

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física

*Carla Chagas RAMALHO¹
Izabella Alves e SILVA²*

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar a atuação das professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência/transtornos no curso de Educação Física de uma universidade pública do Norte de Minas Gerais. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo aplicou questionários a cinco docentes vinculadas ao Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI), obtendo três respostas. Os dados foram analisados a partir de categorias temáticas. Os resultados indicam que a inclusão tem se concentrado no apoio pedagógico para Pessoas com Deficiência (PcD) com dificuldades cognitivas e de socialização, sem referências a adaptações para estudantes com deficiência física. Observou-se que a autonomia acadêmica é percebida como um avanço, mas não há garantias de que se traduza em inserção profissional na área de formação. Conclui-se que, apesar do suporte prestado pelas professoras de apoio, a inclusão ainda enfrenta desafios estruturais e necessita de adaptações mais amplas para garantir a efetiva permanência no ensino superior e empregabilidade de PcD.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Autonomia. Ensino superior. Docente de apoio. Educação Física.

¹ Doutora em Educação (UFRJ). Docente efetiva no Departamento de Educação Física e do Desporto (Unimontes). Formação. Filiação institucional. <https://orcid.org/0000-0002-6263-2498>. E-mail: carlaramalho.ccr@gmail.com

² Licenciada em Educação Física (Unimontes). <https://orcid.org/0009-0003-4221-0233>. E-mail: izabellaaesilva@gmail.com

The role of support teachers in promoting the autonomy of students with disabilities in the Physical Education program

*Carla Chagas RAMALHO
Izabella Alves e SILVA*

ABSTRACT

This study aims to investigate the role of support teachers in promoting the autonomy of students with disabilities/disorders in the Physical Education program at a public university in northern Minas Gerais, Brazil. Based on a qualitative approach, the study applied questionnaires to five teachers linked to the Inclusive Society Center (NUSI), with three responses obtained. The data were analyzed through thematic categories. The results indicate that inclusion efforts have primarily focused on pedagogical support for people with disabilities (PwD) with cognitive and socialization difficulties, with no reference to adaptations for students with physical disabilities. It was observed that academic autonomy is perceived as progress, although there are no guarantees that it will lead to professional inclusion in their field of study. The study concludes that, despite the support provided by these teachers, inclusion still faces structural challenges and requires broader adaptations to ensure both effective permanence in higher education and employability for PwD.

KEYWORDS: Inclusion. Autonomy. Higher education. Support teacher. Physical Education.

La actuación de profesoras de apoyo en la promoción de la autonomía de estudiantes con discapacidad en el curso de Educación Física

*Carla Chagas RAMALHO
Izabella Alves e SILVA*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar la actuación de las profesoras de apoyo en la promoción de la autonomía de estudiantes con discapacidades/trastornos en el curso de Educación Física de una universidad pública del norte de Minas Gerais, Brasil. Fundamentado en un enfoque cualitativo, se aplicaron cuestionarios a cinco docentes vinculadas al Núcleo de Sociedad Inclusiva (NUSI), de los cuales se obtuvieron tres respuestas. Los datos fueron analizados a partir de categorías temáticas. Los resultados indican que la inclusión se ha centrado principalmente en el apoyo pedagógico para Personas con Discapacidad (PcD) con dificultades cognitivas y de socialización, sin referencias a adaptaciones para estudiantes con discapacidad física. Se observó que la autonomía académica es percibida como un avance, aunque no existen garantías de que se traduzca en una inserción profesional en su área de formación. Se concluye que, a pesar del apoyo brindado por las profesoras de apoyo, la inclusión aún enfrenta desafíos estructurales y requiere adaptaciones más amplias para garantizar tanto la permanencia efectiva en la educación superior como la empleabilidad de las PcD.

PALABRAS CHAVE: Inclusión. Autonomía. Educación superior. Docente de apoyo. Educación Física.

Introdução

Apesar dos avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a participação de pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior ainda é reduzida. Segundo o Censo da Educação Superior de 2023, apenas 0,9% das matrículas em cursos de graduação no Brasil correspondiam a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2023).

Para efeito comparativo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022 revelou que apenas 7,05% das pessoas com deficiência concluíram o ensino superior, enquanto esse percentual entre aquelas sem deficiência foi de 36,37% (Brasil, 2022). Essa discrepância evidencia as barreiras de acesso e permanência enfrentadas por essa população no ensino superior.

Embora existam leis que garantam o ingresso e o apoio a esses(as) estudantes, a efetivação da inclusão depende de políticas institucionais e do trabalho de profissionais capacitados(as), como os(as) docentes de apoio. De acordo com Almeida e Menezes (2020), esses(as) docentes têm como função principal adaptar as atividades acadêmicas às necessidades específicas dos(as) estudantes, promovendo sua autonomia no ambiente universitário. Nesse sentido, Fonseca (2024) destaca que as diferenças não devem ser vistas como sinônimo de desigualdade ou inferioridade, mas sim como potencialidades pedagógicas a serem consideradas no processo educacional.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo investigar a atuação das professoras de apoio na promoção da autonomia de universitários(as) com deficiência e/ou transtornos em uma universidade pública estadual do Norte de Minas Gerais.

Com isso, este estudo busca contribuir para a compreensão do papel das professoras de apoio na inclusão acadêmica de PcD, analisando os desafios, avanços e impactos de sua atuação na promoção da autonomia estudantil.

