

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM REDE NACIONAL – PROFEI

ATLANTICO SOUZA RIBEIRO

AS PERCEPÇÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS
NECESSIDADES FORMATIVAS PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PONTA GROSSA

2023

ATLANTICO SOUZA RIBEIRO

**AS PERCEPÇÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS
NECESSIDADES FORMATIVAS PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Paioli Tavares

PONTA GROSSA

2023

R484 Ribeiro, Atlantico Souza
 As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades
 formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica
 / Atlantico Souza Ribeiro. Ponta Grossa, 2023.
 156 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
 Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
 Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares.

 1. Educação inclusiva. 2. Professores - educação física. 3. Necessidades
 formativas. 4. Rede Estadual de Ensino. I. Tavares, Carolina Paioli. II.
 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

 CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030 900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

ATLANTICO SOUZA RIBEIRO

"AS CONCEPÇÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA."

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 26 de abril de 2023.

Membros da Banca:

**Profª Drª Carolina Paioli Tavares - PROFEI/UEPG
(Presidente)**

**Profª Drª Adriana Inês de Paula - UFPR
(Titular externo)**

**Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG
(Titular interno)**



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Paioli Tavares, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 01/09/2023, às 10:01, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 13/09/2023, às 10:58, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Inês de Paula, Usuário Externo**, em 13/09/2023, às 19:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 20/09/2023, às 09:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1443116** e o código CRC **025372F8**.

Dedico este humilde trabalho [...]

À minha amada esposa Mariza, por todo apoio dispensado, amor irrestrito e incomensurável coragem, determinação, resignação, dedicação e respeito que demonstrou (e continua demonstrando) ao longo de toda nossa vida conjugal, especialmente por me informar o que era necessário e, tão somente o necessário, quando necessário.

À meu amado filho (e aluno exemplar) Leonardo, motivo de imenso orgulho e alegria, por saber compreender, apesar de tão jovem, sobre o exemplo que tentei lhe transmitir como pai, professor e estudante ao mesmo tempo, em detrimento ao desafio que procurei enfrentar em prol da realização de um sonho apesar de minhas mais diversas limitações físicas (sensorial) e psicológicas (resultantes da infinita compaixão e misericórdia Divina), por compreender e procurar suportar calado ao meu isolamento enquanto acadêmico, aguardando pacientemente pelo momento ao qual voltaríamos a nos divertir juntos novamente e na alegre presença de nossas cachorrinhas Nina e Pituka.

À minha “primeira” e amada família (Família “Cachoeira”) – à meu pai José (o eterno “Sgt. Rufino”), minhas mães Joana (biológica) *in memoriam* e, Maria Elena (de coração), a meus irmãos (biológicos e de coração, embora não haja diferença alguma) – Luciane, Índida, Rauli (a quem a “Divina Providência” nos generosamente permitiu desfrutar de sua permanência física conosco durante o restante de nossa experiência terrena) e, a nossa caçula e amada Lívia, à meus cunhados – Gilmar, Ernesto, Telma e Halison (nosso mais novo integrante) e, aos sobrinhos – Guilherme, Larissa, Felipe e Vinícius.

À minha “segunda” e também amada família (Família “Buscapé”, onde nossas férias permanecem eternizadas) – a meus sogros Aramins (a quem não tive a honra e o privilégio de conhecer perante este plano físico, *in memoriam*) e, Izolina (a insuperável “Dona Zula”, que é como uma terceira mãe para mim), a meus cunhados – Rocio (a querida “tia Cio”), Léia e Edson (sempre alegres e brincalhões para conosco e as demais “crianças”) e, aos sobrinhos – João Alison, Érika, Dhiogo, Evelyn e Gustavo.

Saibam! Que toda a minha conquista, por mais pequena que seja, só tem verdadeiro valor e sentido quando encontra em vocês a razão de ser. Amo e admiro a todos.

AGRADECIMENTOS

Graças e louvores vou dou a nosso Deus Amantíssimo, Arquiteto do Universo, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas, apresentado a nós como “Pai” pela primeira vez na história da humanidade por seu filho amado – *Yeshua Hamashia* – Jesus Cristo, “o Messias”, o verdadeiro e único Rabi¹, considerado pela Doutrina dos Espíritos como nosso modelo e guia terrestre. A Vossas Santidades e a todos os meus irmãos superiores na espiritualidade, o meu eterno e humilde agradecimento pela oportunidade, intuição e amparo em todos os momentos da realização deste trabalho.

Gostaria também de agradecer (em especial) a minha querida e prestativa orientadora, Prof.^a Dr.^a Carolina Paioli Tavares, que mesmo sem me conhecer pessoalmente, fora a única, até a presente data, que embora tenha tomado conhecimento de minha deficiência sensorial (no campo da visão) apenas por intermédio de minha *Carta de Intenção* (uma das exigências do processo seletivo do referido Mestrado), teve a coragem e a generosidade de me aceitar como seu orientando, proporcionando-me a grata satisfação desta realização profissional. A você professora “Carol”, fica aqui registrado o meu eterno e humilde agradecimento.

Aos médicos Dr. Luiz Ernesto Lima de Mello (Psiquiatra), Dr. Diego Nunes Billerbeck (Oftalmologia) e, Dr. Felipe de Souza Gutierre (Médico da Família), que de forma “majestosa” e extremamente profissional souberam me proporcionar, desde o início até o término desta fantástica e árdua “jornada”, o devido equilíbrio emocional (psicológico) e orgânico (fisiológico).

Aos queridos professores que participaram da minha banca de qualificação e defesa de Mestrado em Educação Inclusiva - Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho (titular interno) – amigo querido de longa data, a Prof.^a Dr.^a Adriana Inês de Paula (titular externo) – a quem tive a grata satisfação em conhecer. A ambos, o meu muitíssimo obrigado pela forma a qual gentilmente se prontificaram em aceitar ao nosso convite e contribuir com seus valorosos apontamentos.

A querida e prestativa Prof.^a Dr.^a Evelline Cristhine Fontana, professora colaboradora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), que embora não tenha tido a oportunidade de compor a minha banca de qualificação e defesa da dissertação por impedimentos alheios a nossa vontade, atendeu prontamente e gentilmente ao convite feito pela minha pessoa por intermédio de meu grande amigo Prof. Dr. Erivelton Fontana de Laat.

¹ Palavra proveniente do grego *Rhabbi* ou *Rhabbei*, compreendendo uma transliteração de uma palavra hebraica utilizada como uma expressão de respeito e honra e que significa literalmente – “meu Mestre”, “meu grande Mestre” ou simplesmente “ilustre Senhor”. Geralmente, recebia o título de Rabi um judeu considerado extremamente culto e doutor da Lei, alguém que havia estudado as Escrituras por muitos anos de sua existência (<https://estiloadoracao.com/o-que-significa-rabi-e-raboni/>).

Aos meus estimados professores da graduação – que com o passar do tempo me proporcionaram a honra e o privilégio de serem considerados meus amigos – para o curso de licenciatura plena em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Prof. Me. Flavio Guimarães Kalinowski, Prof. Dr. Marcus William Hauser e, Prof. Me. Carlos Alberto de Oliveira. A todos os três o meu muito obrigado por todo conhecimento transmitido e carinho com que sempre me trataram.

A todos os professores da primeira turma de 2020 do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEPG), que generosamente repartiram conosco o seu grandioso conhecimento, em especial aos docentes - Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia da Silva Oliveira - Coordenadora Geral e, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Martiniak - Coordenadora Auxiliar (pelo amparo e paciência que tiveram com a minha pessoa), ao Prof. Dr. Bruno Pedroso (amigo estimado e valoroso de todas as horas) e, aos Prof.(s) Dr.(s) Ariangelo Hauer Dias e, José Fabiano Costa Justus (professores queridos a quem aprendi a admirar e almejar seguir seus passos).

A todos os colegas de turma do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI / UEPG, 2020), em especial à aqueles que se tornaram meus amigos durante essa longa e árdua trajetória - Prof.^a(s) Kamila Camilio Martinhuk e, Máira Aparecida Ribeiro Taques (companheiras de grupo de estudo, publicação de trabalhos científicos e também orientandas da professora Carolina), Prof.(s) - Fabiane Schwade Januário, Sidney Santos Cezar, Jane Cristina de Souza e Luciane Aparecida Michaloski (companheiros de alguns trabalhos em grupo).

A todos os professores (da disciplina de Educação Física) que gentilmente se dispuseram a ser voluntários à participar de nossa pesquisa, respondendo com dedicação e responsabilidade ao nosso questionário (ferramenta de coleta de dados), colaborando significativamente para com o nosso humilde trabalho, bem como a todos os respectivos Diretores e Agentes Educacionais I (Secretaria) dos seis colégios estaduais criteriosamente por nós selecionados, que de forma profissional permitiram que esse encontro com os docentes pudesse ocorrer em definitivo.

A querida e prestativa Prof.^a Me. Sandra Mara Dias Pedroso, responsável pelo Setor de Articulação Acadêmica - SAA, do Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa (SEED / NRE PGO), que de forma profissional atendeu a meu apelo no que diz respeito a agilidade e responsabilidade com que encaminhou aos meus documentos (perante o SEED/NRE PGO), permitindo assim dar continuidade a nossa pesquisa, possibilitando a postagem da mesma junto a “Plataforma Brasil”, bem como a sua futura aprovação perante o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG).

Meus mais sinceros agradecimentos (em especial), também, aos Diretores – Prof.(s) Paulo César Rodrigues - Diretor Titular e, Shirley Aparecida de Moraes - Diretora Auxiliar (ambos do Colégio Estadual 31 de Março), Prof.^a Valéria Marques

(Colégio Estadual Ana Divanir Boratto) e, a Ir. Maria Aluisia Rodhen (Colégio e Faculdade Sant'Ana), todos amigos valorosos que souberam ser compreensíveis para com meus anseios e ideais profissionais; a todos os Agentes Educacionais I (Secretaria) do Colégio Estadual 31 de Março, por meio dos funcionários – Carmen Lúcia Depetria, Claudia Mara Hurla Delfino, Regiane Mobatto, Luciane Aparecida de Oliveira, Larissa Rodrigues Cardoso e, Hermes Cardozo Ferreira – todos, amigos sempre prestativos e generosos em atender as minhas mais diversas solicitações e, a querida Equipe Pedagógica (do período matutino) do Colégio Estadual 31 de Março - Pedagogas Prof.^a Me. Margareth Leonardi Kuhn Stremel e, Prof.^a Esp. Giovane Aparecida Afinovicz – amigas queridas e sempre alegres, prontas e dispostas em me auxiliar.

Aos professores e também colegas de profissão da Faculdade Sant'Ana, que de uma forma ou de outra me auxiliaram no cumprimento de meus créditos junto ao Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI / UEPG, 2020) - Prof. Me. Paulo Fernando Zaratini de Oliveira e Silva e, Prof.^a Me. Anália Maria de Fatima Costa (nossa querida e única professora “Fatiminha”), Prof. Dr. Aurélio Luiz de Oliveira e, Prof. Esp. Fernando Pereira Pinto (ambos docentes do curso de licenciatura e/ bacharelado em Educação Física).

A todos os professores (colegas de profissão junto ao Estado) e, Agentes Educacionais II (nossos queridos “tios” e “tias”, como são conhecidos e admirados por todos os nossos estudantes) do período matutino, do Colégio Estadual 31 de Março, ao qual possuo minha lotação como professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM), junto ao Governo do Estado do Paraná (SEED / PR).

A todos os meus queridos alunos do Ensino Fundamental II, para os Colégios Estaduais - Eugênio Malanski (ao qual lecionei para o período vespertino, para turmas dos 6^{os} e 7^{os} Anos) e, 31 de Março (onde exerço meu “padrão” de 20 horas semanais para o período matutino, para turmas de 8^{os} e 9^{os} Anos).

A todos os acadêmicos de ambas as minhas turmas de bacharelado em Educação Física da Faculdade Sant'Ana (IESSA), para as disciplinas de - Cineantropometria, Musculação e, Noções Básicas de Cinesiologia, que souberam dividir comigo, durante todo o ano letivo de 2022, alguns dos inúmeros ensinamentos por mim adquiridos durante o período em que cursei o Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI / UEPG, 2020).

A todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos por sua valorosa e prestativa contribuição para que este humilde trabalho fosse concluído com êxito.

Para construirmos um novo olhar sobre o aprender e o ensinar na educação de nossas crianças no contexto da inclusão e suas relações com a produção do conhecimento, se faz necessário que cada um de nós tenhamos uma postura de curiosidade intelectual e principalmente, abertura para nos aproximarmos de ideias com as quais ainda não temos familiaridade.

(Simone Helen Drumond Ischkanian)

RESUMO

RIBEIRO, Atlantico Souza. **As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica**. Orientadora: Carolina Paioli Tavares. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

O objetivo desse estudo foi investigar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos profissionais que se encontram ministrando aulas para a disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuam com estudantes que são o público alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica para o Ensino Fundamental II. O grupo experimental do nosso estudo foi composto por profissionais que ministraram aulas para estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2022 e que possuíam alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional qualificado na referida área médica específica e com laudo. A metodologia da pesquisa utilizada nesse estudo se caracterizou como sendo básica estratégica, com abordagem quanti-qualitativa e de cunho interpretativo. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário composto por 20 questões organizadas a partir: a) do perfil profissional; b) de como é/foi a formação docente; c) de quais são as necessidades formativas identificadas, e; d) qual o conceito entendido a respeito da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Os dados obtidos contribuíram na elaboração do Produto Educacional (PE), isto é, em um “Caderno de Orientação” (no formato *e-book*), em versão eletrônica, e salvo em formato portátil de documento (PDF). Os dados foram analisados considerando quatro blocos: no BLOCO 01, o qual tratou do perfil demográfico dos profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, obtivemos os seguintes resultados: com relação à idade, verificou-se que 77,77% dos professores encontram-se acima dos 35 anos, são majoritariamente do gênero masculino (55,46%), com 72,23% pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, e ministrando aulas há mais de 10 anos (72,23%). No BLOCO 02, o qual tratou da formação docente dos profissionais da disciplina de Educação Física no contexto da escola inclusiva, verificou-se que: 66,64% concluíram sua formação até o ano 2000, 77,77% finalizaram sua graduação em instituições públicas, 94,44% realizaram o curso de licenciatura plena, 88,88% concluíram, pelo menos, um curso de pós-graduação após o término da formação inicial, dentre os quais 44,44% possuem pós-graduação em Educação Inclusiva e, dentre estes, apenas um professor com o título de mestre. No que diz respeito a existência de uma disciplina que abordasse a deficiência em sua formação, 66,65% relataram não terem sido ministrados conteúdos relativos ao tema. No que diz respeito as análises qualitativas, estabeleceram-se as seguintes categorias para a realização da Análise de Conteúdo (AC) – Informação/Conhecimento, Despreparo e Formação Continuada. As categorias elencadas representam temas recorrentes, o que nos faz inferir que necessitam de atenção e continuidade de investigação e reflexão. No BLOCO 03, o qual tratou das necessidades formativas dos professores de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II, verificou-se que: 66,64% possuem tal formação. Um dado bastante singular merece destaque, apesar do percentual que possui formação em Educação Inclusiva, 61,12% não se sentem capazes de atuar com esse público. Apesar disso, 88,89% acreditam contribuir para uma Educação Inclusiva. No que se

refere as atitudes que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica, a Inclusão contabilizou 66,67% das respostas. No BLOCO 04, o qual tratou do conceito de Educação Inclusiva na percepção dos professores de Educação Física, tendo por destaque as implicações em se lecionar para alunos com deficiência: pode-se inferir que o conceito de Educação Inclusiva é compreendido, na perspectiva abordada pela questão, como Aceitação e Inserção, ambas representando 16,68% das respostas encontradas. Dentre os docentes, verificou-se que 88,89% acreditam que estudantes com deficiência(s) podem sim ser inclusos no Ensino Regular. De acordo com o tipo da deficiência presente em sala de aula e devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo, o Autismo apresentou uma incidência de 37,50%, a Deficiência Física (31,25%), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH (21,87%), e a Deficiência Intelectual (9,38%). E como resultado final para este último bloco, 72,22% dentre os professores acreditam que a Educação Continuada os tornaria mais qualificados. Sendo assim, acredita-se que este estudo contribuiu no sentido de demonstrar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos profissionais que ministravam aulas para a disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuavam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Professores de Educação Física; Educação Inclusiva; Necessidades Formativas; Rede Estadual de Ensino.

ABSTRACT

RIBEIRO, Atlantico Souza. **Perceptions related to Inclusive Education and training needs for Physical Education professionals working in Basic Education**. Advisor: Carolina Paioli Tavares. 2023. Dissertation (Professional Master in Inclusive Education in National Network) – State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

The objective of this study was to investigate the perceptions related to Inclusive Education and the training needs of professionals who are teaching classes for the discipline of Physical Education in the state school network of the city of Ponta Grossa/PR and who work with students who are the target audience of Special Education (PAEE) in Basic Education for Elementary School II. The experimental group of our study was composed of professionals who taught classes to students regularly enrolled in the 2022 school year and who had some disability duly diagnosed by a qualified professional in that specific medical area and with report. The research methodology used in this study was characterized as being basic strategic, with quantitative-qualitative and interpretative approach. Data collection was performed by applying a questionnaire composed of 20 questions organized from: a) the professional profile; b) how is/was the teacher training; c) what are the training needs identified, and; d) which concept understood about Special Education in the perspective of an inclusive education. The data obtained contributed to the elaboration of the Educational Product (PE), this is, in an "Orientation Notebook" (in e-book format), in electronic version, and saved in portable document format (PDF). The data were analyzed considering four blocks: in BLOCK 01, which dealt with the demographic profile of professionals in the discipline of Physical Education of the state school network of the city of Ponta Grossa/PR, obtained the following results: regarding age, it was found that 77,77% of teachers are above 35 years, are mostly male (55,46%), with 72,23% belonging to the Board of Teaching - QPM, and teaching for more than 10 years (72,23%). In BLOCK 02, which dealt with the teacher training of professionals in the discipline of Physical Education in the context of inclusive school, it was found that: 66,64% completed their training until the year 2000, 77,77% completed their graduation in public institutions, 94,44% completed the full degree course, 88,88% completed at least one postgraduate course after the initial training, among which 44,44% have postgraduate degrees in Inclusive Education and, among these, only one teacher with the title of master. Regarding the existence of a discipline that addressed disability in their training, 66,65% reported not having been given content related to the subject. Regarding the qualitative analysis, the following categories were established for the performance of Content Analysis (CA) – Information/Knowledge, Unpreparedness and Continuing Education. The categories listed represent recurring themes, which makes us infer that they need attention and continuity of research and reflection. In BLOCK 03, which dealt with the training needs of Physical Education teachers who work with students who are the PAEE in Basic Education for Elementary Education II, it was found that: 66,64% have such training. A very unique data deserves to be highlighted, despite the percentage that has training in Inclusive Education, 61,12% do not feel able to work with this public. Despite this, 88,89% believe they contribute to an inclusive education. With regard to the attitudes that teachers consider most relevant to the improvement of their pedagogical practice, Inclusion accounted for 66,67% of responses. In BLOCK 04, which dealt with the concept of Inclusive Education in the perception of physical education teachers, highlighting the implications of teaching for students with disabilities: It can be inferred that the concept of Inclusive Education is understood, in the perspective addressed by

the question, as Acceptance and Insertion, both representing 16,68% of the answers found. Among teachers, it was found that 88.89% believe that students with disabilities (s) can be included in regular education. According to the type of disability present in the classroom and properly diagnosed by a specific medical professional and with report, Autism presented an incidence of 37,50%, Physical Disability (31,25%), Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD (21,87%), and Intellectual Disability (9,38%). And as a final result for this last block, 72,22% of teachers believe that continuing education would make them more qualified. So, believe itif this study contributed to demonstrate the perceptions related to Inclusive Education and the training needs of professionals who taught classes for the discipline of Physical Education in the state school network of the city of Ponta Grossa/ PR and who worked with students who are the PAEE in Basic Education for Elementary School II.

Keywords: Physical Education Teachers; Inclusive Education; Training Needs; State Education Network.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Transcrição das respostas dos professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicou em sua carreira no magistério	68
Quadro 2 - Transcrição das respostas dos professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente	79
Quadro 3 - Listagem, em ordem de importância, das três atitudes que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	83
Quadro 4 - O significado de inclusão para os professores, com base em toda a sua experiência adquirida, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada.....	91
Quadro 5 - A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva	95
Quadro 6 - Motivos pelos quais os professores acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular	101
Quadro 7 - Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022	105
Quadro 8 - Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicou em sua carreira no magistério	71
Gráfico 2 - Professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente	81
Gráfico 3 - Listagem, em ordem de importância, da primeira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	87
Gráfico 4 - Listagem, em ordem de importância, da segunda atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	89
Gráfico 5 - Listagem, em ordem de importância, da terceira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	91
Gráfico 6 - O significado de inclusão para os professores, com base em toda a sua experiência adquirida, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada.....	94
Gráfico 7 - A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva	98
Gráfico 8 - Professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular	105
Gráfico 9 - Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022	108
Gráfico 10 - Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência (em ordem alfabética) dos colégios estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR criteriosamente selecionados para compor a nossa pesquisa e seus respectivos professores da disciplina de Educação Física (PEF) que concordaram em responder ao nosso questionário	47
Tabela 2 - Dados descritivos, em porcentagem, referentes a idade em anos, gênero, vínculo funcional e o tempo de atuação profissional lecionado em colégios estaduais no estado do Paraná dos participantes da pesquisa	63
Tabela 3 - Dados descritivos, em porcentagem, referentes ao ano de formação, tipo de curso de graduação, curso de pós-graduação e área do curso de pós-graduação, IES de formação e, a presença, ou não, de disciplina sobre deficiência na formação dos participantes da pesquisa	65
Tabela 4 - Codificação das mensagens dos professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicaram em sua carreira no magistério	69
Tabela 5 - Categorização das mensagens dos professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicaram em sua carreira no magistério	70
Tabela 6 - Dados descritivos, em porcentagem, referentes a presença de formação continuada, competência para trabalhar com alunos com deficiência(s) e para contribuir para uma Educação Inclusiva por parte dos profissionais que vieram a colaborar com a pesquisa	76
Tabela 7 - Codificação das mensagens dos professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente	79
Tabela 8 - Categorização das mensagens dos professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente	80
Tabela 9 - Listagem, em ordem de importância, da primeira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	85
Tabela 10 - Listagem, em ordem de importância, da segunda atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	87

Tabela 11 - Listagem, em ordem de importância, da terceira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	89
Tabela 12 - O significado de inclusão para os professores, com base em toda a sua experiência adquirida, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada.....	93
Tabela 13 - A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva	96
Tabela 14 - Dados, em porcentagem, da percepção sobre alunos com deficiência(s) e inclusos no Ensino Regular, número total de alunos com deficiência(s) em sala comum para o ano letivo de 2022 e, tipo de deficiência presente em sala de aula dos participantes da pesquisa.....	98
Tabela 15 - Codificação das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular	103
Tabela 16 - Categorização das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular	104
Tabela 17 - Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022	107
Tabela 18 - Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CEP/UEPG	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DF	Distrito Federal
ES	Espírito Santo
GOF	Grupo Operativo de Formação
IEE	Instituição Estadual de Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
IESSA	Instituto de Ensino Superior Sant'Ana
LAEFA	Laboratório de Educação Física Adaptada
NBR	Norma Brasileira
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDF	Formato Portátil de Documento
PE	Produto Educacional
PEF	Professor(a) em Educação Física
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
PR	Paraná
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

QPM	Quadro Próprio do Magistério
RS	Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEED/NRE PGO	Núcleo Regional de Educação da Cidade de Ponta Grossa
SEED/PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UniCesumar	Centro Universitário de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 JUSTIFICATIVA	27
3 OBJETIVOS	29
3.1 Objetivo geral.....	29
3.2 Objetivos específicos	29
4 REFERENCIAL TEÓRICO	30
4.1 Desafios e possibilidades na formação de professores na perspectiva por uma Educação Inclusiva	30
4.2 Enfrentando adversidades na busca por uma Educação Inclusiva e diversificada	36
5 METODOLOGIA	43
5.1 Caracterização da pesquisa	44
5.2 Participantes da pesquisa	45
5.3 Critérios de inclusão.....	49
5.4 Critérios de exclusão.....	49
5.5 Especificidades éticas da pesquisa.....	50
5.6 Benefícios proporcionados	50
5.7 Locais de ocorrência	50
5.8 Etapas da pesquisa.....	52
5.9 Ferramenta de coleta e procedimentos de análise dos dados.....	54
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
8 PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	136
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	139
ANEXO A – PROTOCOLO DE INTERESSADO	146
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO	147
ANEXO C – DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC)	156

1 INTRODUÇÃO

Com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos, condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação.

(AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 228)

No decorrer da história, indivíduos com deficiência foram percebidos por grande parte da população como doentes e incapazes, permanecendo excluídos do convívio social por manifestarem condutas ou características diferenciadas quando comparados com pessoas que não apresentavam deficiências (COSMO, 2014, p. S860).

Para Fernandes; Schlesener e Mosquera (2011, p. 134), ao longo da história da humanidade, a imagem que muitos deficientes transmitiam para a sociedade era a de deformação do corpo e da mente, denunciando assim a imperfeição humana. Havia também relatos de testemunhas que afirmavam existirem pais (ou responsáveis) que abandonavam crianças com deficiência dentro de cestos próximos a entradas de locais considerados como sagrados, como as igrejas, que nesse período se tornaram um espaço de acolhimento aos deficientes. Aqueles que porventura sobreviviam, acabavam sendo explorados nas cidades ou tornavam-se atrações circenses. Muitas vezes, o nascimento de tais indivíduos era encarado como um “castigo de Deus”, e esses eram vistos como feiticeiros, bruxos ou até mesmo seres diabólicos que necessitavam ser castigados para poderem se purificar.

Dessa forma, o contexto histórico de exclusão ao qual essas pessoas foram submetidas em praticamente todas as esferas sociais durante a maior parte dos séculos, acabou dificultando a ocorrência de uma implantação dos ideais inclusivos, sejam eles na escola ou em qualquer outro cenário existente (CARVALHO *et al.*, 2017, p. 154).

De acordo com Cosmo (2014, p. S861), o movimento de inclusão na busca da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência em ambiente escolar e não escolar, trouxe também a necessidade de reflexão de mudanças socioculturais no campo da superação de determinadas barreiras atitudinais, procedimentais, arquitetônicas e na maneira pela qual recebemos as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, compreendemos o movimento de inclusão social como um processo pela qual a sociedade se adapta e se molda para incluir indivíduos com deficiência, procurando fazer com que tanto as pessoas que ainda permanecem excluídas, quanto a sociedade a qual nos encontramos busquem formas de [...] “equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (SASSAKI, 2006, p. 41).

Para Cunha e Gomes (2017, p. 415), um outro aspecto refere-se ao fato de que, uma vez tendo sido garantida, por intermédio da Lei, a matrícula de indivíduos com deficiência na rede regular, é necessário ficar atento à qualidade do ensino ofertada. Isso pressupõe dizer que mudanças significativas de conceitos e quebra de paradigmas, bem como alterações estruturais relevantes dos espaços físicos e adoção de novas estratégias pedagógicas para contemplar as diferentes formas de se aprender, deverão ser revistas e implantadas por todos.

Assim sendo, as instituições educacionais de ensino devem buscar priorizar o princípio da diversidade como um componente que pode contribuir para o processo de inclusão e escolarização de todos os alunos, pois, quando reconhecemos as diferenças, buscamos eliminar a exclusão pela qual eles se encontram sujeitos. Assim como, também, as outras inúmeras barreiras socialmente edificadas ao longo de nossa história e que impossibilitam o acesso ao direito à educação, como aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014, p. S831).

Nessa perspectiva inclusiva, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017, p. 320) nos alertam que a presença de estudantes com deficiência na escola deixa de ser uma mera experiência “bacana” para se constituir na forma mais adequada e capaz para a sua educação no momento em que tal instituição regular de ensino se assume (pela imposição de Leis) como responsável pela educação de todas as crianças que a frequentam. Responsabilidade essa que também implica na condição de se afirmar, categoricamente, de que não existe mais a possibilidade de “devolvê-las” a ambientes mais restritivos por quaisquer que sejam os motivos evocados.

Todavia, essa nova “tendência inclusivista” no cenário político educacional brasileiro tem deixado dirigentes escolares e toda a equipe educacional cada vez mais aturdidos (e confusos) diante da obrigação de ter que trabalhar, no mesmo espaço/tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida (CHICON; CRUZ,

2014, p. S816). Essa tendência gera reações de dúvidas, questionamentos e discussões que contam com a participação de profissionais ávidos por informações e orientações, no sentido: do que fazer? E, como fazer?

Conforme Castro *et al.* (2020, p. 37), em decorrência do impacto dessa nova realidade escolar, cada professor foi em busca de aperfeiçoamento dentro da sua área para que pudesse atuar de forma mais efetiva com a diversidade que poderia encontrar em sala de aula. Com a necessidade de aperfeiçoamento profissional, o processo contínuo de construção do conhecimento poderia estar inevitavelmente acontecendo caso essas oportunidades estivessem mais disponíveis aos docentes.

Nesse sentido, evidencia-se no sistema educacional como um todo a urgente necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores, possibilitando o aprimoramento de sua prática pedagógica. Cabe aqui salientar que não estamos falando de cursos que se distanciam da realidade dos profissionais da escola, mas sim, daqueles que procuram se aproximar dessa vivência, trabalhando em parceria com os docentes, numa perspectiva de pesquisa-ação, isto é, de mergulhar no cotidiano dos sujeitos e junto com eles ir em busca dos meios para resolver os diversos problemas que emergem no cotidiano escolar (CHICON; CRUZ, 2014, p. S816-S817).

No entanto, nos alertam Castro *et al.* (2020, p. 37) que não cabe apenas aos professores a necessidade em estar aprimorando e qualificando sua atuação junto a pessoa com deficiência, já que eles não são os únicos responsáveis em promover a inclusão na escola. Toda a comunidade escolar (ex.: porteiros, recepcionistas, agentes educacionais I e II, bibliotecários, merendeiras, equipe pedagógica e diretiva, etc.) devem tratar de forma igualitária a pessoa com deficiência desde sua chegada à escola, condução e permanência em sala de aula, participação no recreio, até a saída, colaborando assim para o favorecimento de um pleno processo de inclusão.

Partindo desse contexto, observamos que a formação profissional se tornou um dos focos principais de diversas discussões educacionais, uma vez que fora a ela atribuída a devida função em capacitar aos docentes que estão atuando em sala de aula comum (*i.e.*², formação continuada, contínua, permanente ou em serviço), bem

² A abreviação *i.e.*, representa a expressão latina *id est* e significa – “isto é”, “ou seja”, ou ainda “em outras palavras”. Ao escrever, costumamos usar esses termos para enfatizar um ponto usando exemplos (*e.g.*) ou colocar um conceito de maneira diferente sem dar uma longa explicação (<https://www.significados.com.br/i-e/>).

como a de preparar os que ainda se encontram em formação (*i.e.*, ainda como graduandos) para seu futuro desempenho nessa forma de trabalho (*i.e.*, formação inicial, acadêmica, prévia ou básica).

A formação profissional, durante o seu trajeto, também abarcou a responsabilidade de possibilitar a implementação de um novo (e inclusivo) ideal pedagógico que, por sua vez, questiona e almeja superar quaisquer que sejam os resquícios deixados pela ultrapassada e arcaica educação tradicional que prevaleceu por diversos anos em nossa rede educacional de ensino.

Ao direcionar essas considerações para o espaço escolar, Chicon; Peterle e Santana (2014, p. S831) defendem o princípio de que os professores de classe regular, bem como os de Educação Física, devem se comportar como mediadores das ações pedagógicas, construindo e problematizando junto com os demais estudantes as questões pertinentes à inclusão nas instituições de ensino. Essa mediação pode possibilitar ao aluno desenvolver atitudes que vão ao encontro de valores sociais como o respeito às diferenças, solidariedade, acolhimento, companheirismo, aceitação, trabalho em equipe, etc.

Todavia, é importante ressaltar que apenas a determinação legal para a implementação de uma disciplina com essa temática no currículo superior de cursos de Educação Física parece não ser uma garantia de que ela seja desenvolvida eficientemente para a construção de um curso de graduação inclusivo.

Para Cruz e Tassa (2019, p. 56), se assumirmos que a inclusão escolar de alunos que apresentam condições particulares de aprendizagem resulta, necessariamente, em modificações no sistema de ensino e que transitam pelo complexo processo de formação profissional ofertado em cursos de graduação, além do que se progride por meio de propostas de formação continuada, surge então uma certa urgência de que a preparação profissional oferecida por esses cursos (*i.e.*, formação inicial) reflita sobre a necessidade de mudança com vistas a um apropriado atendimento a essa nova demanda social.

Para Covre *et al.* (2019, p. 4), é de fundamental importância destacarmos as necessidades que possuem os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores em ofertar disciplinas comprometidas com a prática pedagógica inclusiva para que, futuramente, esses profissionais se sintam mais seguros e capacitados para atender a heterogeneidade e a complexidade que envolvem os contextos escolares. É relevante afirmar também que essas disciplinas possibilitem aos alunos a

oportunidade de refletirem a respeito de suas percepções acerca da deficiência, pois são elas que, segundo Souza e Boato (2009, p. 11), acabam por influenciar no desejo, ou não, em se realizar as devidas adaptações metodológicas.

No entanto, Cruz e Soriano (2010, p. 12) apontam que a grande maioria dos professores admitem que os cursos de graduação realizados por eles, não os possibilitaram uma formação profissional inicial adequada para a sua atuação em contextos educacionais inclusivos. Os autores relatam também que quando esses profissionais se deparam com situações semelhantes em seu ambiente de trabalho, buscam atendê-las por meio da reflexão e troca de experiências com os demais professores de outras disciplinas com a finalidade de melhorar as suas estratégias em futuras intervenções.

