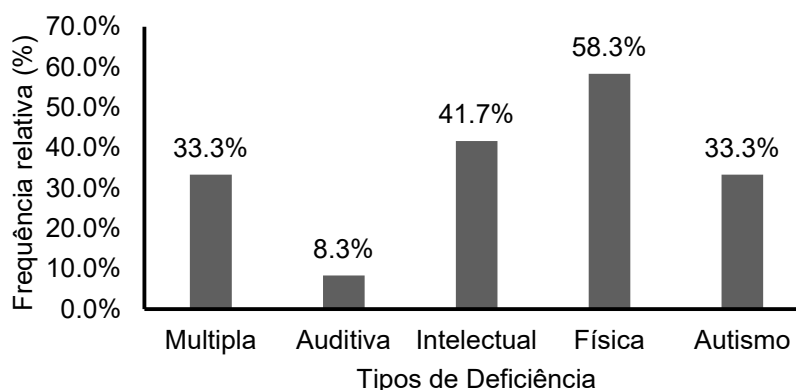
Mais de 10 Anos	83,3
<b>Experiências com Alunos com Deficiência</b>	
Sim	91,7
Não	8,3

**Fonte:** Dados coletados pelos autores.

Segundo os autores Greguol, Malagodi, Carraro (2018), em sua análise comparativa dos resultados entre professores do sexo masculino e feminino, foi observado que na categoria de habilidade os professores do sexo masculino possuem maior destreza sobre condição e preparo para lidar com alunos com deficiência do que as mulheres. Na mesma pesquisa, eles constataram que os professores mais velhos possuem um preparo melhor para lidar com os alunos com deficiência do que os mais jovens.

A preparação do professor desempenha, sem dúvida, um papel crucial na superação desses desafios. É fundamental ressaltar que a inclusão escolar é um processo em constante evolução, atuando de forma participativa nos contextos cultural, social e político. Nesse sentido, as abordagens para alunos com necessidades específicas devem ser examinadas com responsabilidade e ética. Ao se embasar em teorias que consideram as necessidades individuais, é possível adquirir um entendimento mais profundo do tema e implementar recursos eficazes em consonância com a proposta de inclusão (SOUSA, AGUIAR e VIEIRA, s.d.).

Em relação ao tipo de deficiência com que os professores tiveram experiência, destacam-se a deficiência física (58,3%), a deficiência intelectual (41,7%), o autismo (33,3%) e deficiências múltiplas (33,3%), conforme exposto na figura 1.



**Figura 1:** Tipos de Deficiência que os professores da Educação Básica tiveram experiência. 2023.

**Fonte:** Dados da pesquisa

As deficiências podem ser classificadas em várias categorias, incluindo-se deficiências físicas, sensoriais (visuais ou auditivas), intelectuais ou cognitivas (BRASIL, 2015). Cada tipo de deficiência apresenta características e necessidades específicas, o que pode influenciar o planejamento e a execução das aulas para os professores.

Acredita-se que as dificuldades que os professores podem encontrar no processo de inclusão são diversas, perpassando pela falta de recurso pedagógico, o desafio de saber qual a deficiência ou NEE que os alunos têm e da prática pedagógica que os professores vão trabalhar com os alunos em sala de aula. Vários são os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão do aluno em sala de aula na Educação Infantil, segundo Oliveira (2022).

A implementação da educação inclusiva requer um planejamento cuidadoso e alocação de recursos significativos. Isso implica um comprometimento efetivo por parte das autoridades governamentais, envolvendo a preparação do ambiente escolar. Isso significa investir em melhorias na infraestrutura, como ampliação de espaços físicos, incluindo-se salas de aula, salas de recursos, espaços para coordenação e reforço, áreas de recreação e *playgrounds*, juntamente com a instalação de acessibilidade, como rampas e banheiros adaptados (SILVA, 2011).

No âmbito pedagógico, as escolas devem dispor de materiais didáticos adequados, recursos tecnológicos e, acima de tudo, profissionais altamente qualificados. Outro fator fundamental é proporcionar oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional por meio de programas de capacitação, abrangendo todos os aspectos da educação inclusiva e educação adaptada para crianças com deficiência (SILVA, 2011). Fator esse que influencia nos aspectos inclusivos, que todos os professores do presente estudo declararam já terem realizado.

No processo de atuação na educação especial, o professor deve possuir requisitos como conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, fundamentais como suporte da sua formação inicial e continuada. O objetivo da educação inclusiva consiste na elaboração, identificação e organização de recursos pedagógicos, excluindo barreiras enfrentadas pelos alunos que têm necessidades especiais. Esse atendimento tem a função de complementar a formação de alunos, com a finalidade de proporcionar a esses autonomia dentro e fora da escola (CARVALHO, 2015).

Diante do exposto, tem-se que, de acordo com o questionário aplicado, os docentes permitiram identificar: a forma como o professor se posiciona diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas (Questões de 1 a 10); a forma como o professor percebe os benefícios da inclusão para todos os alunos (Questões de 11 a 14) e a opinião dos professores com relação à estrutura e ao estímulo oferecidos pela escola (Questões de 15 a 18). Para o cálculo do questionário, as respostas foram codificadas da seguinte forma:

- 1 – Discordo totalmente da afirmação: - 2 pontos
- 2 – Discordo quase totalmente da afirmação: - 1 ponto
- Não se aplica: 0 pontos
- 3 – Concordo quase totalmente com a afirmação: + 1 ponto
- 4 – Concordo totalmente com a afirmação: + 2 pontos

A tabela 2 apresenta os valores obtidos com a codificação. Segundo Gorgatti e Rose Júnior (2009), os valores positivos sugerem preparo, interesse e otimismo sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física regulares.

**Tabela 2:** Respostas codificadas dos professores, atuantes na educação básica, em um município mineiro, 2023.

<b>Características</b>	<b>Média (Desvio Padrão)</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Número Respostas positivas</b>	<b>Número Respostas negativas</b>
Como o professor se posiciona diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas	1,58 (3,94)	-4,00	8,00	8	4
Como o professor percebe os benefícios da inclusão para todos os alunos	1,25 (2,05)	-2,00	5,00	9	3
A opinião dos professores com relação à estrutura e ao estímulo oferecidos pelas escolas	0,25 (2,80)	-5,00	4,00	7	5

**Fonte:** Dados coletados pelos autores.

A partir da Tabela 2, pode-se observar que, na categoria “Como o professor se posiciona diante da inclusão de alunos com deficiência em suas aulas”, a média das respostas foram positivas, havendo 8 professores que responderam positivamente quanto à inclusão de alunos deficientes em suas aulas. Já na categoria “Como o professor percebe os benefícios da inclusão para todos os alunos”, foram obtidas 9 respostas positivas quanto à inclusão dos alunos. E na

categoria “A opinião dos professores com relação à estrutura e ao estímulo oferecidos pelas escolas”, 7 professores afirmam que a escola apresenta uma boa estrutura em relação à inclusão.

