



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 16 | n. 1 | p. 207-216 | 2018]

RECEBIDO: 15-08-2017

APROVADO: 27-12-2017

ARTIGO ORIGINAL

Autopercepção de competência profissional de estudantes estagiários de licenciatura em educação física sobre a educação especial

Self-perception of professional competence of physical education trainee students about special education

DOI:

Gustavo Schiarolli, Nilton Munhoz Gomes, Jorge Both

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO

O objetivo do estudo foi de analisar autopercepção da competência profissional de estudantes que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Educação Especial no curso de Licenciatura de Educação Física. O estudo descritivo de corte transversal teve a amostra de 28 acadêmicos que estavam matriculados na disciplina de Estágio Curricular II ofertada no 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. O instrumento de coleta de dados foi composto por questionário sociodemográfico e pela Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos. Para a análise dos dados estatísticos empregou-se o teste t e qui-quadrado para grupo único. Considerou-se no estudo o nível de significância de 95% ($p < 0,05$). Os resultados evidenciaram que os estudantes estagiários (EE) demonstraram competência profissional apenas na habilidade de motivação. Além disso, os EE que apresentaram experiência prévia com pessoas com necessidades especiais apresentavam-se maiores índices de autopercepção de competência profissional nos assuntos relacionados a disciplina dos alunos e planejamento de atividades. Os EE que não tinham experiências na regência de classe se sentiam mais competentes nos assuntos disciplinares e de ação pedagógica, na dimensão conhecimentos e na avaliação global da competência profissional. Por fim, os EE que participavam de projetos de ensino eram mais críticos frente o indicador autorreflexão. Por fim, conclui-se que a autopercepção de competência profissional dos EE era baixa, sendo que a experiência de convivência com pessoas com necessidades especiais apresentou impacto positivo frente ao grupo investigado, enquanto que a experiência na regência de classe e participação de projetos de ensino favoreceu no surgimento do senso crítico frente à autopercepção de competência profissional.

PALAVRAS-CHAVE Competência Profissional; Formação Inicial; Educação Especial.

ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the self-perception of professional skills considering the social demographic variables of the Physical Education Degree students who had done Supervised Internship at Special Education. The descriptive and cross section study had a sample of 28 students who were matriculated at the subject Supervised Internship II offered at the 4th year of the Physical Education course in Londrina State University. The instrument for data collection was composed by a social demographic questionnaire and the Self-Perception of Professional Skills Scale in Physical Education and Sports. For statistical data analysis was used the t test and chi-square for one sample test. In the analysis was considered a significance level of 95% ($p < 0.05$). The results showed that students had only a professional skill at the motivation skill. Also, the students who had previous experience with people with special necessities had more levels of self-perceived professional skill in the issues related to student discipline and planning activities. The students who did not have experiences with teaching felt much competent in disciplinary matters and pedagogical action, in the knowledge dimension and global evaluation of professional skill. Finally, the students who participated in teaching projects were more critics about the self-reflection indicator. It is concluded that student's self-perception of professional skill was low, being the experience of living with special necessity persons which had a positive impact in the researched group, while the experience in teaching and participation in teaching projects helped with the emergence of critical sense about the self-perception of professional skill.

KEYWORDS: Professional Skill; Initial Formation; Special Education.



Direitos autorais são distribuídos a partir da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA - 4.0)



INTRODUÇÃO

Com o aumento do número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular nas últimas décadas, torna-se importante as adequações do processo educacional no ensino regular com viés inclusivo. O Ministério da Educação apresenta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva uma evolução de 150% no registro de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular entre os anos de 1998 (337.326 alunos matriculados) e 2013 (843.342 alunos matriculados) (BRASIL, 2015). Tal informação evidencia a emergência de ampliar as discussões na formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior para atender esta nova realidade no campo da educação.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de mudanças no processo de formação inicial de professores para construir propostas inovadoras em termos de pressupostos teórico-filosóficos na área da Educação Especial. Assim, novas formas de organização curricular que apresentem ênfase na relação teoria e prática devem ser trabalhadas nos cursos de formação inicial de professores para proporcionar vivências em situações reais de trabalho como forma de promover aproximação entre universidade e sociedade, bem como, possibilitar ao acadêmico a reflexão da prática vivenciada na graduação (PIMENTA; LIMA, 2004).

A Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) destaca que um dos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada é o da unidade teoria-prática, que contempla o Estágio Curricular. Este, segundo a resolução, deve contemplar no processo de formação as diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015).

O ECS é um momento de grande importância na formação do professor por ser espaço de construção de aprendizagens que contribui para o saber-fazer do futuro professor (COZZA et al., 2016). O ECS nos cursos de Licenciatura de Educação Física possibilita a consolidação das competências e habilidades do acadêmico no exercício da profissão nos diferentes campos de atuação (educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos e educação especial) (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012).

Dentre as modalidades contempladas da Educação Básica está a Educação Especial, sendo que com o aumento da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, surge à necessidade de proporcionar ao estudante universitário um campo específico de ECS na área da Educação Especial (GOMES, 2007; PEDRINELLI; VERENGUER, 2005; VITALIANO; MANZINI, 2010). Estudos apresentaram diferentes olhares sobre o ECS na área da Educação Especial, as considerações apontam para o mesmo caminho, o qual está alicerçado a necessidade de reflexões sobre o processo do próprio estágio na área. Esta diferença de olhares está vinculada, principalmente, ao grande desconhecimento dos alunos sobre a intervenção docente junto a alunos com necessidades especiais (ARAÚJO; GOMES; ZEFERINO, 2014; HONÓRIO; GOMES, 2015; LIMA; RODRIGUES; LIMA, 2011).

Ao considerar os aspectos abordados sobre a constituição do ECS na área da Educação Especial no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade pesquisada e a constituição da aquisição das habilidades e conhecimentos dos discentes sobre o tema, o objetivo do estudo foi de analisar autopercepção da competência profissional de estudantes que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Educação Especial no curso de Licenciatura de Educação Física.

MÉTODOS

O estudo foi descritivo, de abordagem quantitativa e de corte transversal. Segundo Gil (2002) as pesquisas descritivas descrevem características da população investigada, bem como, analisam a relação entre variáveis dependentes e independentes.

A população era composta por 35 acadêmicos matriculados na disciplina Organização do Estágio Curricular II ofertada no 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina. Para participar do estudo, o EE deveria ter terminado o ECS em Educação Especial. Assim, constatou-se que 28 acadêmicos poderiam participar do estudo, sendo que todos

os EE aptos a fazer parte da amostra aceitaram responder o instrumento. Destaca-se que o discente desta instituição de ensino superior deve cumprir 30 horas de Estágio Curricular Supervisionado na área da Educação Especial, sendo 14 horas de codireção e 16 horas de direção das aulas. Ressalta-se que o acadêmico deverá escolher uma instituição que atenda alunos com necessidades especiais e escolher um professor para fazer a supervisão do ECS, sendo que a intervenção docente do acadêmico se limita a um grupo específico de alunos, ou seja, a apenas um tipo de deficiência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009).

O instrumento de coleta de dados foi composto por questionário sociodemográfico e pela Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos de Nascimento (1999). O questionário sociodemográfico indagava sobre as variáveis: Sexo, Experiência com Pessoas com Necessidades Especiais, Participação em Projeto de Ensino, Extensão e Pesquisa, Experiência no Estágio Não Obrigatório e Experiência como Professor.

A Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos analisa as dimensões Conhecimentos e Habilidades. Destaca-se que a dimensão Conhecimento é composta pelos indicadores Conhecimento Disciplinar, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento de Contexto. A dimensão Habilidade é composta pelos indicadores: Planejamento, Comunicação, Avaliação, Gestão, Motivação e Autorreflexão. Para responder o instrumento, o acadêmico deve utilizar uma escala likert de seis pontos, sendo que os valores são os seguintes: 0 - Nenhum Domínio; 1 - Domínio Muito Insuficiente; 2 - Domínio Insuficiente; 3 - Domínio Suficiente; 4 - Domínio Quase Total; 5 - Domínio Total (NASCIMENTO, 1999).