O descontentamento dos professores quanto à sua preparação/formação para atuar na Educação Inclusiva é habitual e antiga e tem acompanhado a profissão desde o período em que ainda não existia para os currículos dos cursos de graduação em Educação Física a disciplina de Educação Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada³. Entretanto, sua implementação nos currículos tem, ao longo do tempo, oportunizado inúmeras experiências aos graduandos tanto na área escolar quanto na social e desportiva (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014, p. S842).

Apesar disso, os autores afirmam que na atualidade, apesar da inserção dessas disciplinas, tanto a insegurança quanto a dificuldade de muitos alunos acabaram se alojando em outras lacunas do processo formativo/profissional, deixando transparecer que, apesar de tal disciplina contribuir para a formação do futuro profissional, fica evidenciada a necessidade de uma complementação em sua formação.

Outro aspecto a se considerar, refere-se ao fato de que, conforme Covre *et al.* (2019, p. 3), as aulas de Educação Física permanecem ainda fundamentadas na perspectiva da aptidão física, cujo princípio essencial consiste na busca pela promoção da performance e da excelência na eficiência motora em uma perspectiva, acima de tudo, comportamental.

³ Atualmente, Filus e Martins Junior (2004, p. 80) nos afirmam que quase todos os cursos de graduação em Educação Física (se não todos), dispõem de uma disciplina que trata desse assunto. Todavia, estudos de Cruz (2001, p. 108) nos revelam que ao término de tais cursos, uma das frases mais comumente proferidas pelos graduandos é: [...] “eu não me sinto preparado para trabalhar com pessoas portadoras de deficiência”.

Essa afirmação corrobora com Rodrigues (2003, p. 9), ao declarar que [...] “muitas das propostas de atividades feitas em Educação Física são realizadas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas”, que acabam não valorizando a diferença e exigindo certo desempenho (e/ou habilidades) para que sejam realizadas, descartando aqueles que, por uma condição ou outra, não correspondem aos requisitos preestabelecidos para tal situação.

Nesse mesmo contexto, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017, p. 327) nos advertem que a disciplina de Educação Física escolar possui uma característica exclusiva de sua área que acaba, negativamente, representando uma dupla genealogia de exclusão, ou seja, consiste no valor que se atribui à técnica, à competição, à hierarquização e a um modelo baseado no desempenho (*i.e.*, performance), o que acarreta em uma condição de maior dificuldade para cumprir com as suas possibilidades, responsabilidades, potencialidades e perspectivas como a prática inclusiva.

Contudo, para Cruz e Ferreira (2005, p. 166), a participação efetiva/ativa de professores de Educação Física em programas de formação continuada pode proporcionar o adensamento de determinados aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais existentes na competência profissional pretendida em sua formação, principalmente se a intenção é proporcionar serviços educacionais de qualidade à todas as pessoas inseridas no contexto social.

É por essas e outras razões que urge uma necessidade em se desenvolver estudos que produzam ações de formação em que os professores possam ser agentes de seu próprio processo formativo e que o âmago das discussões seja a própria prática pedagógica desse educador, pois somente dessa forma que o sentir, o pensar e o fazer irão se “fundir” de maneira harmoniosa para provocar mudanças duradouras em sua ação docente.

2 JUSTIFICATIVA

Uma vez que a escola se constitui em uma das principais Instituições aliadas na busca de soluções no enfrentamento dos processos de exclusão social, visto que ela pode e deve ser um espaço facilitador e acolhedor das diferenças, é importante que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para atuarem e intervirem ativamente neste processo para que o seu papel social se cumpra efetivamente (ALVES, 2016, p. 6).

Assim sendo, e tendo a Educação Inclusiva se apresentado ao longo dos últimos anos como um tema polêmico e urgente, em especial, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996)⁴, um universo de questões se impõe a todos os profissionais e, precisam ser respondidas com a máxima urgência.

Destacamos, dentre tais questões, as lacunas existentes entre as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos profissionais que se encontram ministrando aulas para a disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino, e que atuam com estudantes com deficiência(s) que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica para o Ensino Fundamental II.

Deste modo, a escolha pelo tema sobre a – “Formação de professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência(s)”, que estabelece uma direta relação com a terceira linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação Física Inclusiva (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), intitulada – “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”, surgiu de minha atuação profissional como docente (*i.e.*, funcionário público concursado e pertencente ao Quadro Próprio do Magistério – QPM) para a disciplina de Educação Física, em sala de aula comum, na rede estadual de ensino, para a Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental II).

Devido ao fato de possuir, em grande parte de minhas turmas de 8º(s) e 9º(s) anos, alunos apresentando diferentes deficiências de natureza – física, intelectual, mental e/ou sensorial, é que “enquadro-me”, por assim dizer, entre os inúmeros

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), determina que alunos com deficiência(s) sejam atendidos em sala de aula comum e junto ao Ensino Regular.

profissionais da educação que diuturnamente se deparam com questões relativas à Educação Inclusiva em seu ambiente de trabalho.

É diante desse contexto inclusivo, que podemos destacar que esta pesquisa poderá trazer benefícios e contribuições significativos para o campo científico, acadêmico e profissional, pois além de abordar um tema de discussão necessária, pode instigar pesquisadores a abordar a Educação Inclusiva, bem como os fundamentos da Educação Especial que se encontram intimamente relacionados ao contexto da formação inicial (ou acadêmica) e/ou continuada (ou permanente) dos professores como um todo (*i.e.*, de diversas áreas do conhecimento).

Acredita-se, também, que discutir a Educação Inclusiva e as necessidades formativas de profissionais de Educação Física que atuam com estudantes que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE), se caracteriza como sendo uma tarefa imperativa para que possamos diminuir as desigualdades e promover o desenvolvimento social em nosso país.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Investigar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e às necessidades formativas dos profissionais que ministram aulas na disciplina de Educação Física para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II).

3.2 Objetivos específicos

Traçar um perfil demográfico dos professores que ministram aulas para a disciplina de Educação Física na área da Educação Básica e para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, com ênfase naqueles que possuem alunos em sala de aula comum, regularmente matriculados no ano letivo de 2022 e que dispõem de alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo;

Pesquisar sobre a formação docente do profissional de Educação Física no contexto da escola Inclusiva e suas necessidades formativas para lidar com os alunos com deficiência(s) regularmente inseridos na sala de aula comum;

Discutir o conceito de Educação Inclusiva na percepção dos profissionais de Educação Física, com destaque às implicações em lecionar para alunos com deficiência(s) no modelo de escola pública estadual;

Elaborar um Produto Educacional (PE) no formato de Caderno de Orientação (no formato de *e-book*), desenvolvido a partir da literatura vigente e dos resultados encontrados em nossa pesquisa através das respostas obtidas pelo questionário utilizado em nosso estudo (Apêndice B).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais.

(GUIJARRO, 2005, p. 9)

Neste capítulo, buscamos debater a formação de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo à tona a recente discussão sobre o tema. Destacamos o professor como sujeito em contínuo processo de aprendizagem e que se caracteriza por sua constante inquietude e dinamismo diante dos desafios encontrados ao longo de toda a sua atuação e formação profissional.

Nesse contexto, acreditamos que tais incitações podem levá-lo a se questionar sobre a sua própria atuação enquanto docente, refletindo e (re)pensando cada vez mais sobre a sua profissão, uma vez que raciocinar sobre um ponto de vista inclusivo exige considerar mudanças e desafios que surgem ao longo de nossa trajetória sobre o entendimento do que é educar. Emergindo assim, uma necessidade urgente em se desenvolver processos inclusivos com o objetivo de criar condições educacionais favoráveis para todos os alunos com e sem deficiência(s).

4.1 Desafios e possibilidades na formação de professores na perspectiva por uma Educação Inclusiva

A formação de profissionais em qualquer área do conhecimento, se constitui em um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício de uma profissão.

A discussão a respeito do processo de formação ganha contornos ainda mais urgentes, quando se tem em tela a inclusão. Para Mendes (2003, p. 43-44):

[...] a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas, e não dá para descartar que a adoção de diretrizes baseadas na Educação Inclusiva pode ser a única estratégia política com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira.

Boato, Sampaio e Silva (2012, p. 892), sugerem a reflexão sobre dois aspectos referentes à efetividade do processo de inclusão nas aulas de Educação Física – “a capacitação do professor e o oferecimento, por parte do sistema educacional, de espaços para a formação continuada dos profissionais e discussão e reflexão do processo de inclusão”.

No contexto educacional, a formação de professores é de extrema importância, pois são esses profissionais os responsáveis por transmitir conhecimento e moldar as mentes das gerações futuras. Caracterizando-se assim, como urgente e necessário a discussão a respeito da importância da formação inicial (acadêmica) e/ou continuada (permanente) na área educacional, bem como o destaque de sua relevância para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento do ensino.

É sempre importante destacarmos que a formação inicial compreende ao período em que os futuros profissionais da educação adquirem os conhecimentos teóricos e práticos básicos necessários para exercer a profissão docente.

Seria nesta etapa de formação em que ocorre o primeiro contato dos futuros docentes com os fundamentos teóricos e práticos da profissão. Ela ocorre geralmente em cursos de licenciatura, nos quais são abordados conteúdos pedagógicos, disciplinas específicas da área de atuação e estágios supervisionados. Nessa fase, é fundamental que os futuros professores desenvolvam um repertório sólido de conhecimentos, habilidades didáticas e uma postura reflexiva sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, Carvalho *et al.* (2017, p. 163) comentam que:

[...] na formação inicial deve-se atentar para um cenário duplo: a construção de um novo profissional para a área educacional, alicerçado pelas múltiplas dimensões do ser humano – biológica, psicológica, sociocultural – em sua variedade de conteúdos; e a busca uma prática profissional capacitada para atender às diferentes necessidades.

O cenário descrito pelos autores é fundamental, em especial, quando se tem como norte uma Educação Inclusiva que seja capaz de gerar as mudanças sociais necessárias.

Para além da formação inicial, tem-se a formação continuada, a qual abrange os processos de atualização e aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira. Este tipo de formação é um processo que se estende ao longo da carreira profissional e que tem como objetivo proporcionar oportunidades de atualização e aprofundamento

de conhecimentos, assim como o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

No entendimento de Castro *et al.* (2020, p. 32), a formação continuada, voltada ao processo de ensino e aprendizagem ao aluno com deficiência(s), [...] “configura-se em um processo de reflexão, sendo considerada uma política pública para a qualificação da prática docente junto aos alunos com algum tipo de deficiência”.

A formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, capacitações, participação em seminários, conferências, grupos de estudo, entre outros. Essa formação contínua permite que os professores estejam sempre atualizados em relação às novas práticas educacionais, recursos tecnológicos e pesquisas na área.

Para Chicon e Cruz (2014, p. S826), ao se referirem ao processo de formação continuada, mais precisamente, ao tipo de conhecimento abordado, nos apresentam um importante alerta: [...] “esse conhecimento não deve ser restrito apenas aos conteúdos específicos ou aos técnico-instrumentais da formação, mas deve ter como foco o horizonte de uma formação cultural ampla”.

É fundamental ressaltar que a formação inicial não é um processo finalizado, assim como o próprio nome sugere, mas trata-se de um importante e fundamental momento formativo, no qual as bases científicas, éticas e metodológicas se constroem. É justamente sobre esses alicerces que a formação continuada encontra suas bases. Uma vez que ambos os momentos são essenciais para a construção de um profissional competente e atualizado.

Neste contexto, no qual se considera ambos os processos de formação, a Educação Inclusiva tem sido reconhecida mundialmente como uma abordagem fundamental para garantir o direito de todos os alunos à educação de qualidade. Pois, a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão efetiva e na criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes, deficientes ou não.

Discute-se aqui, os desafios e as possibilidades da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a importância de uma abordagem centrada no (e para o) aluno; a necessidade de mudanças nos currículos de formação; a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e; a colaboração entre professores e os demais profissionais (seus pares) da educação.

Conforme demonstram Araújo *et al.* (2010, p. 407):

No ano de 2008, se define uma “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” que tem como pressuposto que a educação inclusiva seria uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A Educação Inclusiva baseia-se no princípio de que todos têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais, deficiências ou características pessoais. Reconhece e valoriza, portanto, a diversidade como um recurso enriquecedor para o aprendizado e busca eliminar as barreiras que podem restringir o acesso e a participação integral de alguns estudantes.

Ela (a Educação Inclusiva), busca promover a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, capacidades ou necessidades especiais. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e adotar práticas pedagógicas inclusivas.

No entanto, a formação de professores ainda enfrenta desafios significativos na incorporação de princípios e estratégias da Educação Inclusiva em seus currículos e práticas. Dentre os principais desafios na formação de professores para a Educação Inclusiva pode-se destacar:

A existência de currículos de formação desatualizados, nos quais a formação de professores ainda não incorpora conteúdos relacionados à Educação Inclusiva, o que resulta em lacunas de conhecimento e habilidades necessárias para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Uma abordagem centrada no professor, na qual a formação docente frequentemente se concentra em métodos tradicionais de ensino, acaba por deixar de lado a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos.

A falta de experiência em sala de aula, que pode ser observada nas poucas oportunidades de vivências práticas suficientes no trabalho com alunos que possuem (ou não) deficiência(s), pode acabar gerando certa insegurança e falta de preparo para com o ambiente escolar.

Desse modo, a formação de professores deve adotar uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo e valorizando a diversidade como um recurso enriquecedor para o processo educacional.

Sob esta perspectiva, e no que se refere a integração da Educação Inclusiva nos currículos, é de fundamental importância que os programas de formação de professores incorporem conteúdos relacionados à Educação Inclusiva em sua programação, abordando tópicos como – adaptação curricular, tecnologias assistivas e estratégias de ensino diferenciadas.

Sendo assim, faz-se necessário que as práticas pedagógicas inclusivas estejam vinculadas ao processo de formação de professores, considerando o uso de materiais acessíveis, agrupamento flexível de alunos e avaliação formativa.

Nesta mesma direção, Beltrame e Ribeiro (2004, p.19), reforçam que:

Esta formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas positivas, sendo difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.

Como bem destacado pelos autores acima mencionados, há uma íntima relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de práticas inclusivas positivas, pois tanto o desenvolvimento profissional quanto as práticas inclusivas dependem de uma sólida formação acadêmica.

Ao discutir a formação, Falkenbach *et al.* (2007, p. 01), destacam que formação e competência, são categoriais que surgem com muita facilidade quando a temática é inclusão de crianças com deficiência(s) na escola regular. Para o autor:

[...] o processo formativo dos professores possui marcas profundas nos fundamentos conteudistas e nas técnicas didáticas, o que tem dificultado consideravelmente a inclusão de alunos que não se encaixam nos modelos historicamente determinados como ideais para a prática da Educação Física e dos Esportes.

Tal processo formativo de professores desempenha um papel crucial na promoção da qualidade da educação. Professores bem preparados são significativamente capacitados e criativos para conceber ambientes de aprendizagem satisfatoriamente estimulantes e capazes de promover um verdadeiro engajamento e desenvolvimento de habilidades essenciais por parte de seus alunos.

Neste contexto, é importante apresentar o entendimento da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, a qual compreende a formação como: [...] “um componente essencial da

profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2016, p. 2).

Vislumbra-se, a partir da Política, a necessidade de que a formação atenda aos objetivos das diferentes etapas e modalidades de ensino, em especial, frente as últimas décadas, na qual a formação de professores passou por transformações significativas devido às mudanças nas abordagens pedagógicas, avanços tecnológicos e demandas educacionais em constante evolução.

Para Tardif (2014), a formação continuada de professores pressupõe um tempo/espaço onde é possível dialogar, refletir, sensibilizar e olhar o trabalho docente a partir da realidade da sala de aula. Uma vez que, ao discutir o processo de formação do professor, Cruz e Soriano (2010, p. 3-4) acabam por fazer um alerta:

A formação do professor que atua na educação básica apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação. Ter isso em mente é importante para que se desvincule a ideia da formação continuada como sendo redentora de uma formação superior deficiente, ou mesmo como encarregada de preencher as lacunas observadas nessa formação.

Conforme demonstram os autores, a formação continuada, não é capaz, por si só, de resolver problemas na formação inicial. Portanto, a formação inicial precisa ser habilitada de tratar a Educação Inclusiva, discuti-la e, ainda, oferecer oportunidades de vivências práticas com estes estudantes, garantindo assim, uma formação de qualidade.

Neste cenário, tem destaque também o processo de autoformação, o qual, evidentemente, não se dá de forma individual, mas, sobretudo, deve acontecer em redes colaborativas, nas quais é possível a troca de experiências e o compartilhar saberes.

Esse protagonismo poderá ocorrer por meio de redes colaborativas, nas quais os professores possam trocar informações (vivências) e compartilhar saberes. Uma vez que tal processo não se dá apenas através das experiências individuais, sendo preciso que haja uma articulação com todas as instâncias pedagógicas e administrativas da escola.

A formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Inclusiva. Sendo necessário para que esta seja efetiva, buscar a superação dos possíveis desafios existentes, explorando as possibilidades de transformação profissional através da formação de professores.

A adoção de uma abordagem centrada no aluno; a revisão dos currículos de formação; a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e; a colaboração entre os profissionais da educação, se constituem em elementos essenciais para preparar os professores para atender às necessidades dos alunos em salas de aula inclusivas.

A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva deve ser vista como um processo contínuo e permanente, que requer atualização constante e a busca por melhores estratégias de ensino aprendizagem, visando a garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos com e sem deficiência.

4.2 Enfrentando adversidades na busca por uma Educação Inclusiva e diversificada

Para Barreto e Reis (2013, p. 20), estar preparado para acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores capacitados para uma escola inclusiva se constitui em um dos grandes desafios da educação para os dias atuais. Frente a esse desafio, ambos os autores relatam sobre a urgência, bem como a necessidade emergente de romper com os velhos paradigmas estabelecidos por uma educação padronizada e que possui uma visão homogênea de alunos que são classificados segundo certos “padrões de normalidade”.

Ou seja, devemos nos dedicar em substituir esse modelo educacional que procura segregar e excluir aqueles que se encontram fora dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. No entanto, já é possível testemunhar, principalmente nesta última década, um significativo avanço na luta pela ruptura da pedagogia da igualdade em prol da pedagogia da diversidade, reconhecendo que a inclusão no ambiente educacional se caracteriza como ação fundamental para se estabelecer o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos (BARRETO; REIS, 2013, p. 20).

Não se pode negar, entretanto, que nos encontramos em um atual, porém discreto movimento de inclusão de alunos com deficiência(s) na escola regular e que este novo contexto nos obriga a enfrentar alguns fracassos perante a aprendizagem do estudante. Isso não deve ocorrer apenas com o aluno com deficiência(s), mas também para aqueles que não correspondem às expectativas por inúmeras razões, o que pode corroborar para a desmistificação da perspectiva que acredita que a

capacidade ou incapacidade para aprendizagem é pessoal, inata e de total responsabilidade do indivíduo (SIQUEIRA, 2008, p. 304).

Enquanto isso, Carvalho (2007, p. 29) faz referência à determinadas ações que possam auxiliar as escolas a se tornarem ambientes inclusivos educacionais. Entre essas ações, o autor nos orienta a respeito da devida valorização profissional dos docentes, o aprimoramento das instituições escolares, o aproveitamento intelectual de docentes especializados como possíveis consultores (*i.e.*, com a intenção de formar uma rede de apoio), o aperfeiçoamento dos professores por meio de formação continuada (*i. e.*, objeto de nossa pesquisa), a atuação em equipe (*i.e.*, com a finalidade do desenvolvimento de um trabalho cooperativo e interdisciplinar) e a flexibilização e implementação de adaptações curriculares que garantam aos alunos a necessária apropriação dos conhecimentos para lhes possibilitar a devida igualdade de oportunidades.

Todavia, para Duek (2014, p. 20), apesar da acentuada preocupação com relação aos processos de escolarização dos indivíduos com deficiência, bem como do aumento do número de matrículas destes na escola regular, ainda prevalece muitos impasses e questionamentos que prejudicam o avanço escolar em direção a um atendimento educacional mais adequado à condição de todos os estudantes.

Dentre estes impedimentos, o autor destaca a escassez de recursos materiais, a precariedade na formação inicial dos professores e de suas condições de trabalho, as inúmeras barreiras atitudinais e arquitetônicas existentes, a pouca articulação entre a equipe de profissionais nas escolas, entre outras.

No que diz respeito às diversas formas de se ensinar e aprender, as dificuldades acima citadas se tornam ainda mais evidentes, uma vez que a ação pedagógica ainda ocorre por meio de uma visão fragmentada do conhecimento e sem a devida relação com a experiência do aprendiz, desprovida de significado por parte daqueles que se encontram envolvidos no ato educacional.

A escolarização dos alunos com deficiência(s) ultrapassa a dimensão da interdependência de diversos fatores, de modo que se proporcione a cada educando a oportunidade de se atingir níveis de desempenho intelectual compatíveis com suas respectivas características de aprendizagem, procurando respeitar suas individuais condições de desenvolvimento humano (PIOVEZANI, 2013, p. 22).

Para Barreto e Reis (2013, p. 23), é necessário compreender que as dificuldades que o estudante apresenta em seu processo de escolarização podem

estar relacionadas a uma estrutura curricular padronizada e absolutamente impessoal. Acontece que determinados alunos ainda não possuem as condições mínimas para estabelecer relações e construir seus conhecimentos sozinhos, uma vez que a intermediação feita pelo professor e a troca de informações e experiências que muitas vezes também ocorre entre os demais colegas de sala de aula acaba por se constituir em uma parte fundamental do seu processo de aprendizado.

Embora tenhamos alcançado alguns avanços na educação brasileira, ainda existem fortes tendências a uma padronização do ato de educar que acaba exigindo um aprendizado na mesma medida. Para muitos casos, a escola não compreende as diferentes formas utilizadas pela criança em estruturar a sua forma de aprender e acaba, erroneamente, desprezando os conhecimentos que ela traz, além de exigir determinadas conceituações as quais ela ainda não é capaz de desenvolver. Nesse contexto, a criança termina “rotulada” como não competente. Tal atitude acaba sendo reforçada quando a escola faz os encaminhamentos para a avaliação psicológica pelo fato destes alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem (BARRETO; REIS, 2013, p. 23).

No contexto de uma educação que se pretende inclusiva, inúmeros são os desafios para o alcance do ensino como um direito fundamental. Dentre estes desafios, Prieto (2006, p. 35-36) aponta aquele que considera como essencial: [...] “não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns”. Essa ação resultaria simplesmente no acesso e permanência do aluno na escola como mero cumprimento de uma exigência legal, porém, sem uma efetiva aprendizagem e, conseqüentemente, sem que o mesmo tenha alcançado e garantido sua igualdade de direitos.

Diante do exposto, torna-se importante investigar a proposta de Educação Inclusiva considerando-se que a realidade escolar brasileira se caracteriza pela expressiva desigualdade social em que se assume um discurso neoliberal⁵ em defesa

⁵ Conforme Teixeira e Lima (2019, p. 1800), no Brasil, a *política neoliberal* empregada como modelo para salvaguardar e fortalecer os mecanismos que regem a produtividade e lucratividade do mercado capitalista, sobrepondo e estabelecendo as relações sociais e, simultaneamente, afastando o Estado de sua responsabilidade social, vem ocorrendo no sentido de proporcionar um desmantelamento das políticas sociais. Intensificando-se, nesta perspectiva, o processo de privatização das estruturas estatais, seja na esfera da produção, quanto em setores associados às questões sociais. Desse modo, segundo os mesmos autores, não obstante, as privatizações tenham início na esfera econômica, o campo social não demora fazer parte de suas ações nefastas, especialmente em setores como o da Saúde e Educação.

de uma escola que receba e acolha a todos. Em outras palavras, a inclusão escolar como um componente integrante da inclusão social por meio de um contexto histórico, político e social é marcado pela [...] “expansão da exclusão econômica e social” (PRIETO, 2006, p. 66).

De acordo com Duek (2014, p. 22-23), para concebermos uma educação voltada para todos, sem exceções ou distinções, há de se reivindicar a construção de uma nova lógica escolar, que se permita reconhecer e valorizar as diferenças, tirando partido destas atitudes em sala de aula. Nesse contexto, tanto as escolas como seus professores são convidados a buscar soluções para os possíveis impedimentos que possam surgir no decorrer do processo de ensino desse estudante, viabilizando os recursos necessários para que todos possam aprender. Assim sendo, todos os educandos e, não somente aqueles com alguma deficiência, poderão tirar proveito das estratégias e recursos mais bem empregados, bem como de todos os esforços que possibilitem a devida interação e colaboração entre os diferentes “atores” envolvidos no ato educativo.

Esses novos ideais sugerem, segundo Piovezani (2013, p. 21), em compreendermos que [...] “a escola deve adaptar-se às condições de sua clientela e não o contrário, ou seja, os alunos adaptarem-se à escola, como normalmente acontece”. Sendo assim, passamos a observar que a escolarização dos alunos com deficiência(s) se constitui em um processo complexo e que implica na garantia de inúmeras ações que ainda precisam ser concretizadas, tais como a mudança de comportamentos e concepções, contínuos investimentos em equipamentos e acessibilidade física, além da formação continuada por parte dos professores.

Cabe aqui ressaltarmos que fica a cargo das Instituições de Ensino ofertar alternativas para tornar cada vez mais eficiente e, ajustado possível, o processo de escolarização de alunos com deficiência(s) em todos os níveis escolares. As instituições devem disponibilizar aos professores o maior número de recursos que sejam capazes de desenvolver o máximo possível das potencialidades desses estudantes, tornando-os habilitados em participar e interferir com responsabilidade e autonomia na sociedade em que se encontram inseridos.

É a partir de tais reflexões que podemos afirmar que a escola, no modo pelo qual a sociedade está organizada (*i.e.*, em um sistema capitalista), encontra-se enfrentando um grande desafio: o de auxiliar para a construção de uma comunidade cada vez mais igualitária para todos, desprovida de preconceitos e discriminações.

Trata-se, porém, de um caminho longo e necessário a ser percorrido e que constantemente vem se consolidado por meio de lutas, movimentos sociais, realizações coletivas, etc. (PIOVEZANI, 2013, p. 21).

Com o processo de inclusão escolar, temos percebido cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, às vezes desconhecidas pela maioria dos professores como é o caso da deficiência múltipla, da paralisia cerebral, da surdo-cegueira, da distrofia muscular, entre outras. Essas especificidades pressupõem a necessidade de refletir sobre as inúmeras estratégias de atendimento a esses alunos que há pouco tempo atrás provavelmente jamais teriam sido vistos no interior da sala de aula comum, provocando, mesmo para os dias atuais, muito estranhamento (GONÇALVES, 2013, p. 21).

Assim sendo, a escola regular necessita se estruturar em diferentes níveis com o objetivo de atender alunos que apresentam os mais variados tipos de deficiência, seja por meio dos professores, seja por meio do seu quadro de funcionários. Para que essa “estruturação” ocorra de fato, é necessária a implementação de políticas públicas educacionais que possam atualizar e capacitar aos seus colaboradores nas demandas atuais de atendimento na escola. Esse modelo de capacitação inclui, por exemplo, a formação continuada do professor com o objetivo desses adequarem a sua prática educativa às especificidades desses estudantes.

Para além dos defensores ou opositores do modelo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, é importante lembrar que esta é legalmente exigida e, atualmente, consta como uma das diretrizes das políticas públicas educacionais nacionais, seja no âmbito Federal, Estadual e/ou Municipal.

Conforme Miranda (2003, p. 4), tão somente a presença física do estudante com deficiência na classe regular de ensino não se constitui como meio de garantia para inclusão em nossas escolas. É indispensável que a instituição de ensino como um todo esteja devidamente preparada, tanto física quanto metodologicamente, para dar conta de realizar um trabalho digno e responsável com todos os alunos que chegarem até ela, independente de quaisquer que sejam as suas diferenças ou características individuais. Nesse aspecto, a autora afirma que:

[...] A literatura evidencia que no cotidiano da escola, os alunos com deficiência inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial

é realizado em relação às características de sua diferença (MIRANDA, 2003, p. 6).

Ainda segundo Miranda (2003), a maneira pela qual se inclui, se constitui na maior de todas as preocupações para o nosso país, envolvendo professores e estudiosos do assunto que consideram que a inclusão só será realmente efetivada caso ocorram transformações estruturais significativas em nosso sistema educacional, bem como em nossa sociedade como um todo.

Sobre a questão da presença física do estudante com deficiência na rede regular de ensino, Siqueira (2008, p. 304) nos relata que quando matriculado em uma escola de seu respectivo bairro, o estudante tem a oportunidade de construir a sua identidade a partir daquele contexto escolar. Esse contexto difere daquele na qual o aluno que, por um motivo ou outro, acaba sendo conduzido para uma instituição especializada de ensino ou ainda para uma classe especial.

Do ponto de vista do sujeito que até agora se encontrava destinado à segregação, conseguir escapar da longa lista de espera de Instituições Escolares ou muitas vezes de uma situação de isolamento domiciliar para o tão aguardado direito legal de sua matrícula e permanência em tais estabelecimentos de ensino, se constitui em uma significativa transformação pessoal para esses indivíduos (SIQUEIRA, 2008, p. 304).

É nesse sentido que pressupomos que cabe à escola esforçar-se ao máximo para desenvolver as devidas condições reais e legais para que essas pessoas possam estar inseridas e devidamente alocadas. Assim, estas poderão se beneficiar do acesso ao conhecimento por meio de processos pedagógicos capazes de identificar os saberes como um bem social maior e para todos, ou seja, objeto que se constrói e se reconstrói no contexto da coletividade e de forma histórica (PIOVEZANI, 2013, p. 14).

Aprender nesse contexto se constitui numa condição necessária para que o indivíduo possa, por meio de seu esforço e amparado por profissionais qualificados, atender as mais diferentes necessidades, apropriar-se do conhecimento escolar e fazendo deste um instrumento que o possibilite raciocinar, avaliar e (re)agir sobre a realidade que o cerca, tornando-se um sujeito ativo e independente, capaz de intervir no processo de construção de nossa sociedade. Em vista desse cenário, Baptista (2006, p. 7) nos afirma que:

Ir à escola passa a ser considerado como o equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da polis. Essa concepção é decorrência de um processo histórico que progressivamente amplia o universo dos “escolarizáveis”, consolidando a defesa de que a tarefa da escola seria formar todos os sujeitos.

Assim sendo, Piovezani (2013, p. 14) nos chama a atenção sobre a real importância do conhecimento transmitido na escola, reconhecendo a mesma como um espaço de formação humana que deve legalmente assegurar a todos os indivíduos o direito de aprender, assim como o de se apropriar do saber elaborado. Em se tratando das pessoas com deficiência, o reconhecimento da educação e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se dará por meio de direitos invioláveis e intransferíveis para a sua escolarização.

É nessa conjuntura que Barby (2005, p. 45) afirma que a inclusão se caracteriza atualmente como uma luta das pessoas com deficiência pelo alcance de autonomia e independência, assim como pela conquista de uma escola comprometida com a educação para todos. Ainda, que se conceba a diferença como benefício e a oportunidade de experienciar o que a diversidade humana pode proporcionar, devemos buscar por uma escola onde se enfatizem os processos educacionais como especiais e não o aluno como especial em função de sua(s) deficiência(s).

Para tanto, o sistema educacional precisa se modificar. Essa modificação implica em rever políticas públicas, princípios filosóficos, concepções e práticas pedagógicas, procedimentos de ensino, implementar adaptações curriculares e arquitetônicas, promover formação continuada de docentes e estabelecer uma política pública e um plano de ação envolvendo toda a comunidade escolar, dividindo responsabilidades e construindo uma rede de apoio para os alunos que dela necessitem (GRASSI, 2008, p. 7-8).

5 METODOLOGIA

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade.

(GIL, 2008, p. 8)

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico utilizado para a construção do objeto desta investigação, sua respectiva caracterização, o perfil dos participantes envolvidos com os critérios de inclusão e exclusão adotados, as especificidades éticas, os benefícios proporcionados por meio dessa pesquisa, os locais de ocorrência e suas etapas, bem como a ferramenta e os procedimentos de coleta e análise dos dados definidos pelos pesquisadores.

A edificação dos caminhos metodológicos possui como principal direcionamento o de clarificar as conjecturas já construídas pela vivência e pela pesquisa na área, assim como também pelo real desejo em se tornar viável compreender as possíveis relações existentes entre a Educação Especial e a formação profissional (COSTA, 2009, p. 26).

Levando em conta a ética como construção humana, social, histórica, bem como cultural, é que nosso estudo procurou elevar-se em respeito à integridade humana e à proteção em pesquisas com pessoas (PINHEIRO, 2020, p. 119). Sendo assim, nosso projeto de pesquisa foi devidamente submetido à avaliação do Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa (SEED/NRE PGO), por meio de seu Setor de Articulação Acadêmica (SAA) e também pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), por meio da Plataforma Brasil, com a finalidade de atender as determinações inclusas nas Resoluções de nº 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas envolvendo seres humanos em nosso país (BRASIL, 2012; 2016).

Após a submissão, a pesquisa foi aprovada pelo SEED/NRE PGO através do Protocolo de Interessado (Anexo I) de nº 19.668.641-0 e através do Parecer Consubstanciado (Anexo II) de nº 5.799.064.

5.1 Caracterização da pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza, segundo a sua *finalidade*, como sendo: a) *básica estratégica*, por ter como principal objetivo gerar conhecimentos novos e úteis para o desenvolvimento da ciência; com *abordagem* b) *quanti-qualitativa*, e; c) *de cunho interpretativo*, por dar ênfase à maneira pelas quais as necessidades formativas e percepções de inclusão permeiam o ambiente escolar configurando-se em práticas de escolarização de crianças com as mais diversas deficiências.