Conceito legislativo de pessoa com deficiência para o Estado de Minas Gerais

Em 2000, com a organização de novas diretrizes para PcD, o Estado de Minas Gerais estabeleceu critérios específicos para a concessão de benefícios estaduais por meio da Lei 13.465/2000. Um dos principais critérios para a definição de PcD considera a pessoa que “[...] apresente desvantagem no que se refere à orientação, à independência física ou à mobilidade, ou de ordem neuropsíquica que acarrete dificuldade para o exercício de ocupação habitual, para a

interação social e para a independência econômica, em caráter permanente”, desde que devidamente comprovado (Minas Gerais, 2000).

As deficiências foram classificadas da seguinte forma:

- Deficiências relacionadas à orientação e comunicação: auditiva (perda de 70% ou mais da capacidade de audição em ambos os ouvidos), visual (acuidade visual igual ou inferior a 10%) e da fala (limitação ou perda da fala, incluindo a necessidade de uso de dispositivos para comunicação) (Minas Gerais, 2000).
- Deficiências que impactam a independência e a mobilidade: ausência, paralisação ou dificuldade em membros que comprometam a locomoção, a ambulação ou o equilíbrio; necessidade de equipamentos, próteses ou órteses para desempenhar atividades; ou necessidade de auxílio de terceiros para locomoção (Minas Gerais, 2000).
- Deficiências neurológicas ou psíquicas: qualquer “[...] distúrbio comportamental incapacitante, de caráter transitório, que ocasione dificuldades na execução de tarefas da vida diária e de atividades socioeconômicas” (Minas Gerais, 2000).

Essas definições estabelecem critérios objetivos para garantir direitos às PcD no âmbito estadual. No entanto, em 2003, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que trouxe uma abordagem mais ampla sobre deficiência e limitações, considerando fatores ambientais e pessoais em sua definição.

A CIF entende a deficiência como uma experiência universal, podendo ser vivenciada por qualquer pessoa ao longo da vida, especialmente devido ao envelhecimento ou a acidentes. Essa perspectiva busca promover uma visão mais inclusiva, reconhecendo a importância da adaptação do ambiente e da sociedade para atender às diversas necessidades das PcD.

Entretanto, essa abordagem mais abrangente pode dificultar a normatização para concessão de benefícios específicos. Por esse motivo, este artigo adota a conceituação de PcD definida pela Lei 13.465/2000 do Estado de Minas Gerais, que delimita de forma objetiva os critérios utilizados no contexto do estudo.

Legislações voltadas para pessoas com deficiência no ensino superior

A Constituição Federal de 1988 representou um marco social no Brasil ao consolidar a universalização da educação como um direito fundamental. No que se refere às PcD, o artigo 208 estabelece a obrigatoriedade do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física

Para reforçar essa diretriz, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), principal legislação educacional do país, determina em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem se adequar às necessidades dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essas adequações podem incluir modificações nos currículos, métodos pedagógicos, recursos educacionais e até mesmo a organização dos sistemas de ensino, garantindo uma educação acessível e inclusiva (Brasil, 1996).

Outro avanço legislativo significativo nessa área ocorreu no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 27, a legislação reforça a obrigatoriedade da inclusão de PcD em todos os níveis de ensino, garantindo que sua educação seja conduzida “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

O artigo 28 dessa lei estabelece um conjunto de responsabilidades para o poder público, que deve garantir, desenvolver e avaliar ações voltadas à inclusão educacional. Dentre as principais diretrizes, destacam-se:

- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a **garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o **atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V - Adoção de **medidas individualizadas e coletivas** em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de **profissionais de apoio**;
- XVII - **oferta de profissionais de apoio escolar**; (Brasil, 2015, grifo nosso).

Essas diretrizes influenciaram a Lei 22.570/2017 do Estado de Minas Gerais, que regulamenta o acesso e a permanência de PcD no ensino superior estadual. Essa legislação determinou a reserva de vagas para PcD, facilitando seu ingresso nas universidades. Além disso, a

autonomia universitária permitiu que cada instituição desenvolvesse seus próprios núcleos de apoio para viabilizar a permanência desses(as) estudantes e promover sua inclusão de forma efetiva.

Núcleo da sociedade inclusiva (NUSI)

No ano seguinte à implementação da reserva de vagas para PcD, a instituição promulgou a Resolução nº 080 - CEPEX/2018, que regulamentou a contratação e a carga horária de tradutores-intérpretes de Língua de Sinais, revisores de Braille e profissionais de apoio para assistência em diversas atividades acadêmicas. Como este artigo tem como foco a atuação dos(as) profissionais de apoio, destacamos as especificações contidas no artigo 7º da resolução, incluindo seu parágrafo único:

a) auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; b) auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; c) elaborar relatório bimestral sobre o estudante que acompanha e apresentar a chefia do departamento a que está vinculado, anexando-o às pastas dos estudantes arquivadas na Coordenação de Curso; d) acompanhar a aplicação de avaliações aos estudantes; e) realizar apoio em atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas.

O parágrafo único da resolução detalha as atribuições gerais dos(as) Professores(as) Auxiliares de Educação Especial, que incluem:

Parágrafo único: São atribuições de todos os Professores Auxiliares de Educação Especial: a) conferir acessibilidade aos serviços e às atividades fins do curso, assim como em eventos e repartições públicas da Unimontes, quando for o caso; b) participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da Universidade, tais como reuniões pedagógicas, de colegiados, conselhos, grupos de estudos, entre outros; c) Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor do Núcleo de Sociedade Inclusiva (Nusi); d) adotar medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na Universidade; e) Assumir atividades de Atendimento Educacional Especializado (Unimontes, 2018).