O instrumento de coleta de dados foi aplicado em dia previamente agendado no horário de aula da disciplina ECS. No momento da coleta de dados, inicialmente foi explicado aos alunos o objetivo do estudo, sendo que antes do preenchimento do instrumento de coleta de dados os discentes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os estudantes responderam o questionário individualmente na presença do pesquisador, o qual ficou presente no momento da coleta de dados para sanar dúvidas eventuais dos alunos participantes do estudo.

A análise descritiva dos dados apresentou as seguintes informações: média (M), desvio padrão (DP) e porcentagem (%). Para avaliar a distribuição normal dos dados do constructo da autopercepção de competência profissional empregou-se a técnica do score Z da curtose e score Z da assimetria. Destaca-se que os escores não podem ultrapassar o intervalo de ± 2 (RODRIGUES, 2002). No caso desta investigação, os escores Z da assimetria das variáveis variaram entre -1,41 e 1,81, enquanto os escores Z da curtose variaram entre -1,59 e 0,96. Nesse sentido, ao constatar a distribuição normal de todas as variáveis, empregou-se o teste "t" para amostras independentes para avaliar o constructo da autopercepção de competência profissional conforme as variáveis sociodemográficas indagadas na coleta de dados. Destaca-se que para avaliar o perfil dos estudantes empregou-se o teste qui-quadrado para grupo único com proporcionalidade equivalente nas categorias das variáveis sociodemográficas. Por fim, ressalta-se que em todo o estudo considerou-se o nível de significância de 95% ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Ao analisar o perfil dos EE conforme as variáveis sociodemográficas (Tabela 1), observou-se que o grupo evidenciou-se homogêneo, sendo que apenas a variável experiência na convivência com pessoas com necessidades especiais demonstrou associação significativa ($p = 0,04$), onde se constatou que a maioria dos discentes não possuía experiência de convivência com PNE (69,0%).

Em relação à análise da autopercepção de competência profissional (Tabela 2), observou-se que os discentes evidenciaram apenas o domínio na competência na habilidade motivação ($3,17 \pm 0,54$). Os demais valores dos indicadores, dimensões e Avaliação Global da Competência Profissional estava abaixo do domínio suficiente ($M < 3,00$).

Na avaliação das variáveis sociodemográficas conforme a autopercepção de competência profissional (Tabela 3), observou-se que as variáveis: Sexo, Participação em Projeto de Extensão e Pesquisa e Experiência no Estágio Não Obrigatório não demonstraram associações significativas ($p > 0,05$). Por outro lado, alunos que possuíam experiência com PNE se sentiam mais seguros com o conhecimento Disciplinar ($2,80 \pm 0,48$; $p = 0,04$) e

a habilidade de Planejamento ($3,08 \pm 0,31$; $p < 0,01$).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos estudantes-estagiários de educação física.

Variáveis	Categorias	%	p
Sexo	Masculino	51,7	0,58
	Feminino	48,3	
Experiência com PNE	Não Possui	69,0	0,04
	Possui	31,0	
Projeto de Ensino	Não Possui	44,8	0,58
	Possui	55,2	
Projeto de Extensão	Não Possui	41,4	0,35
	Possui	58,6	
Projeto de Pesquisa	Não Possui	62,1	0,19
	Possui	37,9	
Experiência no Estágio Não Obrigatório	Não Possui	51,7	0,85
	Possui	48,3	
Experiência como Professor	Não Possui	65,5	0,10
	Possui	34,5	

Tabela 2. Autopercepção da competência profissional dos estudantes-estagiários de educação física.

