

TENSIONAMENTOS DE UM ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NUMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniel de Jesus Torres ¹

RESUMO

A deficiência deixou de ser vista apenas como condição individual para ser compreendida como questão social, base da educação inclusiva no Brasil, que prevê a adaptação da escola a todos os alunos. Diante do exposto, este trabalho analisa criticamente o Estágio Supervisionado IV, “Educação Física na Educação Especial”, da Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia- Campus XII (UNEB-Campus XII), por meio de um relato de experiência. Encontramos diversos paradoxos e tensionamentos durante esse período, sendo o primeiro deles a nomenclatura do componente, “educação especial”, que contrasta com a perspectiva inclusiva vigente. A problemática se aprofunda na previsão de inserção em espaços formais e não formais, inclusivos ou segregados, configuração incoerente com o campo da licenciatura, cujos espaços não escolares são direcionados ao bacharelado. Tal permanência curricular, embora respaldada pela Resolução CNE 06/2018, reforça na prática a lógica da excepcionalidade, em vez de consolidar a transversalidade na formação para a diversidade. As dificuldades na busca por um campo de estágio refletiram esse paradoxo: espaços segregados estão em justo declínio, enquanto as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE) da região ainda não possuem cultura de recepção para estagiários de Educação Física. Diante disso, a prática ocorreu no Programa de Atividade Motora Adaptada (PROAMA), projeto de extensão da própria UNEB. A experiência com natação adaptada valorizou a psicomotricidade e a afetividade, reforçando o potencial inclusivo da área. Conclui-se que, apesar da rica experiência no PROAMA, é necessária a revisão do projeto pedagógico, em busca da superação de um componente apartado em favor da transversalidade. Compreendemos que a preparação para a diversidade deve ser princípio indissociável de todas as práticas de estágio no ensino regular, a fim de capacitar o futuro professor para a realidade inclusiva de fato.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Estágio, Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a percepção sobre a pessoa com deficiência foi dominada por um modelo médico-clínico, que via a deficiência como uma doença ou uma anormalidade intrínseca ao indivíduo (Januzzi, 2004). Contudo, um ponto de inflexão crucial nesse paradigma ocorreu no período pós-Segunda Guerra Mundial, devido o grande número de veteranos de

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDI-Campus XII)- BA, dj97torres@gmail.com.

guerra que retornaram com deficiências adquiridas, somado ao horror das políticas de eugenia nazi-fascistas que exterminaram milhares de pessoas com deficiência. Paulatinamente, a deficiência passou a ser vista não mais como um problema restrito a uma minoria, mas como uma condição possível a qualquer ser humano, demandando respostas da sociedade e do Estado em termos de reabilitação, direitos e cidadania (Januzzi, 2004; ONU, 1948).

Em paralelo a essa transformação conceitual, os avanços na medicina, na psicologia e nas neurociências a partir da segunda metade do século XX permitiram uma compreensão muito mais nuançada e precisa de diversas condições. Diagnósticos que antes eram raros ou inexistentes, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), passaram a ser mais bem identificados e estudados (Kapp, 2017).

É, portanto, sobre o alicerce dessa longa jornada que se constroem as bases para a política de educação inclusiva que conhecemos hoje (Kapp, 2017; Oliver, 1990; Brasil, 2009). No Brasil, o marco dessa transformação é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta a matrícula de todos os alunos, sem exceção, na rede regular de ensino, assegurando o direito à escolarização em um mesmo ambiente que seus pares sem deficiência. Este movimento, como defende Mantoan (2003), não se restringe a garantir o acesso, mas implica em transformar a cultura, a gestão e as práticas pedagógicas da escola para que todos possam aprender juntos, cada um à sua maneira.

Atualmente, a configuração da educação inclusiva no contexto educacional brasileiro materializa-se, principalmente, pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre preferencialmente no contraturno escolar. O objetivo do AEE não é o de substituir o ensino da sala de aula comum, mas sim o de complementar ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência, sendo realizado, via de regra, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Brasil, 2008).