O NUSI tem como propósito assegurar sua permanência com qualidade no ensino superior. Esse compromisso é sustentado tanto pelos termos políticos de acessibilidade da instituição quanto por legislações voltadas à Educação Inclusiva (Unimontes, 2018). Nesse sentido, o núcleo desempenha um papel essencial na inclusão e assistência a estudantes com deficiência, tendo como função promover a equidade no ambiente acadêmico.

Metodologia

A relevância desta pesquisa reside na urgência de compreender como a legislação que fundamenta a educação inclusiva (Minas Gerais, 2000; Brasil, 1988, 1996, 2015) tem sido efetivamente aplicada no cotidiano acadêmico, especialmente no que diz respeito à atuação das professoras de apoio no ensino superior. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa (GIL, 2008), entre fevereiro e março de 2024, com professoras vinculadas ao NUSI da universidade investigada, que acompanham estudantes do curso de Educação Física.

As participantes foram selecionadas a partir de um levantamento realizado junto à coordenação do NUSI, que forneceu os contatos das docentes responsáveis pelo acompanhamento de discentes do referido curso. Foram identificadas cinco professoras de apoio que atendiam ao critério de inclusão da pesquisa, às quais foi encaminhado um questionário por e-mail. Após duas semanas, com um reenvio realizado após sete dias, obteve-se o retorno de três participantes.

O questionário, construído por meio da plataforma Google Forms, continha 18 perguntas, sendo três objetivas e quinze discursivas. Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a prática pedagógica dessas profissionais, optou-se por um maior número de questões abertas, que permitiram às respondentes expressar, com mais liberdade, suas percepções sobre os desafios da inclusão e a promoção da autonomia estudantil. Todas as participantes acessaram o instrumento após leitura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados coletados foram organizados a partir da sistematização das respostas, com foco em identificar elementos recorrentes nas vivências compartilhadas pelas professoras de apoio. Como se trata de um estudo qualitativo e não probabilístico (GIL, 2008), o interesse não está na generalização estatística, mas na compreensão crítica das condições e contradições presentes nesse campo de atuação.

A análise dos dados foi estruturada por meio de categorias temáticas, agrupando ideias e expressões com base em suas afinidades conceituais. Conforme destaca Gomes (2002), a categorização é uma etapa fundamental na análise qualitativa, pois permite organizar os dados de maneira a revelar sentidos, contradições e padrões recorrentes nos relatos das participantes.

Resultados e discussão

Conforme informado no TCLE, as identidades das participantes foram preservadas. Assim, para apresentar os dados obtidos, as professoras de apoio foram identificadas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Tabela 1: Informações sobre as pesquisadas

Professoras universitárias	Idade	Naturalidade	Formação acadêmica
Professora 1	Entre 36 e 40 anos	Januária-MG	Graduada em Educação Física e Pedagogia com ênfase em Educação especial e Inclusiva
Professora 2	Entre 51 e 55 anos	Montes Claros-MG	Graduada em Pedagogia
Professora 3	Entre 26 e 30 anos	Montes Claros-MG	Graduada em Pedagogia e mestra em Educação. Especialista em Supervisão e Educação Especial e Inclusiva. Doutoranda em Educação.

Fonte: Elaboração própria

Após ter o acesso as respostas das professoras, analisamos e as separamos em três categorias: O trabalho com a inclusão; Especificidades da área de Educação Física; Autonomia dos(as) alunos(as) no ensino superior.

O trabalho com a inclusão

A inclusão no processo educacional é uma ferramenta essencial para garantir que o aprendizado dos(as) alunos(as) com deficiência seja efetivo e possibilite sua vivência pedagógica. Na graduação, há respaldo legislativo para a inclusão em cursos superiores e sua integração nesse nível de ensino, o que visa promover igualdade e universalidade educacional.

Para que esse princípio seja efetivado, é fundamental a preparação docente para a complexidade processual de inclusão de todos(as) os(as) estudantes, dentro de uma perspectiva ampliada (Fonseca, 2021). Afinal, a universalização da educação deve garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), respeitando seu nível de ensino e sua compreensão de mundo.

Assim, no âmbito educacional, a inclusão se refere à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso da instituição em proporcionar atividades que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, o que inclui **preparar o[a] docente** para receber, acolher e orientar este[a] aluno[a], **o que perpassa por ações de apoio da IES** (Arruda; Castro; Barreto, 2020, p.2, grifo nosso).

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física

Embora os(as) docentes desempenhem um papel fundamental no processo de inclusão dos(as) discentes com deficiência, sua atuação isolada não é suficiente para alcançar resultados efetivos. A perspectiva inclusiva deve ser um objetivo coletivo, envolvendo todos(as) os(as) agentes do processo educacional, inclusive nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Essa necessidade de colaboração é ressaltada pela Professora 2: “O trabalho é colaborativo entre os professores”. Isso significa que professores(as) de apoio e professores(as) regentes devem atuar em consonância para garantir a inclusão efetiva do(a) aluno(a) com deficiência no ambiente acadêmico. Para que a inclusão seja um processo contínuo e não apenas uma ação pontual, é fundamental que toda a comunidade acadêmica esteja comprometida.