Competência Profissional	Média \pm DP
Conhecimentos	2,64 \pm 0,44
Disciplinar	2,48 \pm 0,57
Pedagógico	2,83 \pm 0,45
Contexto	2,63 \pm 0,46
Habilidades	2,83 \pm 0,39
Planejamento	2,69 \pm 0,44
Comunicação	2,71 \pm 0,63
Avaliação	2,76 \pm 0,49
Organização	2,66 \pm 0,71
Motivação	3,17 \pm 0,54
Autorreflexão	2,97 \pm 0,53

Em relação à experiência como professor (Tabela 4), observou-se que os discentes que não apresentaram vivência na docência relataram maiores índices de autopercepção de competência profissional na Avaliação Global ($2,84 \pm 0,37$; $p = 0,04$), na dimensão Conhecimentos ($2,80 \pm 0,37$; $p < 0,01$) e nos indicadores Disciplinar ($2,68 \pm 0,45$; $p < 0,01$) e Pedagógico ($2,72 \pm 0,42$; $p = 0,01$).

Sobre a participação em projetos de ensino (Tabela 5), constatou-se que os discentes que não atuavam nos projetos possuíam maior índice de competência profissional na Habilidade de Autorreflexão ($3,19 \pm 0,43$; $p = 0,04$).

Tabela 3. Associação entre autopercepção de competência profissional e experiência com PNE.

Competência Profissional	Experiência com PNE		p
	Não Possui Média ± DP	Possui Média ± DP	
Conhecimentos	2,55 ± 0,46	2,85 ± 0,32	0,09
Disciplinar	2,33 ± 0,56	2,80 ± 0,48	0,04
Pedagógico	2,79 ± 0,49	2,91 ± 0,35	0,51
Contexto	2,54 ± 0,47	2,83 ± 0,38	0,11
Habilidades	2,75 ± 0,36	3,00 ± 0,42	0,11
Planejamento	2,51 ± 0,37	3,08 ± 0,31	<0,01
Comunicação	2,65 ± 0,65	2,83 ± 0,61	0,48
Avaliação	2,65 ± 0,45	3,00 ± 0,50	0,07
Organização	2,58 ± 0,68	2,83 ± 0,79	0,37
Motivação	3,13 ± 0,58	3,18 ± 0,48	0,94
Autorreflexão	2,93 ± 0,59	3,06 ± 0,39	0,55
Avaliação Global	2,65 ± 0,38	2,92 ± 0,36	0,08

Tabela 4. Associação entre autopercepção de competência profissional e experiência como professor.

Competência Profissional	Experiência com Professor		p
	Não Possui Média ± DP	Possui Média ± DP	
Conhecimentos	2,80 ± 0,37	2,36 ± 0,41	<0,01
Disciplinar	2,68 ± 0,45	2,08 ± 0,58	<0,01
Pedagógico	2,98 ± 0,41	2,54 ± 0,39	0,01
Contexto	2,72 ± 0,42	2,45 ± 0,51	0,13
Habilidades	2,88 ± 0,40	2,72 ± 0,38	0,29
Planejamento	2,72 ± 0,48	2,63 ± 0,43	0,57
Comunicação	2,76 ± 0,61	2,60 ± 0,70	0,52
Avaliação	2,82 ± 0,45	2,63 ± 0,56	0,32
Organização	2,79 ± 0,71	2,40 ± 0,66	0,16
Motivação	3,16 ± 0,57	3,20 ± 0,50	0,84
Autorreflexão	3,03 ± 0,51	2,85 ± 0,58	0,41
Avaliação Global	2,84 ± 0,37	2,54 ± 0,36	0,04

Tabela 5. Associação entre auto percepção de competência profissional e participação de projeto de ensino.

