

2023

Prof. Me. Atlantico Souza Ribeiro
Prof.^a Dr.^a Carolina Paioli Tavares

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EM DEBATE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA POR UM ENSINO MAIS ACESSÍVEL E
EQUITATIVO PARA TODOS OS ESTUDANTES

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
em Rede Nacional (PROFEI)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEI

ATLANTICO SOUZA RIBEIRO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM DEBATE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA POR UM
ENSINO MAIS ACESSÍVEL E EQUITATIVO PARA TODOS OS ESTUDANTES**

PONTA GROSSA
2023

ATLANTICO SOUZA RIBEIRO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM DEBATE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA POR UM
ENSINO MAIS ACESSÍVEL E EQUITATIVO PARA TODOS OS ESTUDANTES**

Caderno de Orientações (em formato *e-book*)

Produto Educacional (PE) apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), como parte integrante da dissertação intitulada – “As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica”, para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

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

PONTA GROSSA

2023

R484

Ribeiro, Atlantico Souza

Educação inclusiva: em debate a formação de professores de Educação Física para a Educação Básica na perspectiva por um ensino mais acessível e equitativo para todos os estudantes [livro eletrônico]/ Atlantico Souza Ribeiro; Carolina Paioli Tavares. Ponta Grossa, 2023.

96 p.; il.; E-book - PDF.

Produto educacional da Dissertação As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica (Mestrado Profissional em rede - PROFEI - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Necessidades formativas. 4. I.Tavares, Carolina Paioli. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92

PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica”

REALIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO

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

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO GERAL

Prof.^a Dr.^a Carolina Paioli Tavares – PROFEI/UEPG

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho (titular interno ao PPGE) – PROFEI/UEPG
Prof.^a Dr.^a Adriana Inês de Paula (titular externo ao PPGE) – UFPR

ELABORAÇÃO E AUTORIA

Prof. Me. Atlantico Souza Ribeiro

ILUSTRAÇÕES

Elaboradas pelo próprio autor por meio de quadros, tabelas, gráficos e imagens (algumas delas extraídas da *internet* e devidamente referenciadas)

REVISÃO E EDITORAÇÃO

Daniela Cinti Bassoni Monteiro



Quando se entende que é necessário incluir é porque o direito de estar incluso tem sido negado e no caso de seres humanos que são rotulados como “normais” e “deficientes”, cria-se nessa “não inclusão”, a desvalorização do ser, quanto humano, onde atribui-se a este ser considerado “diferente”, não “normal”, valores negativos que lhes suprimem as igualdades de serem.

(Joseni Caminha)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados cadastrais do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022.....	23
Quadro 2 – Dados cadastrais do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022.....	27
Quadro 3 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022.....	31
Quadro 4 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Professor João Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022.....	35
Quadro 5 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022.....	39
Quadro 6 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022.....	43
Quadro 7 – Instituições Estaduais de Ensino, seus respectivos endereços, via de acesso, veículo utilizado, e o tempo (min) e distância (km) até a residência do pesquisador (organizado por ordem de distância).....	47
Quadro 8 – 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.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022.....	25
Gráfico 2 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022.....	29
Gráfico 3 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022	33
Gráfico 4 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022.....	37
Gráfico 5 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022.....	41
Gráfico 6 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022.....	45
Gráfico 7 – Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo escolar do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022	24
Tabela 2 – Censo escolar do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022.....	28
Tabela 3 – Censo escolar do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022.....	32
Tabela 4 – Censo escolar do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022.....	36
Tabela 5 – Censo escolar do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022.....	40
Tabela 6 – Censo escolar do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022.....	44
Tabela 7 – 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	55
Tabela 8 – 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	57
Tabela 9 – 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	60
Tabela 10 – 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	62
Tabela 11 – 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	64
Tabela 12 – 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.....	67
Tabela 13 – Listagem, em ordem de importância, da segunda atitude que os professores consideram mais relevante para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão.....	68

Tabela 14 – 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.....	69
Tabela 15 – 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.....	70
Tabela 16 – A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva	71
Tabela 17 – 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.....	72
Tabela 18 – Codificação das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular	75
Tabela 19 – Categorização das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular	76
Tabela 20 – Implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) neste ano letivo de 2022	77
Tabela 21 – Relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s)	78