Do ponto de vista dos *objetivos*, Silva e Mendes (2001, p. 21) classificam a pesquisa, como sendo:

a) *Descritiva* - por relatar as características de determinada população ou fenômeno, buscando estabelecer relações entre variáveis envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como por exemplo: questionário (como por nós utilizado) e/ou observação sistemática;

b) *Exploratória* - pelo fato de proporcionar maior familiaridade com o problema, com o propósito de torná-lo explícito ou a constituir hipóteses, assumindo, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e/ou estudos de caso, bem como entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema investigado, ou análise de exemplos que estimulem a compreensão dos fatos a serem examinados.

Quanto à *abordagem*, esta pesquisa classifica-se como sendo *quanti-qualitativa* por permitir que o pesquisador realize um “cruzamento” dos resultados encontrados no estudo de modo a lhe garantir uma maior confiança de que seus dados não são produtos de um procedimento específico ou de alguma situação em particular.

A combinação de tais metodologias diversas (*i.e.*, qualitativa e quantitativa) no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como *triangulação*, permite abranger a máxima amplitude na descrição, explanação e compreensão do objeto a ser estudado. Por exemplo, partimos de princípios que asseguram ser praticamente impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social (GOLDENBERG, 2004, p. 62-63).

No que se refere ao *método*, Mazucato (2018, p. 56) classifica a pesquisa como *hipotética dedutiva* por iniciar-se pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual se formulam hipóteses através do processo de influência dedutiva e que permite se experienciar o prognóstico da ocorrência de fenômenos abrangidos

pela hipótese.

E finalmente, no que diz respeito ao *procedimento*, a pesquisa classifica-se como sendo *bibliográfica* por ser desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos que se encontram atualmente disponibilizados virtualmente na *internet*. A principal vantagem é o fato de permitir ao investigador a abrangência de um conjunto de fenômenos mais amplos do que aqueles que poderiam ser pesquisados diretamente, tornando-se uma vantagem particularmente mais importante quando o problema de pesquisa requer informações muito dispersas pelo campo a ser investigado (GIL, 2008, p. 50), e; *levantamento de campo* (ou *survey*), por envolver a interpelação direta de indivíduos cujo comportamento se deseja conhecer, embora basicamente proceda-se aqui a solicitação de informações a um determinado grupo significativo de pessoas relativo ao problema a ser estudado para, em seguida, por intermédio de análise quantitativa (ou qualitativa) adquirir as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2008, p. 55).

5.2 Participantes da pesquisa

Os participantes de nossa pesquisa se constituíram em um total de 18 (dezoito) professores da disciplina de Educação Física distribuídos em seis colégios da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, durante o ano letivo de 2022, que ministraram aulas para estudantes com alguma deficiência (PAEE) regularmente matriculados na Educação Básica (Ensino Fundamental II).

Os participantes da pesquisa se encontravam lecionando para, pelo menos um, dos seis colégios selecionados pelos pesquisadores e aceitaram gentilmente em responder ao nosso instrumento da pesquisa (questionário).

O *universo* (ou população) da pesquisa, se caracteriza como sendo o conjunto estabelecido de elementos que possuem determinadas características. Comumente, trata-se como *população* a referência atribuída a um total de habitantes de uma determinada localidade. No entanto, em termos estatísticos, uma população deve ser definida como um conjunto de indivíduos de um dado lugar. Já a *amostragem* é entendida como o *subconjunto do universo* (ou população) na qual se determinam

características desse universo e sobre a qual a pesquisa será desenvolvida (GIL, 2008, p. 89).

Quanto a *amostra* de uma pesquisa, esta deve se constituir em uma parcela convenientemente selecionada do universo dos participantes que devem compor a investigação (*i.e.*, compreende um subconjunto do universo, ou uma fração dele). A opção pela *amostragem* ocorre quando não se trata de pesquisa *censitária*, isto é, quando não envolve a totalidade dos componentes do universo ou quando não se procura obter informações de todas as pessoas de um determinado grupo. Por isso, faz-se necessário investigar apenas parte dessa população (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 250).

Para a nossa investigação fizemos uso da *amostragem não-probabilística*⁶, por *acessibilidade* (ou por *conveniência*). Esta escolha se justifica por ser a mais apropriada ao que se propõe a nossa pesquisa, visto que se trata (em sua grande maioria) de um *estudo de cunho qualitativo* e que tem o objetivo (principal) de investigar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e às necessidades formativas dos profissionais que ministram aulas na disciplina de Educação Física para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR.

Sabendo-se que a técnica de investigação envolvendo o uso de *questionário* como ferramenta de coleta de dados demanda de uma disponibilidade de tempo por parte dos participantes para responder as questões, não nos seria praticável realizar o nosso estudo com todos esses elementos (*i.e.*, universo ou população). Sendo assim, para se tornar viável a análise dos dados foi entregue (de forma impressa e pessoal) o nosso questionário a todos os professores que se dispuseram a colaborar com a nossa investigação⁷, tendo em vista todos os critérios previamente estabelecidos pelos pesquisadores.

Normalmente se faz uso de *amostragem não-probabilística* quando alguma eventualidade possa ocorrer por consequência de determinada *restrição de cunho operacional* ao uso de *amostragem probabilística*, isto é, quando a população a ser investigada corresponde a um número muito grande de indivíduos, ou ainda, quando

⁶ Segundo Gil (2008, p. 91), a *amostragem não-probabilística* se caracteriza por dispensar o rigor matemático ou estatístico, pois a seleção dos participantes envolvidos na pesquisa, ocorre mediante critérios previamente estabelecidos pelo referido pesquisador.

⁷ Sendo aqui importante destacar que *todos* (100%) *os professores* da disciplina de Educação Física (sejam eles ou elas QPM ou PSS) dos seis colégios por nós selecionados durante o ano letivo de 2022, se dispuseram gentilmente em participar de nossa pesquisa, respondendo prontamente a nossa ferramenta de coleta de dados (*i.e.*, ao nosso questionário).

o pesquisador pode não ter acesso a todos os seus elementos (COSTA NETO, 2002, p. 41).

Torna-se necessária a opção pela *amostragem não-probabilística* quando existe uma inacessibilidade à população como um todo pelo pesquisador que deve, na medida do possível, dar prosseguimento a pesquisa, restando meramente ao mesmo em optar por coletar os dados apenas de uma parte dessa população, ou seja, tão somente daquela que lhe é acessível (como foi o caso de nossa pesquisa).

No que se refere à *amostragem por acessibilidade*, ou por *conveniência*, como compreendida nesta pesquisa, esta é destituída de rigor *matemático/estatístico*, como já comentado anteriormente. Por conta disso, é considerada como a menos rigorosa de todos os tipos de amostragem. Nela, o pesquisador seleciona os participantes as quais tem acesso, demonstrando que esses, de alguma maneira, podem representar o universo a que se destina estudar. Esse tipo de amostragem é normalmente aplicada em *pesquisas de cunho qualitativo* onde o nível elevado de precisão não se faz tão necessário ou não se é tão rigoroso (PRODANOV; FREITAS, 2003, p. 98).

No que se refere a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por identificá-los pela sigla PEF (Professor[a] em Educação Física), conforme nossa – Ficha de Identificação dos Professores Participantes do Estudo, descrita no TCLE.

Os critérios para a sequência da descrição dos colégios e dos participantes da pesquisa foram aleatoriamente escolhidos. Dessa forma, o primeiro docente foi representado pela sigla PEF001, até atingirmos o último deles, representado pela sigla PEF018. Conforme descrito na Tabela 1 e, em ordem alfabética, apresentamos a relação dos colégios estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR selecionados, bem como a ordem numérica dos professores da disciplina de Educação Física (PEF).

Tabela 1 - Sequência (em ordem alfabética) dos colégios estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR criteriosamente selecionados para compor a nossa pesquisa e seus respectivos professores da disciplina de Educação Física (PEF) que concordaram em responder ao nosso questionário

(continua)

Sequência	Colégios Estaduais	Número de Professores	Amostra	%
1º	31 de Março	5	PEF001, 002, 003, 004 e 005	27,77

(conclusão)

Sequência	Colégios Estaduais	Número de Professores	Amostra	%
2°	General Osório	3	PEF006, 007 e 008	16,67
3°	Padre Arnaldo Jansen	3	PEF009, 010 e 011	16,67
4°	Professor Eugênio Malanski	2	PEF012 e 013	11,11
5°	Professor João Ricardo Von Borell du Vernay	2	PEF014 e 015	11,11
6°	Professor Meneleu de Almeida Torres	3	PEF016, 017 e 018	16,67
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

Destacamos que já no decorrer da primeira visita realizada aos colégios estaduais selecionados, tendo por finalidade realizarmos nossa coleta de dados por meio da entrega do questionário, descobrimos que existia a situação de alguns dos seus professores da disciplina de Educação Física ministrando aulas para mais de uma dessas instituições de ensino público escolhidas.

Esse fato se deu em decorrência da proximidade que havia entre os mesmos estabelecimentos e/ou por outras circunstâncias (situações) regulamentares diferentes e que dizem respeito tão somente a distribuição de aulas feitas por meio do SEED/NRE PGO (ex.: professores permutados, excedentes na escola, lotados no município e com incompatibilidade de horários, em ordem de serviço, com aulas extraordinárias, etc.), o que acabou por resultar em uma média aproximada de três docentes por instituição de ensino, para suprir a carga horária total de aulas (duas por cada turma) para a referida disciplina de Educação Física perante esses colégios estaduais.

5.3 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão apresentados aos professores e professoras para participarem da pesquisa foram:

- a) Pertencer a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR;
- b) Fazer parte do QPM ou ter sido admitido por meio de contratação temporária ofertada pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR) através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e encontrar-se ministrando aulas para a disciplina de Educação Física;
- c) Estar lecionando na Educação Básica para turmas entre o 6° ao 9° Ano do Ensino Fundamental II (seja para sua respectiva escola de lotação e/ou para outras instituições de ensino público que correspondam a aulas caracterizadas como extraordinárias);
- d) Encontrar-se ministrando aulas para, pelo menos, uma das seis instituições estaduais de ensino (IEE) selecionadas;
- e) Possuir ou já ter lecionado para pelo menos um aluno ou aluna regularmente matriculado na Educação Básica, entre o 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental II e que tenha alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional qualificado na referida área médica específica e com laudo;
- f) Aceitar participar voluntariamente da pesquisa, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), bem como responder ao nosso questionário.

5.4 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão apresentados aos professores e professoras para participarem da pesquisa foram:

- a) Encontrar-se legalmente (ou não) afastado de suas atividades docentes por motivo de qualquer natureza, durante o período correspondente a realização da coleta dos dados para a referida pesquisa;
- b) No pleno exercício de suas atividades docentes, por motivo de qualquer natureza, estar impossibilitado de responder, ou ter havido entregue o TCLE

e/ou ao nosso questionário, preenchido(s) de forma incompleta (ou incorreta).

5.5 Especificidades éticas da pesquisa

A pesquisa seguiu criteriosamente os preceitos éticos e metodológicos discutidos nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resoluções 466/2012 e 510/2016), as quais informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco. Nosso estudo apresentou um risco potencial mínimo por fazer uso de questionário.

As informações obtidas através do questionário serão mantidas em sigilo e no anonimato absoluto para a devida preservação da privacidade e confidencialidade dos dados de seus participantes em respeito à proteção da individualidade e observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996), em cumprimento ao §1º do art. 11 e 13, CNS de nº 466/2012, item 2.1; da norma operacional do CNS de nº 001/2013.

5.6 Benefícios proporcionados

Os benefícios proporcionados por meio desta pesquisa dizem respeito apenas à comunidade científica, assim como a todos aqueles interessados na temática aqui abordada. As informações obtidas em nosso estudo se somarão às pesquisas já existentes nessa área. A voluntária participação não implicou em qualquer risco, seja a integridade física, psicológica ou financeira dos seus constituintes. A qualquer momento do andamento dessa, todos os envolvidos tiveram total liberdade em se recusar a participar da mesma, podendo retirar o seu consentimento sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento por parte dos seus pesquisadores.

5.7 Locais de ocorrência

As coletas de dados ocorreram em seis colégios da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR que continham em seu quadro de professores (QPM e/ou PSS), profissionais que ministraram aulas para a disciplina de Educação Física e que

atuaram com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II), compreendendo os seguintes estabelecimentos de ensino público (em ordem alfabética):

- Colégio Estadual 31 de Março
- Colégio Estadual General Osório
- Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen
- Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski
- Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay
- Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres

A escolha dos colégios acima mencionados justifica-se pelo fato, de que:

- a) Dois deles (Colégio Estadual 31 de Março e Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski) são as Instituições de Ensino as quais o referido pesquisador encontrava-se ministrando aulas para o ano letivo de 2022;
- b) As outras quatro Instituições escolhidas (Colégio Estadual General Osório, Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay e Colégio Estadual Meneleu de Almeida Torres) encontram-se situadas mais próximas do local de residência do pesquisador, que as selecionou atendendo a critérios de acessibilidade em virtude de sua deficiência sensorial do tipo visual, conforme consta em laudo oftalmológico datado de 16 de janeiro de 2022 – Código Internacional de Doenças (CID): H18.6 (Ceratocone) e H54.1 (cegueira em um dos olhos e visão subnormal em outro) e amparado pela Lei 14.126/2021.

O fato do pesquisador já ter lecionado anteriormente ou encontrar-se ministrando aulas para dois colégios durante o período em que a coleta de dados ocorreu, contribuiu de forma significativamente positiva para a observação *in situ*⁸ da dinâmica de alguns desses colégios.

As observações revelaram as dificuldades encontradas no trato com a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, bem como acabou facilitando o levantamento de dados no que diz respeito aos encontros com os professores da disciplina de Educação Física que aceitaram participar da pesquisa. Apesar da

⁸ *In situ* corresponde ao sinônimo para a expressão latina *in loco*, tendo o mesmo significado que – “no lugar”, “no local”, “no próprio lugar”, ou ainda, “no próprio local” (<https://www.dicio.com.br/in-situ/>).

familiaridade com alguns dos integrantes da equipe diretiva (*i.e.*, Direção e Equipe Pedagógica), bem como a de alguns dos funcionários que fazem parte da Secretaria (Agentes Educacionais I) da maioria dos colégios selecionados, a intermediação do contato com esses docentes (que fizeram parte de nossa pesquisa) só foi possível após a apresentação de toda documentação legal fornecida tanto pelo SEED/NRE PGO, quanto pelo CEP/UEPG.

Outros critérios também determinaram a escolha desses seis colégios em razão dos seguintes outros fatores:

- a) Ser uma instituição estadual de ensino – IEE (*i.e.*, colégio estadual) e pertencente o SEED/NRE PGO perante o Governo do Estado do Paraná;
- b) Possuir significativa quantidade de alunos que possuem alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo,
- c) Estarem regularmente matriculados no ano letivo de 2022 e encontrarem-se frequentando a sala de aula comum para a Educação Básica (*i.e.*, Ensino Fundamental II);
- d) Ter em sua política institucional ações para viabilizar e facilitar o acesso/permanência de alunos com deficiência(s), devidamente registrado em seu Plano Político Pedagógico (PPP).

Em todos os locais as quais a pesquisa foi aplicada, foi proporcionada maior aproximação com a realidade de professores e alunos, possibilitando conhecer melhor o contexto de inserção de cada um dos participantes envolvidos no estudo. Minayo (2002, p. 75), afirma que: [...] “este é o momento relacional a partir do qual o pesquisador mergulha-se na realidade interagindo com os participantes ali situados”.

5.8 Etapas da pesquisa

Nossa pesquisa *in loco*⁹ foi iniciada após a aprovação pelo SEED/NRE PGO, por meio do SAA (*i.e.*, através da emissão do *Protocolo de Interessado*), bem como

⁹ *In loco* ou *in lócus*, é uma locução adverbial latina, que significa – “no lugar” ou “no próprio local”. Sendo o equivalente (sinônimo) à expressão *in situ* (<https://www.significados.com.br/in-loco/>).

pelo CEP/UEPG, por meio da Plataforma Brasil (*i.e.*, através da emissão do *Parecer Consubstanciado*). Após a emissão desses dois documentos, o pesquisador foi autorizado a entrar em contato com cada uma das Equipes Diretivas (*i.e.*, Direção e Equipe Pedagógica) responsável pela gestão escolar de cada uma das seis instituições de ensino público, através do contato telefônico com as secretarias.

Na sequência, por meio do correio eletrônico (*e-mail*) dos referidos colégios, foi encaminhado uma cópia, em formato portátil de documento – PDF, do Projeto de Pesquisa, TCLE, questionário de coleta de dados, Protocolo de Interessado e Parecer Consubstanciado emitidos, respectivamente, pelo SEED/NER PGO e, pelo CEP/UEPG.

Ainda, o pesquisador contactou via celular todos os professores da disciplina de Educação Física dos seis colégios que atendiam a todos os critérios de inclusão, convidando-os a participarem da pesquisa.

Num primeiro momento foi agendado com os participantes um encontro virtual, de forma síncrona, por intermédio do *Google Meet* (*i.e.*, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*) com a finalidade de informá-los sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios de nossa pesquisa, bem como para apresentá-los ao TCLE e questionário, reservando para o final do encontro, um espaço de tempo para o esclarecimento de possíveis dúvidas por parte dos participantes de nossa pesquisa.

Em seguida, foi agendado o segundo encontro, de forma presencial e individual com cada um dos professores envolvidos na pesquisa. Os locais para a aplicação dos questionários foram os ambientes escolares e durante o período de suas horas atividades. Finalizando o procedimento, foi feito o recolhimento das assinaturas do TCLE¹⁰ e cada participante recebeu uma cópia do respectivo documento. As coletas de dados foram realizadas nos períodos matutino e vespertino do mês de outubro, período correspondente ao início do 3º trimestre do ano letivo de 2022.

¹⁰ Em conformidade com a Resolução nº 510/16, o TCLE propõe a [...] “anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (BRASIL, 2016, p. 2). Isto propiciou que as informações alcançadas se configurassem de forma confidencial, as quais foram utilizadas, único e exclusivamente, para a divulgação da pesquisa, de modo que os seus integrantes fossem protegidos, garantindo dessa forma os seus anonimatos.

5.9 Ferramenta de coleta e procedimentos de análise dos dados

O instrumento metodológico do processo de coleta de dados corresponde à aplicação de um questionário composto por 20 (vinte) questões versando sobre – a) o perfil demográfico dos profissionais envolvidos na pesquisa; b) a formação docente; c) as necessidades formativas, e; d) os conceitos apresentados pelos participantes a respeito da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

De acordo com Magalhães e Lima (2004, p. 88), a partir desses questionamentos é possível traçar um perfil da [...] “caracterização dos professores, que permita um aprofundamento do conhecimento a respeito de elementos de sua vida pessoal/profissional e as percepções que detêm sobre sua prática pedagógica”.

Nossa justificativa para o uso do questionário (semiaberto), que possui características *quanti-qualitativas*, pauta-se nas ponderações feitas por Goldenberg (2004, p. 61-62) ao afirmar que:

Como nenhum pesquisador tem condições para produzir um conhecimento completo da realidade, diferentes abordagens de pesquisa podem projetar luz sobre diferentes questões. É o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema.

Quanto a coleta de dados, esta foi realizada conforme *três estratégias*, segundo Creswell (2017):

a) *Implementação* - significa que os pesquisadores podem coletar os dados quantitativos e qualitativos em fases (sequencialmente ou não) ou os reunir simultaneamente. Entretanto, quando estes são coletados concomitantemente, isto é, tanto os dados quantitativos como os qualitativos são obtidos ao mesmo tempo na pesquisa, isso significa dizer que sua implementação é caracterizada como – *simultânea*, como é o caso do nosso trabalho (CRESWELL, 2017, p. 14);

b) *Prioridade* - um segundo fator, que segundo Creswell (2017, p. 14), afeta significativamente a escolha de uma estratégia, é se o pesquisador dará maior prioridade à técnica quantitativa ou qualitativa na pesquisa, especialmente quando se trata do uso de dados quantitativos e análise. Todavia, conforme o autor, a prioridade pode ser igual ou existir uma tendência tanto para os dados quantitativos como para os qualitativos.

Em se tratando de termos práticos e similares à nossa pesquisa, atribuímos maior *prioridade* ou *peso* à técnica *qualitativa*, no entanto, sem desvalorizar os dados quantitativos coletados em nosso estudo, por acreditar que grande parte dos questionamentos desenvolvidos por nossos objetivos deverão ser respondidos por meio desses dados. Conforme destaca Creswell (2017, p. 215) ao afirmar que: [...] “a prioridade por um tipo de dados ou por outro depende do interesse do pesquisador e do público para o estudo”, bem como [...] “do que o investigador quer enfatizar nesse estudo”;

c) *Integração* - para Creswell (2017, p. 15), a integração dos dois tipos de dados (quantitativos e qualitativos) pode ocorrer em vários estágios do processo de pesquisa (*i.e.*, durante a coleta de dados, em sua análise, interpretação ou em alguma combinação de locais). Segundo o autor, a integração ocorre no momento em que se dá a *junção* (ou união) dos dados coletados. Essa “mistura” envolve, por exemplo, a combinação de questões abertas e fechadas de um questionário. Em nossa pesquisa, tal integração esteve presente na fase de coleta de dados através de nosso questionário (semiaberto) que conforme sua estruturação final fez uso da *combinação* de questões *mistas* (abertas e fechadas) simultaneamente.

O princípio básico de tal *integração* se sustenta na ideia de que os limites de um método poderão ser compensados pelo alcance de outro, partindo do pressuposto de que tais métodos (*i.e.*, quantitativos e qualitativos) deixam de serem percebidos como *antagônicos* (*i.e.*, ou opostos) para serem vistos como *complementares* (GOLDENBERG, 2004, p. 63).

Para possibilitar uma melhor compreensão das informações coletadas *qualitativamente* através das respostas obtidas por meio de nosso questionário, fizemos uso de um conjunto de instrumentos metodológicos que se encontram em constante aperfeiçoamento e que se aplicam a *discursos* (*i.e.*, conteúdo verbal e/ou escrito) extremamente diversificados, denominados por Bardin (2011, p. 15), como – *Análise de Conteúdo* (AC).

O fator comum dessas técnicas múltiplas que tem início a partir do *cálculo de frequências* que nos fornecem dados cifrados até a remoção de estruturas traduzíveis em modelos, correspondem a uma *hermenêutica*¹¹ controlada e fundamentada na

¹¹ Conforme SIDI e CONTE (2017, p. 1943) enfatizam que, ao nos voltarmos para a palavra *hermenêutica*, iremos nos deparar com diversos significados que são esclarecidos e definidos historicamente e que compreendem desde a arte de interpretar os livros sagrados, os textos antigos,

dedução, também denominada, segundo a autora, como *Inferência*.

Conforme Bardin (2011, p. 48), a AC corresponde a um conjunto de técnicas de *análise das comunicações* que visam alcançar por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos dados obtidos (*i.e.*, conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos, ou não) que possibilitem a *inferência* de conhecimentos relacionados às situações de produção/recepção (*i.e.*, variáveis inferidas) em relação a essas mensagens, possibilitando dar sentido aos discursos – *comunicações*, mediante uma possibilidade de interpretação das informações manifestadas pelos participantes da pesquisa.

A utilização da AC possui como finalidade, partindo de um conjunto de técnicas parciais, todavia complementares, *esclarecer* e *sistematizar* o conteúdo de uma mensagem bem como o significado desse conteúdo através de deduções lógicas e fundamentadas, tendo como ponto de partida a sua origem, isto é, quem a emitiu, bem como o *contexto* da mensagem ou os *propósitos* dessa mensagem (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4).

De acordo com esse procedimento e, conforme o autor nos relata, é necessário levar em consideração a totalidade daquilo que se pretende analisar (*i.e.*, um *texto*), devendo-se passar pelo crivo da *classificação* e buscando identificar as *frequências* ou *ausências* de itens, ou seja, *categorizar* para introduzir uma ordem – respeitando a certos critérios – em uma aparente desordem.

Segundo Bardin (2011, p. 124), existe a necessidade do emprego de *três fases fundamentais* para analisar os dados coletados¹² (denominadas pela autora como – “*polos cronológicos*”). São elas:

a) “*Pré-análise*”¹³ - é a fase que compreende a organização propriamente dita e que corresponde a um período de *intuições*, mas que, todavia, tem a finalidade de tornar operacional (e sistematizar) as ideias iniciais de modo a nos guiar a um esquema preciso de progresso das operações sucessivas através de um plano de

os sinais e os símbolos da cultura. Reconfigurando, na verdade, a *interdependência linguística* que identifica a voz do outro e envolve a reconstrução aberta à interpretação contextualizada, beneficiando os discursos dos sujeitos, de onde surgem novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos.

¹² Tal técnica metodológica deve ser empregada na organização dos dados (respostas) provenientes do questionário e devem ser lidas e organizadas em temas de análise pelo referido pesquisador.

¹³ Normalmente, existem para esta primeira fase (*pré-análise*) três missões, a se saber: [...] “a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a *elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 124, grifo da autora).

análise, a qual podemos ou não, recorrer ao auxílio de um computador. Existe a necessidade em se estabelecer um programa que, se flexível (*i.e.*, que nos possibilite a inserção de novos procedimentos no decorrer da análise), deve ser o mais preciso possível (BARDIN, 2011, p. 124).

Ainda a respeito desta primeira fase de *pré-análise*, Bardin (2011, p. 126) nos adverte sobre a necessidade do material ser organizado para formar o *corpus*¹⁴ da pesquisa que envolve, para a maioria das vezes, em escolhas, seleções e regras. As principais *regras* definidas, resumidamente, segundo Batista; Oliveira e Camargo (2021, p. 55-56), são:

- (a) Regra da exaustividade: busque consumir todo o assunto, não deixando nenhum elemento suprimido;
- (b) Regra da representatividade: selecione uma amostra que caracterize o universo inicial;
- (c) Regra da homogeneidade: realize a coleta de dados utilizando as mesmas técnicas com sujeitos semelhantes;
- (d) Regra da pertinência: selecione documentos adequados aos objetivos almejados pela pesquisa;
- (e) Regra da exclusividade: atribua cada elemento utilizado na pesquisa a uma categoria apenas.

b) “*Exploração do material*” - é a fase em que caso as diferentes operações da *pré-análise* forem adequadamente concluídas, realiza-se a aplicação sistemática das decisões tomadas através de mecanismos aplicados manualmente ou mecanicamente (*i.e.*, através de operações realizadas por meio do auxílio de um computador). Esta fase consiste, essencialmente, em atribuir códigos, efetuar desmembramentos ou enumerações por meio de unidades selecionadas, amostras relacionadas e categorias definidas, em razão de regras anteriormente formuladas (BARDIN, 2011, p. 131).

c) “*Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*” - é a fase que consiste em realizar operações com o propósito de organizar os resultados, revelando a essência da análise. Aqui, operações estatísticas simples (porcentagens) ou mais complexas (análise fatorial) permitem demonstrar quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais sintetizam e colocam em destaque as informações fornecidas pela análise. Nesse sentido, o pesquisador deve partir dos pressupostos iniciais para realizar *inferências* e *interpretações*, à medida que o trabalho se desdobra

¹⁴ Segundo Bardin (2011, p. 126), o *corpus* corresponde ao [...] “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

e nos proporciona o aparecimento de descobertas até então inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

Os *Crítérios e Etapas de Organização da AC* de Bardin (2011, p. 132), são apresentados, conforme a Figura 1, que se encontra no Anexo III de nosso trabalho.

Desse modo, a AC é um conjunto de técnicas de exploração de documentos que busca identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado *texto*, que possibilita que sejam tornados compreensíveis determinados *sentidos* que nem sempre são evidentes, que permite o entendimento de dados, tanto em uma análise *qualitativa* quanto *quantitativa*, conforme a perspectiva teórica que está sendo utilizada e associada ao emprego de diferentes técnicas de coleta de dados e cuja a realização de inferências se torna possível (BATISTA; OLIVEIRA; CAMARGO, 2021, p. 59-60).

Além da AC, também foi fornecido um tratamento *quantitativo* através do cálculo, em porcentagem (%), das respostas obtidas através das questões fechadas referentes: a) ao perfil demográfico (*i.e.*, idade em anos, gênero, vínculo funcional e tempo de atuação profissional lecionado em colégios estaduais no estado do Paraná); b) a formação docente (*i.e.*, instituição de ensino superior [IES] de formação, ano de formação, tipo de curso de graduação, presença de disciplina sobre deficiência na formação, curso de pós-graduação e a área do curso de pós-graduação), e; c) as necessidades formativas (*i.e.*, presença de formação continuada na área Especial/Inclusiva, competência para trabalhar com alunos com deficiência(s), bem como para contribuir para uma Educação Inclusiva em nossas escolas estaduais) dos participantes da nossa pesquisa.

Foi utilizada para tal procedimento uma planilha eletrônica *Microsoft Excel* (2016) como principal ferramenta para a elaboração dos gráficos ilustrativos com a finalidade de agrupar os dados coletados e visando facilitar o entendimento daqueles que tiverem acesso a nossa pesquisa.

Por se tratar de uma temática delicada, todavia, um tanto quanto debatida, optamos por utilizar como referência para o desenvolvimento de nossa ferramenta de coleta de dados dois questionários ligados ao nosso objeto de investigação (*i.e.*, a temática referente a inclusão).

Para tal foram realizadas as devidas adaptações para que pudéssemos assim atingir os objetivos do estudo. Os questionários encontram-se disponíveis em

ambiente virtual para consultoria pública através da base de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Natal e, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA / São Luiz, tendo como autores, respectivamente, Josenildo Pereira da Silva (2014) e, Joice Fernanda Pinheiro (2020).

Através dessa proposta de estudo, buscamos – a) traçar um perfil demográfico dos professores da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (mais precisamente para o Ensino Fundamental II); b) pesquisar sobre a formação do docente no contexto da escola inclusiva; c) Evidenciar as necessidades formativas para trabalhar com alunos que possuem as mais diferentes deficiências e que se encontram regularmente inseridos na sala de aula comum; d) discutir sobre o conceito de Educação Inclusiva na percepção destes profissionais, com destaque às implicações em se lecionar para alunos com diferentes deficiências no modelo de escola pública estadual.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa subsidiaram o desenvolvimento do PE que resultou em um *Caderno de Orientação* no formato de *e-book*, desenvolvido a partir da literatura vigente, bem como dos resultados encontrados em nossa pesquisa, conforme descrito na seção nº 7 deste trabalho.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, iremos expor os resultados obtidos durante a coleta de dados¹⁵. Serão apresentadas as referidas concepções no que diz respeito às percepções relacionadas à Educação Inclusiva e às necessidades formativas desses profissionais que ministram aulas na disciplina de Educação Física para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II).

Com o objetivo de aglutinar todas as percepções deixadas através dos relatos extraídos por meio do questionário, evidenciaremos os aspectos comuns e específicos da experiência por meio de um processo com práticas que, segundo Pinheiro (2020, p. 139), envolvem – comparação, diferenciação, associação e definição. Foram extraídas as categorias e/ou unidades de significado percebidas nas escritas dos participantes da pesquisa.

Destacamos que tais unidades compreendem as evidências das experiências vivenciadas pelos professores que participaram de nossa pesquisa e que gentilmente concordaram em responder ao nosso questionário.

Em função disso, é importante destacar os apontamentos deixados por Bicudo (2011, p.20, grifo do autor):

Não se tem, *a priori*, um quadro de categorias de como se deve interpretar o relatado, mas há que se ficar atento ao rigor para não se cair prisioneiro do “achismo”, pontificando-se sobre o que ali está dito a partir de visões particulares, quer sejam do próprio investigador, quer sejam de autores estudados.

Assim sendo, os resultados fornecidos por meio do questionário se constituiu no principal instrumento de coleta de dados. Tal ferramenta foi elaborada através de *quatro subseções* as quais denominamos de *BLOCOS* e que receberam as seguintes divisões:

BLOCO 01 – Perfil demográfico dos profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, que atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental II) e lecionam para alunos com alguma

¹⁵ Nossos dados foram analisados de forma quanti-qualitativa, sintetizando os resultados alcançados e possíveis conquistas com a pesquisa, além de comparados com o nosso referencial teórico para que assim pudessemos estabelecer as devidas relações existentes entre a pesquisa teórica e a empírica.

deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo;

BLOCO 02 – Formação docente dos profissionais de Educação Física no contexto da escola inclusiva;

BLOCO 03 – Necessidades formativas dos professores de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II);

BLOCO 04 – Conceito de Educação Inclusiva na percepção dos professores de Educação Física com destaque para as implicações em se lecionar para alunos com deficiência(s).

Ressaltamos ainda que os dados obtidos por meio dos relatos dos docentes que responderam ao questionário da referida pesquisa foram riquíssimos e reveladores quanto às suas concepções diante desse atual cenário de inclusão perante as instituições de ensino público estaduais.

Portanto, é importante salientar que nas palavras deixadas por Pinheiro (2020, p.139), esse profissional muito antes de ser um professor é, acima de tudo, um ser humano em constante transformação e, como ser que é – se expõe, se molda, se (re)constrói e amadurece a cada dia que passa por meio de suas diversas experiências vivenciadas.

Sendo assim, foi por meio das referidas respostas, que cada professor entrevistado pode expressar as suas percepções relacionadas à Educação Inclusiva, bem como as suas necessidades formativas em ministrar aulas na disciplina de Educação Física para a rede estadual de ensino, uma vez que possuem relação direta com a inclusão de alunos com alguma deficiência em sua sala de aula regular.

As respostas aos nossos questionamentos expuseram o sentir dos professores, pois mostraram por meio das experiências adquiridas (*i.e.*, tanto pessoais, quanto profissionais) e repletas de significados, muitas das suas – emoções, vivências acadêmicas, frustrações, angústias e perspectivas em relação aos nossos principais objetos de investigação para a nossa pesquisa.