Mantoan (2003) destaca que os professores têm um papel crucial na promoção da inclusão ao reconhecerem a diversidade, adotarem práticas flexíveis, buscarem formação continuada, colaborarem de forma efetiva e cultivarem atitudes inclusivas em suas práticas pedagógicas. Esses elementos são fundamentais para criar ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos.

Ademais, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão não é apenas benéfica para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos na sala de aula. Ela enfatiza a importância de os professores perceberem que a diversidade enriquece a experiência educacional, promovendo o aprendizado coletivo, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a preparação para a vida e o aprimoramento da qualidade do ensino. Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não é apenas uma responsabilidade, mas uma oportunidade para promover um ambiente educacional mais rico e inclusivo para todos.

Sasaki (2009) defende que a inclusão não é apenas uma questão de adaptação de estruturas físicas; também envolve a inclusão nas práticas pedagógicas diárias. Isso significa que a estrutura da escola deve refletir uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e promova práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de todos os alunos.

O foco estava na forma como os professores percebem e lidam com a inclusão desses alunos em sua prática pedagógica, com o intuito de identificar desafios e possíveis estratégias a serem empregadas. Os resultados obtidos permitiram uma análise mais aprofundada das percepções dos professores, contribuindo para a compreensão do panorama da inclusão na Educação Física e possibilitando reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar a perspectiva de professores quanto à inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física. Conforme exposto ao longo do trabalho, a pesquisa buscou compreender as atitudes, desafios e estratégias, além de explorar a visão dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Pôde-se concluir que ainda há entraves para uma solidificação de uma comunidade escolar inclusiva eficaz, porém os resultados obtidos na pesquisa se mostraram favoráveis. A percepção dos professores em relação ao preparo para lidar com a inclusão dos alunos com deficiência foi positiva. Os professores com maior tempo de experiência mostraram-se mais otimistas no que se refere aos benefícios de todos os alunos com deficiência e alegaram ter uma boa estrutura escolar para apoiar-lhes no processo inclusivo dos alunos.

Como fator limitante da pesquisa, foi identificado como obstáculo o alcance do número total de participantes, que não atingiu a meta estabelecida pelos pesquisadores. Isto decorre da recusa em participar do estudo ou por responderem de forma incompleta aos questionários.

Portanto, concluímos esta pesquisa com a convicção de que a promoção da inclusão demanda esforços constantes e uma abordagem coletiva. Que este trabalho contribua para inspirar ações concretas em prol de um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos.

## REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020, p. 162.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021**, Brasília, DF: Ministério da Saúde, Mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out-dez, 2020.

BORGES, José Antônio. As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes. *In*: Encontro dos Assessores de Tecnologia do Estado do Paraná, 3, 2005, Curitiba/PR, **Anais...**, Curitiba/PR, 2005, p. 8.

CARVALHO, Joscilde Benícia dos Santos. **A Importância da formação de professores na Escola Inclusiva: Estudo de Caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul-Brasília/Df**. Orientadoras: Maria Aparecida Curupaná da Rocha de Mello e Ulisdete Rodrigues de Sousa Rodrigues. 2015. 46 f. (Monografia), (Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2015. Versão eletrônica.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo; 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: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr/jun, 2020.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716–731, 2018.

CRESWELL, John Ward. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico, **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr-jun, 2019.

FERREIRA, Marco; PRADO, Susana Agudo; CADAVIECO, Javier Fombona. Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão, **Revista nacional e internacional de educação inclusiva**, Espanha, v. 8, n. 1, p. 1-13, março, 2015.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas, **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 183–198, abr-jun 2018.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante. Percepção dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.119-140, abr-jun. 2009.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, jan-mar, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2.ed. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2003.

MARCHESI, Álvaro; COLL, César; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Desenvolvimento Psicológico e Educação. 2.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVA, Rubiane Severo; DOHMS, Karina Pacheco; ARIETA, Mariana de Souza. Educação Física: um currículo potente e em constante movimento diante da educação inclusiva. **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2022

OLIVEIRA, Bruna Rosa. **Dificuldades encontradas pelos professores da educação infantil no processo de inclusão**. Orientador: MSc. Gustavo de Oliveira Andrade. 2022. 20 f. (Trabalho de Conclusão de Curso), (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá-Goias, 2022. Versão eletrônica.

OLIVEIRA, Elisete Vasconcelos Façanha. **A prática da educação física na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes, de Macapá, estado do Amapá, Brasil**. Orientadora: Maria Raquel G. Silva. 2021. 113 f. Dissertação, (Mestrado em Ciências da Educação) – Ramo: Domínio Cognitivo e Motor, Universidade Fernando Pessoa, Amapá, 2021.

OLIVEIRA, Fabíola Rolim; ARAÚJO, Michael Douglas Batista; SILVA, José Lindemberg Bernardo. **O papel do professor na Educação inclusiva**. Pernambuco: Editora Realize, 26 out., 2019.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na Educação Inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul-dez. 2017.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, Francianne Farias; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, João Otacilio Libardoni. Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 45, e. 105, jan-dez, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, mar-abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, Margaret Do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. Orientadora: Raquel Gomes Pinto. 2011. 55 f. (Monografia), (Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2011. Versão eletrônica.

SOUSA, Raimunda; AGUIAR, Bruna de Lourdes; VIEIRA, Isabela de Cássia Costa. A educação inclusiva: relato de experiência em educação infantil envolvendo um aluno com necessidade especial. **V CONEDU (Congresso Nacional de Educação)**. Maranhão, [s.d].

TANI, Go. *et al.* Educação Física Escolar e Inclusão: subsídios para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 235-247, 2019.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

## ANEXO 1 – Questionário Aplicado Pelos Pesquisadores

Prezado (a) professor (a):

O presente questionário visa a avaliar quais as expectativas ou as experiências do professor em relação à presença de alunos com deficiência em suas aulas regulares.

Você não precisa se identificar e deve assinalar apenas uma alternativa em cada afirmação, correspondendo àquela que melhor expressa seu grau de concordância. Desde já, agradeço sua colaboração.

A escala utilizada será a seguinte:

- 0 – não se aplica
- 1 – discordo totalmente
- 2 – discordo
- 3 – concordo
- 4 – concordo totalmente

Favor preencher os seguintes campos:

I – DADOS PESSOAIS

a) Idade:

b) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

II – DADOS PROFISSIONAIS

a) Tipo de escola: ( ) pública ( ) particular

b) Tempo de experiência em educação física escolar:

( ) menos de dois anos ( ) de 2 a 10 anos ( ) mais de 10 anos

III – TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

a) Outras experiências com alunos com deficiência:

( ) sim ( ) não

b) Qual o tipo de deficiência apresentada pelos seus alunos?