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada principal do Colégio Estadual 31 de Março na cidade de Ponta Grossa/PR.....	24
Imagem 2 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual 31 de Março na cidade de Ponta Grossa/PR.....	26
Imagem 3 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual 31 de Março na cidade de Ponta Grossa/PR.....	26
Imagem 4 – Fachada principal do Colégio Estadual General Osório na cidade de Ponta Grossa/PR.....	28
Imagem 5 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual General Osório na cidade de Ponta Grossa/PR.....	30
Imagem 6 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual General Osório na cidade de Ponta Grossa/PR.....	30
Imagem 7 – Fachada principal do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa/PR.....	32
Imagem 8 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa/PR.....	34
Imagem 9 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa/PR.....	34
Imagem 10 – Fachada principal do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres na cidade de Ponta Grossa/PR.....	36
Imagem 11 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres na cidade de Ponta Grossa/PR.....	38
Imagem 12 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres na cidade de Ponta Grossa/PR.....	38
Imagem 13 – Fachada principal do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen na cidade de Ponta Grossa/PR.....	40
Imagem 14 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen na cidade de Ponta Grossa/PR.....	42
Imagem 15 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen na cidade de Ponta Grossa/PR.....	42
Imagem 16 – Fachada principal do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa/PR.....	44

Imagem 17 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa/PR..... 46

Imagem 18 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa/PR..... 46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIB	Batalhão de Infantaria Blindado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Companhia de Comandos e Serviços
C.E.	Colégio Estadual
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Código de Endereçamento Postal
CEP/UEPG	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CID	Código Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CV	Curriculum Vitae
DF	Distrito Federal
Ef e M	Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
ESA	Escola de Sargentos das Armas
FAFIT	Faculdades Integradas de Itararé
FATEB	Faculdade de Telêmaco Borba
Gen.	General
GOF	Grupo Operativo de Formação
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IESSA	Instituição de Ensino Superior Sant'Ana
Km	Quilômetros
LAEFA	Laboratório de Educação Física Adaptada
MEC	Ministério da Educação
Min	Minutos

PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDF	Formato Portátil de Documento
PE	Produto Educacional
Pe.	Padre
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
PR	Paraná
Prof.	Professor
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
Profis	Profissionalizante
PRP	Programa Institucional de Residência Pedagógica
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAA	Setor de Articulação Acadêmica
SAE/PR	Sistema de Avaliações Educacionais do Governo do Paraná
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
s/nº	Sem Número
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

SOBRE O AUTOR	13
UM POUCO DE MINHA JORNADA ATÉ O PRESENTE MOMENTO	14
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	18
2 A ESCOLHA E LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS	21
3 ETAPAS DA PESQUISA E A FERRAMENTA DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE SEUS DADOS	49
4 RESUMO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA	53
5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	82
5.1 Reflexões e desafios sobre a formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Inclusiva	82
5.2 A importância da formação continuada de professores de Educação Física para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.....	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	92

SOBRE O AUTOR

O professor e pesquisador Atlantico Souza Ribeiro é graduado em licenciatura plena através do curso de Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (dez./ 1999), Especialista (*lato sensu*) em “Exercício e Qualidade de Vida” pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (dez./ 2002) e, Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (abr./ 2023). Atuou como professor colaborador (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) no Ensino Superior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (de abr./ 2003 a jul./ 2006), Faculdades Integradas de Itararé – FAFIT/SP (de ago./ 2009 a jan./ 2019) e, Faculdade de Telêmaco Borba – FATEB (de fev./ 2014 a fev./ 2015). Participou como professor (bolsista) supervisor do Subprojeto de Educação Física pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Universidade Estadual de Ponta Grossa – PIBID / CAPES / UEPG (de abr./ 2015 a fev./ 2018) e, como professor (bolsista) preceptor do Programa Institucional de Residência Pedagógica (na área de licenciatura em Educação Física) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Universidade Estadual de Ponta Grossa – PRP / CAPES / UEPG (de nov./ 2020 a abr./ 2022, junto ao Colégio 31 de Março). Atualmente é professor (desde fev./ 2008) e coordenador (desde ago./ 2023) dos cursos de licenciatura, bacharelado e graduação em Educação Física da Instituição de Ensino Superior Sant’Ana – IESSA, professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná – SEED/PR (desde jul./ 2010, com lotação junto ao Colégio Estadual 31 de Março). Possui vasta experiência na área de Educação Física para o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Superior (tanto para cursos de licenciatura, quanto bacharelado em Educação Física), seja para instituições públicas (Municipais, Estaduais e/ou Federais), quanto privadas (texto informado pelo autor por meio do sistema de currículos virtuais – “Plataforma Lattes”, criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq / última atualização do currículo ocorrida em 04 de set. de 2023 / endereço eletrônico para acessar a este *curriculum vitae* (CV): <http://lattes.cnpq.br/9782662114245977>).