Isto posto, buscou-se ao máximo captar e descrever as essências (e os sentidos) de cada uma das respostas fornecidas pelos professores, da forma mais fidedigna possível. Sobre esse assunto Bicudo (2011, p. 20, grifo do autor) nos afirma que:

A análise e a interpretação podem ou não ser conduzidas para articulações de sentidos manifestados caminhando-se em direção a convergências/divergências e explicitação das compreensões que vão se constituindo. Não se obtém *verdades lógicas* sobre o investigado, mas indicações de seus modos de ser e de se mostrar. Obtêm-se generalidades expressas pelas convergências articuladas.

Dessa forma, para cada uma das respostas obtidas tivemos o devido cuidado de trazer a transcrição de alguns dos relatos procurando dialogar com os conceitos dos autores anteriormente mencionados na fundamentação teórica desta investigação.

Ao coletarmos informações a respeito dos profissionais, bem como de vivências/ausências de formação inicial e/ou continuada, ou até mesmo da expressão de suas experiências cotidianas com as relações de aprendizagem envolvendo os alunos com deficiência(s), é que a referida pesquisa permitiu analisar as implicações pessoais e subjetivas de como essa formação (acadêmica e/ou permanente) na perspectiva de uma Educação Inclusiva, pode, e deve, refletir positivamente na idealização de práticas, posicionamentos e atitudes inclusivas que, de alguma maneira, irão reverberar perante outras instituições de ensino público em nosso município e, quem sabe, em todo o nosso estado.

BLOCO 01 – Perfil demográfico do(a)s profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, que atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental II) e lecionam para aluno(a)s com alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo:

Para melhor visualização dos resultados, a Tabela 2 apresenta os *dados descritivos*, em *porcentagem*, referentes à idade em anos, gênero, vínculo funcional e o tempo de atuação profissional lecionando em colégios estaduais para o estado do Paraná dos participantes da pesquisa.

Esses dados foram obtidos a partir do *BLOCO 1* do questionário desta pesquisa, na qual as perguntas compreenderam informações básicas, todavia essenciais e que dizem respeito ao *perfil demográfico* dos profissionais da disciplina de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II) para as escolas públicas estaduais participantes deste estudo.

Tabela 2 - Dados descritivos, em porcentagem, referentes a idade em anos, gênero, vínculo funcional e o tempo de atuação profissional lecionado em colégios estaduais no estado do Paraná dos participantes da pesquisa

Participantes	N = 18	%
Idade (até 35 anos)	4	22,23
Idade (acima de 35 anos)	14	77,77
Sexo (feminino)	8	44,44
Sexo (masculino)	10	55,56
Professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM)	13	72,23
Professor do Processo Seletivo Simplificado (PSS)	5	27,77
Tempo de atuação (até 10 anos)	5	27,77
Tempo de atuação (mais de 10 anos)	13	72,23

Fonte: O Autor (2022).

Com relação a idade, verificou-se que a maioria (n = 14) dos professores encontra-se acima dos 35 anos de idade (77,77%), enquanto que os demais (n = 4) possuem idade igual ou inferior a esta (22,23%).

Em se tratando do gênero dos professores, percebeu-se que 55,56% eram do gênero masculino (n = 10), enquanto que 44,44% eram do gênero feminino (n = 8), predominando assim, o número de pessoas para o gênero masculino.

De acordo com o vínculo funcional dos professores, constatou-se que a maioria (n = 13) corresponde a funcionários concursados e que fazem parte do chamado Quadro Próprio do Magistério – QPM (72,23%). O restante da amostra (n = 5) é constituída por funcionários temporários, que são contratados por tempo pré-determinado através do chamado Processo Seletivo Simplificado – PSS (27,77%).

A respeito do tempo de atuação profissional lecionando em colégios estaduais para o estado do Paraná, observou-se que a maioria (n = 13) encontra-se ministrando aulas por um período superior a 10 anos de desempenho profissional (72,23%), enquanto que o restante (n = 5) possui um período menor ou igual a 10 anos de atividades profissionais (27,77%). Revelando assim, que a maior parte dos participantes da pesquisa possui significativa vivência na área Educacional.

Ainda no que se refere ao tempo de atuação profissional lecionando em colégios estaduais para o estado do Paraná, resultados semelhantes foram encontrados em um estudo desenvolvido por Cruz e Ferreira (2005), que objetivou

acompanhar entre os anos de 2002 e 2003, como professores do componente curricular da Educação Física “lidavam”, em suas aulas, com a proposta de inclusão escolar de estudantes com deficiência(s) e, em que medida um programa de formação continuada (ou permanente) poderia contribuir para o enfrentamento desta situação.

Participaram voluntariamente desse Grupo de Estudo/Trabalho, professores de Educação Física (de classe especial e regular) que atenderam, simultaneamente, a alunos com e sem deficiência(s), pertencentes à rede pública de Ensino Básico da cidade de Londrina/PR e vinculadas a sua própria Secretaria Municipal de Educação, que gerenciava, até o ano de 2003, cerca de 93 estabelecimentos de ensino, contendo 33.000 alunos e aproximadamente 2.300 professores, dos quais 105 eram do componente curricular da Educação Física.

Segundo os mesmos autores, foi interessante constatar que o intervalo de 20 anos entre a menor e a maior idade dos participantes do Grupo/Estudo – que conseqüentemente representam os professores com menor e maior tempo de conclusão do curso de Educação Física – se por um lado esses 20 anos de diferença sinalizaram uma maior bagagem e experiência no desempenho das atribuições profissionais a que lhes competem, por outro lado puderam também representar uma importante defasagem em termos de preparação profissional¹⁶.

O que se assemelha, em muito, com os resultados que também foram encontrados para esta pesquisa, uma vez que, e como já visto anteriormente, a grande maioria de seus participantes (n = 13), possuem um tempo de atuação profissional superior a 10 anos lecionando em colégios estaduais para o estado do Paraná (72,23%), enquanto que os demais (n = 4), possuem um tempo de atuação igual ou inferior a 10 anos (22,23%).

BLOCO 02 – Formação docente do(a)s profissionais de Educação Física no contexto da escola inclusiva:

A Tabela 3 apresenta os *dados descritivos*, em *porcentagem*, referente ao ano de formação, tipo de curso de graduação, curso de pós-graduação e área do curso de

¹⁶ Para Cruz e Ferreira (2005, p. 169), os cursos de formação de professores de Educação Física da década de 70 possuíam diferentes características daquelas identificadas nos cursos em funcionamento para a década de 90, afinal de contas, trata-se de outro momento histórico que possui as suas próprias particularidades no que se refere às demandas sociais conforme a sua época.

pós-graduação, IES de formação e, a presença, ou não, de disciplina sobre deficiência na formação dos participantes da pesquisa.

Esses dados foram obtidos a partir do *BLOCO 2* do questionário desta pesquisa, na qual as perguntas compreenderam informações básicas, todavia essenciais e que dizem respeito a *formação docente* dos profissionais da disciplina de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II) para as escolas públicas estaduais participantes deste estudo.

Tabela 3 - Dados descritivos, em porcentagem, referentes ao ano de formação, tipo de curso de graduação, curso de pós-graduação e área do curso de pós-graduação, IES de formação e, a presença, ou não, de disciplina sobre deficiência na formação dos participantes da pesquisa

Participantes	N = 18	%
Ano de formação (até o ano de 2000)	12	66,64
Ano de formação (após o ano de 2000)	6	33,36
Tipo de Curso de Graduação (Licenciatura Plena)	17	94,44
Tipo de Curso de Graduação (Licenciatura)	1	5,56
Curso de Pós-Graduação (Sim)	16	88,88
Curso de Pós-Graduação (Não)	2	11,12
Área da Pós-Graduação (Dentro da Educação Inclusiva)	8	44,44
Área da Pós-Graduação (Fora da Educação Inclusiva)	8	44,44
Instituição de Ensino Superior (IES) – Pública	14	77,77
Instituição de Ensino Superior (IES) – Particular	4	22,23
Teve disciplina sobre deficiência na Graduação (Sim)	6	33,35
Teve disciplina sobre deficiência na Graduação (Não)	12	66,65

Fonte: O Autor (2022).

Com relação ao ano de formação, verificou-se que a maioria (n = 12) concluiu sua formação até o ano 2000 (66,64%), enquanto o restante (n = 6) a finalizou após esse período (33,36%).

Em se tratando do “tipo” de curso de graduação, percebeu-se que quase todos os participantes (n = 17) realizaram o curso de licenciatura plena (94,44%), enquanto que apenas um dos participantes possui formação, a nível de graduação, na “modalidade” licenciatura (33,36%).

De acordo com a quantidade de profissionais que cursaram pós-graduação, constatou-se que a maioria (n = 16) realizou ao menos um curso de pós-graduação após o término da formação inicial (88,88%), enquanto que apenas dois profissionais não realizaram nenhum curso (11,12%).

É importante destacar que apenas um professor revelou ter o título de Mestre, enquanto que a grande maioria (n = 15) relatou ter cursado somente Especialização, contendo apenas dois profissionais que optaram em possuir apenas a graduação.

A respeito da área do curso de pós-graduação, se este se encontrava dentro ou fora da área da Educação Inclusiva, observou-se que a metade dos professores (n = 8) cursaram pós-graduação na área da Educação Inclusiva (44,44%), enquanto que a mesma quantidade de profissionais (n = 8) cursaram pós-graduação fora da área da Educação Inclusiva (44,44%). Do montante total da amostra, apenas dois profissionais relataram não ter realizado nenhuma formação continuada (*i.e.*, pós-graduação) a nível superior (11,12%), como já mencionado anteriormente.

No tocante a IES de formação dos participantes da pesquisa, averiguou-se que a grande maioria (n = 14) teve a formação inicial realizada em instituições públicas de ensino (77,77%), enquanto que o restante (n = 4) em instituições particulares (22,23%). Fato esse que se justifica em virtude de existir em nossa cidade (Ponta Grossa/PR) uma Universidade Estadual¹⁷ que possui cursos de graduação na área da Educação Física (tanto para a licenciatura, quanto para o bacharelado).

Em conformidade com a presença, ou não, da disciplina sobre deficiência durante a graduação, compreendeu-se que a maioria dos participantes (n = 12) não teve conteúdo sobre o assunto durante a sua formação inicial (66,65%), enquanto que os demais (n = 6) foram contemplados com a respectiva disciplina sobre deficiência em sua graduação (33,35%).

Ainda a respeito da presença, ou não, da disciplina sobre deficiência durante a graduação (*i.e.*, formação inicial ou acadêmica), resultados muito próximos foram encontrados de acordo com o estudo desenvolvido por Cruz e Ferreira (2005), conforme já mencionado anteriormente no BLOCO 1 desta pesquisa. Uma vez que, e segundo os mesmos autores, lhes chamou muito a atenção o fato de apenas um dos

¹⁷ Dos 18 professores (100%) que gentilmente aceitaram a responder ao nosso questionário, 12 deles (66,67%) cursaram sua graduação na IES pública da região em que fora desenvolvida a pesquisa (UEPG), dois deles (11,11%) em outras IES públicas (respectivamente, UFSM e UENP), enquanto que apenas quatro deles (22,22%) cursaram sua graduação em IES particulares (Claretiano, PUCPR, IESSA e UniCesumar).

participantes do Grupo de Estudo/Trabalho – que era composto por professores pertencentes à rede pública de Ensino Básico da cidade de Londrina/PR, e vinculadas a sua própria Secretaria Municipal de Educação – ter obtido informações acerca de pessoas com deficiência(s) em sua graduação. Isso porque os demais concluíram seus cursos (formação inicial) no ano de 1993 para trás¹⁸, dados estes que se assemelham em muito a esta pesquisa que constatou cerca de 66,64% de seus participantes (n = 12), tendo concluído sua graduação até o ano de 2000, relatando também, não ter tido a presença da disciplina sobre deficiência (*i.e.*, Educação Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada, etc.) durante a sua formação acadêmica.

Outro fato que também despertou muito a curiosidade dos autores, foi o que ocorreu com outro professor concluinte de um curso de formação por eles desenvolvido, e que mesmo tendo efetivado sua graduação no final dos anos 90, não demonstrava mais segurança em sua intervenção profissional em contexto educacional inclusivo, mesmo tendo acesso a informações valiosas sobre pessoas com deficiência(s) durante sua formação inicial, em decorrência da Resolução nº 03/87, que definiu a reestruturação dos cursos de Educação Física no início dos anos 90 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987).

Para Boato; Sampaio e Silva (2012, p. 895), torna-se importante enfatizar que, para ser efetiva, a formação acadêmica deve possuir, no lugar de apenas uma única disciplina que trate sobre o tema da inclusão, um enfoque voltado para as pessoas com deficiência(s) em todas as demais disciplinas do curso, para que tais indivíduos não sejam considerados pelos professores de Educação Física como um grupo especial ou “diferenciado”, mas sim, como parte integrante do processo educacional.

Além disso, e segundo os mesmos autores, o título da disciplina – “Educação Física Adaptada ou Especial”, já se configura em uma área diferenciada e restrita, trazendo para o professor a necessidade de se especializar (buscar por pós-graduações) para trabalhar com pessoas “diferentes”, especiais ou com deficiência(s).

Sendo assim, a perspectiva de uma graduação onde todas as disciplinas contemplem sobre a questão das deficiências, pode transmitir uma ideia de normalidade, de equidade. Abandonando o sentimento ressaltado por Palla e Mauerberg-de-Castro (2004, p. 31), em que destacam, que para alguns casos, tanto

¹⁸ Segundo Cruz e Ferreira (2005, p. 169), foi a partir do início dos anos 90 que se iniciou a implantação de disciplina específica para abordar a Educação Física orientada para pessoas com deficiência(s) nos cursos de graduação na cidade de Londrina/PR.

acadêmicos quanto professores de Educação Física acabam por não se interessarem em ensinar para alunos com deficiência(s) por acreditarem não possuir o “dom”, ou pelo simples fato de não pretenderem se submeter a possíveis situações de desafio e adversidades, permanecendo assim “inertes” em sua própria zona de conforto.

O Quadro 1 apresenta, somente, as *transcrições* das respostas (mensagens) fornecidas pelos professores (PEF002, 005, 006, 007, 008, 009, 015 e 018) que durante sua formação inicial (ou acadêmica), na IES que realizaram sua graduação, *não tiveram em sua grade curricular* uma disciplina exclusiva sobre Educação Especial e/ou Inclusiva. Acreditando que este fato lhes prejudicou no que diz respeito a sua carreira profissional para o magistério, contribuindo, *negativamente*, para o trabalho com alunos com deficiência(s) em sala de aula comum.

Quadro 1 - Transcrição das respostas dos professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicou em sua carreira no magistério

Amostra	Respostas para a questão nº 09.2 do questionário
PEF002	“Pela falta de preparo no enfrentamento para com os alunos especiais.”
PEF005	“Na minha época não havia a disciplina voltada para a Educação Especial, nos levando a se especializar na área. ”
PEF006	“Na verdade, se tivesse a disciplina seria com certeza mais segura e preparada. Porém, fui atrás de informações para compensar.”
PEF007	“Sim, pois tive de buscar informações fora do ambiente acadêmico, junto a Instituições que recebem pessoas e as acolhe. Para assim aprender a como trabalhar com pessoas com deficiência.”
PEF008	“Sim, pois não tenho conhecimento para trabalhar com alunos especiais.”
PEF009	“Forçou-me a sair atrás de conhecimento para o enfrentamento e a garantia mínima de atendimento a nova demanda a qual nos deparamos.”
PEF015	“ Me sinto despreparado para trabalhar com essa clientela.”
PEF018	“Foi o motivo que me levou a fazer pós-graduação em Educação Especial.”

Fonte: O Autor (2022).

Diante dos dados divulgados no Quadro 1, apresentamos a Tabela 4, na qual exibimos os dados descritivos, em porcentagem, referentes a *codificação* das mensagens daqueles professores (amostra) que responderam *negativamente* à pergunta de nº 09.2 do questionário, por acreditarem que *não ter tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva em sua formação inicial, *lhes prejudicaram* no que diz respeito a sua carreira profissional para o magistério.

Tabela 4 - Codificação das mensagens dos professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicaram em sua carreira no magistério

Codificação das Mensagens	N	%
Professores que <i>não responderam</i> à referida pergunta do questionário, por <i>não se sentirem prejudicados</i> em sua carreira no magistério, pelo fato de terem tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, enquanto cursavam a sua graduação (formação inicial ou acadêmica).	10	55,56
Professores que <i>responderam negativamente</i> por se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, tendo de buscar por <i>informação/conhecimento</i> fora do ambiente acadêmico.	4	22,22
Professores que <i>responderam negativamente</i> por se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, e também <i>despreparados</i> para se trabalhar com alunos com alguma deficiência.	2	11,11
Professores que <i>responderam negativamente</i> por se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, tendo de buscar por <i>formação continuada</i> (pós-graduação/Especialização) para suprir as suas carências na área da Educação Especial.	2	11,11
Total	18	100

Fonte: O Autor (2022).

Evidencia-se por meio da Tabela 4, de que 55,56% dos professores que participaram da pesquisa (n = 10), acreditam *não se sentirem prejudicados* em sua carreira no magistério, pelo fato de *terem tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, enquanto cursavam a sua graduação (formação inicial ou acadêmica), enquanto que 44,44% dos restantes (n = 8), que responderam *negativamente* à pergunta de nº 09.2 do questionário, acreditam *se sentirem prejudicados*, justamente pelo oposto dos demais.

Mediante as informações divulgadas na Tabela 4, apresentamos a Tabela 5, na qual exibimos a – *categoria, frequência, classificação e porcentagem* dos professores (amostra) que acreditam que *não ter tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva *lhes prejudicaram* em sua carreira no magistério.

Tabela 5 - Categorização das mensagens dos professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicaram em sua carreira no magistério

Amostra	Categoria	Frequência	Classificação	%
* PEF001, 003, 004, 010, 011, 012, 013, 014, 016 e 017	Não Responderam	10	1°	55,56
PEF006, 007, 008 e 009	Informação/ Conhecimento	4	2°	22,22
PEF002 e 015	Despreparo	2	3°	11,11
PEF005 e 018	Formação Continuada	2		11,11
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

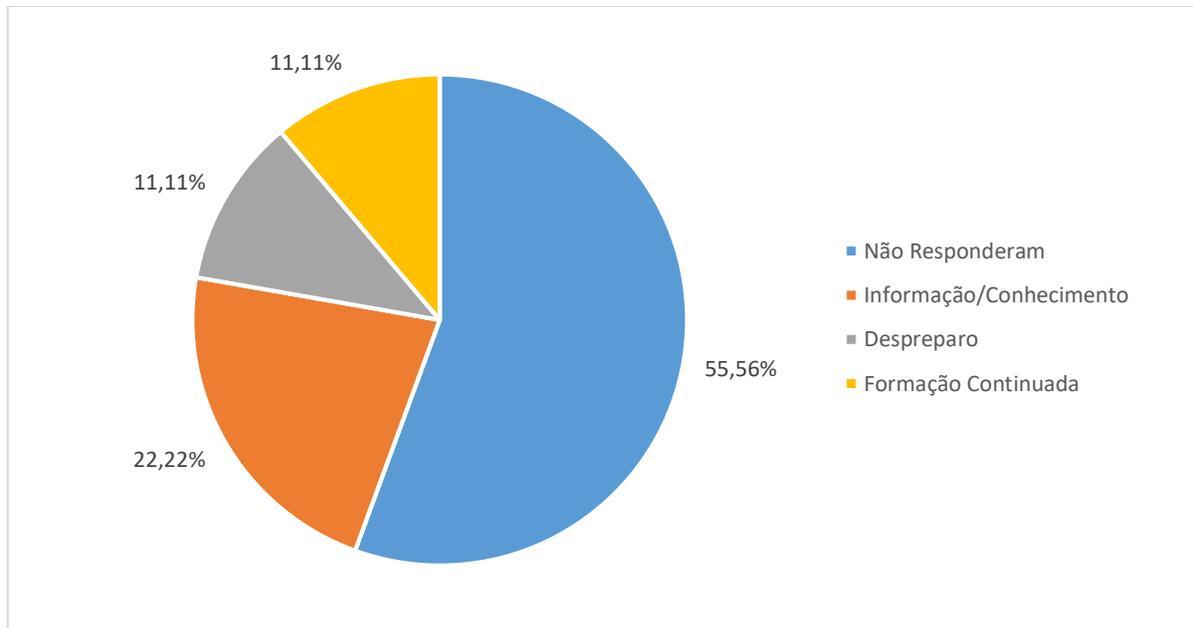
* Nota: professores que não responderam à nossa pergunta (questão nº 09.2), por não se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, pelo fato de terem tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, enquanto cursavam a sua graduação (*i.e.*, formação inicial).

Conforme os dados da Tabela 5, os professores PEF002, 005, 006, 007, 008, 009, 015 e 018, foram os únicos profissionais ($n = 8$) que responderam acreditar que *não ter tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva *lhes prejudicaram* em sua carreira no magistério. Sendo importante lembrar que os professores PEF001, 003, 004, 010, 011, 012, 013, 014, 016 e 017, que compõe a maioria dos participantes da pesquisa ($n = 10$), *não responderam* à referida pergunta do questionário, por acreditarem justamente no oposto dos demais.

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 5, apresentamos o Gráfico 1, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes as mensagens fornecidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, e que acreditam que *não ter tido* uma disciplina específica na área da Educação

Especial e/ou Inclusiva em sua formação inicial, *lhes prejudicaram* no que diz respeito a sua carreira profissional para o magistério.

Gráfico 1 - Professores que acreditam que não ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva lhes prejudicou em sua carreira no magistério



Fonte: O Autor (2022).

Após a realização da *leitura flutuante* da questão de nº 09.2 (BLOCO 2), que compreende a uma relação de continuidade ao que se refere às questões anteriores de nº 09 e 09.1 do questionário, estabeleceu-se a seguinte categoria para a realização da AC – *Informação/Conhecimento, Despreparo e Formação Continuada*.

Do total de 18 professores que participaram de nossa pesquisa, constatou-se que cerca de 55,56% *não responderam* à questão nº 09.2 por *não se sentirem prejudicados* em sua carreira no magistério (n = 10), demonstrando assim, a importância em *ter sido oportunizado* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva enquanto se cursavam a graduação (formação inicial).

A categoria *Informações/Conhecimento* foi selecionada em razão da frequência com que se replicou (n = 4) mediante as respostas fornecidas por profissionais (22,22%), que além de *se sentirem prejudicados* em sua carreira no magistério – por *não terem tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva enquanto cursavam a graduação – foram buscar por *Informação/Conhecimento* fora do ambiente acadêmico através de diversos meios alternativos (*i.e.*, Congressos, Seminários, Grupos de Estudo, Encontros, etc.).

Em se tratando desta categoria – *Informação/Conhecimento*, resultados semelhantes a esta pesquisa foram encontrados no estudo desenvolvido por Cruz *et al.* (2011), em que participaram 20 docentes da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense (que atendiam simultaneamente alunos com e sem deficiência) denominadas de “professoras de hora-atividade” e com graduação em pedagogia, para a sua grande maioria.

Tais professoras (todas do gênero feminino) eram responsáveis pelo desenvolvimento de conteúdos de Educação Física, Ensino Religioso e Artes, e que realizavam suas intervenções pedagógicas em torno de um cenário que apresentava uma política educacional disposta em uma perspectiva inclusiva. Existindo também, no município, para aquela época, dois professores graduados em Educação Física que desempenhavam função de docência em duas das 31 escolas municipais.

Foram realizadas entrevistas coletivas e observações de aulas ministradas pelas docentes que fizeram parte deste estudo, e que tiveram por objetivo: a) compreender como professoras lidam com a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência(s) no contexto da Educação Física; e, b) analisar o processo de implementação de um programa de formação continuada junto a essas docentes.

Para efeito de implementação de um programa de formação continuada¹⁹, constituiu-se um Grupo de Estudo/Trabalho, que foi direcionamento de interesse para cumprimento dos objetivos propostos.

Quanto a rede municipal de ensino da cidade paranaense que serviu de palco para o presente estudo, esta era composta por 31 escolas, com cerca de 170 alunos que apresentavam alguma deficiência específica e devidamente distribuídos em espaços de atendimento que compreendiam de classes especiais (constituídas por 36 alunos que apresentavam deficiência mental ou condutas típicas), a classes regulares (compostas também por 36 alunos com deficiência auditiva ou visual, incluídos em classes regulares, e recebendo também um atendimento específico), passando pelas salas de recursos (constituídas por 90 alunos com dificuldades de aprendizagem), além da presença de oito alunos com deficiência física distribuídos em algumas das escolas municipais acima mencionadas.

Segundo os mesmos autores deste estudo, é evidente destacar uma mudança observável de perspectiva das professoras naquilo que se refere ao tema da inclusão

¹⁹ Segundo Cruz *et al.* (2011, p. 234), o desenvolvimento deste referido programa, além de possuir um caráter relacional, apoiou-se em vivências cotidianas das professoras.

escolar. Tendendo elas à certeza de não possuírem a devida capacidade de atender a um aluno que apresenta algum tipo de deficiência em suas aulas, sejam elas – física, mental, sensorial, entre outras.

No tocante ao processo de formação vivenciado pelo Grupo investigado, afirmam os autores que o conteúdo prático das suas discussões merece ser evidenciado. Uma vez que a contradição presente na procura de formação/*informação* garantidora da intervenção profissional pretendida se manifestou na reivindicação, para alguns momentos, de *conhecimento teórico* e, para outros, de experiências reveladoras de um *conhecimento prático* que se mostrasse capaz de atender a anseios mais imediatos de tais profissionais.

O anseio por desenvolvimento profissional através da busca por *informação/conhecimento*, apoiado numa perspectiva de auto aprimoramento pessoal com vistas a intervenções de impacto diante das demandas sociais existentes, sugere conforme Cruz *et al.* (2011, p. 240), ser um aspecto central na ampliação do entendimento de formação continuada.

A categoria *Despreparo* foi escolhida em razão da frequência com que se replicou (n = 2) mediante as respostas fornecidas pelos docentes (11,11%), que além de *se sentirem prejudicados* em sua carreira no magistério – por *não terem tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva enquanto cursavam a graduação – também reconheceram encontrar-se *despreparados* para se trabalhar com alunos com alguma deficiência.

Relacionado a esta categoria – *Despreparo*, resultados semelhantes a esta pesquisa foram encontrados no estudo desenvolvido por Falkenbach *et al.* (2007), que consistiu em investigar as compreensões a respeito da inclusão no discurso de professores de Educação Física atuantes em escolas comuns e que vivenciam cotidianamente essa realidade.

Foram utilizadas para este estudo, entrevistas semiestruturadas, em que os autores elegeram como público participante – professores de Educação Física de escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS), e que ministrassem aulas para turmas em que houvesse inclusão de alunos com deficiência(s). Tendo sido entrevistados 14 docentes atuantes em escolas estaduais e oito em escolas municipais.

Para tal, a pesquisa tratou de descrever e interpretar as falas dos professores participantes do estudo, gerando duas vertentes de análise – 1º) a formação dos professores; e, 2º) a vivência desses docentes com a prática educativa da inclusão.

No desenvolvimento das entrevistas, esses pesquisadores constataram que os professores auto avaliam sua formação inicial como frágil no que se refere a inclusão, pois – há pouco conteúdo na grade curricular que aborde a temática (normalmente existe uma, ou no máximo duas disciplinas isoladas que abordem sobre o assunto), quase não existe nenhum confronto do acadêmico com o contexto inclusivo, bem como o fato dos professores formadores não possuírem contato com essa realidade, gerando cada vez mais um distanciamento das discussões acadêmicas sobre o fenômeno.

Assim sendo, os mesmos autores apontam que o *despreparo* na formação inicial de professores de Educação Física, atrelada a *falta de vivências pedagógicas* acarretam, para muitos casos, em tomadas de decisões equivocadas no que se refere às práticas inclusivas, como a sugestão de atendimento especializado para alunos, ao invés de fazer valer o dever da escola que seria acolher e educar a todos os estudantes, bem como buscar as maneiras para realizar essa tarefa.

A categoria *Formação Continuada* foi assinalada em razão da frequência com que se replicou (n = 2) mediante as respostas fornecidas pelos professores (11,11%), que além de se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério – por *não terem tido* uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva enquanto cursavam a graduação – *buscaram conhecimento* por meio da formação continuada (pós-graduação) como forma de suprir as suas “carências informativas” na área da Educação Especial através do meio acadêmico (ensino superior).

No que diz respeito a esta categoria – *Formação Continuada*, resultados semelhantes a esta pesquisa foram encontrados no estudo desenvolvido por Cruz e Soriano (2009), que investiram na análise das perspectivas de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense, quanto à sua formação profissional para atuar em meios educacionais inclusivos.

Tal estudo foi desenvolvido por um grupo focal de 20 professoras do Ensino Fundamental que atendiam alunos com e sem deficiência(s), pertencentes as 31 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Irati/PR, nos anos de 2006 e 2007. Uma vez que foram realizados encontros mensais de quatro horas, em turnos alternados, com entrevistas coletivas temáticas, registradas em gravador digital.

A partir das discussões propostas, os autores constataram que os professores se mostraram insatisfeitos com suas qualificações, classificando-se como despreparados para trabalhar com turmas inclusivas. No que tange, portanto, à *formação continuada*, os docentes participantes do estudo se apoiam em uma perspectiva de auto aprimoramento profissional em que se permitem intervenções, tendo em vista a experiência dialética entre o contato com a teoria como garantidora de conhecimento, e a prática, como experiência reveladora que desvela muitas dúvidas e anseios dos profissionais em questão.

Nessa perspectiva, uma *formação continuada* que garanta aos professores o protagonismo de suas reflexões/ações, pode, conforme Cruz e Soriano (2009, p. 5), colaborar para superar as contradições vivenciadas nos ambientes educacionais aparentemente inclusivos em que os professores atuam.

BLOCO 03 – Necessidades formativas do(a)s professore(a)s de Educação Física que atuam com estudantes que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica (Ensino Fundamental II):

A Tabela 6 apresenta os *dados descritivos*, em *porcentagem*, referentes à presença de formação continuada (ou permanente) na área Especial/Inclusiva, competência para trabalhar com alunos com deficiência(s), bem como para contribuir para uma Educação Inclusiva, por parte dos profissionais que participaram da pesquisa.

Esses dados foram obtidos a partir do *BLOCO 3* do questionário desta pesquisa, na qual as perguntas compreenderam informações básicas, todavia essenciais e que dizem respeito às *necessidades formativas* dos professores de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II) para as escolas públicas estaduais que participaram deste estudo.

Tabela 6 - Dados descritivos, em porcentagem, referentes a presença de formação continuada, competência para trabalhar com alunos com deficiência(s) e para contribuir para uma Educação Inclusiva por parte dos profissionais que vieram a colaborar com a pesquisa

Participantes	N = 18	%
Possui formação continuada na área Especial/Inclusiva (Sim)	12	66,64
Possui formação continuada na área Especial/Inclusiva (Não)	6	33,36
Se sente capaz de trabalhar com aluno(a)s deficientes (Sim)	7	38,88
Se sente capaz de trabalhar com aluno(a)s deficientes (Não)	11	61,12
Sente que contribui para uma Educação Inclusiva (Sim)	16	88,89
Sente que contribui para uma Educação Inclusiva (Não)	2	11,11

Fonte: O Autor (2022).

Com relação ao fato dos professores *possuírem, ou não*, formação continuada na área Especial/Inclusiva e reconhecidas pela SEED/PR, verificou-se que uma significativa parcela ($n = 12$) *possui* tal formação (66,64%), enquanto que os demais ($n = 6$) *não a possuem* (33,36%).

Esses dados nos levaram a acreditar que devido ao fato dos últimos anos a maior presença de alunos com deficiência(s) ter aumentado significativamente nas salas de aula regular das instituições de ensino público em nosso país, contribuiu para que a maioria da referida amostra *buscasse por cursos de formação continuada* nos mais variados “formatos”, tais como – Especializações, Congressos, Seminários, Grupos de Estudo, Encontros, etc.

Assim, sendo esses cursos reconhecidos pela SEED/PR, a sua realização também atende a finalidade de garantir a elevação de nível perante as suas carreiras profissionais, bem como a busca em promover uma educação de qualidade a todos os estudantes que compõem o PAEE em nossas escolas públicas.

Resultados semelhantes a estes também foram encontrados no estudo desenvolvido por Castro *et al.* (2020), ao investigar a opinião de 21 professores de Educação Física da rede pública e privada de ensino de Boa Vista/RR, de ambos os gêneros e com média de idade de 37,6 anos, sobre a formação acadêmica para o trabalho docente de alunos com deficiência(s). Tendo sido utilizado para a coleta de informações, o questionário adaptado de Mendes (2013, p. 17-18) e construído com a intenção de investigar a formação dos professores de Educação Física que atuam

junto aos alunos com deficiência(s), sendo composto por nove questões objetivas, em que seus resultados foram analisados por meio de estatística descritiva.

No que se refere a participação em cursos específicos (*i.e.*, formação continuada) em Educação Física Adaptada, os autores acima puderam constatar em seu estudo, que grande parte dos professores ($n = 16$) procuraram realizá-las (76%), enquanto que os demais ($n = 5$) declararam nunca terem realizado (24%). Aproximando-se em muito dos resultados encontrados para esta pesquisa, onde pode-se verificar que uma significativa parcela ($n = 12$), possuem formação continuada na área Especial/Inclusiva (66,64%) e reconhecidas pela SEED/PR, enquanto que os demais ($n = 6$), não a possuem (33,36%).

Diante dos resultados encontrados por Castro *et al.* (2020, p. 34), e segundo os mesmos, foi possível afirmar que a formação continuada se caracteriza como elemento essencial para a carreira do professor, uma vez que se constitui em um processo que vai qualificar e alavancar cada vez mais a sua profissão perante o seu ambiente de trabalho, podendo torná-lo cada vez mais competente para o correto desempenho das atribuições que lhe são peculiares.