Competência Profissional	Projeto de Ensino		p
	Não Possui Média ± DP	Possui Média ± DP	
Conhecimentos	2,66 ± 0,45	2,64 ± 0,43	0,90
Disciplinar	2,48 ± 0,53	2,48 ± 0,62	0,99
Pedagógico	2,89 ± 0,47	2,78 ± 0,44	0,50
Contexto	2,60 ± 0,47	2,66 ± 0,46	0,73
Habilidades	2,92 ± 0,37	2,75 ± 0,40	0,25
Planejamento	2,73 ± 0,37	2,66 ± 0,49	0,66
Comunicação	2,85 ± 0,59	2,59 ± 0,66	0,30
Avaliação	2,72 ± 0,54	2,79 ± 0,45	0,69
Organização	2,77 ± 0,70	2,69 ± 0,73	0,45
Motivação	3,26 ± 0,47	3,10 ± 0,59	0,46
Autorreflexão	3,19 ± 0,43	2,78 ± 0,55	0,04
Avaliação Global	2,79 ± 0,38	2,69 ± 0,40	0,52

DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram que o grupo de alunos era homogêneo estatisticamente, sendo que apenas a experiência de convívio com PNE demonstrou um desequilíbrio de proporções no grupo investigado. De fato, é comum que o número de PNE seja reduzido na população geral, pois segundo o relatório mundial sobre a deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011, estima-se que 15,3 da população mundial possuem deficiências graves ou moderadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012), que influencia na informação do menor número de alunos com experiência no convívio com PNE.

Ao avaliar a auto percepção de competência profissional, observou-se que os EE possuíam sentimento de competência suficiente apenas no que se refere à habilidade de motivação dos alunos. Resultado semelhante em relação ao indicador Motivação foi evidenciado com universitários de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (VIEIRA; VIEIRA; FERNANDES, 2006). Destaca-se que o resultado evidenciado entre os EE deste estudo pode estar atrelado à especificidade do tipo de ECS realizado pelo grupo investigado deste estudo, o qual busca desenvolver uma competência específica associada à Educação Especial (HONÓRIO; GOMES, 2015).

Quando analisada a auto percepção de competência profissional conforme a experiência do universitário com PNE observou-se que os discentes que possuíam convívio com PNE demonstraram maior domínio do conhecimento disciplinar e habilidade de planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Essas evidências podem ser indícios que as tomadas de decisões frente ao domínio de turma e ao planejamento do trabalho pedagógico do grupo que tem convívio com PNE estão legitimadas pela experiência de vida dos estudantes-estagiários. Pois, os discentes podem se sentir mais seguros e mais capacitados para resolverem problemas durante as atividades pedagógicas. Além disso, acadêmicos que não possuem experiência de convivência com PNE podem não ter tantos recursos para a tomada de decisões em atividades com essa população, o que pode ocasionar no baixo número de decisões alternativas (JANUÁRIO, 1996; PIMENTA, 1995).

Nesse sentido, o acadêmico que apresenta experiência nas atividades desenvolvidas no ECS antes de sua realização acaba tendo uma reflexão na ação. Assim, os universitários que apresentaram experiência com

PNE se sentiam mais competentes nos indicadores disciplinar e planejamento, pois acreditavam que saberiam tomar a decisão correta diante de algum problema de comportamento da turma, bem como, evidenciariam maior facilidade de planejamento das atividades de ensino. Portanto, por meio do processo de reflexão na ação, o discente pode desenvolver melhor as teorias do conhecimento prático, as quais podem ser aplicadas no dia-a-dia em sala de aula (MELLO, 2007).

Os discentes que evidenciaram não possuir experiência docente demonstraram maior autopercepção de Competência Profissional nos indicadores Pedagógico e Disciplinar, na dimensão Conhecimentos e na Avaliação Global da Competência profissional. Além disso, os discentes que não participavam de projetos de ensino se sentiam mais competentes na habilidade de Autorreflexão.

Ao considerar esses resultados, observou-se que o acadêmico que demonstrou ter experiência na docência e participação em projetos de ensino apresentava avaliação crítica da autopercepção de Competência Profissional. Tais evidências podem estar atreladas ao conhecimento de quanto é exigente o processo de regência de classe, bem como, compreender melhor os limites e potencialidades da sua ação pedagógica enquanto estagiário regente (CYRINO; PASSERINI, 2009).