UM POUCO DE MINHA JORNADA ATÉ O PRESENTE MOMENTO...

Minha trajetória acadêmica tem início no ano de 1995, quando ingressei pelo período noturno no curso de licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Na época, prestava o serviço militar obrigatório junto ao 13º Batalhão de Infantaria Blindado (13º BIB), com lotação na Companhia de Comandos e Serviços (CCS), pois pretendia, ao término de minha graduação, ingressar na Escola de Sargentos das Armas (ESA), na cidade de Três Corações, no Estado de Minas Gerais.

Há exatos dois anos após meu ingresso na carreira militar, uma patologia óptica crônica e degenerativa denominada de – ceratocone (diagnosticada desde a minha infância como uma miopia “irregular” por determinados oftalmologistas), afetou minha córnea causando cegueira irreversível e posterior estrabismo em meu globo ocular direito, bem como um processo lento, porém gradativo, de perda da visão do lado esquerdo – o que acarretou em um quadro de baixa visão na atualidade, vindo a diminuir seu estado evolutivo próximo dos meus trinta anos de idade adulta – impossibilitou, definitivamente, minha permanência perante o Exército Brasileiro.

Embora tenha recebido a condecoração (barreta) de – “Praça Mais Distinta” de minha tão nobre incorporação para o ano de 1993, fiquei impedido de prosseguir na carreira militar, o que acarretou-me, também, em um atraso nos estudos, por quase dois anos, com relação a minha formação acadêmica. Fazia eu, agora parte, do inúmero grupo de brasileiros caracterizados, para aquela época, pelo termo – “portadores de necessidades especiais” (atualmente, denominado de – “pessoa com deficiência”). Estava assim estabelecido meu primeiro contato, um tanto quanto alheio a minha vontade, ao “universo” da deficiência física, ou seja, deficiência sensorial do tipo visual, Código Internacional de Doenças – CID: H18.6 (ceratocone) e, H54.1 (cegueira em um dos olhos e visão subnormal em outro), amparado pela Lei 14.126/2021.

Apesar dos percalços que a vida nos apresenta, no ano seguinte a minha formação acadêmica, ingressei em um Programa de Pós-graduação (*lato sensu*) na UFPR, aonde após ter concluído o mesmo, acabei prestando teste seletivo (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) para professor colaborador (Processo Seletivo Simplificado – PSS) no mesmo curso ao qual eu me formara (UEPG/2000), tendo a honra e o privilégio de trabalhar junto aos meus antigos professores de

graduação (formação inicial), permanecendo por quase quatro anos ininterruptos lecionando entre tantas outras disciplinas (*i.e.*, Cineantropometria, Fisiologia do Exercício, Bases Biológicas, Musculação, etc.) a de “Educação Especial” para turmas de licenciatura em Educação Física, tendo a oportunidade de me aprofundar um pouco mais sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência(s) em ambiente escolar, esclarecendo-me um tanto quanto a cerca do tema em questão.

No ano de 2007, prestei o concurso público para professor do estado, concorrendo a vagas para a disciplina de Educação Física, pelo Quadro Próprio do Magistério (QPM), por meio da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR), junto ao Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa (SEED/NRE PGO), pleiteando por uma vaga entre o grupo de candidatos “com deficiência” (denominada de vaga para candidatos “especiais”). Logrando êxito em minha aprovação para o referido concurso público, ficando em primeiro lugar para a vaga destinada a candidatos “especiais” e, em quinto lugar para a vaga destinada a candidatos “universais”.