É nesse complexo cenário de avanço político e conceitual que se situa a experiência formativa no cerne deste trabalho. Toda a concepção e execução do estágio aqui relatado foram diretamente alicerçadas nas premissas da ementa do componente curricular, que nos serviu de bússola pedagógica e filosófica. A proposta curricular nos convocou a uma experiência prático-reflexiva voltada à construção de práticas pedagógicas inclusivas, com a possibilidade de serem desenvolvidas tanto em ambientes formais quanto não formais de ensino.





Contudo, a vivência neste componente revelou uma série de tensionamentos entre a proposta inclusiva e os desafios estruturais e curriculares da formação. Considerando o percurso apresentado, este trabalho tem como objetivo evidenciar, por meio de um relato de experiência crítico, como o componente curricular "Educação Física na Educação Especial" do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DED/Campus XII), opera como um analisador dos desafios para a efetivação da educação inclusiva na formação de professores.

Especificamente, busca-se: a) Descrever as experiências vivenciadas; b) Tensionar o paradoxo de um componente curricular que, em sua própria nomenclatura e estrutura apartada, dialoga com o antigo paradigma da segregação, em contraponto à perspectiva inclusiva que rege a educação básica atual; c) Analisar a incoerência pedagógica de se prever a atuação em espaços não formais, campo tradicionalmente associado ao bacharelado, em um estágio de licenciatura, cujo foco é a prática na educação básica escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se em um relato de experiência de cunho qualitativo e descritivo. Esta produção baseia-se nos pressupostos de Mussi, Flores e Almeida (2021), que compreendem o relato de experiência como uma modalidade legítima de produção de conhecimento, caracterizada pela descrição crítica e sistematizada de vivências acadêmicas e/ou profissionais. Segundo os autores, esse tipo de narrativa se distingue pela articulação entre um embasamento teórico consistente, uma descrição minuciosa das práticas realizadas e uma análise reflexiva sobre as situações experienciadas.

Este relato resulta das atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado IV (Educação Física na Educação Especial), componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII. O estágio foi realizado no Programa de Atividade Motora Adaptada (PROAMA), um projeto de extensão da mesma instituição. A prática pedagógica consistiu em aulas de natação para um grupo de crianças e adolescentes com diagnósticos diversos do neurodesenvolvimento, incluindo Trissomia 21 (Síndrome de Down), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).





O percurso do estágio, compreendido entre 02 de maio e 21 de julho de 2025, totalizou 54 horas e foi estruturado em duas etapas principais. A primeira etapa, de 02 a 18 de maio, consistiu em uma imersão teórico-formativa, realizada por meio de encontros remotos com a coordenação do projeto, composta por uma professora e um técnico administrativo da UNEB, e os demais estagiários. Tais encontros visaram ao aprofundamento dos conceitos de deficiência e transtornos, bem como à análise das especificidades de cada participante do programa. A segunda etapa, iniciada em 19 de maio, correspondeu à intervenção prática supervisionada diretamente nas aulas de natação.

Para o registro sistemático e a reflexão crítica sobre a prática, adotou-se como instrumento de coleta de dados um diário de bordo, mantido na plataforma digital Google Classroom. Neste diário, foram documentados os planejamentos, as atividades realizadas, a avaliação da sua efetividade, os desafios enfrentados e as percepções construídas ao longo do processo, servindo como fonte primária para a elaboração deste relato.

No que tange aos cuidados éticos, optou-se por preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, evitando o uso de nomes reais. Evitou-se, também, a emissão de juízos de valor sobre as situações observadas, bem como a inclusão de informações que pudessem ser consideradas embaraçosas ou irrelevantes para os objetivos do trabalho, em respeito à dignidade dos participantes e ao rigor ético da pesquisa educacional.