Sobre a situação – se os profissionais *se sentem capazes* de trabalhar com alunos com deficiência(s) na sala de aula regular, juntamente com estudantes que não apresentam nenhuma deficiência (?) – descobriu-se que uma maior parte desses docentes ($n = 11$) *não se sentem capazes* de atuar com esse público (61,12%), enquanto que os demais ($n = 7$) acreditam que *são capazes* de os atender (38,88%). Isso indica que a maioria dos docentes ainda *não se percebem devidamente preparados* para atuar com esses estudantes devidamente matriculados nas escolas regulares.

Segundo Barreto *et al.* (2013), que também encontrou resultados semelhantes a este estudo, ao desenvolver uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, em 20 professores de ambos os gêneros, que constituíam o universo total de profissionais formados em Educação Física, entre os anos de 1985 a 2006, por meio de três diferentes IES, e atuantes da educação infantil ao ensino médio, tanto para a rede pública quanto privada de ensino, de duas cidades de pequeno porte do estado de Minas Gerais (*i.e.*, Santo Antônio do Amparo e Perdões). Teve por objetivo avaliar a preparação deste profissional por meio de uma entrevista semiestruturada que analisava – como o professor avaliava seus conhecimentos para lidar com alunos com

deficiência(s), formação acadêmica e, dificuldades encontradas no processo da inclusão.

Verificaram os autores que a grande maioria dos professores que participaram da pesquisa (n = 15), assinalaram “não”, *por não se sentirem preparados* para atender a este público (75%), enquanto que o restante (n = 5), assinalaram “sim”, *por sentirem-se preparados* para atendê-los (25%). Chegando à conclusão que tais profissionais recebem a esses alunos em suas aulas. Todavia, *não se sentem preparados* em atendê-los e por isso, muitas vezes, não realizam a “verdadeira inclusão”, deixando apenas que o aluno esteja presente fisicamente em suas aulas.

Segundo os mesmos autores, talvez seja esta a questão que lhes cause maior preocupação, pois a grande maioria dos profissionais que participaram do estudo, *não se sentem capazes* de atuar de forma eficaz para com as pessoas com deficiência(s) nas aulas de Educação Física. Causando-os certa inquietude ao constatar a maneira pela qual estes estudantes estão sendo assistidos por meio desse processo de inclusão.

Contudo, o que se pode observar é que todo o processo, ou seja, da preparação profissional às condições de ensino, existem diversas situações que não estão sendo construídas adequadamente (BARRETO *et al.*, 2013, p. 164).

A respeito da condição – se os profissionais *percebem que contribuem*, ou não, para uma Educação Inclusiva (?) – verificou-se que a maioria dos docentes (n = 16) acreditam *contribuir* para uma Educação Inclusiva nas instituições de ensino público (88,89%), enquanto que os demais (n = 2), admitem *não contribuir* para uma Educação Inclusiva (11,11%).

O Quadro 2 apresenta, somente, as *transcrições* das respostas (mensagens) fornecidas pelos professores (PEF008 e 015) que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial (ou acadêmica) e também continuada (ou permanente), acreditam *não estarem contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente.

Quadro 2 - Transcrição das respostas dos professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente

Amostra	Respostas da questão nº 13.1 do questionário
PEF008	“ <i>Me sinto despreparada</i> para com a educação inclusiva.”
PEF015	“Porque tenho <i>difficuldade em adaptar</i> as atividades.”

Fonte: O Autor (2022).

Diante dos dados divulgados no Quadro 2, apresentamos a Tabela 7, na qual exibimos os *dados descritivos*, em *porcentagem*, referentes a *codificação* das mensagens daqueles professores (amostra) que responderam *negativamente* à pergunta de nº 13.1 do questionário, e que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam *não estar contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente.

Tabela 7 - Codificação das mensagens dos professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente

Codificação das Mensagens	N	%
Professores que <i>não responderam</i> à nossa pergunta, por acreditar <i>estarem contribuindo</i> , significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) que lecionam atualmente, devido a todo o seu conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada.	16	88,88
Professores que <i>responderam negativamente</i> à nossa pergunta, por acreditar <i>não estarem contribuindo</i> , significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) que lecionam atualmente, devido a todo o seu conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada – (a) por sentir-se <i>despreparada em atuar</i> com a Educação Inclusiva e; (b) por possuir <i>difficuldades em adaptar</i> atividades para alunos com alguma deficiência.	2	11,12
Total	18	100

Fonte: O Autor (2022).

Evidencia-se por meio da Tabela 7, de que 88,88% dos professores que participaram da pesquisa (n = 16), *acreditam estarem contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) que lecionam atualmente, devido a todo o seu conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, enquanto que 11,12% dos restantes (n = 2), *não acreditam estarem contribuindo*, justamente pelo oposto dos demais.

Mediante as informações divulgadas na Tabela 7, apresentamos a Tabela 8, na qual exibimos a – *categoria, frequência, classificação e porcentagem* dos professores (amostra) que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, *acreditam não estarem contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente.

Tabela 8 - Categorização das mensagens dos professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente

Amostra	Categoria	Frequência	Classificação	%
* PEF001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 009, 010, 011, 012, 013, 014, 016, 017 e 018	Não Responderam	16	1°	88,88
PEF008	Despreparo	1	2°	5,56
PEF015	Adaptação	1		5,56
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

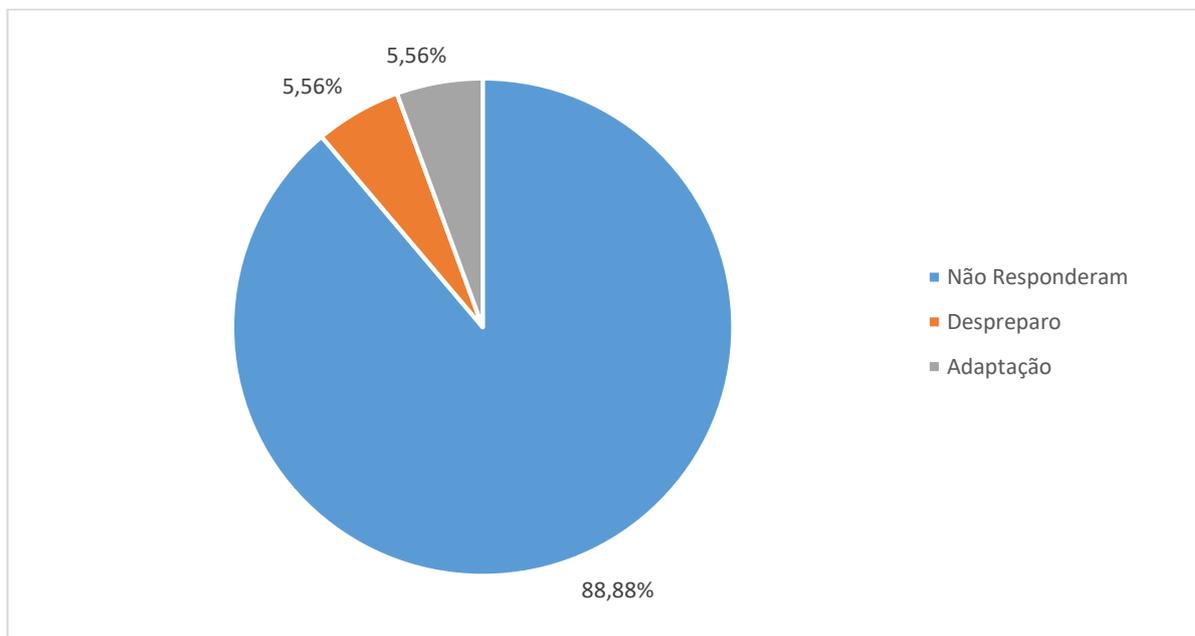
* Nota: professores que não responderam à nossa pergunta (questão nº 13.1), por acreditarem que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada estão contribuindo significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente.

Conforme os dados da Tabela 8, os professores PEF008 e PEF015, foram os únicos profissionais (n = 2), que mesmo perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, *acreditam não estarem contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s)

em que lecionam atualmente. Sendo importante lembrar que os demais professores (PEF001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 009, 010, 011, 012, 013, 014, 016, 017 e 018) que compõe a maioria dos participantes da pesquisa (n = 16), *não responderam* à referida pergunta do questionário, por *acreditarem* justamente no oposto dos demais.

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 8, apresentamos o Gráfico 2, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes as mensagens obtidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, e que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, *acreditam não estarem contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente.

Gráfico 2 - Professores que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam não estar contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente



Fonte: O Autor (2022).

Após a realização da *leitura flutuante* da questão de nº 13.1 (BLOCO 3), que compreende a uma relação de continuidade ao que se refere a questão anterior de nº 13 do questionário, estabeleceu-se a seguinte categoria para a realização da AC – *Despreparo e Adaptação*.

Estas categorias (*Despreparo e Adaptação*) foram escolhidas em razão da frequência encontrada em apenas duas respostas “não”, que acabam por nos

transmitir uma ideia de que, para alguns profissionais da rede estadual de ensino que lecionam para turmas da Educação Básica, existem aqueles que mesmo perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial e também continuada, acreditam, mesmo assim, *não estarem contribuindo*, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que lecionam atualmente.

Os demais profissionais que responderam “sim”, acabaram, conseqüentemente, por sinalizar *positivamente* no sentido de *acreditarem estar contribuindo*, significativamente, para uma educação mais inclusiva perante as escolas as quais encontram-se lecionando atualmente.

A profissional PEF008, que teve sua resposta analisada, respondeu à referida questão *negativamente* da seguinte maneira: “Me sinto despreparada para com a educação inclusiva”. Deixando transparecer de forma clara e objetiva em que acabou se expressando, aquilo que poderia ser considerado, para esse caso, como um sentimento de incapacidade e/ou até mesmo frustração para se lidar com a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, Gorgatti *et al.* (2004, p. 13) enfatizam que os docentes, na maioria das vezes, apesar da necessidade e obrigatoriedade (por imposição da Lei) de incluir alunos com deficiência(s) em suas aulas, não se sentem preparados para atendê-los, e caso lhes fosse possível escolher, a sua grande maioria iria preferir optar por não atuar com esses estudantes.

Entretanto, para Cardoso e Bastilha (2010, p. 9), tais desapontamentos por parte de alguns professores para se atender a estudantes com deficiência(s), encontram-se, na maioria das vezes, relacionados com a falta de conhecimentos básicos sobre a deficiência e suas limitações. Destacando que o mínimo de entendimento sobre as possibilidades de cada aluno com deficiência(s) pode ser suficiente para garantir uma melhora significativa no planejamento e desenvolvimento de aulas de Educação Física inclusiva.

Assim sendo, para os professores de Educação Física que buscam sempre pelo aprimoramento de sua formação acadêmica, e se encontram preparados para atuar junto aos alunos com deficiência(s). Promovem estes, não somente benefícios psicológicos e motores para tais estudantes, mas também a inclusão dos mesmos perante a sociedade a qual se encontram inseridos (CASTRO *et al.*, 2020, p. 40).

Já o profissional PEF015, que também teve sua resposta analisada, também respondeu à referida questão *negativamente*, indicando, por meio desta, que diferente

da profissional anteriormente analisada, este docente relata apenas apresentar uma certa: “[...] dificuldade em adaptar as atividades”. Todavia, se faz importante refletir sobre o que é advertido segundo Chicon (2010, p. 88), ao afirmar que incluir na Educação Física não compreende simplesmente em *adaptar* essa disciplina escolar para que uma pessoa com deficiência possa participar da aula. Para o autor, se faz necessário adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos venham a valorizar a diversidade humana, estando comprometida e empenhada com a construção de uma sociedade inclusiva.

O Quadro 3 apresenta uma listagem contendo, em ordem de importância, as *transcrições* das respostas (mensagens) deixadas pelos professores (n = 18) que assinalaram as *três atitudes* em que os mesmos consideram *mais relevantes* para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.

Quadro 3 - Listagem, em ordem de importância, das três atitudes que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão

(continua)

Amostra	Respostas para a questão nº 14 do questionário
PEF001	1ª Atitude – “Aceitação.” / 2ª Atitude – “Dedicação.” / 3ª Atitude – “Compromisso.”
PEF002	1ª Atitude – “Respeito.” / 2ª Atitude – “Conhecimento.” / 3ª Atitude – “Atitude.”
PEF003	1ª Atitude – “Atividades adaptadas para a realidade do aluno.” / 2ª Atitude – “Jogos inclusivos em que todos participem.” / 3ª Atitude – “Conversas e avaliação individual para <i>analisar possibilidades de ensino.</i>”
PEF004	1ª Atitude – “Enxergar o aluno como um todo.” / 2ª Atitude – “Preparar a turma em que o aluno esteja inserido.” / 3ª Atitude – “Possibilitar e viabilizar a <i>participação dos alunos.</i>”
PEF005	1ª Atitude – “Aceitação do aluno incluso como membro e participante ativo das práticas propostas (<i>adaptação.</i>)” / 2ª Atitude – “Respeito as dificuldades e limitações do aluno com deficiência.” / 3ª Atitude – “Inclusão do aluno com deficiência ao grupo, procurando cooperar e colaborar para com o seu sucesso, tanto no meio social como no profissional.”

(continuação)

Amostra	Respostas para a questão nº 14 do questionário
PEF006	1ª Atitude – “Ler em busca de informação ampla.” / 2ª Atitude – “Procurar tomar conhecimento do laudo com o diagnóstico para se tomar os devidos cuidados para com o aluno.” / 3ª Atitude – “Conscientizar a turma da importância da inclusão e posteriormente os demais alunos da escola.”
PEF007	1ª Atitude – “ Reconhecer as necessidades. ” / 2ª Atitude – “ Adaptar pessoas e ambientes.” / 3ª Atitude – “Proporcionar estudos específicos e capacitações. ”
PEF008	1ª Atitude – “ Ofertar a disciplina de inclusão em todas as universidades de ensino.” / 2ª Atitude – “ Cursos de capacitação gratuitos para professores.” / 3ª Atitude – “Interesse de políticas públicas para um melhor ensino referente a inclusão.”
PEF009	1ª Atitude – “ Acolhimento. ” / 2ª Atitude – “ Informação. ” / 3ª Atitude – “ Sensibilização da turma para o apoio. ”
PEF010	1ª Atitude – “Mais cursos de formação. ” / 2ª Atitude – “ Recursos. ” / 3ª Atitude – “ Materiais didáticos. ”
PEF011	1ª Atitude – “Contato com a mãe para saber que tipo de atividades possa ministrar para esse aluno.” / 2ª Atitude – “ Preparar o local e material específico para as aulas.” / 3ª Atitude – “Realizar a atividade fazendo com que os colegas possam de alguma forma interagir com esse aluno especial.”
PEF012	1ª Atitude – “ Conhecer o aluno, suas dificuldades e habilidades. ” / 2ª Atitude – “Conduzir o aluno de forma que ele se sinta incluso. ” / 3ª Atitude – “ Realizar as atividade diferenciadas de forma que ele não se sinta excluído.”
PEF013	1ª Atitude – “ Entender o problema que o aluno apresenta.” / 2ª Atitude – “ Incluí-lo nas atividades , nem que seja para ficar próximo observando (dependendo da deficiência).” / 3ª Atitude – “Enquanto ele observa a prática, ir explicando e falando sobre a execução das atividades realizadas pelos outros alunos.”
PEF014	1ª Atitude – “Assim que tenha o parecer da pedagoga, buscar por informações. ” / 2ª Atitude – “ Empatia , pois até a turma compreender qual será o ritmo das aulas, precisa perceber as atitudes do professor.” / 3ª Atitude – “ Criatividade , pois em muitos casos, somente com o material do colégio e a bagagem profissional, não serão o suficiente.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão nº 14 do questionário
PEF015	1ª Atitude – “ Entender as diversas necessidades especiais dos alunos.” / 2ª Atitude – “Aprender a como adaptar as atividades de acordo com as necessidades do aluno especial.” / 3ª Atitude – “ Aquisição de materiais. ”
PEF016	1ª Atitude – “ Conhecer as necessidades específicas de cada aluno.” / 2ª Atitude – “ Avaliação individual. ” / 3ª Atitude – “ Campanhas de inclusão escolar para instituições de ensino como um todo.”
PEF017	1ª Atitude – “ Incluir esses alunos junto ao grupo.” / 2ª Atitude – “ Adaptar as atividade.” / 3ª Atitude – “Propiciar oportunidade de participação nas atividades.”
PEF018	1ª Atitude – “ Clínicas e seminários. ” / 2ª Atitude – “ educação especial dirigida. ” / 3ª Atitude – “ Debates. ”

Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 9 apresenta os dados descritivos, em porcentagem, referentes a listagem, em ordem de importância, da *primeira atitude* que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão e devidamente inseridos na sala de aula comum.

Tabela 9 - Listagem, em ordem de importância, da primeira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão

(continua)

Amostra	1ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF001, 002, 003, 004, 005, 007, 009, 012, 013, 015, 016 e 017	Inclusão	12	1º	66,67
PEF006, 011 e 014	Informação	3	2º	16,66
PEF010 e 018	Formação Continuada	2	3º	11,12

(conclusão)

Amostra	1ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF008	Formação Inicial	1	4º	5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

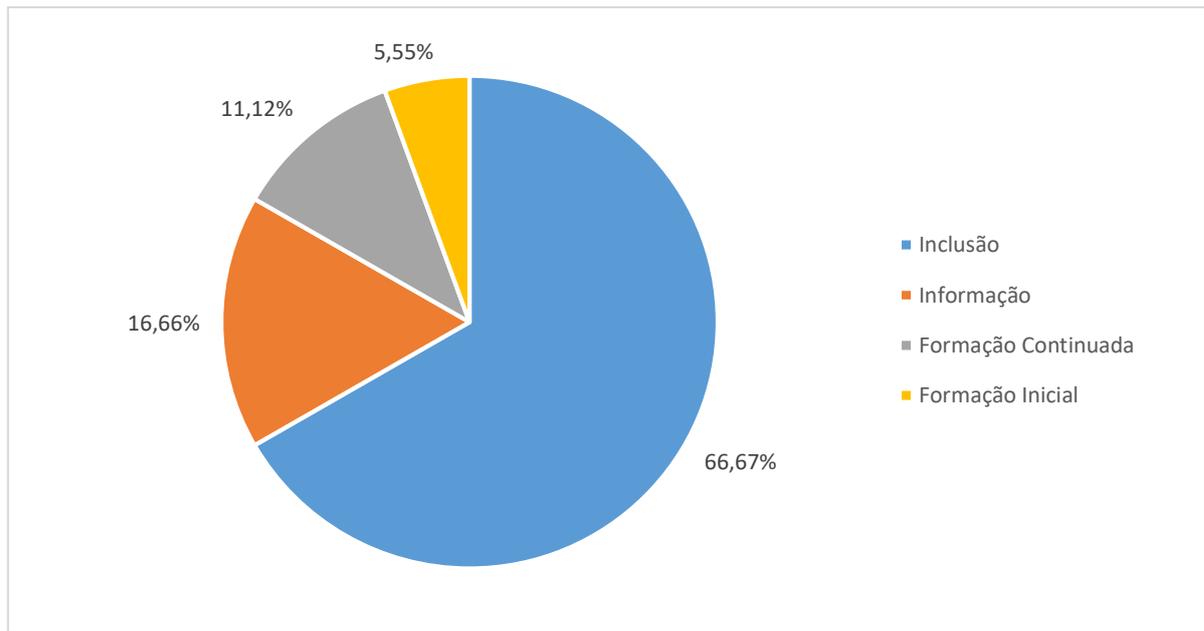
Observa-se na Tabela 9 que a atitude considerada mais relevante para a melhora da prática pedagógica por parte dos professores participantes deste estudo é a *Inclusão* (n = 12), contabilizando 66,67% das respostas, seguida por *Informação* (n = 3), com 16,66% e, *Formação Continuada* (n = 2), com 11,12% da incidência.

A respeito da importância da inclusão, Barreto e Reis (2013, p. 20) reforçam que:

[...] temos observado e testemunhado, sobretudo na última década, grandes avanços na luta pela ruptura da “pedagogia da igualdade” em favor da “pedagogia da diversidade”, reconhecendo que a inclusão no ambiente educacional é essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos. Nesse contexto, considera-se, neste trabalho, educação para a diversidade na perspectiva inclusiva, a garantia de acesso, de permanência e, sobretudo, a garantia de aprendizagem a todos os educandos, de forma indistinta.

O Gráfico 3 representa, para uma melhor compreensão dos resultados encontrados, a ordem de importância da *primeira atitude* que os professores consideram relevante para a melhoria da sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.

Gráfico 3 - Listagem, em ordem de importância, da primeira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão



Fonte: O Autor (2022).

Passamos agora a tratar, por ordem de importância, da *segunda atitude* que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão. A tabela 10, apresenta estes dados:

Tabela 10 - Listagem, em ordem de importância, da segunda atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão

(continua)

Amostra	2ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF001, 003, 004, 005, 006, 012, 013, 014 e 018	Inclusão	9	1°	50,00
PEF007, 011, 015, 016 e 017	Adaptação	5	2°	27,80
PEF002	Conhecimento	1	3°	5,55
PEF008	Formação Continuada	1		5,55
PEF009	Informação	1		5,55

(conclusão)

Amostra	2ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF010	Recursos	1		5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

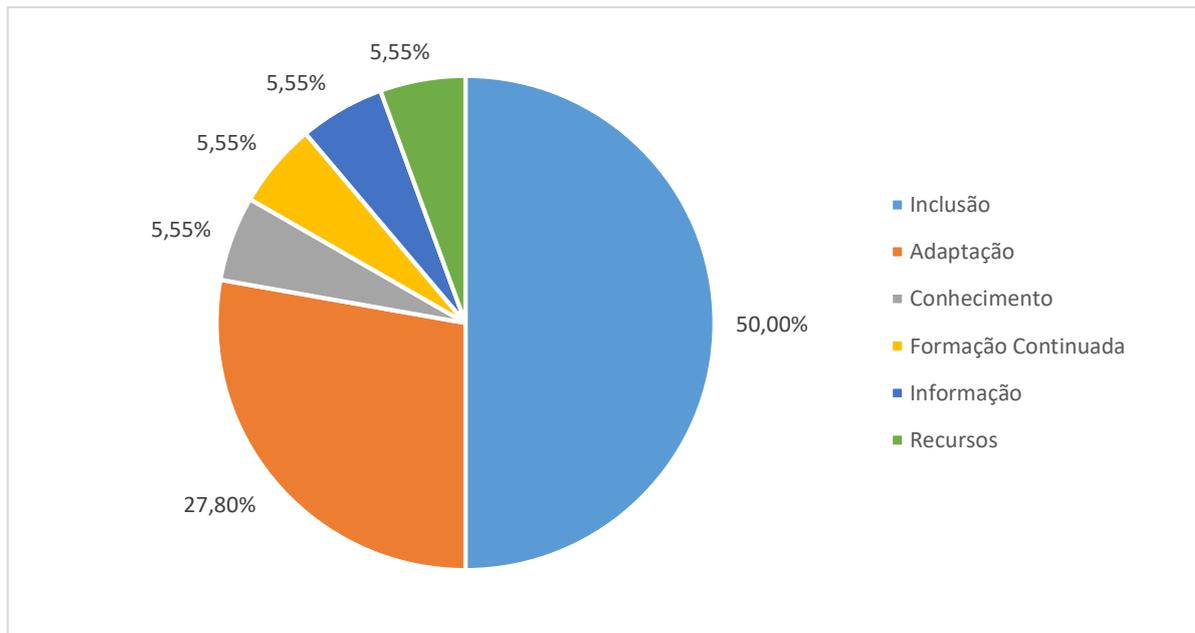
Evidencia-se, novamente, na tabela 11, que a *Inclusão* (n = 9) permanece como uma atitude importante para a melhora da prática pedagógica dos professores junto a alunos em situação de inclusão, respondendo por 50,00% dos dados obtidos, sendo seguida da *Adaptação* (n = 5), que contabilizou 27,80%. Também se observa as atitudes – *Conhecimento*, *Formação Continuada*, *Informação* e *Recursos* (n = 4), que culminaram por representar 22,2% do restante das respostas encontradas.

Sobre o assunto, Barreto e Reis (2013, p. 25) explicam que:

[...] a inclusão não se refere apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência específica, mas a todos que também possuem alguma dificuldade para aprender. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para todos e não para alguns, constituindo-se num dos mais importantes avanços da perspectiva inclusiva nos sistemas regulares de ensino.

Tendo apresentado estes entendimentos, exibimos o Gráfico 4, para uma melhor compreensão dos resultados encontrados, no qual é possível visualizar a distribuição dos *percentuais* atribuídos a *segunda atitude*, em ordem de importância, em que os professores consideram como mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.

Gráfico 4 - Listagem, em ordem de importância, da segunda atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão



Fonte: O Autor (2022).

Feitas as devidas considerações sobre a segunda atitude, passamos a tratar da *terceira*, em que os professores consideram mais relevantes para melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão. A Tabela 11 demonstra esta atitude.

Tabela 11 - Listagem, em ordem de importância, da terceira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão

(continua)

Amostra	3ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF001, 002, 003, 004, 005, 006, 009, 011, 013, 016 e 017	Inclusão	11	1°	61,11
PEF007 e 008	Formação Continuada	2	2°	11,12
PEF010 e 015	Material	2		11,12
PEF012	Adaptação	1	3°	5,55
PEF014	Criatividade	1		5,55

(conclusão)

Amostra	3ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF018	Debate	1	3°	5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

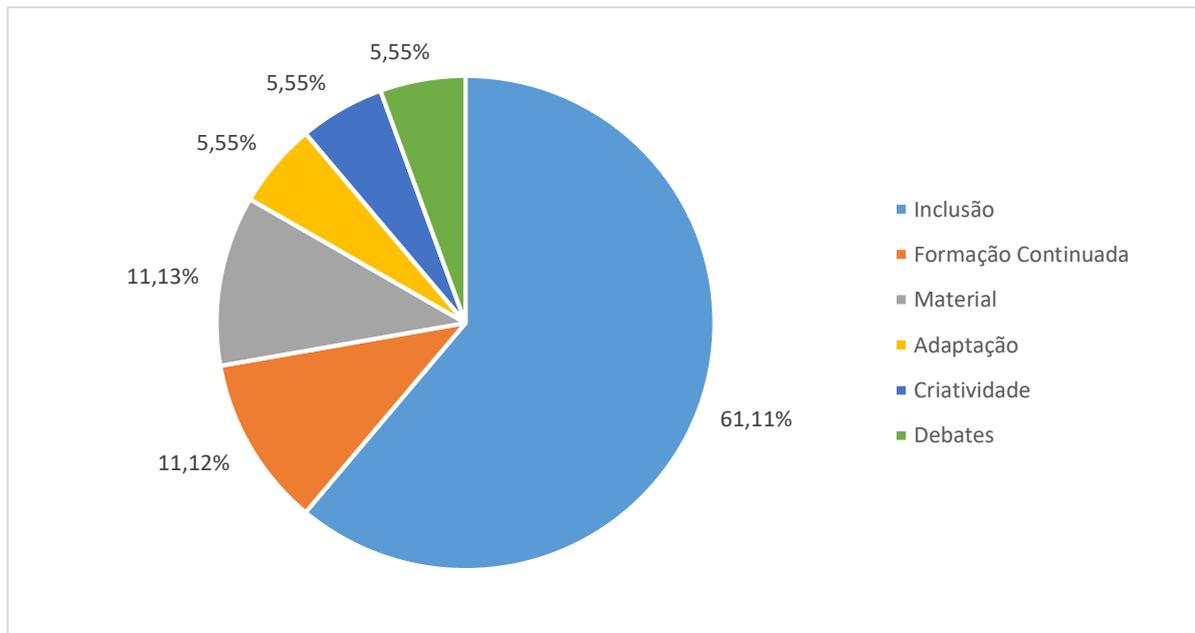
Observa-se, mais uma vez, a presença da categoria *Inclusão* (n = 11) como a *terceira atitude* considerada mais relevante, representando 66,11% dos professores, para a melhora da sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão. Não por acaso, a inclusão tem sido alvo de debates frequentes no meio educacional e, ainda, sendo incluído em documentos orientadores de área, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, p. 22).

Tem-se também, as categorias *Formação Continuada* (n = 2) e o *Material* (n = 2), com o mesmo percentual (11,12%), como atitudes de relevância. Conforme relatam Cruz e Glat (2014, p. 258):

A formação continuada de docentes para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum é uma preocupação presente, de modo geral, em todo sistema público de educação básica brasileiro, constituindo-se como um dos temas mais recorrentes nos debates, no âmbito das políticas educacionais, das práticas pedagógicas ou da produção de conhecimento.

O Gráfico 5, nos ajuda a compreender estes dados.

Gráfico 5 - Listagem, em ordem de importância, da terceira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão



Fonte: O Autor (2022).

BLOCO 04 – Conceito de Educação Inclusiva na percepção do(a)s professore(a)s de Educação Física, tendo por destaque as implicações em selecionar para aluno(a)s com deficiência:

Considerando a questão de nº 15, apresentamos o Quadro 4, o qual sintetiza o *significado de inclusão* para os professores que fizeram parte desse estudo. Evidenciando-se que o mesmo foi construído levando-se em consideração as suas *experiências adquiridas*, seja em sua formação inicial e/ou continuada.

Quadro 4 - O significado de inclusão para os professores, com base em toda a sua experiência adquirida, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada

(continua)

Amostra	Respostas para a questão nº 15 do questionário
PEF001	“ Aceitação do indivíduo na sociedade em todos os sentidos e direitos.”
PEF002	“É o processo para incluir o aluno social e intelectualmente perante os colegas.”

(continuação)

Amostra	Respostas para a questão nº 15 do questionário
PEF003	“Inclusão é uma forma que o aluno participe 100% do ensino e não por partes. Que ele se sinta parte da turma e que interaja e não fique para trás.”
PEF004	“É possibilitar a participação dos alunos com deficiência.”
PEF005	“É transformar a acessibilidade em todas as vertentes sociais para todos.”
PEF006	“É aceitar aos alunos com suas peculiaridades mas com entendimento de como conduzir sua caminhada na escola recebendo o respeito de todos.”
PEF007	“É quando o aluno convencional também é preparado para agir/interagir com o aluno com deficiência e não apenas o deficiente se adequar ao aluno convencional.”
PEF008	“É incluir o aluno com deficiência na minha prática de ensino.”
PEF009	“Trata-se do conjunto de ações criadas em relação ao ambiente, as interações no sentido de permitir que o aluno com deficiência sintase pertencente e acolhido na turma.”
PEF010	“São ações e meios que acrescentamos em grupos onde os alunos possam ter a oportunidade para o seu desenvolvimento.”
PEF011	“É propiciar ao aluno, conviver com a comunidade escolar para que aprendam a entender as diferenças e aceitá-las.”
PEF012	“É uma forma de incluir os alunos com dificuldade à sociedade sem preconceito.”
PEF013	“O aluno pode estar presente na aula, mesmo que não consiga realizar, pois a inclusão não é apenas na participação, mas sociabilização também.”
PEF014	“É ter em todos os ambientes, pessoas diversas com as mesmas condições de usufruir de seus direitos . É fazer parte de algo sem distinção.”
PEF015	“ Aceitação das diferenças e universalização da educação.”
PEF016	“É integrar a todas as pessoas com necessidades especiais ou específicas na sociedade e em todos os campos - escola, esporte, trabalho, etc.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão nº 15 do questionário
PEF017	“É dar <i>oportunidade em igual situação</i> durante as atividades.”
PEF018	“Colocar o aluno especial no contexto escolar através do <i>trabalho adaptado</i> correto.”

Fonte: O Autor (2022).

A partir do Quadro 4, apresentamos a Tabela 12, na qual o significado de inclusão para os professores está reunido por *categorias*, em razão da sua frequência.

Tabela 12 - O significado de inclusão para os professores, com base em toda a sua experiência adquirida, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada

Amostra	Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF001, 006 e 015	Aceitação	3	1°	16,68
PEF002, 008 e 012	Inserção	3	2°	16,68
PEF003 e 004	Participação	2	3°	11,14
PEF005	Acessibilidade	1	4°	5,55
PEF007	Interação	1		5,55
PEF009	Pertencimento/ Acolhimento	1		5,55
PEF010	Estratégia	1		5,55
PEF011	Convivência	1		5,55
PEF013	Sociabilização	1		5,55
PEF014	Igualdade	1		5,55
PEF016	Integração	1		5,55
PEF018	Adaptação	1		5,55
PEF017	Equiparação	1		5,55
Total		18		100

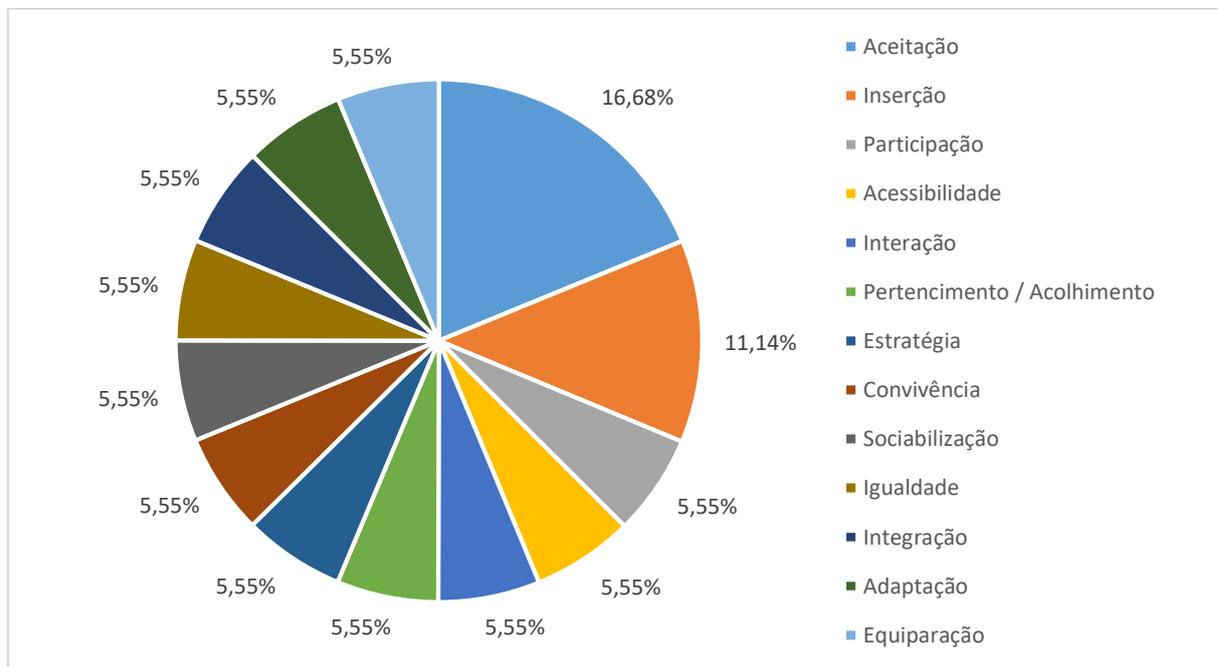
Fonte: O Autor (2022).