Todavia, no dia da tomada de posse, que ocorrera juntamente com a entrega da documentação prevista em edital, meu nome fora – sem motivo aparente – “RETIRADO” da listagem oficial, sendo impedido, para aquele momento, de assumir as aulas as quais eram minhas por direito. Descobria eu, a “duras custas”, que a política de inclusão para o ingresso como funcionário público (professor efetivo) para as escolas estaduais do estado do Paraná, coordenada – para aquela gestão – por indivíduos que ocupavam cargos de chefia na Secretaria de Educação, não pretendiam possuir em seu quadro próprio de funcionários públicos concursados, pessoas com deficiência(s), carecendo em muito de sensibilidade e empatia para com as diferenças. Mais uma vez, a atitude não condizia com o discurso, e o preconceito para com as pessoas com deficiência(s) era, para aquele momento, demasiada insensível e injusta.

Passados três anos de intensa e desgastante luta (tanto psicológica quanto judicial e financeira) para com “o sistema”, que acabou por gerar despesas com custas advocatícias (tendo sido eu, para aquela ocasião, amparado financeiramente pelos meus pais), finalmente (e judicialmente) acabei tomando posse no ano de 2010, por meio de um “mandato de segurança”, assumindo meu cargo como professor efetivo (QPM), situação esta a qual me encontro até os dias atuais.

Decorrido esse período de “turbulências”, passei a lecionar (como professor

colaborador) para três diferentes Faculdades, sendo uma delas localizada na cidade de Ponta Grossa (Instituição de Ensino Superior Sant'Ana – IESSA, a qual me mantenho ministrando aulas para os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, até a presente data) e outra, em Telêmaco Borba (Faculdade de Telêmaco Borba – FATEB, a qual permaneci lecionando por um ano), ambas as duas no estado do Paraná e, uma última, na cidade de Itararé (Faculdades Integradas de Itararé – FAFIT, a qual permaneci ministrando aulas por cerca de dez anos ininterruptos), no estado de São Paulo.

Meu interesse pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), vinculado a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), justifica-se pelo fato de que é crescente o número de estudantes com deficiência(s) que atualmente encontram-se regularmente matriculados nas escolas, tanto públicas, quanto privadas, em seus mais diversos graus de escolaridade. Deixando transparecer a real problemática enfrentada pelos profissionais da educação frente a temática inclusiva, que pode ter suas origens decorrentes de um ineficaz processo formativo, seja ele originário de uma fraca formação inicial (*i.e.*, acadêmica, prévia ou básica) e/ou decorrente de uma pouca ou inexistente formação continuada (*i.e.*, contínua, permanente ou em serviço).

Atualmente, dedico-me cerca de dois terços de minha atuação profissional trabalhando em salas de aula comum para a Educação Básica (turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II) e que variam entre um mínimo de um e um máximo de até três alunos com as mais variadas “necessidades educacionais especiais” (deficiências). Razão esta que me motivou a ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva por corresponder a uma excepcional oportunidade em me tornar um profissional mais capacitado no atendimento a esse público estudantil cada vez mais presente nas salas de aula comum. Possibilitando-me, desta forma – para além de uma ascensão na carreira profissional para o magistério – no desenvolvimento significativo – tanto para com o aluno da Educação Básica (ao qual passo grande parte de minha jornada de trabalho), quanto para com o acadêmico de licenciatura em Educação Física (futuro profissional docente que deverá atender, em um futuro próximo, a essa população a qual eu também acabo fazendo parte) – de uma educação de qualidade, pautada em princípios e valores morais que venham a promover/garantir, principalmente, o acesso/permanência de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais, junto a um

ambiente instrutivo totalmente acolhedor, igualitário e inclusivo para todos os alunos, sem distinção.

A escolha do meu 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 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”, compreende, acima de tudo, em minhas mais sinceras intenções em poder melhorar e me desenvolver moral e intelectualmente como ser humano através do conhecimento, bem como em poder contribuir (e retribuir) para com a comunidade a qual eu faço parte. Na busca por um mundo melhor e muito mais fraterno, repleto de esperança e oportunidade para todos, independente de suas diferenças.

At.te

Prof. Atlantico Souza Ribeiro

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Caro(a) professor(a)

Esta proposta de Produto Educacional (PE) que se apresenta como um “Caderno de Orientações” (em formato *e-book*) que deverá ser disponibilizado em formato portátil de documento (PDF), é fruto da pesquisa intitulada – “As percepções relacionadas à Educação Inclusiva e as necessidades formativas para profissionais de Educação Física que atuam na Educação Básica”, que teve como sugestão de investigação o amparo na busca pela compreensão da percepção de Educação Inclusiva e das Necessidades Formativas de professores de Educação Física que lecionam na rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR e que estabelece uma direta relação com a terceira linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), vinculado a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), denominada de – “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”.