Cyrino e Passerini (2009) reforçam que o contato sistemático e gradativo do estudante universitário com a escola, a qual será o futuro ambiente de trabalho, auxilia no processo de construção e de testagem de ações que podem colaborar na sua inserção no ambiente escolar, principalmente no momento da sua ação pedagógica frente aos alunos. Portanto, ações como o Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência (PIBID) incentivam os discentes a terem articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, o que eleva a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, além de auxiliar o aluno no processo de familiarização da sua formação e compreensão da cultura docente (FARIAS et al., 2015).

As experiências docentes sistematizadas que ocorreram antes do ECS de Educação Especial colaboraram no sentimento de criticidade dos alunos frente aos conhecimentos adquiridos no curso de graduação e da habilidade de autorreflexão das ações realizadas durante as atividades de ensino.

De acordo com Honório e Gomes (2015), o estágio na Educação Especial é importante para aquisição de habilidades e conhecimento sobre a área. Entretanto, na maioria dos currículos proporciona que o acadêmico trabalhe apenas com um tipo de deficiência durante o ECS pelo fato do tempo de realização desta atividade ser curta para que conheça várias áreas de atuação no ensino com diferentes tipos de deficiência. Portanto, o estudante demonstra pouca preparação para trabalhar com os diversos tipos de deficiência que se pode encontrar na escola. Segundo Gomes, Cosmos e Araújo (2014) os estudantes que realizaram o ECS na Educação Especial confirmaram que houve aprendizado nesta área, mas também apontaram a necessidade de um aumento de carga horária do estágio para que possam experimentar diferentes situações de ensino, como em escola segregadas e com inclusão escolar.

Assim, o ECS deveria ter maior carga horária para que fosse possível trabalhar todas as deficiências presentes na realidade escolar. Pois, quando se está na escola não se escolhe a necessidade especial com que se vai lidar para trabalhar. Especificamente, na instituição estudada, o aumento desta carga horária seria possível se o total de horas atribuído ao ECS fosse dividido de forma igualitária (ARAÚJO; GOMES; ZEFERINO, 2014; GOMES, 2007)

De acordo com Nascimento e Farias (2012) o ECS deve ser espaço de consolidação da competência e não somente um momento de aplicações de habilidades. Assim, durante a prática docente na graduação o acadêmico reflete criticamente suas ações e seus conhecimentos. Buriolla (2006) descreve que o ECS proporciona reflexão sobre a ação profissional e tem realmente noção de como é ser professor. Portanto, é na fase do ECS que os acadêmicos, passam por um período de mudança em que se têm os primeiros contatos com os conhecimentos práticos no desenvolvimento profissional (MELLO, 2007; SILVA JÚNIOR, 2016).

Nesse sentido, quanto mais experiências docentes, mais crítica será sua autoavaliação de sua ação pedagógica. De fato, o desempenho profissional competente é resultado não só do nível de competência adquirido, mas também da autoavaliação que cada um faz das suas competências (NASCIMENTO, 1999). A pessoa que tem competências para certas habilidades possui maior autoconfiança que as demais e procura maior conhecimento para ter domínio cada vez mais específico sobre a área de atuação (BATISTA, MAROS; GRAÇA; 2011).

Assim, os resultados identificados neste estudo reforçam a necessidade de se pensar em um ECS diferenciado para a área de Educação Especial. As especificidades dos alunos, a necessidade de adaptação das atividades e a limitada convivência dos EE com a população com necessidades especiais no seu dia a dia traz como reflexo uma autopercepção muito aquém do se espera daquele que passou pelo momento de aprendizagem prática no momento do ECS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciaram que os acadêmicos que possuíam experiência prévia com PNE apresentava maiores índices de autopercepção de competência profissional nos assuntos relacionados a disciplina dos alunos e planejamento de atividades, o que faz com que os alunos se sintam mais capacitados. Os acadêmicos que não tinham experiências como professor se sentiam mais competentes nos assuntos disciplinares e de ação pedagógica, na dimensão Conhecimentos e na Avaliação Global da Competência Profissional. Além disso, estudantes que participavam de projetos de ensino eram mais críticos frente o indicador autorreflexão. Tais evidências podem ocorrer devido à falta de ações práticas sobre o quanto é difícil ser docente de alunos com PNE. De fato, evidências na literatura consultada para estudo demonstrou que a experiência docente entre os discentes realça o senso crítico sobre a sua atuação de professores.