Na Tabela 12, destacamos as categorias – *Aceitação* (n = 3) e *Inserção* (n = 3), ambas representando 16,68% das respostas encontradas, bem como *Participação* (n = 2), com 11,14%. Agapito e Ribeiro (2015, p. 68) comentam a aceitação:

É perceptível que o movimento inclusivo tem contribuído para o aumento da aceitação dos alunos com deficiências no ensino regular, contudo, muito ainda falta para que se avance na direção de práticas inclusivas que concorram realmente para processos de escolarização pautados na aquisição dos conhecimentos historicamente constituídos, objeto de trabalho da escola formal, e aos quais todos os alunos devem ter direito ao acesso, possuam eles deficiências ou não.

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 12, apresentamos o Gráfico 6, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes as mensagens fornecidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, exibindo a distribuição encontrada para o *significado de inclusão* para tais profissionais, com base em toda a sua *experiência adquirida*, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada.

Gráfico 6 - O significado de inclusão para os professores, com base em toda a sua experiência adquirida, seja por meio da sua formação inicial e/ou continuada



Fonte: O Autor (2022).

O Quadro 5, apresenta a *síntese da percepção* dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Quadro 5 - A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva

(continua)

Amostra	Respostas para a questão 15.2 do questionário
PEF001	“Começa por um investimento adequado nas forma de atendimento em todas as esferas educacionais.”
PEF002	“A inclusão do aluno no processo de ensino aprendizagem.”
PEF003	“Educação especial é uma forma de ensino em que possamos trazer o aluno para perto, que ele aprenda dentro do seu tempo e processo de aprendizagem mais em união à turma.”
PEF004	“Onde a inserção do aluno na turma ou nas aulas seja a mais natural possível.”
PEF005	“É oportunizar com a mesma qualidade o conhecimento. Porém, adaptado conforme a necessidade do educando , promovendo a inclusão destes.”
PEF006	“É quando os profissionais bem como a instituição devem estar prontos para receber e contribuir na formação de nosso aluno especial .”
PEF007	“Seria uma forma de educar através de uma disciplina a fim de que todos os alunos aprendam juntos como realmente concretizar a inclusão do deficiente e do convencional.”
PEF008	“ Atenção maior e diferenciada para incluir o aluno especial na minha prática de ensino.”
PEF009	“A educação especial corresponde as adaptações possíveis a fim de garantir que a pessoa com deficiência consiga dar conta de objetivos comuns aos demais educandos.”
PEF010	“A educação especial fornece aos alunos o meio, dentro da educação inclusiva, de proporcionar pertencimento àquele grupo.”
PEF011	“A educação especial é dar oportunidade e valorizar cada aluno com suas diferentes necessidade e a escola deverá estar preparada para tal ação.”
PEF012	“A educação especial corresponde em ter um olhar diferenciado pelas nossas crianças, jovens, adolescentes e adultos. Incluindo-os na sociedade da melhor forma sem preconceito.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão 15.2 do questionário
PEF013	“Seria uma aula, atividade, prática, voltada especificamente para a condição do aluno incluído. ”
PEF014	“Educação especial é uma “ modalidade ” inserida no contexto escolar, particularmente prefiro educação inclusiva apenas.”
PEF015	“A educação especial é voltada para pessoas com deficiência . A educação inclusiva parte do princípio que todos são diferentes.”
PEF016	“O aluno atendido na rede regular de ensino, deve ser incluído sem restrições. ”
PEF017	“Toda criança tem direito a educação , com tudo que esse é oferecido.”
PEF018	“ Adaptabilidade dos professores em relação a especialidade.”

Fonte: O Autor (2022).

A partir do Quadro 5, no qual apresentamos a *síntese da percepção* dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, traz-se a Tabela 13, na qual reúne-se as respostas dos professores em *categorias*.

Tabela 13 - A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva

(continua)

Amostra	Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF002, 004, 006, 007, 008, 013 e 015	Inclusão	7	1°	38,88
PEF005, 009 e 018	Adaptação	3	2°	16,66
PEF003 e 014	Modalidade de Ensino	2	3°	11,11
PEF012 e 16	Acolhimento	2		11,11
PEF001	Investimento	1	4°	5,56
PEF010	Pertencimento	1		5,56
PEF011	Oportunidade/ Valorização	1		5,56

(conclusão)

Amostra	Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF017	Direito	1		5,56
Total		18		100

Fonte: O Autor (2022).

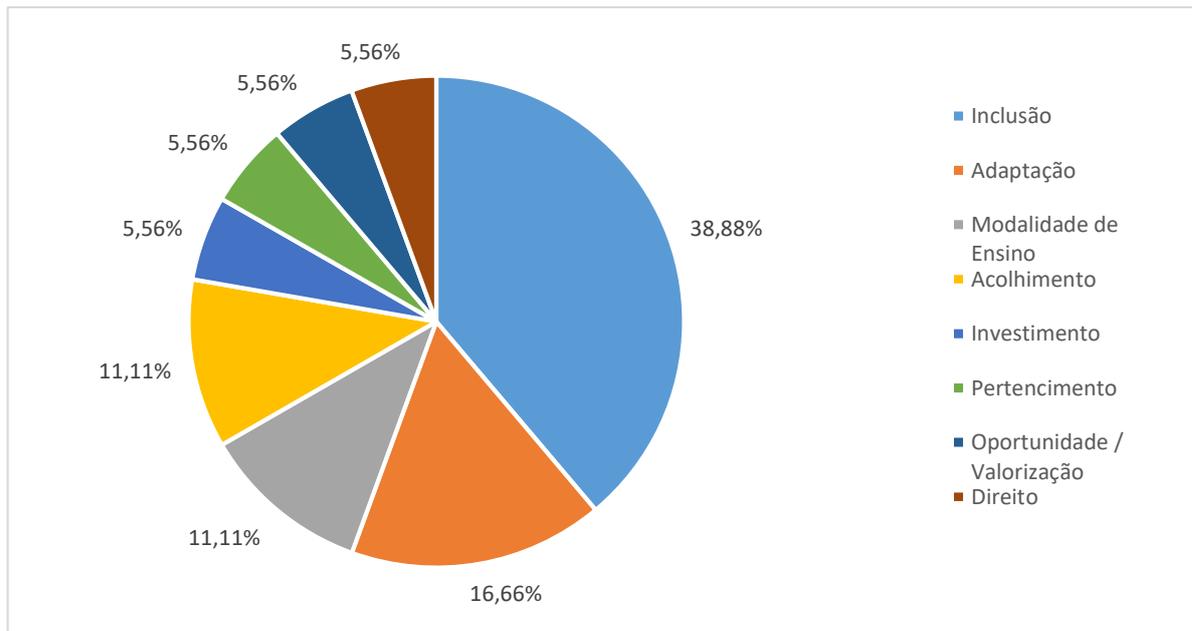
Novamente, a categoria *Inclusão* (n = 7) apresenta a maior frequência, com 38,88% das respostas obtidas, seguida da categoria *Adaptação* (n = 3), com 16,66% e, *Modalidade de Ensino* (n = 2), acompanhada de *Acolhimento* (n = 2), ambas com 11,11%.

Santos e Lima (2020, p. 64) comentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] tem se observado uma vertente muito forte quanto a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Muitos profissionais têm buscado formação específica para atuarem junto aos estudantes que necessitam educação especial. No entanto, os profissionais que atuam no ensino comum apresentam, ainda, desconhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, falta de reconhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagem destes. Estes aspectos podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distantes das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 13, apresentamos o Gráfico 7, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes as mensagens fornecidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, exibindo a distribuição encontrada sobre os dados gerados por tais profissionais a respeito do que é a Educação Especial na *perspectiva* de uma Educação Inclusiva.

Gráfico 7 - A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 14 apresenta os dados descritivos, em *porcentagem*, referentes a *percepção* dos professores de Educação Física sobre alunos que apresentam alguma deficiência e que se encontram devidamente inclusos no Ensino Regular, número total de alunos com deficiência(s) em sala de aula comum para o ano letivo de 2022 e, “tipo” de deficiência presente em sala de aula dos respectivos professores participantes da pesquisa.

Tabela 14 - Dados, em porcentagem, da percepção sobre alunos com deficiência(s) e inclusos no Ensino Regular, número total de alunos com deficiência(s) em sala comum para o ano letivo de 2022 e, tipo de deficiência presente em sala de aula dos participantes da pesquisa

(continua)

Participantes	N = 18	%
Alunos com deficiência podem ser inclusos no Ensino Regular (Sim)	16	88,89
Alunos com deficiência podem ser inclusos no Ensino Regular (Não)	2	11,11
Número de alunos deficientes em sala em 2022 (até 10 alunos)	15	82,50
Número de alunos deficientes em sala em 2022 (mais de 10 alunos)	3	17,50
Tipo da deficiência presente em sala de aula (Autismo)	12	37,50
Tipo da deficiência presente em sala de aula (Deficiência Física)	10	31,25

(conclusão)

Participantes	N = 18	%
Tipo da deficiência presente em sala de aula (TDAH)	7	21,87
Tipo da deficiência presente em sala de aula (Deficiência Intelectual)	3	9,38

Fonte: O Autor (2022).

Com relação a *percepção* dos professores de Educação Física sobre aqueles alunos que apresentam alguma deficiência e que se encontram devidamente inclusos no Ensino Regular, verificou-se que a grande maioria dos docentes (n = 16) acreditam que tais estudantes *podem sim ser inclusos* em tal meio (88,89%), enquanto que os demais (n = 2) acreditam que tal inclusão *não pode ocorrer* (11,11%).

Em se tratando do *número total* de alunos com deficiência(s) devidamente inseridos em sala de aula comum para o ano letivo de 2022, percebeu-se que a grande maioria dos professores (n = 15) relatou ter possuído um total de até 10 alunos com deficiência(s) em sala para o ano letivo de 2022 (82,50%), enquanto que o restante dos docentes (n = 3) declarou ter possuído um total de mais de 10 alunos com deficiência(s) em sala de aula para este mesmo ano (17,50%).

De acordo com o *tipo da deficiência presente em sala de aula* e devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo, constatou-se respectivamente que, o *Autismo* (37,50%) se caracterizou como a primeira deficiência de maior incidência presente nas salas de aula comum e devidamente relatada pela maior parte dos professores (n = 12), seguida pela *Deficiência Física* (31,25%), como o segundo maior relato (n = 10), *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH* (21,87%), como o terceiro maior relato (n = 10) e, finalmente, *Deficiência Intelectual* (9,38%), como o quarto, e último maior relato (n = 3) deixado pelos docentes que fizeram parte da pesquisa.

Com relação ao tipo (mais comum) de deficiência presente em sala de aula e devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo, resultados semelhantes foram encontrados em um estudo desenvolvido por Chicon e Cruz (2014), que teve por objetivo compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada por oito professores de Educação Física, de ambos os gêneros, com idades entre 25 e 56 anos, que lecionavam em escolas públicas da rede municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo (ES), com vínculo de trabalho efetivo e atuando com alunos com deficiência(s) em suas turmas.

A pesquisa foi realizada em decorrência de uma ação de formação continuada que foi desenvolvida entre os meses de agosto a dezembro de 2011, no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES), com três horas presenciais e três não presenciais, totalizando 15 encontros, tendo por base os pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, utilizando como instrumentos e procedimentos de coleta de dados – a áudio gravação, o diário de campo e a entrevista narrativa.

Tendo por intenção de compor o grupo de participantes desse estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado – *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, com o objetivo de originar um grupo de estudo, que foi denominado como – *Grupo Operativo de Formação (GOF)*, em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas e fomentadoras de um debate coletivo.

O contexto das oito escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Cariacica/ES em que os autores desse estudo passaram a conhecer, por meio das narrativas dos professores do GOF, permitiu aos mesmos compreender como ocorre a organização dessas unidades de ensino em frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência(s) naqueles espaços de aprendizagem.

Foi através das conversas no GOF, que a questão da inclusão se fez mais presente a todos os encontros. Em suas narrativas, os educadores identificaram casos de crianças – hiperativas, de defasagem idade-série, violência na escola, autismo, entre outros.

Porém, foram os casos de alunos com *autismo*, identificados por todos os profissionais, que se caracterizaram como aqueles que se constituem como um verdadeiro desafio à ação docente na atualidade, tendo em vista que, com o processo de inclusão, foram esses alunos os que se encontram fazendo parte da maioria nas escolas da rede municipal de Cariacica/ES, segundo os professores que fizeram parte deste estudo – semelhante aos resultados encontrados também para esta pesquisa com relação a incidência do autismo perante as escolas investigadas – apresentando esta deficiência, segundo os mesmos autores deste estudo (CHICON; CRUZ, 2014, p. S819), certas particularidades, como: “[...] déficit na interação social, alteração de comportamento, dificuldade de comunicação, restrição de interesses, entre outras

características, que tornam ainda mais complexa a intervenção educacional com eles”.

Foi por meio dessa convicção, que Chicon e Cruz (2014, p. S820) puderam chegar à conclusão (através deste estudo) de que o *autismo* acabou por se constituir como um tema “disparador” de seus trabalhos, reflexões e ações, para se pensar os processos de inclusão para com todos os alunos na escola, tendo eles deficiência ou não. Partindo da suposição de que todas as crianças possuem a capacidade de aprender, e que esse aprendizado somente ocorre por intermédio de interações, intermediadas por indivíduos mais experientes de seus laços de relação. Confiando que é alterando as condições e circunstâncias ambientais e sociais, que será realizável para esses alunos vir a ter avanços educacionais substanciais que não seriam possíveis de outra forma.

O Quadro 6 apresenta a *síntese* dos motivos pelos quais os professores *acreditam* (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular.

Quadro 6 - Motivos pelos quais os professores acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular

(continua)

Amostra	Respostas para a questão 16.1 do questionário
PEF001	“Acredito desde que tenha <i>acompanhamento adequado</i> .”
PEF002	“Pela necessidade de <i>socialização</i> e conhecimento.”
PEF003	“Sim, acredito que o ensino é individual independente de deficiências ou não. No ensino inclusivo a <i>convivência com os demais</i> é uma forma de preparar esse aluno para o mundo.”
PEF004	“A <i>diversidade</i> pode, quando trabalhada com seriedade, se tornar uma ferramenta de aprendizagem.”
PEF005	“As leis existem para serem praticadas, mas, há seus desafios para essa prática, a <i>inclusão educacional</i> é um dos pilares para que o deficiente seja incluso no ensino regular.”
PEF006	“Das experiências que já tive e estou tendo, sei que podemos <i>promover uma sociedade mais crítica e consciente</i> no trato com as diferenças.”
PEF007	“Desde que hajam <i>ações para implementar e favorecer o que considero a verdade na inclusão</i> e, não apenas, “jogar” um aluno deficiente em sala de aula não preparada para recebê-lo.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão 16.1 do questionário
PEF008	Não, eu não acredito – “Não temos formação nem conhecimento para que esta ocorra. Para que esta ocorra é necessário um governo que capacite de forma continuada os professores e que ofereça maior apoio. ”
PEF009	“Já tivemos essa experiência em outro colégio. Esse aluno contêm contato comigo até hoje, com encefalopatia, comprometimento da locomoção, faz hoje fisioterapia, mantém contato com vários de seus colegas também.”
PEF010	“O trabalho com uma equipe multidisciplinar, assim com suporte dentro do projeto.”
PEF011	“Toda pessoa com deficiência tem direito a frequentar a escola normal, dessa forma, na escola, os professores devem adaptar as atividades que contribuam para o desenvolvimento dessa criança. ”
PEF012	“Sim, pois somos todos iguais, indiferente da dificuldade, temos que cumprir direitos e deveres iguais para uma sociedade mais justa. ”
PEF013	“Antigamente, não acreditava em uma efetiva inclusão, dependendo da deficiência. Depois entendi que a inclusão não é apenas na prática específica, mas também (principalmente) socialmente. ”
PEF014	“Acredito que as pessoas com deficiência podem ser inclusas, entretanto, algumas deficiências exigem mais atenção, então necessitaria de uma análise pois o espaço escolar encontra muitas limitações físicas, material, etc.”
PEF015	Não, eu não acredito – “Justamente pela falta de preparo dos professores e da escola. ”
PEF016	“Principalmente por se tratar de um direito das pessoas com deficiência. É que devemos aceitar, respeitar e valorizar as diferenças.”
PEF017	“Direito à todos.”
PEF018	Não respondeu à pergunta / Deixou a questão em branco.

Fonte: O Autor (2022).

Diante dos dados apresentados no Quadro 6, que trata da *síntese* dos motivos pelos quais os professores *acreditam* (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser inclusas na Educação Regular, apresenta-se a Tabela 15, na qual organiza-se os dados por *codificação* das mensagens.

Tabela 15 - Codificação das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular

Codificação das Mensagens	N	%
Motivos pelos quais professores responderam positivamente por acreditar que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular – Acompanhamento / Sociabilização / Convivência / Diversidade / Inclusão Educacional / Sociedade Crítica e Consciente / Ações / Suporte / Adaptação / Igualdade de Direitos e Deveres / Inclusão Social / Análise do Espaço Escolar / Direitos.	15	83,34
Motivos pelos quais professores responderam negativamente por não acreditar que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular – Falta de incentivo (e apoio) por parte do governo com relação no que diz respeito a Formação Continuada e Conhecimento / Falta de incentivo (e apoio) por parte do governo em capacitar (de forma continuada) os professores (o acaba por gerar desconhecimento) / Falta de preparo dos professores e da escola.	2	11,11
Professor que não respondeu a nossa pergunta sobre se acredita (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular.	1	5,55
Total	18	100

Fonte: O Autor (2022).

Conforme os dados da Tabela 15, os professores PEF008 e PEF015 foram os dois únicos profissionais que responderam *não acreditar* que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular, sendo o PEF018 o único profissional que *não respondeu* a referida pergunta.

Diante dos dados divulgados, a Tabela 16 apresenta a – *categoria, frequência, classificação e porcentagem* dos professores que *acreditam (ou não)* que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular.

Tabela 16 - Categorização das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular

Amostra	Categoria	Frequência	Classificação	%
PEF001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 009, 010, 011, 012, 013, 014, 016, 017 e 018	Professores que acreditam	15	1°	83,34
PEF008 e 015	Professores que não acreditam	2	2°	11,11
PEF018	Professor que não respondeu	1	3°	5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

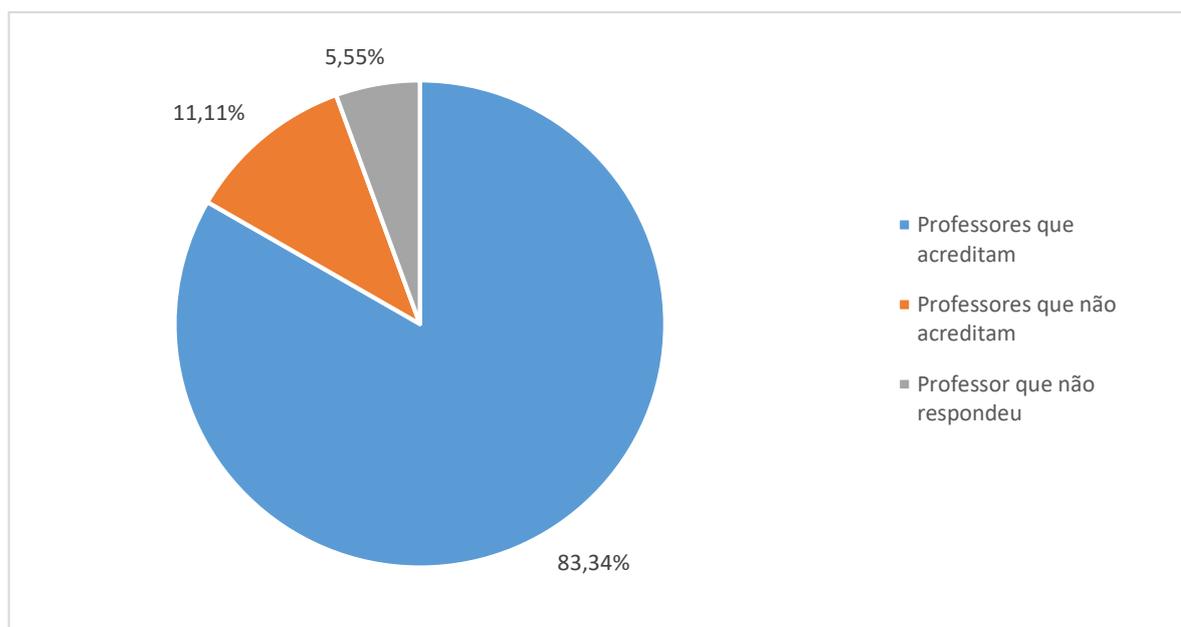
Evidenciamos, por meio da Tabela 16, um percentual de 83,34% de professores que *acreditam* (n = 15) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular, enquanto 11,11%, *não acreditam* (n = 6). Cabe ainda mencionar que 5,55%, *não respondeu* à referida questão (n = 1).

Sendo assim, a partir destes dados, infere-se que há, por parte dos professores que participaram do estudo, o entendimento de que a inclusão de alunos com deficiência(s) na Educação Regular *é possível*.

Abre-se, entretanto, um espaço para um registro importante – deve-se ter bem claro, como sugerem Santos e Lima (2020, p. 65) que: “é preciso falar de educação com qualidade, pois a inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 16, apresentamos o Gráfico 8, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes as mensagens fornecidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, exibindo a distribuição encontrada sobre os dados gerados pelos profissionais que *acreditam* (ou *não*) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular.

Gráfico 8 - Professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular



Fonte: O Autor (2022).

Frente a questão nº 19, organizamos o Quadro 7, que trata das *implicações percebidas* pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022.

Quadro 7 - Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022

(continua)

Amostra	Respostas para a questão nº 19 do questionário
PEF001	“Nenhuma dificuldade.”
PEF002	“Falta de preparo e conhecimento para o trato como o aluno.”
PEF003	“Problemas de convivência com os colegas , dificuldade de ensino, poucos recursos.”
PEF004	“Tenho um aluno deficiente físico, cadeirante, onde não só ele teve que se adaptar a sua turma como também a turma se adaptou ao aluno. ”
PEF005	“Currículo não adaptado. Observa-se uma grande preocupação com o planejamento, porém, sem planejar para a inclusão.”
PEF006	“Adaptações nas atividades tanto teóricas quanto práticas (nível de dificuldade, material específico bem como orientação). A turma com relação ao comportamento.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão nº 19 do questionário
PEF007	“ Dificuldade em adaptar as atividades física para diferentes realidade em um universo de 35 alunos com capacidades diferentes.”
PEF008	“ Preconceito dos demais alunos.”
PEF009	“Todo aluno com deficiência deveria estar inserido em uma turma de peças mais sensíveis as necessidades do próximo. ”
PEF010	“As salas são muito lotadas , o que dificulta o trabalho ao dar uma atenção específica ao estudante.”
PEF011	“A dificuldade é conseguir cuidar de “todos” ao mesmo tempo, pois exige dedicação especial ao aluno . O que faço é dar uma atividade que não ofereça nenhum perigo, como jogos de tabuleiro ou até mesmo uma pesquisa.”
PEF012	“Algumas sobre como conduzir a professora auxiliar. Algumas como contato como o aluno, pois ele só escuta a professora auxiliar. ”
PEF013	“Além da dificuldade geral da escola pública (ex.: material, espaço físico, etc.) ter o tempo específico para trabalhar direcionadamente para aquele aluno.”
PEF014	Não respondeu à pergunta / Deixou a questão em branco.
PEF015	“Falta de preparo da minha parte.”
PEF016	“Não tive grandes dificuldades nas aulas, apenas nas adaptações e em algumas situações , um tempo maior na execução.”
PEF017	“A participação é boa pois existe uma agente operacional de apoio. ”
PEF018	“ Falta de acompanhamento de professor especializado.”

Fonte: O Autor (2022).

Após a organização dos dados no Quadro 7, que apresentou a *síntese* das implicações percebidas pelos professores (n = 18) ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022, temos a Tabela 17, na qual se tabulou as informações considerando as – *categorias, frequência, classificação e percentuais*.

Tabela 17 - Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022

Amostra	Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF004, 005, 006, 007 e 016	Adaptação	5	1°	27,72
PEF002	Preparo/ Conhecimento	1	2°	5,56
PEF003	Convivência	1		5,56
PEF008	Preconceito	1		5,56
PEF009	Sensibilidade	1		5,56
PEF010	Superlotação	1		5,56
PEF011	Dedicação Especial	1		5,56
PEF012	Comunicação	1		5,56
PEF013	Tempo Específico	1		5,56
PEF015	Despreparo	1		5,56
PEF017	Apoio/Auxílio	1		5,56
PEF018	Acompanhamento	1		5,56
* PEF001	Nenhuma Dificuldade	1		5,56
** PEF014	Não Respondeu	1		5,56
Total		18		100

Fonte: O Autor (2022).

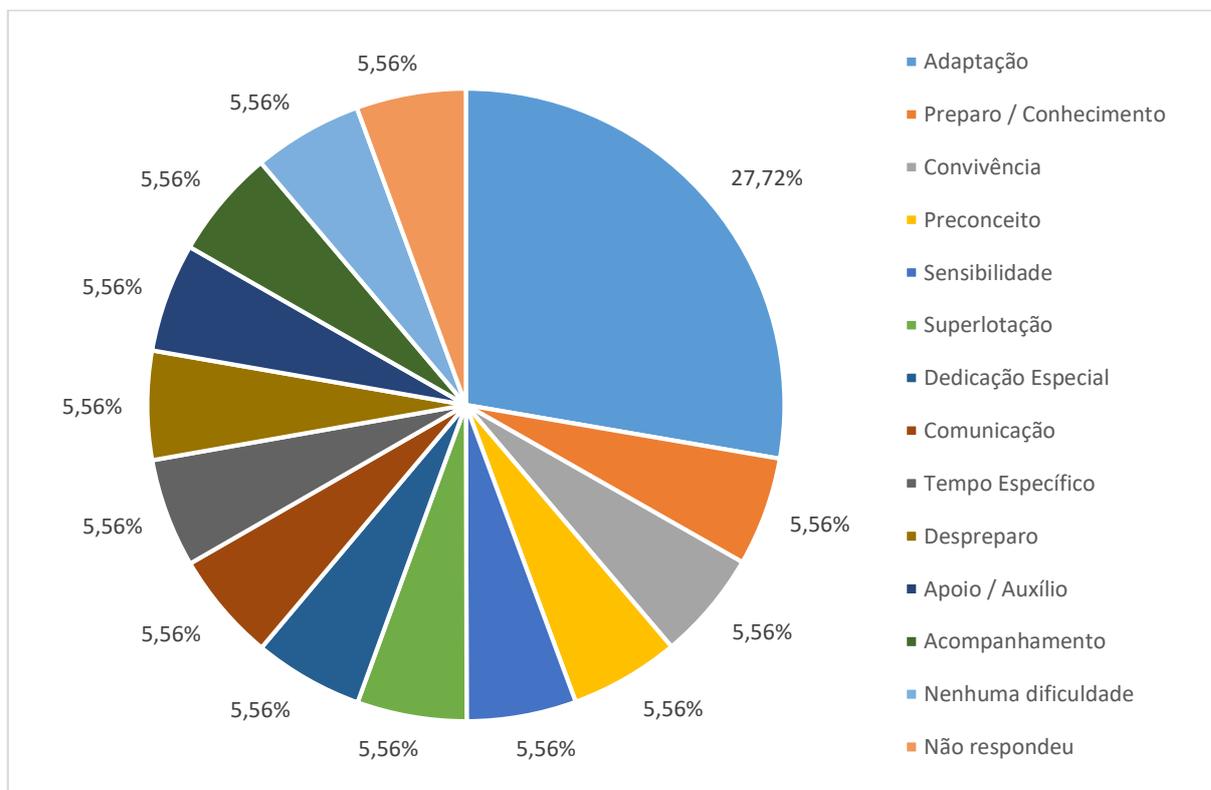
Nota: O professor *PEF001 relatou em sua resposta, não possuir nenhuma dificuldade ao lecionar para alunos com deficiência(s) para este ano letivo de 2022, enquanto a professora **PEF014 (por algum motivo qualquer) acabou por não responder a referida questão (pergunta).

A partir da Tabela 17, podemos observar que a categoria *Adaptação* (n = 5), foi a que apresentou maior frequência, com 27,72% das respostas. Nesta direção, Adaptação Curricular são: "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os estudantes aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos estudantes na escola" (BRASIL, 1999, p. 15).

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 17, apresentamos o Gráfico 9, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes

as mensagens fornecidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, exibindo a distribuição encontrada sobre os dados gerados por tais profissionais a respeito das *Implicações percebidas* pelos mesmos ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022.

Gráfico 9 - Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022



Fonte: O Autor (2022).

Elaborada a questão que tratava do relato *do que faria* dos professores um profissional *mais qualificado* para lecionar para alunos com deficiência(s), organizou-se o Quadro 8.

Quadro 8 - Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)

(continua)

Amostra	Respostas para a questão nº 20 do questionário
PEF001	“ Capacitação profissional. ”
PEF002	“ Cursos preparatórios nessa área.”

(continuação)

Amostra	Respostas para a questão nº 20 do questionário
PEF003	“Mais ofertas de cursos de qualificações pelo Estado, palestras, conversas com profissionais especializados, maior preparo da equipe de apoio no geral e relatórios mais detalhados da deficiência, defasagem e métodos de ensino.”
PEF004	“Os cursos relacionados a este tema deveriam ser realizados com periodicidade.”
PEF005	“ Formações continuadas , trocas de experiências com escolas, família, porque percebe-se que é muito fechado e limitado essas informações.”
PEF006	“Mais atividades, cursos de formação continuada com os mais diversos profissionais que cuidam destes procedimentos, tanto relacionados a saúde quanto a educação.”
PEF007	“ Cursos específicos oferecidos pela SEED a nós da Educação Física, sejam em forma de Workshops, estudos dirigidos, especializações e mestrados.”
PEF008	“ Capacitação anual.”
PEF009	“ Que tivéssemos acesso a formação continuada e de acordo com a demanda que surge nas nossas escolas. As dificuldades maiores correspondem ao acompanhamento aos estudantes com alguma demanda do Transtorno do Espectro Autista (TEA).”
PEF010	“Políticas públicas, com uma atenção maior aos alunos, com uma equipe multidisciplinar e cursos constantes na formação dos professores .”
PEF011	“ Cursos para que possamos estar preparados para identificar a necessidade de cada um e qual atividade aplicar. Trocar informações com a professora que acompanha o aluno com deficiência.”
PEF012	“ Cursos .”
PEF013	“ Conhecimento em atividades específicas.”
PEF014	“Busco sempre aprender o básico para poder conduzir as aulas de forma cada vez mais inclusivas. Porém, sempre por meios próprios. Então, acredito que formações práticas, direcionadas e rotineiras , fossem uma alternativa.”
PEF015	“Realização de cursos .”
PEF016	“Procura por conhecimento sempre e um maior engajamento de todos os profissionais e maior acessibilidade.”
PEF017	“Somente o fato de ver a evolução deles já fala por si mesmo.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão nº 20 do questionário
PEF018	“Seminários e <i>formações continuadas</i> .”

Fonte: O Autor (2022).

Apresentado o Quadro 8, que demonstrou a *síntese* do relato do que faria dos professores um profissional *mais qualificado* para lecionar para alunos com deficiência(s), a Tabela 18, indica as – *categorias, frequência, classificação e percentual* sobre os dados.

Tabela 18 - Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)

Amostra	Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF002, 003, 004, 005, 006, 007, 009, 010, 011, 012, 014, 015 e 018	Formação Continuada	13	1°	72,22
PEF001 e 008	Capacitação	2	2°	11,12
PEF013 e 016	Conhecimento	2		11,12
PEF017	Contemplação	1	3°	5,54
Total		18		100

Fonte: O Autor (2022).

Como é possível observar na Tabela 18, a categoria *Formação Continuada* (n = 15) foi a que apresentou a maior frequência, com 72,22% das respostas obtidas. Seguida, respectivamente, pela categoria *Capacitação* (n = 2) e, também, *Conhecimento* (n = 2), em que juntas corresponderam a segunda maior frequência, com cada uma delas contabilizando 11,12% das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa.

Acredita-se que este percentual pode ser explicado dada a urgência e necessidade constante de atualização, em especial, em temas que são relativamente recentes na formação destes profissionais, principalmente como é o caso daqueles estudiosos do assunto, que discutem sobre a educação de alunos com deficiência(s).

Partindo desse pressuposto, encontra-se a pesquisa desenvolvida por Boato, Sampaio e Silva (2012), que realizou uma coleta de dados a partir de um questionário

elaborado especialmente para este estudo, e aplicado a 180 professores de Educação Física que contabilizaram 16,9% de um universo de 1.062 profissionais que lecionaram em diversas Regionais de Ensino do Distrito Federal (DF), Brasil.