O motivo pela escolha dessa linha de pesquisa se ampara na busca em contemplar investigações e estudos relacionados diretamente às práticas educacionais e processos formativos de educadores – tanto em sua fase inicial (*i.e.*, formação acadêmica ou básica), quanto continuada (*i.e.*, formação permanente ou em serviço) – com atuação direta na diversidade, contemplando os princípios de uma Educação Inclusiva.

Assim sendo, nosso estudo concentrou seus esforços em investigar as 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.

Outro elemento a ser aqui destacado, diz respeito à minha atuação profissional como docente (*i.e.*, funcionário público concursado e pertencente ao Quadro Próprio do Magistério – QPM) para a disciplina de Educação Física na rede pública (estadual) de ensino para a Educação Básica (principalmente para os Anos finais do Ensino Fundamental II), e também por possuir, em grande parte de minhas turmas (de 8ºs e 9ºs Anos), alunos com deficiência(s), me “enquadrando” entre os inúmeros

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

Diante do exposto, discutir sobre 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) e que se encontram devidamente inseridos e regularmente matriculados na Educação Básica, se caracteriza como uma tarefa extremamente urgente e necessária para que possamos diminuir as desigualdades e buscar por promover o desenvolvimento social em nosso país.

No que diz respeito ao nosso referido trabalho de conclusão de curso (TCC/dissertação), esse teve como principal propósito (*i.e.*, objetivo geral) – a) 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 (mais precisamente para o Ensino Fundamental II); bem como (*i.e.*, objetivos específicos) – b) Traçar um perfil demográfico dos profissionais que se encontram ministrando aulas para a disciplina de Educação Física na 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; c) 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; e finalmente, d) Discutir sobre o conceito de Educação Inclusiva na percepção dos professores de Educação Física, com destaque às implicações em se lecionar para aluno(a)s com diferentes deficiências para o nosso modelo de escola pública estadual.

Para atender a este primeiro objetivo geral (letra “a”) foi idealizado e desenvolvido este PE, embora os demais objetivos específicos da dissertação (*i.e.*, letras “b”, “c” e, “d”) e que não se encontram tão aprofundados neste trabalho (PE), também foram *conditio sine qua non*¹ para o desenvolvimento do mesmo.

¹ Termo do latim que consiste em uma locução adjetiva, tendo por significado – “condição sem a qual não [...]”. Sendo também compreendida como uma expressão do latim que significa – “condição indispensável”, “essencial”, ou apenas “indispensável” (<https://www.significados.com.br>).

Diante dessa premissa, foi desenvolvido este “Caderno de Orientações” – como já mencionado anteriormente e que acaba por caracterizar o nosso PE, abordando tais conteúdos relativos à maneira pela qual necessidades formativas e concepções de inclusão que permeiam o ambiente escolar, configurando em práticas de escolarização de crianças com as mais diferentes deficiências, influenciam na formação profissional de docentes que se encontram ministrando aulas para a disciplina de Educação Física, na Educação Básica, e para a rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, em especial para todos aqueles profissionais da educação que possuem alunos em sala de aula comum que dispõem de alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo.

Dessa forma, convidamos a todos os estudiosos sobre o tema da Inclusão a se sentirem bem-vindos a leitura deste PE (*i.e.*, Caderno de Orientações); assim como a reflexão e a crítica, bem como a compartilhar aquilo que mais nos define como humanos que somos, que compreende a diferença de pensar (e/ou de ideias) tal como o de socializar nossos conhecimentos, compreensões, idealizações, argumentações e aprendizagens.

E finalmente, gratifico a você querido leitor, pela iniciativa e disponibilidade em estar se dedicando a reservar parte de seu precioso tempo a examinar este material, que objetiva, humildemente, a procurar fazer a diferença no trato com as desigualdades ainda existentes (e persistentes) em nossa sociedade.

Boa leitura a todo(a)s!