( ) visual ( ) auditiva ( ) mental ( ) motora ( ) múltipla (descreva) \_\_\_\_\_

c) Já participou de cursos na área de educação física adaptada para pessoas com deficiência?

( ) sim ( ) não

1- Eu sinto que tenho o conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com deficiência.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

2- Com os conhecimentos que possuo, eu me sinto preparado para trabalhar com alunos com deficiência.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

3- Eu sinto que sou ou serei capaz de resolver ou controlar os problemas de comportamento dos alunos com deficiência.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

4- Eu sinto que sou ou serei capaz de remediar os déficits de aprendizagem do aluno com deficiência.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

5- Eu gosto ou gostaria de ter alunos com deficiência em minha aula.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

6- Eu pretendo participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre os métodos de ensino para alunos com deficiência.

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

7- Eu avalio ou avaliarei os meus alunos com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência.

0    1    2    3    4

8- Eu sinto que sou ou serei capaz de cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de alunos com deficiência.

0    1    2    3    4

9- Eu sinto que consigo ou conseguirei motivar o aluno com deficiência da mesma forma que aquele sem deficiência.

0    1    2    3    4

10- Eu sinto que a forma de tratamento do aluno com deficiência em minha aula é diferenciada.

0    1    2    3    4

11- Eu sinto que os alunos com deficiência irão se beneficiar com a interação oferecida por um programa em uma classe regular.

0    1    2    3    4

12- Eu sinto que os alunos sem deficiência irão se beneficiar com a inclusão de colegas com deficiência nas aulas regulares.

0    1    2    3    4

13- Eu sinto que os alunos com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.

0    1    2    3    4

14- Eu sinto que os alunos com deficiência são humilhados por seus colegas sem deficiência na aula regular.

0    1    2    3    4

15- Eu sinto que existem materiais instrucionais suficientes para que eu ensine os alunos com deficiência.

0    1    2    3    4

16- Eu sinto que são oferecidos pela escola todos os serviços de suporte suficientes para que eu ensine alunos com deficiência (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, auxiliares).

0    1    2    3    4

17- Eu sinto que eu tenho recursos suficientes da escola para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiência.

0    1    2    3    4

18- As instalações da escola em que trabalho são adaptadas para receber um aluno com deficiência.

0    1    2    3    4.

# **QUALIDADE DE VIDA E PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICA EM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA DA MATA MINEIRA**

**Acadêmicas:** Angélica Aparecida de Oliveira, Elizabeth Ferreira Gomes

**Orientador:** André Salustiano Bispo

**Linha de Pesquisa:** Estudos e Pesquisas Culturais da Sociedade.

## **RESUMO**

É notável o aumento de pessoas mais estressadas e ansiosas, o que também se percebeu em professores que atuam em escolas públicas, devido a carga horária ser frequentemente alta, essa profissão está sujeita a altos níveis de estresse devido a ambientes conflituosos e demandas intensas. O estresse é um problema significativo entre os professores, relacionado a questões como pressão arterial elevada, ansiedade e insônia. Aliado a isso, enfatiza-se também a falta de atividades físicas no dia a dia. Estas, quando realizadas, têm ótimos benefícios para a saúde mental e emocional, especialmente para reduzir ansiedade e estresse. Buscou-se entender como a atividade física influencia o desempenho dos professores, incluindo seus efeitos na saúde psicológica, cognitiva e níveis de estresse. O objetivo do estudo foi descrever sobre a qualidade de vida e prática de atividade física de professores de escolas públicas da Zona da Mata Mineira. Como metodologia, foram questionados professores que atuam em escolas públicas, sobre avaliação da qualidade de vida e atividade física. Os resultados obtidos apontaram que 80% dos professores estão satisfeitos com a sua saúde, em relação ao lazer, apenas 30% estavam muito satisfeitos. Conclui-se então que, há carência na prática de atividades físicas no dia a dia. Torna-se evidente a necessidade de entendimento sobre a importância desta prática no dia a dia, não só em questão da saúde, mas também na melhoria do bem-estar emocional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividades Físicas; Professores; Estresse; Educação Física.

## **INTRODUÇÃO**

A carga horária entre os professores costuma ser alta, como demonstrado na pesquisa de Coghetto (2020), em que pelo menos 20% dos profissionais trabalham por mais de 40 horas na semana. O autor realizou uma pesquisa e concluiu que a categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e à alta exigência de trabalho, o que pode acabar repercutindo na sua saúde física e mental, assim como no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Afirma ainda que a sociedade costuma esperar atitudes exemplares dos professores, já que esses profissionais costumam servir de exemplo e são formadores responsáveis por todas as demais profissões. Viver sob constante expectativa pode levar a frustrações e

problemas mentais diversos, aumentando a insatisfação com o trabalho, problemas associados ao sono e de rendimento profissional e pessoal.

A prática de atividade física orientada pode trazer de volta o prazer em desempenhar atividades que antes já não faziam, devolvendo a esperança e a expectativa, enxergando a vida de uma forma totalmente diferente (SILVA *et al.*, 2022).

Diante desta realidade apresentada, torna-se relevante compreender e identificar qual o impacto da atividade física, na vida dos professores que tem o hábito da prática, os benefícios agregados na saúde psicológica, na capacidade cognitiva e nos níveis de estresse em geral, até mesmo a influência na autoestima.

A definição de atividade física é compreendida por movimentos produzidos pela musculatura esquelética que geram gasto energético maior que de repouso (PEREIRA; FREITAS, 2021). A atividade Física, quando executada de maneira regular, pode ser uma grande aliada frente aos transtornos de ansiedade e depressão. Assim, a prática do exercício físico, independentemente de qual modalidade escolhida pelo indivíduo, traz benefícios, reduzindo o uso de fármacos, trazendo sensações de bem-estar, e uma melhor qualidade de vida (CORREA *et al.*, 2022).

Assim, tem-se como questão norteadora: como está a qualidade de vida e a realização de atividade física por professores de escolas públicas da Zona da Mata Mineira? E objetivou-se com este trabalho descrever sobre a qualidade de vida e prática de atividade física de professores de escolas públicas da Zona da Mata Mineira.

Estudos como este são importantes para se conhecer os impactos do exercício nos indivíduos, a influência diretamente na produtividade no trabalho, entender o que impossibilita alguns professores a não adesão do exercício físico no dia a dia. A partir disso, poderá conhecer o perfil dos praticantes e criar/incentivar ações que aumentem a aderência, por conseguinte, proporcionar manutenção na saúde e bem-estar físico e mental.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A prática de atividade física está ligada a melhora da qualidade de vida, pode auxiliar no controle de peso, estética, melhoria da força e massa muscular,

fortalecimento das articulações, e outros benefícios que podem promover bem-estar e redução das dores (COELHO-RAVAGNANI *et al.*, 2021).