Ao serem questionadas sobre como ocorre a inclusão dos(as) alunos(as) em sala de aula na IES, as professoras relataram:

O processo de inclusão em sala de aula ainda não está perfeito, mas estamos no caminho certo para isso. Nossos alunos, às vezes, apresentam dificuldade de interação com os demais colegas; trabalhos em grupo, em determinadas situações, podem causar certo desconforto para eles. Mas essa barreira vem sendo quebrada à medida que os alunos vão avançando nas etapas do curso” (Professora 1).

O processo de inclusão dos acadêmicos em sala de aula **depende de uma série de condicionantes para que aconteça efetivamente**, dentre eles destaco: o trabalho colaborativo entre os professores; as adaptações pertinentes às especificidades dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; o acolhimento por parte dos colegas de sala; o uso das tecnologias assistidas quando necessário, etc. (Professora 2, grifo nosso).

A inclusão se concretiza por meio da **adequação do currículo** e das demais **demandas que surgem em sala de aula, considerando as especificidades de cada estudante**. Essas adaptações possibilitam oferecer aos alunos instrumentos e ferramentas que os auxiliem a ter um aproveitamento do curso semelhante ao dos demais colegas. A inclusão não se resume ao acesso à universidade — trata-se, também, de garantir condições para que, a partir de suas singularidades, esses estudantes possam se desenvolver plenamente e concluir o curso com êxito (Professora 3).

O currículo é um documento educacional que estabelece os conhecimentos essenciais a serem adquiridos pelos(as) discentes em cada etapa de ensino. Embora as IES possuam autonomia para desenvolver suas grades curriculares, há diretrizes que determinam os conteúdos fundamentais para cada curso de formação.

Observamos que a Professora 2 menciona a modificação curricular como parte do processo de inclusão efetiva. No entanto, considerando o contexto, entendemos que a docente se refere mais às

adaptações pedagógicas do que a mudanças no currículo formal. Isso evidencia que, apesar das possibilidades de adaptação institucional, ainda existem desafios na inclusão de PcD. Portanto, é necessário avaliar cuidadosamente o currículo do curso – neste caso, a graduação em Educação Física – para assegurar que os conteúdos estejam sendo transmitidos³ de forma acessível aos(as) estudantes com deficiência, garantindo que recebam o aprendizado sem prejuízo à sua formação acadêmica.

Além disso, torna-se essencial investigar as necessidades específicas de cada aluno(a) para que a universidade possa se estruturar adequadamente e atender às demandas dos cursos ofertados, proporcionando condições efetivas de ensino e aprendizado para todos(as).

Ao serem questionadas sobre as maiores dificuldades na efetivação da inclusão dos(as) estudantes, as professoras de apoio destacaram: “desenvolver a autonomia tão necessária na universidade” (Professora 1); “Acredito que o capacitismo ainda é um obstáculo persistente no dia a dia da pessoa com deficiência.” (Professora 2);

Como o apoio a estudantes com deficiência no ensino superior ainda é algo relativamente recente, seguimos enfrentando alguns desafios, **como a falta de informação sobre o que é, de fato, uma educação inclusiva**. Ainda há docentes e profissionais da educação que desconhecem o nosso trabalho e a função que exercemos, **o que acaba dificultando o processo de inclusão** – que não depende apenas da atuação do professor de apoio. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário um **trabalho conjunto** entre professores regentes, professores de apoio e a gestão. A inclusão não é uma tarefa individual, mas sim um esforço coletivo e, infelizmente, ainda encontramos alguns entraves nesse sentido. Hoje, percebo avanços. Após dois anos de acompanhamento especializado a estudantes na universidade, posso afirmar que muitas das dificuldades iniciais já não representam obstáculos. O trabalho tem se desenvolvido de forma mais colaborativa entre os envolvidos, o que tem favorecido uma inclusão mais concreta para os alunos. Ainda há muito a aprimorar, mas, como mencionado, trata-se de um processo novo. Com mais diálogo, informação e formações sobre o tema, acredito que o trabalho se consolidará conforme o esperado (Professora 3, grifo nosso).

Vale destacar que o processo de inclusão na educação básica difere do ensino superior, pois cada segmento tem objetivos distintos. Consequentemente, os desafios também variam e exigem novas perspectivas dos(as) próprios(as) estudantes com deficiência (Guimarães; Borges; Van Petten, 2021). Na educação básica, a inclusão busca promover vivências, socialização e o

³ Embora o termo “conteúdos transmitidos” seja comumente associado à pedagogia tradicional, este trabalho ressalta que é também responsabilidade das Instituições de Ensino, como a universidade em questão, a transmissão de conhecimentos científicos sistematizados. Essa concepção está presente na pedagogia histórico-crítica e em seus principais referenciais, como Newton Duarte, especialmente em sua obra “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos”.

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física aprendizado das disciplinas curriculares. Já no ensino superior, os(as) alunos(as) se preparam para atuar profissionalmente, tornando-se necessário um suporte que os(as) capacite para o mercado de trabalho de maneira autônoma, com conhecimentos específicos da graduação.

O trabalho conjunto entre docentes regentes, professores(as) de apoio e toda a equipe da IES contribui significativamente para a aprendizagem e a integração efetiva de estudantes com deficiência no ensino superior. Para atender a essas demandas, a instituição investigada criou um núcleo específico voltado ao apoio à inclusão. Nesse contexto, os(as) professores(as) de apoio exercem um papel essencial, promovendo adaptações nas atividades acadêmicas e acompanhando o desenvolvimento dos(as) discentes, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão, que assegura a “oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015). As adaptações implementadas visam garantir o acesso integral dos(as) estudantes ao conteúdo curricular de seus cursos.