Cabe mencionar que, na fase de redação e revisão deste trabalho, recorreu-se ao auxílio da ferramenta de inteligência artificial Gemini Pro 2.5. Sua utilização foi estritamente instrumental, atuando como suporte para a verificação ortográfica e gramatical, bem como para o aprimoramento da coesão e clareza textual. Ressalta-se, contudo, que a concepção da pesquisa, a análise dos dados, a formulação das ideias e a autoria original do texto são de inteira responsabilidade dos autores, que se responsabilizam integralmente pelo conteúdo aqui apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a graduação, estive inserido na disciplina de estágio supervisionado intitulada “Educação Física na Educação Especial”, do curso de Licenciatura em Educação Física da





Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), DEDC-Campus XII. Fomos orientados a ir além da técnica, fundamentando nossa atuação em referenciais teóricos críticos, anticapacitistas e emancipatórios para discutir e problematizar o fenômeno da deficiência. Nesse sentido, a prática pedagógica deveria privilegiar estratégias adaptadas que reconhecessem as singularidades e, sobretudo, as potencialidades de cada pessoa, com o objetivo final de promover práticas corporais acessíveis, inclusivas e socialmente engajadas.

A experiência deste estágio, contudo, esteve permeada por um contexto de particular complexidade, tanto institucional quanto pessoal. Primeiramente, o próprio componente obrigatório "Educação Física na Educação Especial" é fruto de uma recente reestruturação curricular implementada em 2021.1, sendo nossa turma apenas a segunda a cursá-lo.

Esse caráter de novidade impôs desafios estruturais, entre eles a busca por campos de estágio. Notou-se uma escassez de vagas em ambientes de educação especial segregados, fenômeno que pode ser interpretado como um efeito prático da diretriz de educação inclusiva, que tem, acertadamente, absorvido estes alunos na rede regular. Adicionalmente, o percurso foi marcado pela necessidade de conciliar as demandas deste com outro estágio obrigatório (Educação Física no Ensino Médio) de forma concomitante.

Nessa configuração, o estágio, que deveria ser o ápice da relação teoria-prática (a "práxis"), corre o risco de se tornar apenas uma exigência burocrática a ser cumprida. Pode-se pensar que a sobrecarga de trabalho e de deslocamento fragmenta a experiência e dificulta a imersão de qualidade em qualquer um dos campos de atuação, seja na chamada Educação Especial ou no Ensino Médio.

Se atendo ao período inicial, a busca por um campo de estágio começou com a prospecção de espaços tradicionalmente associados à Educação Especial em Guanambi. Foi tentado contato com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Guanambi e com alguns colégios do município, buscando inserção nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) dos serviços de AEE dos mesmos. Embora houvesse abertura para nos receber nas instituições formais surgiram dificuldades práticas para as equipes administrativas escolares sobre como realizar a nossa inserção. A equipe escolar considerou que a adaptação a novas pessoas poderia ser um desafio para muitos dos alunos, que apresentavam diagnósticos como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Diante disso, a estratégia inicial sugerida foi que acompanhássemos as turmas regulares que possuíam alunos com especificidades durante as aulas de Educação Física. Contudo, nesse



ínterim, fomos apresentados a uma oportunidade que se revelou mais facilitada: integrar a equipe do Programa de Atividade Motora Adaptada (PROAMA/UNEB), um projeto de extensão realizado semanalmente no próprio campus da nossa universidade.

O programa é destinado ao atendimento de crianças e adolescentes, e sua proposta pedagógica se destaca por não estabelecer um foco restrito a uma determinada deficiência ou transtorno. Essa ausência de delimitação prévia fomenta um ambiente naturalmente inclusivo e heterogêneo, tornando-se um cenário rico para a prática da adaptação curricular. A principal estratégia de intervenção do projeto foram aulas de natação adaptada, realizadas nas dependências da piscina semiolímpica do Campus XII da UNEB, em Guanambi, explorando o potencial terapêutico e pedagógico do meio aquático.

A primeira etapa do estágio consistiu em uma imersão teórico-formativa, cujas reuniões estabeleceram a premissa de que a responsabilidade pela adaptação não deve recair sobre a pessoa com deficiência, mas sobre o contexto, que precisa se tornar acessível para garantir qualidade de vida a todos. Nesse sentido, os supervisores do PROAMA teceram críticas ao modelo segregacionista e, de forma contundente, ao próprio conceito de "Educação Especial". Essa discussão evidenciou o paradoxo do nome do nosso próprio componente curricular, o que nos orientou, desde o início, a manter uma postura permanentemente crítica em relação aos termos e siglas utilizadas nesse contexto.