As pistas de corrida e as academias ao ar livre são locais que possibilitam a prática de atividade física pela comunidade, sendo que as atividades físicas ao ar livre possuem pontos positivos como cenário agradável, incentivo através da socialização com outras pessoas, facilidade de acesso e satisfação pessoal e, ainda, ajudam a promover benefícios físicos e psicológicos, além de não precisar de investimentos financeiros (ANDRADE, 2018).

Quanto à prática de atividade física, os professores que não a realizam têm mais sintomas de ansiedade e estresse quando comparados aos que praticam. Segundo Xavier *et al.* (2020) a prática de atividade física está relacionada com o aumento da qualidade de vida, e com a diminuição do estresse. Praticar algum tipo de atividade física, influencia na forma como o indivíduo conduz sua alimentação, diminuindo a incidência da ingestão alimentar a partir de fatores emocionais. A atividade física é um aliado para a melhora da qualidade de vida. Em pesquisas realizadas por Pires *et al.* (2021), observa-se que as pessoas que não praticam atividade física têm uma maior chance de apresentar sintomas de depressão e ansiedade, quando comparados com aqueles que realizam atividade física regularmente. Também foi possível concluir que a atividade física pode reduzir os sintomas de ansiedade e depressão.

Na antiga Grécia, a atividade física era desenvolvida na forma de ginástica que significava “a arte do corpo nu”. Estas atividades eram desenvolvidas com fins bélicos (treinamento para guerra), ou para treinamento de gladiadores. A atividade física escolar na forma de jogos, danças e ginástica surge na Europa no início do século XIX (PITANGA, 2002).

O estresse tem sido associado a problemas de saúde em professores, como o aumento da pressão arterial, dores musculares, ansiedade, desmotivação, nervosismo ou até mesmo insônia, de modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a capacidade de enfrentamento. Professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade, já que é uma profissão que necessita avançar e compreender os processos tecnológicos (RAMOS, CARDOSO 2020).

Qualidade de vida é um conceito multidimensional influenciado pela saúde física, estado psicológico, nível de independência, condições de vida e relações

sociais do indivíduo. Possui domínios comuns como: saúde, bem-estar social, econômico, político, psicológico-espiritual, familiar e subjetivo.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa descritiva que, segundo Silveira e Córdova (2009), tem como objetivo a descrição das características de uma população, acontecimento ou experiência. E, segundo Gil (2002), tem como objetivo principal a descrição de características, podendo ser de população, fenômeno ou relações entre variáveis, onde são realizadas técnicas padronizadas para coleta de dados de uma pesquisa descritiva.

Para coleta de dados foram utilizados o instrumento “Avaliação da qualidade de vida ‘WHOQOL-Bref’”, (FLECK *et al.*, 2000) que avalia a percepção individual em relação à qualidade de vida, e o “Questionário Internacional de Atividade Física - IPAQ” que permite estimar o tempo semanal gasto em atividades físicas de intensidade moderada e vigorosa (PARDINI *et al.*, 2001). O WHOQOL-Bref possui 20 questões divididas em quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. e o IPAQ traz questões sobre o nível de atividades físicas que são praticados no dia a dia. Os dois documentos foram adaptados para este estudo.

Foi utilizada a técnica de Bola de Neve para recrutamento dos participantes da pesquisa. Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto.

Foi utilizado um professor inicial, este foi convidado a responder à pesquisa e foi solicitado que encaminhasse o questionário para colegas de profissão que se enquadrem nos critérios desse estudo.

A pesquisa teve como critério de inclusão: ser professor, trabalhar em alguma escola pública da Zona da Mata Mineira, idade entre 20 e 65 anos e concordar em participar da pesquisa mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como critérios de exclusão teve-se: não ser professor de escola pública, ser professor, mas não estar vinculado a uma escola e não ter assinado positivamente o TCLE.

Foram 20 participantes para pesquisa. A coleta de dados foi obtida através da plataforma *Google Forms*. Ao receber o *link* do questionário a primeira seção foi

destinada ao TCLE. Ao final deste, houve as opções de concordar em participar ou não da pesquisa. O participante foi instruído a fazer o *download* e imprimir este documento que possui informações importantes sobre a pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, foi obedecida as orientações descritas na Carta Circular nº1/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, onde não haverá identificação de nomes, nem acesso aos dados por terceiros (BRASIL, 2021).

Os riscos envolvidos na pesquisa consistiram em risco psicológico durante a aplicação do questionário, momento em que os professores poderiam sentir-se constrangido (a) frente a alguma questão e preferir não se manifestar, tendo o direito de responder apenas às perguntas que desejassem, evitando assim, esse risco psicológico.

O benefício esperado para essa pesquisa, é conscientizar os professores da importância da atividade física na promoção da saúde física e mental, dessa forma aumentando a qualidade de vida, melhorando o desempenho cognitivo, produtividade, e prevenção do estresse.

Os pesquisadores foram os únicos a terem acesso aos dados. Todavia, deve-se levar em consideração a possibilidade do extravio dos documentos e dados obtidos, decorrentes de furto ou perda, assim serão tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo. Após o término da coleta de dados, foi realizado o *download* das informações coletadas para um dispositivo eletrônico local dos pesquisadores. Não será mantida nenhuma informação em “nuvem” e nem um outro ambiente compartilhado, garantindo assim sigilo e evitando o rastreamento e extravio de informações (BRASIL, 2021).

Foi garantido ao participante o direito de não responder qualquer questão, inclusive podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento (BRASIL, 2021).

Os dados obtidos foram organizados através do *Microsoft Office Excel*, analisados e apresentados por meio de estatística descritiva.

Este trabalho obedece a todas as especificações da Lei nº466/2012 que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, resguardando-lhe o anonimato e autonomia de recusar-se ou desistir de fazer parte do estudo (BRASIL, 2012).