Ressalta-se que o ECS em Educação Física na Educação Especial tem a função de construir aprendizagens e consolidar competência e habilidades para que o futuro professor ofereça atendimento adequado a todos os alunos. Entretanto, no geral, observou-se que os alunos têm autopercepção de competência profissional positiva apenas na habilidade de motivação dos alunos após a realização do estágio em Educação Especial no curso de Educação Física Licenciatura. Assim, observou-se que a carga horária destinada a Educação Especial no ECS em Educação Física não foi suficiente para se ter uma aprendizagem “completa” no estágio.

Para mudar esta realidade, uma das possíveis alternativas de ação seria a mudança na operacionalização do ECS em Educação Especial. Assim, ao invés do aluno estagiar em uma única instituição na modalidade de educação especial, o estágio poderia oferecer a possibilidade de estagiar com diferentes tipos de necessidades especiais nos contextos das escolas especializadas e nas escolas com alunos incluídos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, K. T.; GOMES, N. M.; ZEFERINO, J. O reflexo da matriz curricular no estágio em educação física na educação especial: concepções discentes. In: X Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/UDESC/UMinho, 2014. p. 339.
- BATISTA, P. M. F.; MAROS, Z.; GRAÇA, A. Auto-percepção das competências profissionais em profissionais do desporto: efeito da área de intervenção e da experiência profissional. **Revista de Ciencias del Deporte**, Porto, v. 7, n. 2, p. 117-31, 2011.
- BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A. (Re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 81-111.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acessado em: 10 de outubro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, 2015.
- BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COZZA, J.; CAPISTRANO, R.; PINTO, M. G.; SAMPAIO, G. B. S.; TRUSZ, R. D.; FARIAS, G. O. O professor supervisor e o estágio supervisionado em educação física: aproximações e distanciamentos. In:

LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. (Orgs.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016. p. 185-202.

CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: SILVA, I. F.; CAINELLI, M. R. (Orgs.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 125-44.

FARIAS, G. O.; PINTO, M. G.; WERNER, A.; FOLLE, A. PIBID Educação Física: aprender a ser professor na docência. In: MARTINS, R. E. M. W.; ROSSATO, L. (Orgs.). **Reflexões sobre as experiências do PIBID na UDESC**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 123-34.

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

GOMES, N. M.; COSMOS, A. C. C. V. P.; ARAÚJO, K. T. Percepção discente sobre o estágio supervisionado em educação especial no curso de educação física. In: X Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/UDESC/UMinho, 2014. p. 270.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HONÓRIO, L. R.; GOMES, N. M. O estágio em educação especial na formação inicial dos professores de educação física. In: Congresso Internacional da Associação Latino-americana de Ciências do Esporte, Educação Física e Dança, v. 2, 2015. Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2015, p. 177-84.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

LIMA, L. R. F.; RODRIGUES, L.; LIMA, A. A. A compreensão do fenômeno inclusão escolar, sob a perspectiva dos acadêmicos do curso de Educação Física. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, v. 2, 2011. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011. 1 CD-ROM.

MELLO, E. **A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em biologia**. 2007. 227f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competências profissional em Educação Física e Desportos. **Revista Paulista de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. The World Bank. São Paulo: SEDPcd, 2012. p. 334.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2005. p. 1-27.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez, 2004.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Fundação CAPES. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em: 19 de Fevereiro de 2016.

RODRIGUES, P. C. **Bioestatística**. Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA JUNIOR, A. P. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE N° 0255/2009. **Reformula o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física (Habilitação Licenciatura)**. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_255_09.pdf>. Acessado em: 20 de julho de 2017.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; FERNANDES, R. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 51-112.

Autor correspondente: **Jorge Both**

E-mail: jorgeboth@yahoo.com.br

Recebido: **15 de agosto de 2017.**

Aceito: **27 de dezembro de 2017.**

* * * * *