A Professora 3 destaca sua percepção sobre o crescimento gradual da matrícula de alunos(as) com deficiência no ensino superior: “[...] percebi a quantidade de alunos com deficiência e a carência de profissionais qualificados para atuarem nessa área”. Essa observação corrobora os dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2023), que apontam um aumento de 0,4% nas matrículas em 2013 para 0,9% em 2023.

Esse cenário evidencia a necessidade de mais profissionais qualificados e de um olhar mais atento por parte das IES para a inclusão. O contato direto com estudantes PcD permite compreender suas particularidades e desenvolver estratégias eficazes para promover sua autonomia na formação inicial e futura atuação profissional.

Especificidades da graduação em Educação Física

Nesta categoria, foram agrupadas as falas das docentes sobre a inclusão de PcD na graduação em Educação Física, curso no qual todas atuam como professoras de apoio. Historicamente, a exclusão de estudantes com deficiência foi uma realidade nesse campo, especialmente devido à exigência de testes de aptidão física para ingresso nesta graduação. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como a inclusão tem se materializado na instituição investigada.

Com o intuito apenas de ilustrar alguns dos testes exigidos, observa-se que a bateria de exercícios na EEFD/UFRJ consistia, na década de 1980 até sua extinção no início dos anos 1990, nos seguintes testes: barra, abdominal, salto em extensão, voleibol; basquetebol; futebol (somente homens); saltos sucessivos sobre corda (somente mulheres); natação; e teste de Cooper (O GLOBO, 1980). Tais testes valorizavam, sobretudo, atividades consonantes à cultura esportiva sob a forma do

desempenho e resultado, o que evidencia a técnica esportiva como condição central e barreira educacional para a entrada do futuro professor de Educação Física nesse período (Baptista; Baptista, 2017, p. 209).

A forte ênfase na aptidão física, em detrimento do aspecto pedagógico, reforçou a exclusão de PcD, especialmente aqueles(as) com deficiência física (Fonseca, 2021). Embora o discurso predominante defendesse o esporte como uma prática acessível a todos(as), a realidade material contradizia essa idealização, uma vez que a limitação física impedia a aprovação no teste de aptidão física para ingresso no curso.

No entanto, quando questionadas sobre a existência de especificidades na inclusão de PcD no curso de Educação Física da IES, todas as professoras de apoio entrevistadas afirmaram não perceber particularidades que diferenciem esse processo em relação a outros cursos: “Creio que não, tudo é um processo e serve de aprendizado” (Professora 1); “Acredito que não” (Professora 2); “Particularmente, na minha atuação, não. Os dois cursos em que acompanho alunos, Educação Física e História, não apresentaram questões diversas. A particularidade na inclusão ocorre em questão a demanda do aluno, mas em relação específica ao curso, não.” (Professora 3). Ao correlacionar essas respostas com outras informações do questionário, observa-se que as docentes prestam suporte a estudantes com limitações cognitivas e/ou dificuldades de socialização, o que indica que, na realidade analisada, a inclusão no curso de Educação Física tem se concentrado nesses aspectos, sem ênfase na adaptação para PcD física.

Algumas das respostas sobre o papel das professoras de apoio reforçam essa perspectiva: “o meu dever é participar da organização do trabalho pedagógico e parceria com os professores e coordenadores de centro” (Professora 1); “Provas adaptadas mais objetivas e diretas em suas questões, número reduzido de questões, trabalhos mais flexíveis em que os alunos especiais possam seguir um rascunho feito por eles” [sobre como ocorre as adaptações didáticas] (Professora 1);

[...] apoio pedagógico prestado, no sentido de organizar as atividades acadêmicas, da gestão do tempo, da adaptação de materiais, atuando como ledora ou escriba nas atividades e principalmente incentivando e escutando o acadêmico naquilo que ele aponta como dificuldade e trabalhando com a autonomia do acadêmico são ações importantes que visam à inclusão [...] (Professora 2).

Só tenho propriedade para falar em relação a adaptação que eu faço com os dois alunos que acompanho. Um é **deficiente intelectual e esquizofrênico**, ele possui muita dificuldade em assimilar e absorver informações abstratas. [...] **Nas aulas práticas ele não apresenta muita dificuldade**, mas sempre que preciso há uma adequação dos trabalhos, sempre em acordo com o(a) professor (a) regente da disciplina. [...] O outro aluno que trabalho é autista. Esse não possui dificuldades

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física intelectuais, contudo, apresenta **muita dificuldade na socialização e na organização dos seus afazeres acadêmicos** (Professora 3).

Diante dessas respostas, percebe-se que a inclusão de PcD na instituição investigada tem se concentrado no apoio pedagógico para estudantes com dificuldades cognitivas ou de socialização. A ausência de referências ao suporte para PcD física pode indicar duas possibilidades: a inexistência de alunos(as) com esse perfil no curso ou a falta de suporte adequado para sua permanência.

Apesar da extinção dos testes de aptidão física como critério de seleção, a predominância das atividades práticas na graduação em Educação Física ainda é marcante, como apontado por Fonseca (2021). A Lei 13.465/2000 do Estado de Minas Gerais reconhece a deficiência física como uma condição que exige suporte do Estado, e a resolução da IES prevê a contratação de docentes de apoio para estudantes e professores(as) com deficiência, incluindo a física (Unimontes, 2018). No entanto, na prática, não há registros de alunos(as) ou docentes do curso de Educação Física que recebam esse tipo de auxílio.