Como desfecho primário, esperou-se que os resultados obtidos ao final da pesquisa, sejam positivos, a espera é de que os professores tenham uma boa qualidade de vida e tempo para praticarem atividades físicas. E, como desfecho



secundário, esperou-se que após os resultados obtidos e organizados, esse trabalho sirva para apresentações em eventos nas áreas de educação e prevenção a saúde, com objetivo de mostrar e incentivar outros professores a cuidarem de sua saúde e praticarem mais atividades físicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram avaliadas as respostas de 20 professores de escolas públicas da Zona da Mata Mineira. É crucial observar que a amostra de professores avaliadores foi restrita a 20 participantes devido a desafios práticos. Alguns professores expressaram desinteresse em participar, impactando a amplitude da amostra. O instrumento de coleta de dados (questionário) foi dividido em 4 subdomínios, onde o primeiro quadro aborda o domínio físico. (QUADRO 1):

**Quadro 1.** Respostas dos participantes de pesquisa referentes ao domínio físico.

Perguntas	Respostas	N	%
“Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que precisa?”	Nada / Muito Insatisfeito	10	50
	Médio / Satisfeito	8	40
	Muito / Muito Satisfeito	2	10
“O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?”	Nada / Muito Insatisfeito	10	50
	Médio / Satisfeito	2	10
	Muito / Muito Satisfeito	8	40
“Quão satisfeito(a) está com a capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia?”	Médio / Satisfeito	8	40
	Muito / Muito Satisfeito	12	60
“Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?”	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	4	20
	Médio / Satisfeito	6	30
	Muito / Muito Satisfeito	10	50
“Quão satisfeito(a) você está com sua a saúde?”	Médio / Satisfeito	8	40
	Muito / Muito Satisfeito	12	60

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à avaliação individual da saúde, 40% dos envolvidos na pesquisa apresentaram como respostas o “satisfeito”, e 60% o “muito satisfeito”. A insatisfação (50%) apareceu quando os docentes foram questionados sobre a presença de dor física e necessidade de tratamento médico. Esse fato demonstra que em relação à saúde, os professores participantes da pesquisa demonstraram uma percepção positiva, mas em contrapartida maioria se encontra insatisfeito com as dores físicas.

A dor crônica consiste em uma experiência sensitiva e emocional desagradável e persistente, ou se repete por mais de 3 meses (KANEMATSU *et al.*,2022). Em alguns casos a dor crônica vai influenciar diretamente na realização de tarefas do dia a dia, afetando na capacidade de participar das atividades sociais, de se exercitar, de manter um estilo de vida independente, manter relações familiares e manter relações sexuais (SOUZA *et al.*, 2019).

Dores musculoesqueléticas, apresentou uma elevada prevalência principalmente na região da coluna, sendo esses sintomas de caráter crônico. Mota *et al.* (2020) afirma que se trata de uma frequência maior que quatro dias na semana e com início há mais de cinco anos, é mais comum e dispendiosa para incapacidades no trabalho.

Souza *et al.* (2019) concluíram que possivelmente o sexo feminino sofra com mais dor, devido as alterações hormonais, fatores psicológicos e nutricionais. O autor destacou também que o envelhecimento como um processo natural, o aumento da idade que ocorre ao longo da vida, ocasiona mudanças das funções fisiológicas aumentando o risco de doenças

A dor crônica causa um grande impacto social e econômico, tornando-se notório a necessidade de programa abrangente para o tratamento e prevenção, com abordagens em terapias físicas, psicológicas e comportamentais, para o controle da dor (SOUZA *et al.*, 2019).

O quadro 2 são abordadas questões sobre o domínio psicológico. (QUADRO 2) **Quadro 2.** Respostas dos participantes de pesquisa referentes ao domínio psicológico.

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>“Como você avalia sua qualidade de vida?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	12	60
	Médio / Satisfeito	8	40
<b>“Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?”</b>	Nada / Muito Insatisfeito	2	10
	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	6	30
	Muito / Muito Satisfeito	10	50
<b>“Com que frequência tem sentimentos negativos como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?”</b>	Nada / Muito Insatisfeito	2	10
	Muito Pouco / Insatisfeito	8	40
	Muito / Muito Satisfeito	10	50
<b>“O quanto você consegue se concentrar?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	4	20
	Médio / Satisfeito	10	50
	Muito / Muito Satisfeito	6	30

“Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?”	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	2	10
	Muito / Muito Satisfeito	16	80

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao serem questionados sobre avaliação pessoal de qualidade de vida, 60% respondeu “nem satisfeito” “nem insatisfeito”. 80% avalia estar muito satisfeito em relação a segurança na vida diária,

A maioria referiu ter qualidade de sono e estarem satisfeitos em relação à concentração. Contudo, essas afirmativas merecem atenção, pois de acordo com Coghetto (2020), o ambiente e a profissão, podem levar a desenvolver problemas associados ao sono e ao rendimento profissional e pessoal.

É importante também destacar que 40% dos participantes salientaram apresentar com frequência sentimentos negativos como mau humor, desespero, ansiedade, depressão. Corpo e mente formam um sistema, então atitude mental e foco positivos são fatores importantes. Sentimentos negativos, raiva, ansiedade e ter ressentimentos fazem muito mal à saúde (MANCILHA, 2020).

A demanda de trabalho, a baixa remuneração promove de forma inerente o desgaste psicológico como o mau humor, o estresse e a ansiedade, e até mesmo desgaste físico, como dores musculares e distúrbios osteo musculares (SILVA *et al.*, 2022), sendo assim é necessário investir na saúde mental dos professores, promover a conscientização da violência dentro da sala de aula.

Os docentes ainda lidam com o medo da discriminação e do preconceito, pois falta a sensibilidade da equipe escolar na percepção e acolhimento desses, além do julgamento por parte dos companheiros de trabalho, afirmando ser má vontade, frescura ou desinteresse profissional (MOREIRA e RODRIGUES, 2018).

Em relação ao domínio sobre relações social, será encontrado no quadro 3 logo abaixo. (QUADRO 3):

**Quadro 3.** Respostas dos participantes de pesquisa referentes ao domínio de relação social.

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>“Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?”</b>	Muito Pouco / Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	6	30
	Muito / Muito Satisfeito	12	60
<b>“Quão satisfeito(a) está com suas relações pessoais (amigos, parentes, colegas)?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	6	30
	Muito / Muito Satisfeito	12	60
<b>“Quão satisfeito(a) você está com o apoio que recebe de seus amigos?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	8	40
	Muito / Muito Satisfeito	10	50
<b>“O quanto aproveita a vida?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	6	30
	Muito / Muito Satisfeito	12	60
<b>“Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	4	20
	Muito / Muito Satisfeito	14	70

**Fonte:** Dados da pesquisa

Quando questionados sobre relações sociais, 100% das perguntas obteve como resposta maior porcentagem de participantes, o “muito satisfeito”. Envolvendo a relações pessoais com amigos, parentes e colegas, e ao apoio que recebe deles. 60% afirmaram aproveitar a vida, e ter energia suficiente para o dia a dia, enquanto 70% se dizem satisfeito consigo mesmo.

O termo qualidade, em função de sua natureza abstrata, esclarece por que a expressão boa qualidade, tem significados diferentes, para diferentes pessoas, em locais e situações diferentes (Nahas MV. 2001).