A pesquisa teve por objetivo avaliar em que medida a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) vem atendendo as necessidades de capacitação e acompanhamento pedagógico dos professores de Educação Física para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência(s) em suas aulas, além de averiguar se os mesmos profissionais se sentem capacitados para efetivar a inclusão desses alunos em suas aulas teóricas e/ou práticas.

A primeira questão apresentada pela referida pesquisa, questionou os professores (n = 180) quanto ao oferecimento de *capacitação e/ou formação continuada* por parte da SEEDF conforme previsto no Art. 8º, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001²⁰. Sendo constatado que mais da metade da amostra (n = 96) assinalou “não” (53,33%), por não ter sido contemplada com tal *capacitação e/ou formação continuada* que deveria ser ofertada pela Secretaria de Educação, enquanto que o restante (n = 84), responderam “sim”, por terem sido contempladas com tal oferta (46,67%).

Segundo os mesmos autores (2012, p. 894-895), e sem ter a pretensão de querer apontar esse fato como responsável pelo fracasso da inclusão nas escolas, é que deve-se estar atento no sentido de considerar que a sensibilização dos professores, por intermédio de *capacitações* e da *formação continuada*, pode se caracterizar como um fator importante para a conscientização destes profissionais da Educação, a respeito das possibilidades da presença (e permanência) dos alunos com deficiência(s) em suas aulas.

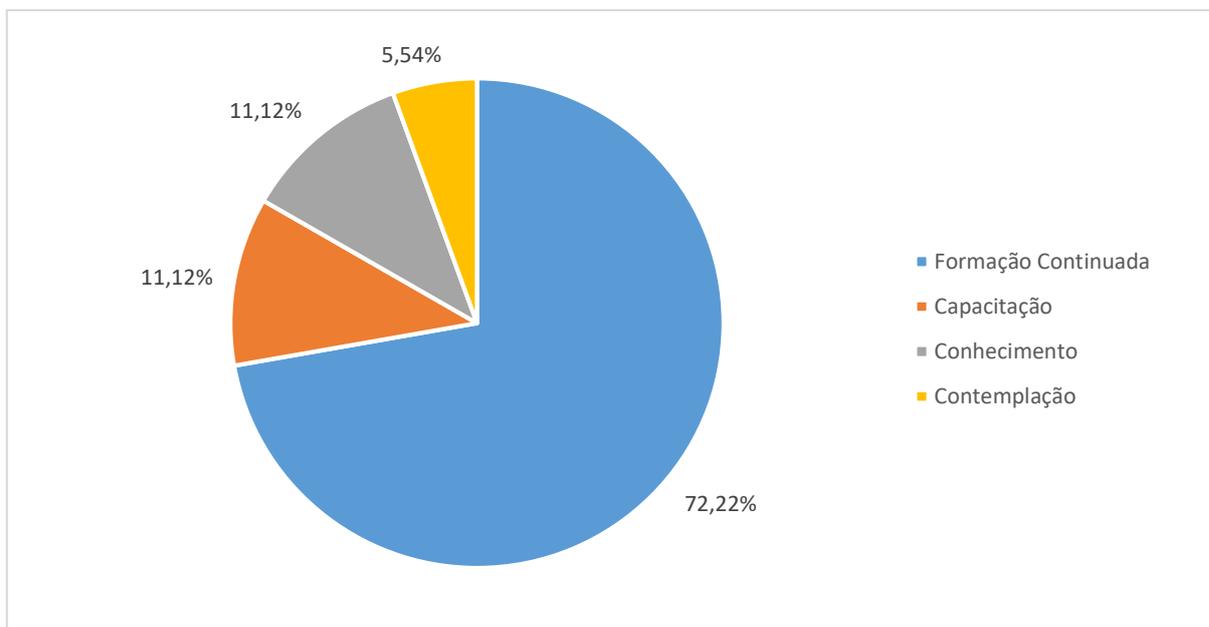
Assim sendo, e conforme foi possível observar por intermédio da Tabela 18, para este trabalho – semelhante aos dados encontrados para a pesquisa desenvolvida pelos autores supracitados – as categorias *Formação Continuada* (72,22%), bem como *Capacitação* (11,12%), se caracterizaram, respectivamente, como aquelas que apresentaram a maior frequência com relação aos profissionais que fizeram parte desta pesquisa.

²⁰ O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por intermédio da Resolução CNE/CEB 2/2001, de 14 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Este fato ocorreu em função do “apelo” (por intermédio de suas respostas) transcrito pela grande maioria dos professores (n = 13) que se utilizaram de termos diversos para caracterizar o seu *primeiro e maior relato* encontrado com relação a categoria *Formação Continuada*, como por exemplo: [...] “cursos preparatórios” ou [...] “de qualificação” (PEF002 e 003), [...] “relacionados ao tema” ou [...] “específicos sobre a inclusão” (PEF004 e 007), [...] “de formações práticas, direcionadas e rotineiras” (PEF014), ou apenas o termo “cursos” (PEF012 e 015), entre outros (PEF005, 006, 009, 010, 011 e 018). Bem como os termos: [...] “capacitação profissional” (PEF001) ou, tão somente: [...] “capacitação” (PEF008), para caracterizar o seu *segundo e maior relato* encontrado (n = 2) para a categoria de mesmo nome, daquilo que faria deles um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s).

De acordo com os dados fornecidos pela Tabela 18, apresenta-se o Gráfico 10, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, em *porcentagem*, referentes as mensagens fornecidas pelos professores (amostra) que fizeram parte da pesquisa, exibindo a distribuição encontrada sobre o relato do que faria de tais docentes um profissional *mais qualificado* para lecionar para alunos com deficiência(s).

Gráfico 10 - Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)



Fonte: O Autor (2022).

Tendo como referência o Gráfico 10, e buscando-se saber o que faria dos professores um profissional *mais qualificado* para lecionar para alunos com

deficiência(s), é que esta pesquisa se deparou com resultados semelhantes aos encontrados por Boato, Sampaio e Silva (2012, p. 892), levando-nos a refletir a respeito de dois aspectos significativamente relevantes (segundo os mesmos autores) e que se referem à efetividade do processo de inclusão educacional para as aulas de Educação Física nas escolas, sendo elas: 1º) a *capacitação* do professor; e, 2º) o oferecimento, por parte do sistema educacional vigente, de oportunidades diversas para a *formação continuada* destes profissionais; para que se fomente uma maior possibilidade de discussão e reflexão do processo de inclusão em nosso sistema educacional.

Desse modo, questiona-se (?) em que nível as Secretarias de Educação (SEED) vem cumprindo com as determinações legais da Resolução 2/2001 por meio do CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em específico, no que se refere à capacitação dos professores, no sentido de oferecer as devidas condições necessárias para a reflexão e elaboração teórica da Educação Inclusiva em nosso país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos profissionais que ministravam aulas para a disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuavam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II.

Para tanto, o grupo experimental do estudo foi composto por profissionais que ministraram aulas para estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2022 e que possuíam alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional qualificado na referida área médica específica e com laudo.

A metodologia da pesquisa utilizada nesse estudo se caracterizou como sendo básica estratégica, com abordagem quanti-qualitativa e de cunho interpretativo, por dar ênfase à maneira pela qual necessidades formativas e concepções de inclusão permeiam o ambiente escolar, configurando-se em práticas de escolarização de crianças com as mais diferentes deficiências.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário composto por 20 questões organizadas a partir: a) do perfil profissional; b) de como é/foi a formação docente; c) de quais são as necessidades formativas identificadas; e, d) qual o conceito entendido a respeito da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Os dados foram analisados considerando quatro blocos, a se saber:

O BLOCO 01, tratava do Perfil demográfico dos profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR que atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental II) e lecionam para alunos com alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo;

O BLOCO 02, tratava da formação docente dos profissionais de Educação Física no contexto da escola inclusiva;

O BLOCO 03, tratava das necessidades formativas dos professores de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II;

O BLOCO 04, tratava do conceito de Educação Inclusiva na percepção dos

professores de Educação Física com destaque para as implicações em se lecionar para alunos com deficiência(s).

Para o BLOCO 01, que tratava do perfil demográfico dos profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, que atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental II) e lecionam para alunos com alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo, obtivemos os seguintes resultados:

Com relação a idade, verificou-se que a maioria (n = 14) dos professores encontra-se acima dos 35 anos de idade (77,77%), enquanto os demais (n = 4) possuem idade igual ou inferior a esta (22,23%).

Em se tratando do gênero dos professores, percebeu-se que 55,56% eram do gênero masculino (n = 10), enquanto 44,44% eram do gênero feminino (n = 8), predominando assim, o número de pessoas para o gênero masculino.

De acordo com o vínculo funcional dos professores, constatou-se que a maioria (n = 13) corresponde a funcionários concursados e que fazem parte do chamado Quadro Próprio do Magistério – QPM (72,23%). O restante da amostra (n = 5) é constituída por funcionários temporários, que são contratados por tempo pré-determinado através do chamado Processo Seletivo Simplificado – PSS (27,77%).

A respeito do tempo de atuação profissional lecionando em colégios estaduais para o estado do Paraná, observou-se que a maioria (n = 13) encontra-se ministrando aulas por um período superior a 10 anos de desempenho profissional (72,23%), enquanto o restante (n = 5) possui um período menor ou igual a 10 anos de atividades profissionais (27,77%). Revelando assim, que a maior parte dos participantes da pesquisa possui significativa vivência na área Educacional.

Para o BLOCO 02, que tratava da formação docente dos profissionais de Educação Física no contexto da escola inclusiva, obtivemos os seguintes resultados:

Com relação ao ano de formação, verificou-se que a maioria (n = 12) a concluiu até o ano 2000 (66,64%), enquanto o restante (n = 6) a finalizou após esse período (33,36%).

Em se tratando do “tipo” de curso de graduação, percebeu-se que quase todos os participantes (n = 17) realizaram o curso de licenciatura plena (94,44%), enquanto apenas um dos participantes possui formação, a nível de graduação, na “modalidade” licenciatura (33,36%).

De acordo com a quantidade de profissionais que cursaram pós-graduação, constatou-se que a maioria (n = 16) realizou pelo menos um curso de pós-graduação após o término da formação inicial (88,88%), enquanto apenas dois profissionais não realizaram nenhum curso (11,12%).

É importante destacar que apenas um professor revelou ter o título de Mestre, enquanto a grande maioria (n = 15) não passou da Especialização.

A respeito da área do curso de pós-graduação, se este se encontrava dentro ou fora da área da Educação Inclusiva, observou-se que a metade dos professores (n = 8) cursaram pós-graduação na área da Educação Inclusiva (44,44%), enquanto a mesma quantidade de profissionais (n = 8) cursaram pós-graduação fora da área da Educação Inclusiva (44,44%).

Do montante total da amostra, apenas dois profissionais relataram não ter realizado nenhuma formação continuada (*i.e.*, pós-graduação) a nível superior (11,12%).

No tocante a IES de formação dos participantes da pesquisa, averiguou-se que a grande maioria (n = 14) teve a formação inicial realizada em instituições públicas de ensino (77,77%), enquanto o restante (n = 4) em instituições particulares (22,23%). Fato esse que se justifica em virtude de existir em nossa cidade (Ponta Grossa/PR) uma Universidade Estadual que possui cursos de graduação na área da Educação Física (tanto para a licenciatura, quanto para o bacharelado).

Em conformidade com a presença, ou não, da disciplina sobre deficiência durante a graduação, compreendeu-se que a maioria dos participantes (n = 12) não teve conteúdo sobre o assunto durante a sua formação inicial (66,65%), enquanto os demais (n = 6) foram contemplados com a respectiva disciplina sobre deficiência em sua graduação (33,35%).

Conforme demonstrou-se neste Bloco 02, 55,56% dos professores que participaram da pesquisa (n = 10), acreditam não se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, pelo fato de terem tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva enquanto cursavam a sua graduação (formação inicial ou acadêmica), enquanto 44,44% dos restantes (n = 8) responderam não se sentirem prejudicados.

No que diz respeito as análises qualitativas, após a realização da leitura flutuante da questão de nº 09.2 (Bloco 02), que compreende a uma relação de continuidade ao que se refere às questões anteriores de nº 09 e 09.1 do questionário,

estabeleceu-se as seguintes categorias para a realização da Análise de Conteúdo – Informação/Conhecimento, Despreparo e Formação Continuada.

As categorias – Informação/Conhecimento e Formação Continuada aqui apresentadas, assemelham-se aos dados encontrados no estudo desenvolvido por Cruz *et al.* (2011), em que participaram 20 docentes da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense, demonstrando que tal achado para as mesmas categorias podem representar temas recorrentes e, portanto, precisam ser continuamente investigadas.

Já para a categoria – Despreparo, obtivemos resultados semelhantes ao estudo desenvolvido por Falkenbach *et al.* (2007), que consistiu em investigar as compreensões a respeito da inclusão no discurso de professores de Educação Física atuantes em escolas comuns e que vivenciam cotidianamente essa realidade.

Para o BLOCO 03, que tratava das necessidades formativas dos professores de Educação Física que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II, obtivemos os seguintes resultados:

Com relação ao fato de os professores possuírem, ou não, formação continuada na área Especial/Inclusiva e reconhecidas pela SEED/PR, verificou-se que uma significativa parcela ($n = 12$) possui tal formação (66,64%), enquanto que os demais ($n = 6$) não a possuem (33,36%).

Esses dados nos levaram a acreditar que devido ao fato dos últimos anos a maior presença de alunos com deficiência(s) ter aumentado significativamente nas salas de aula regular das instituições de ensino público em nosso país, contribuiu para que a maioria da referida amostra buscasse por cursos de formação continuada nos mais variados “formatos”, tais como: Especializações, Congressos, Seminários, Grupos de Estudo, Encontros, etc.

Assim, sendo esses cursos reconhecidos pela SEED/PR, a sua realização também atende a finalidade de garantir a elevação de nível perante as suas carreiras profissionais, bem como a busca em promover uma educação de qualidade a todos os estudantes que compõem o PAEE em nossas escolas públicas.

Resultados semelhantes a estes também foram encontrados no estudo desenvolvido por Castro *et al.* (2020), ao investigar a opinião de 21 professores de Educação Física da rede pública e privada de ensino de Boa Vista/RR, de ambos os gêneros e com média de idade de 37,6 anos, sobre a formação acadêmica para o

trabalho docente de alunos com deficiência(s). Tendo sido utilizado para a coleta de informações, o questionário adaptado de Mendes (2013, p. 17-18) e construído com a intenção de investigar a formação dos professores de Educação Física que atuam junto aos alunos com deficiência(s), sendo composto por nove questões objetivas, em que seus resultados foram analisados por meio de estatística descritiva.

Diante dos resultados encontrados por Castro *et al.* (2020, p. 34), é possível afirmar que a formação continuada se caracteriza como elemento essencial para a carreira do professor, uma vez que se constitui em um processo que vai qualificar e alavancar progressivamente a sua profissão perante o seu ambiente de trabalho, podendo torná-lo cada vez mais competente para o correto desempenho das atribuições que lhe são peculiares.

Sobre a situação – se os profissionais se sentem capazes de trabalhar com alunos com deficiência(s) na sala de aula regular, juntamente com estudantes que não apresentam nenhuma deficiência (?) – descobriu-se que uma maior parte desses docentes (n = 11) não se sentem capazes de atuar com esse público (61,12%), enquanto os demais (n = 7) acreditam que são capazes de os atender (38,88%). Isso indica que a maioria dos docentes ainda não se percebem devidamente preparados para atuar com esses estudantes devidamente matriculados nas escolas regulares.

Resultados semelhantes a este estudo foram também encontrados no trabalho realizado por Barreto *et al.* (2013), ao desenvolver uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, em 20 professores de ambos os gêneros, que constituíram o universo total de profissionais formados em Educação Física, entre os anos de 1985 a 2006, e atuantes da educação infantil ao ensino médio, tanto para a rede pública quanto privada de ensino, de duas cidades de pequeno porte do estado de Minas Gerais (*i.e.*, Santo Antônio do Amparo e Perdões).

Chama-nos a atenção o fato de que a maioria dos profissionais, tanto em nosso estudo, quanto no estudo desenvolvido por Barreto *et al.* (2013), não se sentem capazes de atuar de forma eficaz para com as pessoas com deficiência(s) nas aulas de Educação Física. Causando-os certa inquietude ao constatar a maneira pela qual estes estudantes estão sendo assistidos por meio desse processo de inclusão.

A respeito da condição – se os profissionais percebem que contribuem, ou não, para uma Educação Inclusiva (?) – verificou-se que a maioria dos docentes (n = 16), acreditam contribuir para uma Educação Inclusiva nas instituições de ensino público (88,89%), enquanto os demais (n = 2), admitem não contribuir para uma Educação

Inclusiva (11,11%), em que pesa o fato da maioria não se considerar capaz de atuar de forma eficaz com pessoas com deficiência(s).

No que se refere a ordem de importância da primeira atitude que os professores consideram mais relevantes para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão e, devidamente inseridos na sala de aula comum, a Inclusão (n = 12), contabilizou 66,67% das respostas, seguida por Informação (n = 3), com 16,66% e, Formação Continuada (n = 2), com 11,12% da incidência.

A literatura sobre o tema, tem destacado a importância da inclusão na prática pedagógica, tendo o professor como um elemento fundamental neste processo.

Já para o BLOCO 04, que tratava do Conceito de Educação Inclusiva na percepção do(a)s professore(a)s de Educação Física, tendo por destaque as implicações em se lecionar para alunos com deficiência(s), obtivemos os seguintes resultados:

Pode-se inferir que o conceito de Educação Inclusiva é compreendido, na perspectiva abordada pela questão como Aceitação (n = 3) e, Inserção (n = 3), ambas representando 16,68% das respostas encontradas, bem como Participação (n = 2), com 11,14%.

Na percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, apresenta-se a categoria Inclusão (n = 7), com a maior frequência, com 38,88% das respostas obtidas, seguida da categoria Adaptação (n = 3), com 16,66% e, Modalidade de Ensino (n = 2), acompanhada de Acolhimento (n = 2), ambas com 11,11%.

No que diz respeito aos dados descritivos, em porcentagem, referentes a percepção dos professores de Educação Física sobre alunos que apresentam alguma deficiência e que se encontram devidamente incluídos no Ensino Regular, o número total de alunos com deficiência(s) em sala de aula comum para o ano letivo de 2022 e, “tipo” de deficiência presente em sala de aula dos respectivos professores participantes da pesquisa, verificou-se que a grande maioria dos docentes (n = 16), acreditam que tais estudantes podem sim ser incluídos em tal meio (88,89%), enquanto que os demais (n = 2), acreditam que tal inclusão não pode ocorrer (11,11%).

Em se tratando do número total de alunos com deficiência(s) devidamente inseridos em sala de aula comum para o ano letivo de 2022, percebeu-se que a grande maioria dos professores (n = 15), relatou ter possuído um total de até 10 alunos com deficiência(s) em sala de aula comum para o ano letivo de 2022 (82,50%), enquanto

o restante dos docentes (n = 3), declarou ter possuído um total de mais de 10 alunos com deficiência(s) em sala de aula comum para este mesmo ano (17,50%).

De acordo com o tipo da deficiência presente em sala de aula comum e devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo, constatou-se respectivamente que, o Autismo (37,50%) se caracterizou como a primeira deficiência de maior incidência presente nas salas de aula comum, sendo devidamente relatada pela grande maioria dos professores (n = 12), seguida pela Deficiência Física (31,25%), como o segundo maior relato (n = 10), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH (21,87%), como o terceiro maior relato (n = 10) e, finalmente, Deficiência Intelectual (9,38%), como o quarto e último maior relato (n = 3) deixado pelos docentes que fizeram parte da pesquisa.

Com relação ao tipo (mais comum) de deficiência presente em sala de aula e devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo, resultados semelhantes foram encontrados em um estudo desenvolvido por Chicon e Cruz (2014), que teve por objetivo compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada por oito professores de Educação Física, de ambos os gêneros, com idades entre 25 e 56 anos, que lecionavam em escolas públicas da rede municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo (ES), com vínculo de trabalho efetivo e atuando com alunos com deficiência(s) em suas turmas.

A respeito dos motivos pelos quais os professores acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser inclusas na Educação Regular, os professores PEF008 e PEF015 foram os dois únicos profissionais que responderam não acreditar que as pessoas com deficiência podem ser inclusas na Educação Regular, sendo o PEF018 o único profissional que não respondeu a referida pergunta.

Evidenciamos um percentual de 83,34% de professores que acreditam (n = 15) que as pessoas com deficiência podem ser inclusas na Educação Regular, enquanto 11,11%, não acreditam (n = 6). Cabe ainda mencionar que 5,55%, acabou por não responder à referida questão (n = 1).

Sendo assim, e a partir destes dados, infere-se que há, por parte dos professores que participaram do estudo, o entendimento de que a inclusão de alunos com deficiência(s) na Educação Regular é sim possível.

Sobre as implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022, a categoria Adaptação (n = 5), foi a que apresentou maior frequência, com 27,72% das respostas.

A questão que tratava do relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s), a categoria Formação Continuada (n = 15) foi a que apresentou a maior frequência, com 72,22% das respostas obtidas. Seguida, respectivamente, pela categoria Capacitação (n = 2) e, também, Conhecimento (n = 2), em que juntas corresponderam a segunda maior frequência, com cada uma delas contabilizando 11,12% das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa.

Acredita-se que este percentual pode ser explicado dada a urgência e necessidade constante de atualização, em especial, em temas que são relativamente recentes na formação destes profissionais.

A partir deste estudo, pode-se afirmar que a Educação Inclusiva é o norte do processo educativo. Um processo formativo comprometido com a qualidade precisa considerar os diversos aspectos que a envolvem, seja na formação inicial ou continuada.

Acredita-se que este estudo contribuiu no sentido de demonstrar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos profissionais que ministravam aulas para a disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuavam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II.

Finalmente, reiteramos aqui a nossa crença inabalável de que a educação transforma. Todavia, a Educação Inclusiva se constitui em uma “ferramenta” extremamente eficaz no combate às desigualdades educacionais, demonstrando ser capaz de promover as devidas mudanças sociais tão necessárias em nosso país.

8 PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

A proposta do PE, que tem como objetivo principal constitui-se em um *Caderno de Orientação* (no formato de *e-book*), a ser desenvolvido a partir da literatura vigente, bem como dos resultados encontrados em nossa pesquisa por meio de nossa ferramenta de coleta de dados – *questionário semiaberto*, destina-se a atingir, primariamente, aos professores de Educação Física da rede estadual de ensino, devidamente inseridos na sala de aula comum e que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II).

A opção pela elaboração de um *e-book* se deu devido ao fato do mesmo corresponder a uma versão eletrônica (isto é, livro todo digital, sem papel) que pode ser consultado por meio de equipamentos eletrônicos (seguindo assim as novas tendências), como por exemplo – computadores (*i.e.*, *laptop* e/ou *desktop*), *tablets* e celulares. Esse tipo de tecnologia nos possibilitou desenvolver um conteúdo informativo de significativa qualidade e densidade para a área educacional.

Nosso PE buscou contar com uma linguagem acadêmica clara e objetiva, com a intenção de atingir ao maior número possível de profissionais em Educação Física e demais interessados em saber sobre a temática investigada. O seu conteúdo foi idealizado a partir das diversas dificuldades relatadas pelos profissionais da educação e passíveis de serem observadas no cotidiano escolar.

Quanto ao seu conteúdo, o nosso PE buscou oferecer informações valiosas as quais consideramos mais relevantes e que afetam significativamente o processo de inclusão tornando-o mais efetivo e exequível para as aulas de Educação Física escolar. Procurando, também, discutir sobre o conceito de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva por meio da percepção dos profissionais pesquisados, idealizando trazendo informações relevantes a sua formação (seja ela inicial ou continuada).

Nosso PE foi inicialmente estruturado da seguinte forma (ou sequência):

a) Capa

b) Folha de Rosto

c) Ficha Catalográfica

d) Especificações – Produto Final da Dissertação de Mestrado (título da dissertação de mestrado), Realização e Divulgação (em ordem - nome da IES, Setor,

Departamento e Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE envolvidos), Orientação e Supervisão Geral (nome completo da orientadora / docente), Banca Examinadora (em ordem – nome completo dos professores titulares interno e externo ao PPGE), Elaboração e Autoria (nome completo do autor / discente), Ilustrações (autoria ou fonte dos quadros, gráficos, tabelas, figuras e imagens que fizeram parte do respectivo trabalho), Revisão e Editoração (nome completo da profissional responsável pela respectiva formatação e ortografia do respectivo trabalho);

e) Epígrafe

f) Lista de Quadros, Gráficos, Tabelas, Imagens, Abreviaturas e Siglas

g) Sumário (em sequência estruturada dos temas desenvolvidos) – numeração progressiva, conteúdo ou título dos capítulos e respectiva paginação;

h) Sobre o Autor – texto contendo informações (em ordem cronológica) sobre a atuação acadêmica e profissional do autor extraídas do sistema de currículos virtuais – Plataforma *Lattes*, criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, tendo sua última atualização para o respectivo currículo ocorrida na data de 04 de set. de 2023;

i) Sobre sua Trajetória – texto contendo informações (em ordem cronológica) sobre a trajetória acadêmica e profissional do autor - seu ingresso no Ensino Superior, serviço militar obrigatório, Programa de Pós-Graduação (*lato sensu*), atuação como professor colaborador (CLT) para o Ensino Superior em Instituições pública (UEPG) e privadas (IESSA, FATEB e FAFIT), assim como professor efetivo (QPM) para o Ensino Fundamental II e Médio em Instituições públicas (SEED/PR), bem como sua justificativa pelo interesse em cursar um Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação Inclusiva e, sua escolha pelo tema voltado para a – “Formação de professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência(s) regularmente inseridos na rede estadual de ensino, para a cidade de Ponta Grossa/PR”, que estabelece uma direta relação com a terceira linha de pesquisa do referido Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação Inclusiva (PROFEI / UEPG), intitulada – “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”;

j) Contextualização – texto contendo informações referentes ao respectivo PE, seu formato (*e-book*), público alvo a que se destina, sua vinculação e o motivo pela escolha junto a terceira linha de pesquisa do referido Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG), bem como dos esforços que

o estudo teve em concentrar sua linha de investigação nas percepções acerca da Educação Inclusiva e das necessidades formativas de profissionais de Educação Física por meio de procedimentos que possibilitem o êxito na escolarização e permanência de estudantes com ou sem deficiência(s) nas escolas estaduais;

k) Escolha e Localização das Escolas Selecionadas – nome, justificativas para o motivo da escolha e respectiva localização e via de acesso dos seis colégios (em ordem alfabética) da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR que foram criteriosamente selecionados para compor o número de instituições de ensino público que fizeram parte da referida pesquisa, bem como os seus respectivos perfis (*i.e.*, seus dados cadastrais e censos escolares fornecidos pelo SAE/PR através da SEED/PR, tendo como referência o SEED/NRE PGO, por meio da aba – “colégios e escolas”, item – “dados da escola”, acessados virtualmente em 03 dez. 2022);

l) Etapas da Pesquisa e a Ferramenta de Coleta e Procedimentos de Análise de seus Dados – síntese dos respectivos procedimentos legais que antecederam e também possibilitaram a coleta dos dados da referida pesquisa, bem como a sua ferramenta de coleta e procedimentos adotados para a análise dos mesmos;

m) Resumo dos Resultados Encontrados na Pesquisa – síntese dos principais resultados (quantitativos e qualitativos), bem como de suas discussões, tendo os mesmos sido analisados (para uma melhor compreensão por parte do leitor) por meio de quatro Blocos que buscaram tratar, respectivamente - (Bloco 01) do perfil demográfico dos profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR que atuavam na Educação Básica (Ensino Fundamental II), lecionando para alunos com alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo; (Bloco 02) da formação docente dos profissionais de Educação Física no contexto da escola inclusiva; (Bloco 03) das necessidades formativas dos professores de Educação Física que atuavam com estudantes que faziam parte do PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II; e, (Bloco 04) do conceito de Educação Inclusiva na percepção dos professores de Educação Física com destaque para as implicações em se lecionar para alunos com deficiência(s);

n) Considerações Finais – síntese acerca das principais informações abordadas pelo referido trabalho e vinculadas aos dois principais temas da nossa pesquisa - “Educação Inclusiva e Formação Inicial e Continuada de Professores”, bem como dos objetivos a que se pretende atingir com esse material;

o) Referências – referências bibliográficas utilizadas no trabalho e formatadas seguindo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Norma Brasileira (NBR) nº 6023:2018.

O referido material (*e-book*) também deverá ser oportunizado em PDF que corresponde a um arquivo desenvolvido pela *Adobe Systems* para representar documentos de maneira independente do respectivo aplicativo, *hardware* e demais sistemas operacionais utilizados para criá-los.

Nesse contexto, a criação de nosso PE (*e-book*) poderá compreender futuramente no “pontapé inicial” para a desenvolvimento de uma *Landing Page*²¹ simples, objetiva, informativa e atrativa para apresentá-lo. Dominar essa ferramenta tecnológica é extremamente vital para aqueles que pretendem lograr êxito em fazer com que uma determinada informação (ou produto, seja ele qual for) alcance o maior número possível de pessoas dentro do seu público-alvo específico.

Assim sendo, vale a pena destacar aqui que o material a ser desenvolvido por nós não tem a pretensão de se constituir em uma receita pronta ou inflexível, mas sim, em um produto a qual os respectivos profissionais da área da Educação Física escolar possam obter informações preciosas a respeito de suas principais percepções em relação a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, bem como orientações acerca das reais dificuldades por eles enfrentadas no que concerne às suas necessidades formativas para se lidar com alunos que possuem diferentes deficiências e que se encontram regularmente inseridos na sala de aula comum.

²¹ Isto é, uma *página de conversão*, também conhecida como *página de entrada* ou *de destino*, que tem por objetivo *sugestionar* visitantes *online* (internautas) a realizar uma determinada ação, como, por exemplo, o acesso gratuito ao nosso referido PE.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. A formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, p. 53-81, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/817>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 11, n. 2, p. 223-240, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

ALVES, M. A. G. **Educação inclusiva e formação de professores**: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda, 2016. Disponível em: https://sites.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecasma/arquivos/2016/maria-alina.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

ARAÚJO, M. V. de *et al.* Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2006, 176 p.

BARBY, A. A. de O. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino**: o pensar dos futuros professores. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7413/Disserta%20de%20alunos%20com%20defici%20ancia%20no%20sistema%20regular%20de%20ensino%20o%20pensar%20dos%20futuros%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 279 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo%20by%20Laurence%20Bardin.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. de F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, 2013, p. 19-32. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21207/12435>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BARRETO, M. A. *et al.* A preparação do profissional de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 152-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-APreparacaoDoProfissionalDeEducacaoFisicaParaAIncl-5037157.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

BATISTA, H. F. F.; OLIVEIRA, G. S. de; CAMARGO, C. C. O. de Análise de conteúdo: pressupostos teóricos e práticos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/BATISTA,%20OLIVEIRA%20e%20CAMARGO%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo%20-%20Artigo,%202021.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BELTRAME, T. S.; RIBEIRO, J. Atitudes de graduandos em Educação Física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 2, n.15, p. 17-22, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ATITUDES DE GRADUANDOS EM EDUCACAO FISICA DO CEFID.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28. Disponível em: http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE LIVROS/A%20pesquisa%20qualitativa%20olhada%20para%20al%C3%A9m%20dos%20procedimentos.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de Educação Física. **Motricidade**, v. 8, n. supl. 2, 2012, p. 891-900. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568113.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 1996, 28 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena: **Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional da Educação**. Brasília, 2004, 5 p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012, 12 p. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2014, 86 p. Disponível em:

<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acessado em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016, 10 p. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2016, 6 p. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/969/1/DECRETO%20N%c2%ba%208.752%2c%20DE%209%20DE%20MAIO%20DE%202016.pdf>.

Acesso em: 17 jun. 2023.

CARDOSO, V. D.; BASTILHA, R. R. Inclusão de alunos com necessidades especiais na escola: reflexões acerca da Educação Física adaptada. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 15, n. 146, p. 5-17, 2010. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd146/inclusao-de-alunos-com-necessidades-especiais.htm>. Acesso em: 07 jun. 2023.

CARVALHO, C. L. de *et al.* A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivência**, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio 2017. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/d79f/25754e1f2684a463771a0d427c7a5771c135.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007, 176 p. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20com%20os%20pingos%20nos%20IS.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CASTRO, Y. L. B. de *et al.* A formação do professor de Educação Física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista/RR. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9944>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CHICON, J. F. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da Educação Física escolar. *In*: CHICOM, J. F.; RODRIGUES, G. M. (eds.). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 66-103. Disponível em:

<https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/787/1/livro%20edufes%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20os%20desafios%20da%20inclus%C3%A3o.pdf>.

Acesso em: 02 jun. 2023.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. de C. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S815-S829, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/2170/1127>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. de Formação, Educação Física e inclusão: um estudo em periódicos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172/1128>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Brasília: CFE, 1987, 2 p. Disponível em: <http://cref16.org.br/home/mec/ResolucaoCFEn03.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COSMO, J. A formação do professor de Educação Física na perspectiva da inclusão: um estudo em anais do CONBRACE/CONICE. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S859-S876, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174/1130>. Acesso em: 09 jul. 2022.

COSTA, F. R. B. **Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física dilemas e desafios na educação inclusiva**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2009. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6499/1/Dissertacao_Fabio_Renato.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

COSTA NETO, P. L. de O. **Estatística**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2002, p. 37-43. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/docsity-costa-neto-estatistica.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

COVRE, H. R. *et al.* Perfil socioeconômico e de formação de professores de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/53144/33294>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017, p. 211-229. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

CRUZ, G. de C. Formação profissional em Educação Física à luz da inclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 4. ed., 2001. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Editora, 2001, p.108-110.

CRUZ, G. de C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/YXgdCkm5NFTGfbJM5xy8hLM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 09 jun. 2023.