A pesquisa de Calheiros e Fumes (2016), que analisou a inclusão de PcD na graduação em Educação Física em Maceió/AL, corrobora esse cenário. O estudo identificou apenas cinco estudantes com deficiência em duas instituições privadas, sendo apenas um com deficiência física. Ainda que não se trate de uma pesquisa quantitativa, o levantamento reforça a persistência da exclusão histórica desse público na área. Além disso, evidencia que, mesmo quando PcD (incluindo a física) acessam a graduação em Educação Física, frequentemente enfrentam barreiras institucionais, como relatado pelos próprios(as) estudantes entrevistados(as) na pesquisa de Calheiros e Fumes (2016, p. 533):

Esses relatos ilustram as barreiras encontradas na instituição e que limitam o processo de inclusão de uma universitária com surdez e um universitário com deficiência física. [...] Estas necessidades eram desconsideradas por parte de seus/suas professores/as. Além do mais, tais professores/as negavam-se a modificar a forma de aplicação dos instrumentos avaliativos. Por exemplo, a substituição da prova escrita em detrimento da prova oral, mesmo sabendo que esta lhe daria melhor oportunidade de expor, no exame avaliativo, os conteúdos aprendidos.

Esses dados evidenciam que a inclusão ainda é tratada de maneira segmentada e restrita a disciplinas específicas, sem uma abordagem ampliada que envolva toda a formação dos(as) futuros(as) docentes de Educação Física e os(as) professores(as) universitários(as) do curso. Essa lacuna reforça a necessidade de que a graduação em Educação Física priorize a formação de

profissionais aptos a ensinar, e não apenas a executar movimentos técnicos e gestos motores (Fonseca, 2021).

As falas das professoras de apoio pesquisadas reforçam essa necessidade, ao destacarem que a atuação docente em Educação Física exige conhecimento científico e pedagógico. Contudo, a permanência de estudantes com deficiência física pode ser impactada negativamente caso a universidade não possua as adaptações necessárias para garantir sua plena participação no curso.

Autonomia dos(as) alunos(as) no ensino superior

A autonomia refere-se à capacidade de realizar tarefas ou atividades de forma independente, sem a necessidade de assistência externa. Para Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3065), “[...] a pessoa é deficiente quando não pode andar por si, não pode cumprir, de forma independente, os projetos que a corrente principal da cultura considera dignos”. Essa definição permite ampliar a compreensão da deficiência para além das limitações físicas ou cognitivas, abrangendo também restrições impostas por fatores sociais e culturais, como o impacto da vulnerabilidade social, transtornos como a síndrome do pânico e outras condições que dificultam a independência dos(as) indivíduos.

Nesse contexto ampliado, é importante reconhecer que a autonomia necessária à formação profissional não se restringe ao desempenho acadêmico. Ela envolve também a capacidade de inserção no mercado de trabalho, estruturado pela lógica da compra e venda da força de trabalho (Calheiros; Fumes, 2016). Assim, a avaliação dessa autonomia entre os(as) estudantes com deficiência torna-se, em grande medida, subjetiva, estando atrelada à percepção das professoras de apoio no acompanhamento das atividades curriculares e dos estágios obrigatórios. Muitas vezes, essa avaliação baseia-se na forma como os(as) discentes conseguem se adaptar às exigências acadêmicas, as quais procuram, ainda que parcialmente, refletir as demandas do mundo do trabalho.

No questionário aplicado às professoras de apoio, foi solicitado que definissem o conceito de “autonomia pedagógica”. As respostas foram: “conseguir organizar suas atividades de forma planejada e consciente” (Professora 1);

Entendo autonomia como um processo gradual, dadas as condições necessárias para o seu desenvolvimento e respeitadas as diversidades. [...] é trabalhar junto ao acadêmico para que ele possa desenvolver a autonomia cognitiva, a autonomia didática- pedagógica, a autonomia das habilidades conceituais, atitudinais e procedimentais para ingressar no mercado de trabalho (Professora 2);

Não há uma definição padronizada ao que é a autonomia pedagógica de estudante PcD, mas sim como se dá essa autonomia em relação a especificidade de cada sujeito com deficiência. Pois essa autonomia só de fato se efetiva quando as

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física dificuldades desses sujeitos são trabalhadas dentro das suas especificidades, buscando superá-las para potencializá-los dentro de suas possibilidades (Professora 3).

Observa-se que apenas a Professora 2 menciona explicitamente a relação entre autonomia e mercado de trabalho. No entanto, em uma resposta anterior, a Professora 1 também associa a autonomia à capacidade de inserção profissional: “Ajudá-lo a superar as barreiras que muitas vezes o ensino superior exige, formando futuros profissionais autônomos e preparados para o mercado de trabalho”. Já a Professora 3 relaciona a autonomia apenas ao contexto dos estágios obrigatórios e remunerados, destacando que alguns(as) alunos(as) passaram a realizá-los sem a necessidade de acompanhamento, após dois anos de apoio.

É importante destacar que a formação superior qualifica a força de trabalho para atividades técnicas e práticas que demandam especialização, e essa lógica também se aplica a PcD. Ainda que existam adaptações específicas, o processo de inclusão no ensino superior estabelece critérios que determinam quem está apto(a) a desempenhar funções especializadas. No caso da graduação em Educação Física, essas funções estão atreladas ao exercício profissional em ambientes escolares e não escolares, variando conforme a modalidade do curso (licenciatura ou bacharelado).