O Quadro 4 é relacionado ao meio ambiente. (QUADRO 4):

**Quadro 4.** Respostas dos participantes de pesquisa referentes ao domínio do meio ambiente.

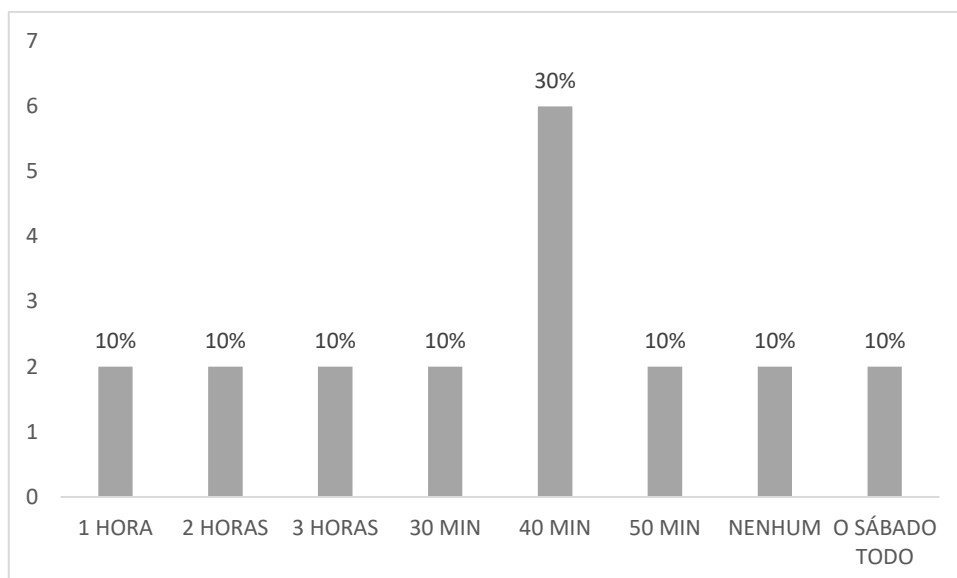
<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>“Quão satisfeito(a) está com as condições de onde mora?”</b>	Médio / Satisfeito	4	20
	Muito / Muito Satisfeito	16	80
<b>“Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	2	10
	Muito / Muito Satisfeito	16	80
<b>“Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?”</b>	Muito Pouco / Insatisfeito	2	10
	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	12	60
	Muito / Muito Satisfeito	4	20
<b>“Quão satisfeito(a) está com sua capacidade para o trabalho?”</b>	Pouco / Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	4	20
	Muito / Muito Satisfeito	14	70
<b>“Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?”</b>	Muito Pouco / Insatisfeito	2	10
	Médio / Satisfeito	12	60
	Muito / Muito Satisfeito	6	30

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar dos professores vivenciarem com frequência situações estressantes, alta carga de trabalho, condições precárias de trabalho e baixo salário (COGHETTO, 2020), todas as questões que envolviam domínio ao meio ambiente (meio de transporte, oportunidade de lazer, capacidade para o trabalho, condições locais onde mora, qualidade do ambiente físico), a maioria dos participantes da pesquisa revelaram-se satisfeitos e muito satisfeito. O ponto de destaque das respostas foi em relação ao lazer, que apesar do resultado favorável, apenas 30% referiram estar muito satisfeitos.

Oliveira *et al.* (2021) mostra que atividades de lazer são de suma importância, porque estão intimamente relacionadas à satisfação e qualidade de vida, onde a participação em atividades de lazer pode ajudar a fornecer soluções para a solidão, que resulta da perda de papéis e pode contribuir para maior satisfação e felicidade na vida, oferecendo chances de melhorar sua autoestima e autorrealização.

Em relação aos níveis de atividade física, a maioria dos participantes da pesquisa (30%) referiram que quando fazem atividade física moderadamente costumam gastar 40 minutos (FIGURA 1).



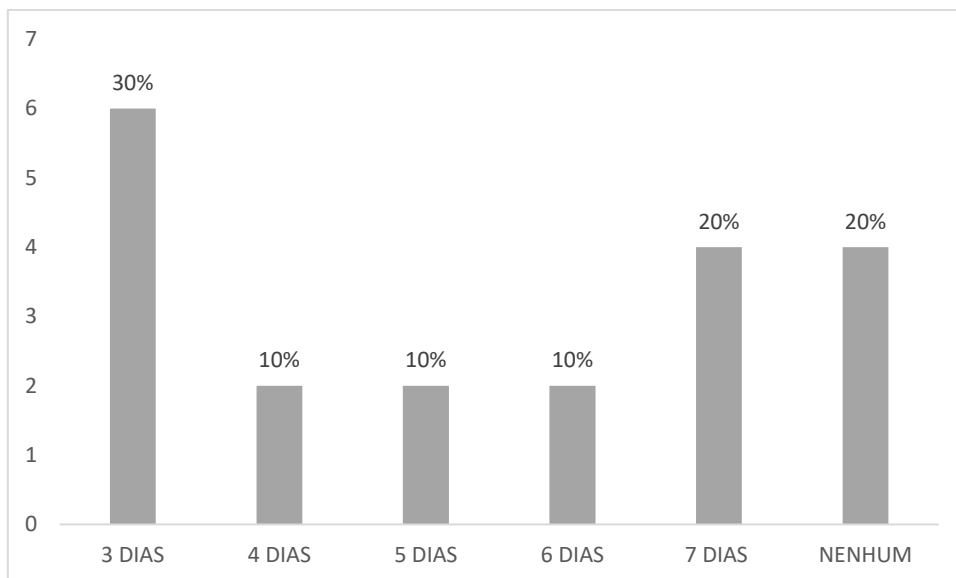
**Figura 1:** Tempo usado por professores de escolas públicas em relação a prática de atividades físicas no dia a dia.

**Fonte:** Dados da pesquisa

É importante destacar que apenas 10% dos professores mencionaram que quando praticam alguma atividade física moderada costumam gastar 30 minutos ou menos na atividade, e 80% referiram gastar 40 minutos ou mais.

A definição de atividade física é compreendida por movimentos produzidos pela musculatura esquelética que geram gasto energético maior que de repouso, diferindo do exercício físico, visto que é uma atividade planejada e estruturada, com o objetivo de conservar ou aperfeiçoar determinantes de saúde (OMS, 2018).