CRUZ, G. de C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-180, abr./jun. 2005. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16592/18305>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CRUZ, G. de C.; SORIANO, J. B. A formação do professor de Educação Física diante de políticas educacionais inclusivas: perspectivas docentes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais [...]** Salvador, 2009, p. 1-13. Disponível em:

<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/513/663>. Acesso em: 08 jun. 2023.

CRUZ, G. de C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2010. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CRUZGCSORIANOJB27102009.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

CRUZ, G. de C.; TASSA, K. O. M. E. Da formação à prática docente: produção de uma Educação Física inclusivo-desenvolvimental. *In*: Maria Luíza Tanure Alves; Maria Luiza Salzani Fiorini; Rubens Venditti Júnior. (org.). **Educação Física, diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, v. 1, p. 55-71. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/336511426>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 414-429, maio/ago. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/gilmarcruz,+7+-+Artigo+Ra%C3%ADssa+e+Adriana.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p.17-42, abr./jun. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/V5wPYb6fwdyNpNHmRXwmPqz/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 07 ago. 2022.

FALKENBACH, A. P. *et al.* A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais [...]** Disponível em:

<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FALKENBACH, A. P. *et al.* A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. **EFDeportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 106, mar. 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd106/a-questao-da-integracao-e-da-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/juciene,+Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/juciene,+Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia%20(2).pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.

FILUS, J.; MARTINS JUNIOR, J. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2. sem. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3424-Article%20Text-9454-1-10-20080516.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 245 p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 61-67. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar>. Acesso em: 12 set. 2021.

GONÇALVES, A. F. S. Questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas. *In*: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de (org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória, ES: EDUFES, 2013, p. 23-47. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/790/1/livro%20edufes%20politic%C3%A9ticas%20pedag%C3%A9gicas%20e%20formac%C3%A9o%20dispositivos%20para%20a%20escolarizac%C3%A9o%20de%20alunos%28as%29%20com%20defici%C3%A9ncia.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GORGATTI, M. G. *et al.* Atitudes dos professores de Educação Física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/issue/view/49>. Acesso em: 09 jun. 2023.

GRASSI, T. M. **Inclusão**: uma discussão necessária. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Universidade Federal do Paraná (UFP). Curitiba: SEED/PR, 2008. v. 2. (Cadernos PDE), 62 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_edespecial_md_tania_mara_grassi.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC\SEESP, 2005, p. 07-14. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>.

Acesso em: 06 ago. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017, p. 146-147. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MARCONI,%20Marina%3B%20LAKATOS,%20Eva.%20Fundamentos%20de%20Metodologia%20Cient%3%ADfca.%20S%C3%A3o%20Paulo%3B%20Atlas,%202017.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MAGALHÃES, R. de C. B.; LIMA, A. P. H. Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da escola inclusiva. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/eccos-revista-cientifica-issn-universidade-nove-de-julho-brasil-39>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MAZUCATO, T. Métodos. *In: ZAMBELLO, A. V. et al. (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: FUNEPE, 2018, p. 53-58. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MENDES, E. G. A Educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço: Informativo técnico-científico do INES**, n. 18/19, p. 42-44 (dez./02 - jul./03) - Rio de Janeiro: INES, 2003. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/933/959>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MENDES, M. C. de L. **Percepção do professor de Educação Física sobre sua competência para atender alunos com necessidades especiais no ensino regular**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/5889>. Acesso em: 27 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 61-77. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. UNIMEP, 2003. 7 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/HIST%3%93RIA,%20DEFICI%3%8ANCIA%20E%20EDUCA%3%87%3%83O%20ESPECIAL%201.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, E. de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, maio/ago. 2003, p. 1-17. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 06 jan. 2023.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DE-CASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de aluno com deficiência em ambientes

inclusivos. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 9, n. 1, dez. 2004, p. 25-34. Disponível em:
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/vol9no12004_ACP EMC atitudes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/vol9no12004_ACP EMC atitudes%20(1).pdf).
 Acesso em: 03 jun. 2023.

PINHEIRO, J. F. **Inclusão de alunos com deficiência visual**: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2020. Disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3167/2/JOICEPINHEIRO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PIOVEZANI, M. I. E. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013. Disponível em:
<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3632/5/M%c3%a1rcia%20lonara%20Eichstadt%20Piovezani.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, 103 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, p. 97-101. Disponível em:
<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-79, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>. Acesso em: 23 jul. 2022.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812/5688>. Acesso em: 24 de jul. 2022.

SANTOS, J. M. O.; LIMA, P. G. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, SP, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020. Disponível em:
<https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315/1192>. Acesso em: 24 de jul. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006, p. 36-58. Disponível em:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Inclus%C3%A3o%20construindo%20uma%20sociedade%20para%20todos.pdf>. Acesso em: 24 de jul. 2022.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AHermeneuticaComoPossibilidadeMetodologicaAPesquis-6229841.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. – **Ver. Atual**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001, p. 19-28. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

SILVA, J. P. da. **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21628/1/JosenildoPereiraDaSilva DISSERT.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, Brasília, DF, CAPES, 2008, p. 301-347. Disponível em: https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qad8KOeISQFUJfzSuZLjmujPZFExb-l S-VdQPwrwL_NeG6Rr-y5kzaXAhICD_lhtk7fF-Cs10uTbFw5MmhL_MldZhEWRfVvJa1IQC8Hrscad-UcQBx-kW88DUL_qC2OEnEeds5vrrgdhnU6eomjcdR5_xy_g2RJeyfqExeZk7RCFf7r11XGzk66cjiWWEAyfeHrBw_Q00OpTM7LuYo7_oNASGrS0k9IXOp_Wq-clPryNRWiCXmux91COzMpJUPowyPKUnjCblqDMjACPCoeqjpnUgEgb_kRzTu-GT8_qiKeznruzwc. Acesso em: 06 ago. 2022.

SOUZA, G. K. P. de; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1341-Texto%20do%20artigo-4533-1-10-20100324.PDF>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 325 p.

TEIXEIRA, J. S.; LIMA, I. O. Neoliberalismo e privatização da educação no Brasil. *In*: COLÓQUIO NACIONAL E INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO: DISTOPIA, BARBÁRIE E CONTRAOFENSIVAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO, 13., 2019, Vitória da Conquista. **Anais Eletrônicos**... Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019, p. 1800-1805. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8890/8545>. Acesso em: 16 dez. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central Prof. Faris Michael. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 4. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019, 169 p. Disponível em: https://deinfo.uepg.br/~tcc/doc/Manual_ABNT_UEPG_2019.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de Pesquisa: As percepções relacionadas à educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica.

Prezado(a) Professor(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo cujo os objetivos são os de – a) traçar um perfil demográfico do(a)s professore(a)s da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, que atuam com estudantes que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica (mais precisamente para o Ensino Fundamental II), bem como; b) pesquisar sobre sua formação docente no contexto da escola inclusiva; c) evidenciando suas necessidades formativas para se lidar com aluno(a)s que possuem as mais diferentes deficiências e que se encontram regularmente inseridos na sala de aula comum, procurando; d) discutir sobre o conceito de Educação Inclusiva na percepção de tais profissionais, com destaque às implicações em se lecionar para aluno(a)s com diferentes deficiências no modelo de escola pública estadual.

Procedimentos: Você será convidado(a) a participar de uma reunião *online* e de forma síncrona, via *Google Meet*, na qual lhe será apresentado(a) a referida pesquisa, tendo assim a oportunidade de realizar perguntas e ter todas as suas dúvidas esclarecidas. Posteriormente, você receberá de forma impressa (e das próprias mãos do pesquisador) um TCLE, juntamente com a nossa ferramenta de coleta de dados (ou seja, um questionário semiaberto contendo 20 questões relevantes a respeito das temáticas abordadas pelo estudo e presentes na maior parte de nossos objetivos) que deverá (em sua totalidade) ser corretamente preenchido e devidamente assinado, para que assim possa participar e contribuir de maneira efetiva para com o referido estudo. No decorrer da pesquisa, todos os seus dados fornecidos

serão armazenados de forma segura a fim de proporcionar a confidencialidade dos mesmos, ficando esses sob total responsabilidade do referido pesquisador, que os manterão em sigilo absoluto e devidamente arquivados por um período máximo de cinco anos, a contar da data de conclusão (defesa) da dissertação.

Riscos: Você não correrá risco algum (seja a sua integridade física, psicológica ou financeira) durante a participação nesta pesquisa.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas durante a realização do estudo (ex.: nomes, dados pessoais e profissionais, entre outros) serão consideradas confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos. Sua participação nesta pesquisa não lhe proporcionará nenhum benefício material e/ou financeiro, assim como não lhe trará nenhum custo relacionado aos procedimentos realizados durante o seu desenvolvimento. A qualquer momento do curso de sua participação neste estudo você terá todas as suas dúvidas esclarecidas, tendo total liberdade em se recusar a participar do mesmo, podendo retirar o seu consentimento sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento.

Benefícios: Sua participação proporcionará benefícios apenas à comunidade científica (bem como a todo[a]s aquele[a]s interessados na temática aqui abordada), tendo em vista que serão obtidos dados (informações) que se somarão as pesquisas já existentes nesta área em especial.

**Dados de Identificação
do Pesquisador**

Prof. Esp. Atlantico Souza Ribeiro
Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva em Rede Nacional –
PROFEI / UEPG 2020
Tel. *WhatsApp*: (42) 99101 3585
E-mail: atlanticoribeiro74@gmail.com

**Comissão de Ética
em Pesquisa (CEP)**

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748
Universidade Estadual de Ponta
Grossa – UEPG / Campus de Uvaranas
Tel. CEP: (42) 3220 3108
E-mail: seccoep@uepg.br

Ficha de Identificação dos Professores Participantes do Estudo

Instituição de ensino público (colégio estadual) ao qual você faz parte:

- () Colégio Estadual 31 de Março
 () Colégio Estadual General Osório
 () Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen
 () Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski
 () Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay
 () Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres

Nome completo (e sem abreviaturas) do(a) participante:

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Data de nascimento: ___ / ___ / ___ **Código:** *PEF___

Endereço residencial (ex. - rua, número, vila, bairro, cidade, estado, etc.):

CEP: _____ **RG:** _____ **CPF:** _____

Celular: (___) _____ **E-mail:** _____

*PEF – Professor(a) em Educação Física.

 Assinatura do(a) Professor(a)
 PARTICIPANTE

 Assinatura do Professor
 PESQUISADOR



APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica**, de autoria do mestrando Prof. Esp. Atlantico Souza Ribeiro, orientado pela Prof.^a Dr.^a Carolina Paioli Tavares, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em Rede Nacional com outras Instituições de Educação Superior (PROFEI).

O presente questionário (semiaberto) ao qual você irá responder agora, tem como objetivos – traçar um perfil demográfico do(a)s professore(a)s da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, que atuam com estudantes que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica (mais precisamente para o Ensino Fundamental II), bem como; pesquisar sobre sua formação docente no contexto da escola inclusiva, evidenciando suas necessidades formativas para se lidar com aluno(a)s que possuem as mais diferentes deficiências e que se encontram regularmente inseridos na sala de aula comum; procurando discutir sobre o conceito de Educação Inclusiva na percepção de tais profissionais; com destaque às implicações em se lecionar para aluno(a)s com deficiência(s) no modelo de escola pública estadual.

Solicitamos gentilmente que todas as questões abaixo relacionadas sejam corretamente respondidas. Esclarecemos que a sua identidade, bem como todos os dados obtidos durante a realização da referida pesquisa serão armazenados de forma segura a fim de proporcionar a sua confidencialidade, ficando os mesmos sob a total responsabilidade dos pesquisadores que os manterão em sigilo absoluto e arquivados.

Atenciosamente

Prof. Esp. (mestrando) Atlantico Souza Ribeiro

BLOCO 01 – Perfil demográfico do(a)s profissionais da disciplina de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, que atuam na Educação Básica (Ensino Fundamental II) e lecionam para aluno(a)s com alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo:

01. Atualmente qual é sua idade?

- (a) De 21 a 25 anos (b) De 26 a 35 anos (c) De 36 a 45 anos
(d) De 46 a 55 anos (e) Acima de 55 anos

02. Qual é seu gênero:

- (a) Masculino (b) Feminino (c) Outro(a)

03. Atualmente qual é seu estado civil?

- (a) Casado(a) (b) Solteiro(a) (c) Vive junto – União estável
(d) Divorciado(a) (e) Viúvo(a)

04. Atualmente qual é sua situação funcional para a rede estadual de ensino?

- (a) Efetivo concursado (QPM) (b) Contrato temporário (PSS)
(c) Outros (especifique): _____.

05. Levando em consideração todo seu tempo de atuação em escolas da rede estadual de ensino para a cidade de Ponta Grossa/PR (independente de qual fora sua situação funcional no Estado, tanto no passado, quanto na atualidade), há quanto tempo (em anos) você leciona na Educação Básica (mais precisamente para o Ensino Fundamental II)?

- (a) De 01 a 03 anos (b) De 04 a 06 anos (c) De 07 a 09 anos
(d) De 10 a 12 anos (e) De 13 a 15 anos (f) Acima de 15 anos

BLOCO 02 – Formação docente do(a)s profissionais de Educação Física no contexto da escola inclusiva:

06. Qual é o mês, o ano e o nome da instituição de ensino superior (IES) em que você concluiu sua graduação em Educação Física?

06.1 Qual a graduação em que você cursou?

- (a) Licenciatura (b) Licenciatura Plena

07. Você possui alguma pós-graduação?

- (a) Sim (b) Não

07.1 Caso tenha respondido “Sim” na questão 07, quantas pós-graduações foram cursadas por você na área da Educação Especial e/ou Inclusiva?

- (b) Apenas 01 (c) 02 (d) 03 (e) 04 (e) 05 ou mais

07.2 Ainda caso tenha respondido “Sim” na questão 07, assinale a(s) alternativa(s) referentes à(s) sua(s) pós-graduação(ões) realizada(s):

- Especialização Incompleto
 Completo / Ano de conclusão: ____ / ____ / ____ / ____ / ____.
 Dentro da área da Educação Especial e/ou Inclusiva
 Fora da área da Educação Especial e/ou Inclusiva

- Mestrado Incompleto
 Completo / Ano de conclusão: ____.
 Dentro da área da Educação Especial e/ou Inclusiva
 Fora da área da Educação Especial e/ou Inclusiva

- Doutorado Incompleto
 Completo / Ano de conclusão: ____.
 Dentro da área da Educação Especial e/ou Inclusiva
 Fora da área da Educação Especial e/ou Inclusiva

- Pós-Doutorado Incompleto
 Completo / Ano de conclusão: ____.
 Dentro da área da Educação Especial e/ou Inclusiva
 Fora da área da Educação Especial e/ou Inclusiva

08. Sua formação escolar foi realizada em que tipo de Instituição de Ensino?

- | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|
| (a) Ensino Fundamental I | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (b) Ensino Fundamental II | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (c) Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (d) Graduação / Licenciatura (ou Licenciatura Plena) em Educação Física | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (e) Pós-Graduação / Especialização | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (f) Pós-Graduação / Mestrado | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (g) Pós-Graduação / Doutorado | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| (h) Pós-Graduação / Pós-Doutorado | <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |

09. Em sua formação acadêmica, ou seja, na instituição de ensino superior (IES) em que você realizou a sua graduação, você teve em sua grade curricular uma disciplina exclusiva sobre Educação Especial e/ou Inclusiva?

- (a) Sim, eu tive (b) Não, eu não tive

09.1 Caso tenha respondido “Não” na questão 09, você acredita que este fato lhe prejudicou no que diz respeito a sua carreira profissional para o magistério, tornando-lhe inseguro(a) para trabalhar com aluno(a)s com algum tipo de deficiência?

- (a) Sim, me prejudicou (b) Não, não me prejudicou

09.2 Caso tenha respondido “Sim” na questão 09.1, justifique sua resposta:

Justificativa: _____

BLOCO 03 – Necessidades formativas do(a)s professore(a)s de Educação Física que atuam com estudantes que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica (Ensino Fundamental II):

10. Você possui algum outro curso (formação continuada) na área da Educação Especial e/ou Inclusiva (isto é, que você tenha iniciado e concluído) e que seja reconhecido pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR)?

- (a) Sim, eu possuo (b) Não, eu não possuo

10.1 Caso tenha respondido “Sim” na questão 10, quantos seriam em sua totalidade?

- (a) De 01 a 02 Cursos (b) De 03 a 04 Cursos (c) De 05 a 06 Cursos
 (d) De 07 a 08 Cursos (e) De 09 a 10 Cursos (f) Acima de 11 Cursos

11. Caso tenha realizado (isto é, iniciado e concluído) algum outro curso (formação continuada) na área da Educação Especial e/ou inclusiva (como mencionado logo acima, na questão 10.1), qual foi o último ano em que este fato ocorreu?

Último ano em que este fato ocorreu: _____.

12. De acordo com a sua formação acadêmica e/ou continuada, atualmente, você se sente totalmente apto(a) a ministrar aulas para aluno(a)s em situação de inclusão?

- (a) Sim, eu me sinto preparado(a)
 (b) Não, eu não me sinto preparado(a)

13. Como professor(a) da rede estadual de ensino e lecionando para turmas da Educação Básica, você acredita que perante todo o conhecimento adquirido em sua formação inicial (acadêmica), e também continuada (permanente), você está contribuindo, significativamente, para a construção de uma educação mais inclusiva na(s) escola(s) em que você leciona atualmente?

- (a) Sim, eu acredito que estou contribuindo para uma educação mais inclusiva
 (b) Não, eu não acredito que estou contribuindo para uma educação mais inclusiva

13.1 Caso tenha respondido “Não” na questão 13, justifique sua resposta:

14. Liste, resumidamente, e em ordem de importância, as três (03) atitudes que você considera mais relevantes para melhorar sua prática pedagógica (tanto para suas aulas teóricas quanto práticas) junto a aluno(a)s em situação de inclusão:

1ª Atitude: _____
_____.

2ª Atitude: _____
_____.

3ª Atitude: _____
_____.

BLOCO 04 – Conceito de Educação Inclusiva na percepção do(a)s professor(a)s de Educação Física, tendo por destaque as implicações em se lecionar para aluno(a)s com deficiência:

15. Com base em toda sua experiência adquirida, seja por meio de sua formação inicial (acadêmica) e/ou continuada (permanente), responda:

15.1 O que é Inclusão para você?

_____.

15.2 O que você entende por Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva?

_____.

16. Você acredita (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular?

(a) Sim, eu acredito

(b) Não, eu não acredito

16.1 Justifique sua resposta:

17. Neste ano letivo de 2022, qual é o número total de aluno(a)s que você possui na rede estadual de ensino para a cidade de Ponta Grossa/PR, na Educação Básica (Ensino Fundamental II), que possuem algum tipo de deficiência diagnosticada por profissional qualificado da área médica específica e com laudo?

Número total de aluno(a)s com algum tipo de deficiência: _____.

18. Neste ano letivo de 2022, quais foram os diferentes tipos de deficiência em que você se deparou perante as turmas as quais você leciona para a sala de aula comum?

Exemplifique: _____

_____.

19. Descreva, brevemente, sobre quais foram (ou não) as implicações percebidas por você ao lecionar para aluno(a)s com deficiência(s), neste ano letivo de 2022:

20. E finalmente, o que faria de você um(a) profissional mais qualificado(a) para lecionar para este(a)s aluno(a)s com deficiência(s) na Educação Básica?

Muitíssimo obrigado(a) por sua participação nesta pesquisa!

ANEXO A – PROTOCOLO DE INTERESSADO

Comprovante de Interessado		
Protocolo	Órgão	SEED/NRE PGO
19.668.641-0	Órgão de Origem:	
 	Data de Cadastro:	01/ 11/ 2022 08:54
	Interessado 1:	ATLANTICO SOUZA RIBEIRO
	Interessado 2:	
	Nº/Ano Dcto:	
	Assunto:	RECURSOS HUMANOS
	Palavra Chave:	AUTORIZACAO
Para informações acesse: https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/consultarProtocolo		
Data/Hora: 01/ 11/ 2022 08:58	Impresso por: Sandra Mara Dias Pedroso	

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: As Percepções Relacionadas à Educação Inclusiva e as Necessidades Formativas para Profissionais de Educação Física que Atuam na Educação Básica

Pesquisador: ATLANTICO SOUZA RIBEIRO

Área Temática: Educação / Educação Inclusiva

Versão: 2

CAAE: 65049922.2.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.799.064

Apresentação do Projeto:Palavras Chave:

Professores de Educação Física / Educação Inclusiva / Percepções / Necessidades Formativas / Rede Estadual de Ensino / Educação Básica

- (a) A respeito do "perfil dos professores", e no que concerne a seus aspectos pessoais e profissionais, acreditamos que a grande maioria será composta por professores concursados (QPM); do sexo masculino; casados; e de meia idade, isto é, entre 36 e 45 anos; tendo lecionado para a Educação Básica por volta de 10 a 15 anos; havendo concluído sua

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG**

Continuação do Parecer: 5.799.064

graduação (licenciatura ou licenciatura plena em Educação Física) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); sendo praticamente todos pós-graduados (em sua maioria Especialistas) em diferentes áreas de conhecimento; possuindo uma formação (isto é, do Ensino Fundamental I até a sua pós-graduação) com predominância em instituições de ensino público; e (para uma grande parcela dos entrevistados) não tendo havido cursado, em sua formação acadêmica inicial (isto é, em sua graduação), uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva (ex.: Educação Física Adaptada ou ou Atividade Motora Adaptada, etc.); repercutindo de forma desfavorável em sua atuação profissional no que diz respeito a ministrarem aulas para estudantes com as mais diferentes deficiências e devidamente inseridos na sala de aula comum;

- (b) No tocante às “necessidades formativas”, acreditamos que os resultados obtidos pela pesquisa evidenciarão uma carência de formação (tanto inicial quanto continuada) por parte da grande maioria dos professores envolvidos na pesquisa. Apontando ser relevante e necessário que a mesma alcance a todos os professores de sala comum, a fim de contribuir para a construção uma escola mais inclusiva e ancorada nos conhecimentos dos docentes, adquiridos e/ou ampliados através da formação continuada em serviço, e percebida como um dos fatores essenciais para que os profissionais da educação possam atuar, efetivamente, para com todos os alunos (com deficiência ou não) sob sua responsabilidade, em classe regular;

- (c) Em se tratando das “percepções de Educação Inclusiva”, acreditamos que a maioria dos participantes da pesquisa deverão compreendê-las como uma educação que deva garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes em sala de aula, independentemente de suas mais variadas características. Uma vez que, mesmo sem uma devida formação específica, deva existir, por parte da sua grande maioria, uma perspectiva de inclusão como um processo de abertura da escola para todos os estudantes, como um

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

direito a ser respeitado e cumprido por todos.

Objetivos da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e às necessidades formativas do(a)s profissionais que ministram aulas na disciplina de Educação Física para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que atuam com estudantes da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica (Ensino Fundamental II).

Objetivo Secundário:

- Traçar um perfil demográfico dos profissionais que se encontram ministrando aulas para a disciplina de Educação Física na área da Educação Básica e para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, com ênfase naqueles que possuem alunos em sala de aula comum e regularmente matriculados para o respectivo ano letivo de 2022 e que dispõem de alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo;

- Pesquisar sobre a formação docente do profissional de Educação Física no contexto da escola inclusiva, evidenciando suas necessidades formativas para se lidar com alunos com deficiência(s) e regularmente inseridos na sala de aula comum;

- Discutir sobre o conceito de Educação Inclusiva na percepção dos professores de Educação Física, com destaque às implicações em se lecionar para alunos com deficiência(s) no modelo de escola pública estadual;

- Elaborar um Produto Educacional (PE) que tem como objetivo principal constitui-se em um “Material (Caderno) de Orientação” (no formato de *e-book*), devendo ser desenvolvido

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

a partir da literatura vigente, bem como dos resultados encontrados em nossa pesquisa por meio de nossa ferramenta de coleta de dados (questionário semiaberto), destinando-se a atingir, primariamente, aos professores de Educação Física da rede estadual de ensino, devidamente inseridos na sala de aula comum e que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa seguirá criteriosamente os preceitos éticos e metodológicos discutidos nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resoluções 466/2012 e 510/2016), as quais informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, sendo que, nesse caso, este estudo apresenta um risco potencial mínimo (já que utiliza de questionário, já disponibilizado para análise – ANEXO II), uma vez que as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato absoluto para preservação da privacidade e confidencialidade dos dados do(a)s participantes. De tal forma, todas as informações dos protocolos de pesquisa deverão permanecer sob total sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade (TCLE), respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 11 e 13, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Benefícios:

É perante esse contexto inclusivo, que podemos destacar que nossa pesquisa trará benefícios significativos para o campo científico, acadêmico e profissional, no sentido de instigar (isto é, estimular, provocar ou persuadir) aos futuros pesquisadores dessa referida

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

temática, a perceberem uma necessidade quase que urgente em se buscar conhecimentos mais precisos e aprofundados sobre a Educação Inclusiva e nos fundamentos da Educação Especial, que se encontram intimamente relacionados ao contexto da formação inicial e continuada dos professores como um todo (isto é, de diversas áreas do conhecimento), destacando que tais informações vão muito mais além de uma visão descritiva e diagnóstica do comportamento dos alunos com deficiência(s), despertando também a inevitabilidade em se debruçar sobre a organização curricular da própria escola, salientando que a docência se constitui em uma construção gradativa que implica em fatores objetivos e subjetivos de interação, uma vez que a Educação Inclusiva apresenta para os profissionais da educação o desafio de lidar com novas demandas e aprender o valor da partilha, do conhecimento, e da reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, visto que quando este outro se trata de um estudante com deficiência, acaba por revelar para os professores (e demais profissionais envolvidos e comprometidos com a educação, assim como familiares e a comunidade como um todo) o verdadeiro valor do trabalho coletivo, da reorganização curricular e das trocas interdisciplinares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Uma vez que a escola se constitui em uma das principais instituições aliadas na busca de soluções no enfrentamento dos processos de exclusão social, visto que ela pode e deve ser um espaço facilitador e acolhedor das diferenças, se faz necessário que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para atuarem e intervirem ativamente neste processo para que o seu papel social se cumpra efetivamente. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é investigar as percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos profissionais que se encontram ministrando aulas para a disciplina de Educação Física, na rede estadual de ensino da Cidade de Ponta Grossa/PR, e que atuam

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

com estudantes que são o público alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica (mais precisamente para o Ensino Fundamental II).

O nosso estudo será composto por profissionais que ministram aulas para estudantes regularmente matriculados no respectivo ano letivo de 2022, e que possuem alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional qualificado na referida área médica específica e com laudo. A metodologia da pesquisa utilizada para o nosso estudo se caracteriza como sendo básica estratégica e que possui uma abordagem quali-quantitativa e de cunho interpretativo, por dar ênfase à maneira pela qual necessidades formativas e concepções de inclusão permeiam o ambiente escolar, configurando em práticas de escolarização de crianças com as mais diferentes deficiências.

A coleta de dados será realizada através da: a) aplicação de um questionário semiaberto composto por 20 questões versando sobre – 1º) seu perfil profissional; 2º) como é/foi a sua formação docente; 3º) quais são suas necessidades formativas; 4º) qual seu conceito a respeito da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

A pesquisa contará também com a elaboração de um Produto Educacional (PE), isto é, um – “Material (Caderno) de Orientação” (no formato de e-book), desenvolvido a partir da literatura vigente, bem como dos resultados encontrados em nossa pesquisa por meio de nossa ferramenta de coleta de dados (questionário semiaberto), tendo sido optado por corresponder a versão eletrônica (livro digital em formato PDF) de um livro tradicional (físico), que justifica sua escolha por nos permitir desenvolver um conteúdo informativo de significativa qualidade e densidade para a área educacional, sendo destinado a atingir o público específico de professores licenciados em Educação Física da rede estadual de ensino, inseridos na sala de aula comum, e que atuam com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (mais precisamente para o Ensino Fundamental II), devendo o mesmo (PE) compor um dos capítulos (o último) do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC/dissertação) do referido pesquisador.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

Considerações sobre os Termos de Apresentação Obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a Critério do CEP:

Nada a declarar.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo de Postagem	Arquivo	Postagem	Situação
Outros	PB_Informacoes_Basicas_do_Projeto_2007595.pdf	01/ 12/ 2022 19:15:23	Aceito
Outros	Documentacao_Encaminhada_ao_NREPG_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 01:31:23	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

Tipo de Postagem	Arquivo	Postagem	Situação
Outros	Carta_de_Apresentacao_Assinada_pela_Orientadora.pdf	06/ 11/ 2022 00:52:02	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_da_Pesquisa_Cientifica_TCPC.pdf	06/ 11/ 2022 00:46:39	Aceito
Outros	Termo_de_Concordancia_do_NREPG_Unidade_Cedente.pdf	06/ 11/ 2022 00:39:30	Aceito
Outros	Formulario_para_Relatorio_ou_Acompanhamento_da_Pesquisa.pdf	06/ 11/ 2022 00:33:35	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 00:31:23	Aceito
Outros	Questionario_Semiaberto_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 00:30:07	Aceito
TCLE	TCLE_e_Ficha_de_Identificacao_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 00:29:34	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Detalhado_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 00:28:40	Aceito
Orçamento	Orcamento_Custeio_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 00:28:07	Aceito
Declaração de Concordância	Concordancia_das_Instituicoes_Coparticipantes_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	06/ 11/ 2022 00:27:44	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Atlantico_Souza_Ribeiro.pdf	16/ 10/ 2022 20:42:29	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas, Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA / UEPG



Continuação do Parecer: 5.799.064

Situação do Parecer:

Aprovado.

Necessita Apreciação da CONEP:

Não.

Ponta Grossa, quarta-feira, 07 de Dezembro de 2022.

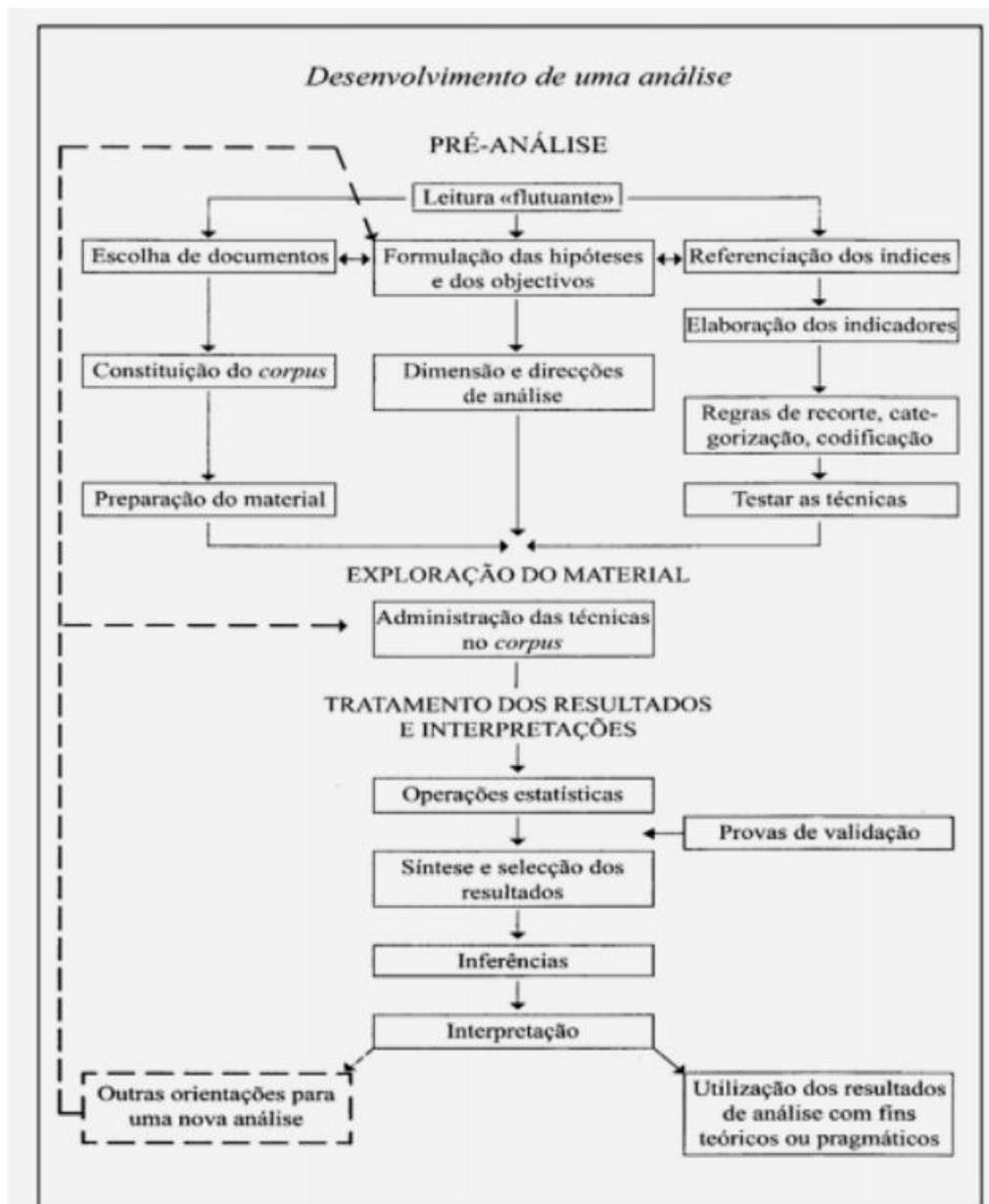
ULISSES COELHO

(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, n° 4748, UEPG, Campus de Uvaranas,
Bloco da Reitoria, **Sala:** 22 **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84030 900 **UF:** PR
Município: Ponta Grossa **Tel.:** (42) 3220 3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO C – DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC)

Figura - Critérios e etapas de organização da Análise de Conteúdos (AC) segundo Bardin (2011)



Fonte: Bardin (2011, p. 132).