Quando questionadas sobre se percebem os avanços na autonomia dos(as) estudantes ao final do acompanhamento, a Professora 2 limitou-se a responder “sim”. As demais professoras afirmaram: “sim, ao encerrar este ciclo percebemos que nossos alunos saem mais independentes e com uma bagagem de conhecimento (mesmo que singela ou não) adquiridos durante o curso” (Professora 1);

O aluno da Educação Física que é deficiente intelectual e esquizofrênico possuía muita dificuldade em ler e entender, hoje, já consegue ler e fazer pequenos resumos sobre o que foi lido, participa do programa Residência Pedagógica sem o meu acompanhamento, anteriormente, nos estágios obrigatórios, era necessário a minha presença. Após dois anos de acompanhamento, trabalhando as questões que ele mais apresentava dificuldades, hoje, também, posso dizer que esse aluno possui autonomia. O que quero dizer com os exemplos é que fomentar a autonomia de alunos no processo de inclusão **é algo individualizado**, esse processo se dá a partir da demanda que o sujeito apresenta, pois nosso papel, como professor de apoio é propiciar que esse aluno se **potencialize em suas dificuldades, visando sua autonomia e respeitando suas especialidades e seu desenvolvimento nesse processo** (Professora 3).

Dessa forma, entende-se que a autonomia adquirida pelos(as) estudantes com deficiência ao longo do curso não é homogênea, mas adaptada às suas necessidades individuais. O objetivo final é que, ao concluir a graduação, esses(as) alunos(as) estejam aptos(as) a atuar profissionalmente de

maneira independente, seja no bacharelado ou na licenciatura. No entanto, questiona-se até que ponto essa autonomia acadêmica se mantém para além da graduação, na efetiva inserção no mercado de trabalho.

Minayo, Demo e Silva (2020) investigaram a inserção profissional de PcD egressos(as) de cursos profissionalizantes do SENAI/SP e constataram que apenas 25% não estavam empregados. No entanto, verificaram que todos(as) os(as) egressos(as) com deficiência intelectual trabalhavam em áreas distintas da sua formação. Além disso, esses(as) profissionais relataram não ter necessitado de suporte específico durante o curso técnico.

Embora a pesquisa de Minayo, Demo e Silva (2020) não tenham tido como foco a Educação Física, seus achados apontam para um aspecto relevante: o nível de escolaridade parece ter mais impacto na empregabilidade do que o conhecimento técnico específico da formação. Isso levanta um debate sobre a efetividade da formação profissional e sua relação com a empregabilidade, tanto para PcD quanto para a população em geral. Em um contexto de crescente competição no mercado de trabalho, a qualificação formal intensifica a disputa entre trabalhadores(as), ainda que a inserção profissional não se concretize plenamente.

Ao relacionar a percepção das professoras de apoio sobre a autonomia dos(as) estudantes às evidências trazidas por pesquisas recentes, nota-se que a autonomia, no caso de PcD, tende a ser compreendida como uma ampliação da participação produtiva dentro do modo de produção vigente, ainda que nem sempre na área de formação. Entretanto, isso levanta um questionamento fundamental: se o processo inclusivo é considerado bem-sucedido a partir da centralidade apenas da autoestima da PcD – e não necessariamente pela efetiva empregabilidade –, até que ponto essa lógica favorece a emancipação desses(as) sujeitos(as)?

Durante a graduação, os(as) estudantes com deficiência contam com adaptações didáticas que facilitam seu aprendizado e permanência na universidade. No entanto, a questão central a ser investigada é se essa autonomia acadêmica se traduz, de fato, em autonomia profissional. Afinal, a efetividade desse processo só poderá ser avaliada quando esses(as) alunos(as) estiverem inseridos(as) no mercado de trabalho e confrontarem as exigências concretas da profissão.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma universidade pública do Norte de Minas Gerais, a partir da perspectiva das professoras de apoio, com foco na graduação em Educação Física. Observou-se que essas docentes desenvolvem

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física adaptações específicas para cada PcD, visando garantir um aprendizado científico e técnico compatível com as exigências do ensino superior.

Nesse sentido, conforme analisado, apesar da existência de políticas que asseguram o acesso de PcD às universidades, ainda é necessário que as IES atentem para a prática pedagógica dos cursos, garantindo não apenas a entrada desses(as) estudantes, mas também sua permanência, conclusão e inserção profissional. O objetivo não deve se limitar à formação acadêmica, mas sim proporcionar condições para que esses(as) futuros(as) profissionais possam atuar de maneira autônoma em sua área de formação.

A pesquisa também levantou questionamentos sobre a efetiva inclusão de PcD no mercado de trabalho, considerando que, mesmo com formação específica, a empregabilidade na área de atuação não é uma garantia – uma realidade que não se restringe apenas a esse grupo. O atual cenário do modo de produção capitalista impõe desafios para a inserção de todas as pessoas no mercado, sendo que o aumento da quantidade de trabalhadores(as) qualificados(as), sem a devida ampliação do número de vagas, intensifica a competição e contribui para a precarização da força de trabalho.