Pode-se pensar que, a problemática da nomenclatura do componente transcende o debate puramente semântico e gera implicações práticas diretas, como observado neste relato. Ao nomear a disciplina como "Educação Física na Educação Especial", o currículo implicitamente direciona a busca do estudante por campos de estágio que correspondam a essa designação, como as tradicionais instituições especializadas. Isso cria uma barreira para a inserção do estagiário no ambiente da escola regular e, mais especificamente, no AEE, que deveria ser o espaço prioritário de formação.

Essa crítica, vindia dos próprios possíveis futuros supervisores em campo, materializa o paradoxo apontado por Mantoan (2003), que defende que a educação inclusiva pressupõe a transformação da escola como um todo, e não a criação de nichos 'especiais'. Para a autora, a inclusão questiona a própria organização do sistema educacional, que historicamente se pautou



pela separação e especialização, propondo uma reestruturação pedagógica e curricular que beneficie a todos os alunos, sem exceção."

As reuniões subsequentes adquiriram um foco prático. Fomos formalmente apresentados aos perfis dos alunos inscritos no programa, e os supervisores passaram a delinear possibilidades para a estruturação das aulas. Neste momento, recebemos orientações pedagógicas diretas e cruciais: ter cautela com a emissão de estímulos sonoros e visuais excessivos, a fim de evitar sobrecarga sensorial; adotar uma abordagem consciente e respeitosa em relação ao toque; e, fundamentalmente, compreender os possíveis hiperfocos de alguns alunos não como uma distração, mas como uma potente ferramenta de engajamento a ser utilizada a nosso favor no planejamento das atividades.

A dinâmica das aulas práticas na piscina foi organizada em um sistema de rodízio semanal. A cada semana, uma dupla de estagiários ficava responsável pela elaboração do plano de aula e pela condução principal das atividades, enquanto os demais atuavam como apoio direto. Ao final de cada encontro, cabia à dupla da semana registrar suas impressões e análises no diário de bordo da turma no Google Classroom, socializando a reflexão sobre a prática.

A equipe presente nas sessões era composta por três duplas de estagiários da disciplina obrigatória, uma estagiária voluntária do projeto e os dois coordenadores/supervisores. Essa robusta configuração de profissionais proporcionava um ambiente de trabalho colaborativo e um suporte intenso durante as atividades. Um fator determinante na dinâmica, no entanto, foi o público reduzido, com uma média de apenas três a quatro participantes por aula. Somado a isso, a assiduidade irregular se apresentou como um desafio logístico e pedagógico, demandando uma capacidade constante de readaptação das atividades planejadas.

O foco pedagógico das intervenções centrou-se em atividades de adaptação ao meio líquido, planejadas sob uma ótica que valorizava a psicomotricidade dos alunos em suas dimensões motora, cognitiva e afetiva. Transversal a qualquer atividade técnica, contudo, havia uma estratégia afetiva constante: a valorização das pequenas ações e conquistas, com especial atenção aos avanços na socialização. Celebrar um mergulho voluntário, um olhar compartilhado ou uma interação espontânea era um pilar da nossa prática, buscando sempre reforçar o progresso e cultivar em cada aluno o sentimento de que ele era importante e estava evoluindo.

Contudo, a inegável riqueza desta experiência prática não anula, e talvez até reforce, a necessidade de uma análise crítica sobre a estrutura curricular que a envolveu. Primeiramente, a exigência de cursar dois estágios obrigatórios de forma concomitante impõe uma sobrecarga



que resulta na fragmentação da experiência, limitando o aprofundamento em ambos os campos. Este problema logístico é agravado por um dilema conceitual: o componente permite a atuação em âmbitos não formais, como um projeto de extensão, quando a formação do licenciado em Educação Física é primariamente voltada para o espaço formal da escola.