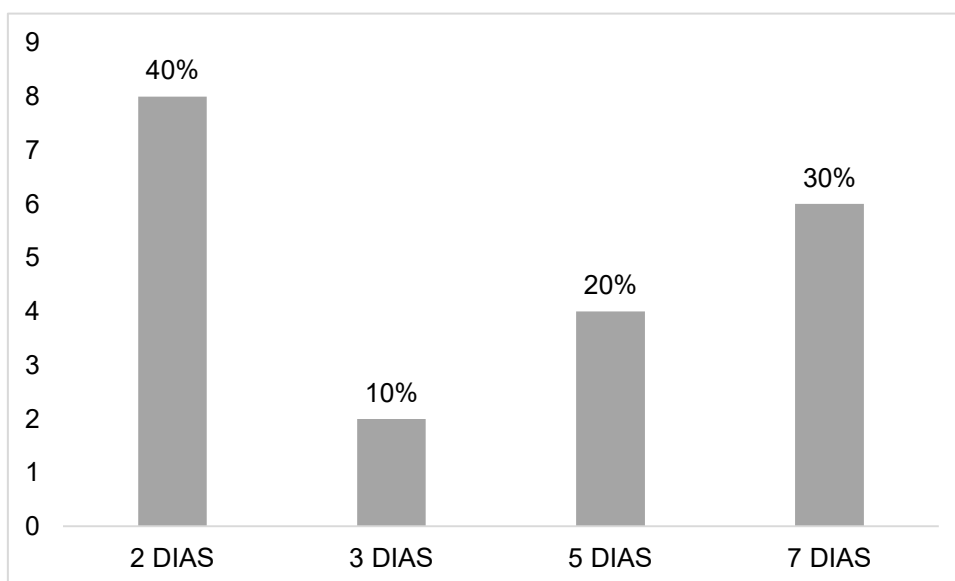
Já quando questionados sobre o quanto caminharam na última semana, seja em casa ou para lazer, ou como forma de transporte, ou até mesmo como forma de realizar exercício físico, a maioria (30%) mencionou ter caminhado em três dias (FIGURA 2).



**Figura 2:** Dias em que professores de escolas públicas fazem caminhadas de intensidade moderada  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Destaca-se também que 20% mencionaram realizar 10 minutos de caminhada 5 ou 6 dias da semana na última semana, e apenas 20% falaram ter caminhado nos 7 dias.

Em relação ao número de dias que realizaram atividades moderadas por pelo menos 10 minutos contínuos, diferente de caminhada, 40% dos participantes mencionaram terem realizado esse tipo de atividade apenas em 2 dias e 30% em 7 dias (FIGURA 3).



**Figura 3:** Dias em que professores de escolas públicas tiram um tempo para realizar alguma atividade física moderada.  
**Fonte:** Dados da pesquisa

A prática de atividades físicas com frequência auxilia na diminuição da gordura corporal e redução dos marcadores sistêmicos de inflamação, o que influencia diretamente para a contribuição da diminuição da dor crônica, ela é essencial para o equilíbrio neuro-hormonal e ativação dos mecanismos endógenos de controle da dor em pessoas saudáveis. (SOUZA *et al.*, 2019).

A OPAS/OMS (Organização Mundial Pan-Americana de Saúde, 2020) recomenda a atividade aeróbica moderada a vigorosa por pelo menos 150 a 300 minutos por semana, para todos os adultos, sem exceção aos que vivem com doenças crônicas ou incapacidade, e para crianças e adolescentes recomendam-se uma média de 60 minutos por dia.

Correa *et al.* (2019) afirmaram que a prática da atividade física promove a redução do índice de mortes prematuras, doenças cardiovasculares, câncer de cólon, mama e diabetes mellitus tipo 2. Diminui o estresse e a ansiedade e auxilia na prevenção da osteoporose, promovendo o bem-estar. Ela tem um papel de destaque na prevenção de diversas doenças e agravos à saúde, melhorando a capacidade motora geral, tendo um papel de destaque na promoção da saúde.

Os benefícios são inquestionáveis na prevenção de diversas doenças, além de contribuir para o controle glicêmico, uma vez que aumenta o consumo de oxigênio através do aumento das demandas musculares (CORREA *et al.*, 2019)

No subdomínio, satisfação pessoal, satisfação com a saúde e com o sono, qualidade do ambiente e dos pensamentos, satisfação pessoal e acesso a saúde o *feedback* foi positivo.

Em questões da realidade do dia a dia dos professores, a satisfação também ficou evidente já que possui uma segurança no dia a dia, e energia para trabalhar e aproveitar a vida e oportunidades de lazer. Já os resultados dos domínios aspectos emocionais, e saúde mental revelam que os professores investigados se consideram bem emocionalmente.

No domínio dor, do questionário aplicado aos docentes, obteve-se 50% insatisfeito, representando o item mais prejudicado, e em aspectos sociais, envolvendo interação com amigos e familiares obteve-se um valor médio para os professores participantes, indicando que possuem regular interação social.

Tratando-se da rotina de atividades físicas quando questionados, as repetições durante a semana foram baixas, mas quando praticadas, gasta uma média considerada alta (40 minutos) de tempo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da qualidade de vida dos profissionais docentes da região da Zona da Mata Mineira foi positiva, entretanto verificou-se que há carência na prática de atividades físicas no dia a dia, encontrando prejudicados, destacando-se a dor. Tais resultados tornam evidentes a necessidade de que sejam criadas discussões no ambiente escolar, com objetivo de promover a conscientização da prática de atividade física, objetivando a promoção da saúde a partir da atividade física.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. C. *et al.* Qualidade de vida de idosos praticantes de exercício físico em academias ao ar livre em parque a céu aberto. **Colloquium Vitae**, revista Unoeste, v. 10, n. 3, 2018.

COELHO-RAVAGNANI, C. de F. *et al.* Atividade física para idosos: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [s. l.], v. 26, p. 1–8, 2021.

COGHETTO, C. C. **Prevalência de sintomas de transtorno de ansiedade em professores da rede pública do município de Passo Fundo – RS**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Athany Gutierrez. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Curso de Bacharelado em Medicina, Passo Fundo, RS, p.1-75, 2020.

CORREA, A. R. *et al.* Exercício Físico e os transtornos de ansiedade e depressão. **Revista Faculdade do Saber**, Mogi Guaçu-SP, v. 07, n. 14, p.1072-1078, 2022.

CORRÊA, A. C. *et al.* Benefícios da atividade física na saúde e qualidade de vida do trabalhador. **Medicina Ambulatorial IV com ênfase na medicina do trabalho**, Mato Grosso, v. 6, p. 51-64, 2019.

FLECK, M. P. A., *et al.* Aplicação da versão em português de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 2, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Vol. 4, p. 175. São Paulo: Atlas, 2002.

KANEMATSU, J. dos S. *et al.* Impacto da dor na qualidade de vida do paciente com dor crônica. **Revista de Medicina**, [S. l.], v. 101, n. 3, p. e-192586, 2022

MANCILHA, J. Longevidade. **Revista do Clube Naval**, Brasil, v. 3, n. 395, p. 72-74, 2020.

MOREIRA, D. Z., RODRIGUES, M. B. **Saúde mental e trabalho docente. Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, jul./set. 2018.

MOTA, P. H. dos S. *et al.* Impacto da dor musculoesquelética na incapacidade funcional. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 85-92, 2020.

Nahas MV. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina (PR): Midiograf; 2001.

OLIVEIRA, N. M. de *et al.* Satisfação pessoal e atividades de lazer em idosos acompanhados ambulatorialmente. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 23, p. 66826, 2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Physical activity, 23 fev 2018. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity#>.