No que se refere à formação em Educação Física, marcada historicamente por barreiras de acesso para PcD, esta pesquisa sugere que a ausência de relatos das professoras de apoio sobre adaptações para estudantes ou docentes com deficiência física pode estar relacionada ao próprio histórico do curso. Assim, um possível desdobramento futuro seria a investigação do ingresso, permanência e conclusão de PcD com deficiência física na graduação em Educação Física, contrastando esse cenário com o histórico excludente da área, a fim de evitar a perpetuação dessas práticas.

Pesquisas como a de Fonseca (2021) demonstram que os cursos de Educação Física ainda supervalorizam disciplinas práticas, enfatizando a execução de gestos técnicos em detrimento da formação pedagógica, fundamental para a atuação docente. Isso reforça a concepção de que, para ser um(a) profissional da área, é necessário possuir aptidão física, o que não se sustenta do ponto de vista pedagógico. No entanto, o conhecimento técnico e científico continua sendo essencial, devendo ser avaliado de maneira rigorosa, sem que isso se sobreponha à necessidade de desenvolver a formação didática.

Compreende-se que a valorização da autoestima ao longo do curso é importante, mas não pode ser o único critério para o sucesso acadêmico e profissional. Caso contrário, a formação se tornaria um processo efêmero, sem garantir condições reais de autonomia que resultasse em empregabilidade. A pesquisa de Minayo, Demo e Silva (2020) apontam que, embora egressos(as)

de cursos profissionalizantes relatem experiências positivas durante a formação, carece de uma análise voltada para a área de formação especificamente. Assim, é fundamental que a inclusão seja efetivada dentro de uma organização social que possibilite igualdade real de condições para todos(as), independentemente da presença de deficiência.

Embora esta pesquisa tenha alcançado seu objetivo central – investigar a atuação das professoras de apoio na promoção da autonomia de universitários(as) com deficiência em uma universidade pública estadual do Norte de Minas Gerais –, novos questionamentos emergiram, servindo como base para futuras investigações. A continuidade desses estudos é essencial para que a educação superior seja compreendida dentro da complexidade social de uma sociedade que se encontra em um modo de produção estruturalmente excludente e exploratória.

Portanto, pesquisas futuras podem ampliar o escopo de análise, incluindo não apenas as professoras de apoio, mas também os(as) próprios(as) estudantes com deficiência, seus(suas) colegas de classe, docentes que lecionam para esse público e coordenadores(as) dos cursos. A investigação sobre a inclusão no ensino superior se mostra especialmente relevante por estar diretamente associada à qualificação técnico-científica, que extrapola o caráter meramente socializador da educação básica.

Conclui-se, portanto, que, segundo os relatos das professoras investigadas, o trabalho das docentes de apoio desempenha um papel fundamental no processo de autonomia dos(as) estudantes. Para essas professoras, o suporte pedagógico oferecido ao longo da graduação em Educação Física contribui significativamente para que esses(as) alunos(as) desenvolvam maior independência acadêmica, ainda que a real autonomia profissional só possa ser avaliada após a inserção no mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Keilla Patrícia Graciano de; MENEZES, Ronny Diógenes de. O professor de apoio na educação pública: um estudo sobre o seu papel no processo de inclusão. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <https://seer.ufbm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4981/pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ARRUDA, Amanda Thássya Ferreira Félix Pompeu; CASTRO, Eveline Lima de; BARRETO, Raquel Figueiredo de. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–6, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4534>. Acesso em: 24 abr. 2024.

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves; BAPTISTA, Juliana Gonçalves. Os testes de aptidão física na educação física: da justiça como equidade ao direito à educação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.41955. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41955>. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Pessoas de 2 anos ou mais de idade, com deficiência, por tipo de deficiência, segundo as Unidades da Federação – 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9303#resultado>. Acesso em: 29 jan 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2023**: apresentação. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 29 jan 2025.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, p. 523-540, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YChSH6bM8yHMDBqWhpDV9q/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 04 fev 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em educação física na e para a perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **RevistAleph**, n. Especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348/29636>. Acesso em: 02 fev 2025.

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

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematisando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2016.v21n10/3061-3070/pt>. Acesso em: 05 fev 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** /Antonio Carlos Gil. – 6º ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 69 – 80.

GUIMARAES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 27, e0059, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100342&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 13.465**, de 12 de janeiro de 2000. Estabelece o conceito de pessoa portadora de deficiência para fins de concessão de benefícios pelo Estado. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 jan. 2000. Disponível em: https://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/113465_2000.html. Acesso em: 04 fev 2025.

MINAS GERAIS, (Estado) **Lei nº 22.570 de 5 de julho de 2017**. Dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado. Belo Horizonte, MG: Governo do Estado de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-22570-2017-minas-gerais-dispoe-sobre-as-politicas-de-democratizacao-do-acesso-e-de-promocao-de-condicoes-de-permanencia-dos-estudantes-nas-instituicoes-de-ensino-superior-mantidas-pelo-estado>. Acesso em: 26 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DEMO, Pedro; DA SILVA, Renan Antônio. [Artigo Retrato] Pessoas com Deficiência (PcD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1703-1729, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865691002/html/> Acesso em: 05 fev 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Tradução: Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificações Internacionais em Português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif_portugues.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Resolução nº 080 - CEPEX/2018**: estabelece critérios para a contratação de professor auxiliar de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da Unimontes. Montes Claros, 2018. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2018/resolucao_cepex080.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

A atuação de professoras de apoio na promoção da autonomia de estudantes com deficiência no curso de Educação Física



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 07/02/2025
Aprovado em: 17/09/2025