A sobrecarga imposta pela exigência de dois estágios concomitantes transcende um mero desafio logístico e se insere em um debate mais amplo sobre a precarização do trabalho discente na formação inicial. Ancorando-se em Pimenta e Lima (2017) é possível afirmar que o estágio supervisionado, quando esvaziado de seu potencial reflexivo pela intensificação de demandas, corre o risco de se converter em mera burocracia, distanciando o licenciando da construção da sua identidade profissional.

A crítica se aprofunda ainda mais quando se considera o paradigma da inclusão. Se a diretriz atual é a inserção de todos os alunos no ensino regular, a existência de um estágio específico para "Educação Especial" torna-se paradoxal. Argumenta-se que tal separação, em vez de promover a inclusão, reforça a ideia de que lidar com a diversidade é uma tarefa de especialistas, a ser feita em um momento "especial", e não uma competência essencial e transversal a toda a prática docente. A preparação para a realidade inclusiva deveria ocorrer de forma integrada nos estágios do ensino regular, e não em um componente à parte.

A dificuldade em encontrar campos de estágio em ambientes segregados, embora possa ser vista como um reflexo positivo da política de inclusão que absorveu esses alunos na rede regular, revela também as tensões do atual estágio da educação inclusiva no Brasil. Estudos como o de Mendes (2006) e Kassar (2011) apontam que, apesar dos marcos legais, a inclusão muitas vezes se materializa de forma precária, com falta de recursos nas Salas de Recursos Multifuncionais, formação docente insuficiente e práticas pedagógicas que pouco dialogam com as necessidades específicas dos alunos.

Nesse contexto, a dificuldade da equipe escolar em acolher estagiários, mencionada neste relato, pode ser interpretada não como uma recusa, mas como um sintoma da sobrecarga e do despreparo que muitas escolas ainda vivenciam para efetivar a proposta inclusiva em sua plenitude.





A vivência fora do ambiente escolar, apesar de suas contribuições, expõe a fragilidade de um modelo de estágio que não garante a imersão do licenciando em seu principal campo de atuação. Diante disso, argumenta-se que a superação dos paradoxos aqui discutidos poderia passar por um redesenho curricular que vincule a prática do estágio unicamente ao chão da escola. Mais especificamente, atrelando a experiência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o componente passaria a oferecer uma formação focada nas práticas pedagógicas que hoje materializam a educação inclusiva no sistema de ensino, preparando o futuro professor para os desafios e as potencialidades deste lócus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão em torno das vivências citadas revelou que, apesar de uma proposta pedagógica com bases teóricas emancipatórias, a estrutura do estágio opera em um campo de tensionamentos. Verificou-se que a própria nomenclatura da disciplina evoca um paradigma de segregação superado, a previsão de atuação em espaços não formais gera uma incoerência com o foco da licenciatura na educação básica, e os desafios estruturais, como a concomitância de estágios, precarizam a experiência formativa.

É importante salientar que as reflexões aqui tecidas partem de uma experiência singular e, portanto, não buscam a generalização dos achados. A crítica direcionada à estrutura curricular não diminui a riqueza da vivência no projeto de extensão PROAMA, que se mostrou um ambiente potente para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Contudo, a experiência nesse espaço, com suas particularidades como o público reduzido e o forte amparo da equipe, serve precisamente para tensionar o distanciamento entre a formação oferecida e a realidade complexa do cotidiano escolar, o "chão da escola", para o qual o professor está sendo primariamente preparado.

Por fim, este relato reforça a urgência de um redesenho curricular que supere a lógica de um componente apartado para a diversidade. A preparação para a educação inclusiva não deve ser um apêndice, mas um princípio transversal que perpassasse todos os estágios no ensino regular. A proposta de vincular esta formação diretamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas surge como um caminho promissor para alinhar a formação universitária às políticas vigentes e, fundamentalmente, para capacitar futuros professores de



Educação Física a serem agentes de inclusão em todos os espaços e momentos de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAPP, Steven. Autistic Community and the Neurodiversity Movement. In: VOLKMAR, Fred R. (ed.). **Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2017. p. 1-11.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da formação de professores. **Educar em Revista**, n. 41, p. 51-66, jul./set. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement: A Sociological Approach**. London: Palgrave Macmillan, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jul. 2025.





PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