OPAS/OMS Organização Mundial Pan-Americana de Saúde. **Diretrizes da OMS sobre atividade física e comportamento sedentário (2020)**.

Disponível:<https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

PARDINI, R. *et al.* Validação do questionário internacional de nível de atividade física (IPAQ – versão 6): Estudo piloto em adultos jovens brasileiros. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 9, n.3 , p 45-51, 2001

PEREIRA, F. S.; FREITAS, J. F. F. de. ATIVIDADE FÍSICA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO DE PERIÓDICOS BRASILEIROS. **Cenas Educacionais**, [s. l.], v. 4, p. e11933, 2021.

PIRES, R. N. *et al.* Atividade física nos transtornos de ansiedade e depressão: uma revisão sistemática. **Revista Saúde e Biológicas**, Curitiba PR, v. 11, n. 1, 2021

PITANGA, F. J. G. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Salvador-BA v. 10, n. 3, p. 49-54, 2002.

RAMOS, O.; CARDOSO, C. S. Depressão e estresse na docência: Os reflexos em sala de. **Revista Encantar**, [s. l.], v. 2, p. 01–20, 2020.

RUIDIAZ-GÓMEZ, K. S. CACANTE-CABALLERO, J. V. Desenvolvimento histórico do conceito de Qualidade de Vida: uma revisão da literatura. **Revista Ciencia y cuidado**, [s. l.] v. 18, n. 3, p. 86-99, 2021.

SILVA, R. Y. C. *et al.* Efeitos benéficos do exercício físico no tratamento da depressão: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, Maceió, v. 11, n. 1, p.2525-3409, 2022.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. Unidade 2–**A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**, RS, v. 1, p 31-42, 2009.

SOUZA, D. F. da S. HÄFELE, V. SIQUEIRA, F. V. Dor crônica e nível de atividade física em usuários das unidades básicas de saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas RS, v. 24, p. 1–10, 2019

XAVIER, M. de F. *et al.* Avaliação do estresse, estilo alimentar e qualidade de vida em praticantes de atividade física e sedentários. **Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Itatiba SP, v. 12, n. 3, p. 2, 2020.

**Anexos**  
**WHOQOL – Abreviado**

- Você deve circular o número que melhor corresponde, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser

1-Nada / muito insatisfeito

2-Muito / Insatisfeito

3-Pouco/ nem insatisfeito

4-Médio / satisfeito

5-Muito completamente/ muito satisfeito

1- Como você avaliaria sua qualidade de Vida?

1 4

2 5

3

2- Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?

1 4

2 5

3

3-Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?

1 4

2 5

3

4-O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?

1 4

2 5

3

5-O quanto você aproveita a vida?

1 4

2 5

3

7 O quanto você consegue se concentrar?

1 3 5

2 4

8 Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?

1 4

2 5

3

9 Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?

1 4

2 5

3

10 Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?

1 4

2 5

3

14 Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?

1 4

2 5

3

15 Quão bem você é capaz de se locomover?

1 4

2 5

3

16 Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?

1 4

2 5

3

17Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?

1 4  
2 5  
3

18Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?

1 4  
2 5  
3

19 Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?

1 4  
2 5  
3

20Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?

1 4  
2 5  
3

22Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?

1 4  
2 5  
3

23Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?

1 4  
2 5  
3

24Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?

1 4  
2 5  
3

25Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?

1 4  
2 5  
3

As questões seguintes referem-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

1-Nunca  
2-Algumas vezes  
3-Frequentemente  
4-Muito frequentemente  
5-Sempre

26Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?

1 4  
2 5  
3

**ANEXO 2**  
**Questionário Internacional de Atividade Física**

As perguntas a seguir estão relacionadas ao tempo que você gasta fazendo atividade física na ÚLTIMA semana. As perguntas incluem as atividades que você faz no trabalho, para ir de um lugar a outro, por lazer, por esporte, por exercício ou como parte das suas atividades em casa ou no jardim.

Para responder as questões lembre-se que:

- Atividades físicas VIGOROSAS são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar MUITO mais forte que o normal

- Atividades físicas MODERADAS são aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar UM POUCO mais forte que o normal

Para responder as perguntas pense somente nas atividades que você realiza por pelo menos 10 minutos contínuos de cada vez.

Em quantos dias da última semana você CAMINHOU por pelo menos 10 minutos? contínuos em casa ou no trabalho, como forma de transporte para ir de um lugar para outro, por lazer, por prazer ou como forma de exercício?

dias \_\_\_\_\_ por SEMANA ( ) Nenhum

Nos dias em que você caminhou por pelo menos 10 minutos contínuos quanto tempo no total você gastou caminhando por dia?

horas: \_\_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_\_

Em quantos dias da última semana, você realizou atividades MODERADAS por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo pedalar leve na bicicleta, nadar, dançar, fazer ginástica aeróbica leve, jogar vôlei recreativo, carregar pesos leves, fazer serviços domésticos na casa, no quintal ou no jardim como varrer, aspirar, cuidar do jardim, ou qualquer atividade que fez aumentar moderadamente sua respiração ou batimentos do coração (POR FAVOR NÃO INCLUA CAMINHADA) dias \_\_\_\_\_ por SEMANA ( ) Nenhum

Nos dias em que você fez essas atividades moderadas por pelo menos 10 minutos contínuos, quanto tempo no total você gastou fazendo essas atividades por dia?

horas: \_\_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_\_

Em quantos dias da última semana, você realizou atividades VIGOROSAS por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo correr, fazer ginástica aeróbica, jogar futebol, pedalar rápido na bicicleta, jogar basquete, fazer serviços domésticos pesados em casa, no quintal ou cavoucar no jardim, carregar pesos elevados ou qualquer atividade que fez aumentar MUITO sua respiração ou batimentos do coração. dias \_\_\_\_\_ por SEMANA ( ) Nenhum

Nos dias em que você fez essas atividades vigorosas por pelo menos 10 minutos contínuos quanto tempo no total você gastou fazendo essas atividades por dia?

horas: \_\_\_\_\_ Minutos: \_\_\_\_\_

Estas últimas questões são sobre o tempo que você permanece sentado todo dia, no trabalho, na escola ou faculdade, em casa e durante seu tempo livre. Isto inclui o tempo sentado estudando, sentado enquanto descansa, fazendo lição de casa visitando um amigo, lendo, sentado ou deitado assistindo TV. Não inclua o tempo gasto sentando durante o transporte em ônibus, trem, metrô ou carro.

Quanto tempo no total você gasta sentado durante um dia de semana?

\_\_\_\_\_ horas \_\_\_\_ minutos

. Quanto tempo no total você gasta sentado durante em um dia de final de semana?

\_\_\_\_\_ horas \_\_\_\_ minutos.