2 A ESCOLHA E LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS

A coleta de dados ocorreu 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 relacionados 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; e, 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 –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 para grande parte dos Colégios acima mencionados ou encontrar-se ministrando aulas para dois deles durante o período em que a coleta de dados ocorreu, contribuiu de forma significativamente positiva para a observação *in situ*² da dinâmica de alguns desses estabelecimentos de ensino público.

² *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/>).

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

Apesar da familiaridade com alguns dos integrantes da equipe diretiva e pedagógica, bem como a de alguns dos funcionários que faziam parte da Secretaria (Agentes Educacionais I) da maioria dos Colégios selecionados, a intermediação do contato com esses docentes (que gentilmente concordaram em fazer parte da pesquisa) só foi possível após a apresentação de toda documentação legal fornecida tanto pelo SEED/NRE PGO, quanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – CEP/UEPG.

Outros critérios também determinaram a escolha destes seis Colégios em razão dos seguintes outros fatores:

- a) Ser uma instituição estadual de ensino (*i.e.*, Colégio Estadual) e pertencente ao SEED/NRE PGO perante o governo do estado do Paraná;
- b) Conter significativa quantidade de alunos que possuem alguma deficiência devidamente diagnosticada por profissional da área médica específica e com laudo;
- c) Possuir alunos com deficiência(s) e regularmente matriculados para o ano letivo de 2022 e encontrarem-se frequentando a sala de aula comum para a Educação Básica (*i.e.*, Ensino Fundamental II); e,
- 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).

Para uma melhor visualização do perfil de cada um dos Colégios devidamente selecionados a participar desta referida pesquisa, procurou-se, na sequência deste trabalho, destacar (e ilustrar), respectivamente, algumas informações as quais julgamos importantes, como, por exemplo:

- a) Seus dados cadastrais;
- b) Imagem de suas fachadas (entradas) principais;
- c) Seus censos escolares (expostos através de tabelas e gráficos, para uma melhor visualização e interpretação dos dados); e,
- d) Imagens aéreas de sua localização e respectiva via de acesso (menor trajeto) da residência do pesquisador até o referido Colégio selecionado.

O Quadro 1 apresenta os dados cadastrais do Colégio 31 de Março para o ano letivo de 2022, seu respectivo diretor e primeira secretária (assim como seus atos de designação, constando seu referido código e data inicial em que assumiram suas referidas atribuições), *e-mail* institucional, endereço para contato e telefone fixo.

Esses dados encontram-se disponíveis na *internet* para consulta pública por meio do portal “Dia a Dia Educação”³ (através da alternativa – “Educadores”) do governo do estado do Paraná (fornecidos pelo Sistema de Avaliações Educacionais⁴ – SAE/PR), através da opção – “Núcleos Regionais de Educação” (tendo como referência o Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa – SEED/NRE PGO), por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”.

Quadro 1 – Dados cadastrais do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual 31 de Março / C.E. - Ef e M – *Dados da Escola / Zona Urbana
Diretor(a): Paulo Cesar Rodrigues
Ato de Designação: P0036316 de 04/ 03/ 2016
Secretário(a): Carmen Lucia Depetris
Ato de Designação: P0036316 de 04/ 03/ 2016
E-mail Institucional: pgo31demarco@seed.pr.gov.br
Endereço: Rua Alm. Barroso, s/nº, Vila Neves, Bairro Uvaranas, CEP 84.020 526, Ponta Grossa / PR
Fone: (42) 3226 3739

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: * Informações fornecidas 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”, em 03 dez. 2022.

Na Imagem 1 pode-se observar (através da fotografia abaixo) a fachada principal (*i.e.*, entrada de professores, equipe diretiva, agentes educacionais, comunidade escolar, etc.) do Colégio Estadual (C.E.) 31 de Março – Ensino Fundamental II e Médio (Ef e M), localizado a Rua Almirante Barroso, s/nº, Vila Neves, Bairro de Uvaranas, CEP 84.020 526, zona urbana da cidade de Ponta Grossa/PR.

³ O Portal Dia a Dia Educação (<http://www.diaadia.pr.gov.br/>) é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), lançado em 2004 e reestruturado em 2011, tendo por intenção disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar.

⁴ O Sistema de Avaliações Educacionais (SAE), é o sistema que realiza a gestão das atividades de avaliação educacional e consultoria do Ministério da Educação (MEC), monitorando também o teto de pagamento do auxílio educacional estabelecido pelas legislações vigentes.

Imagem 1 – Fachada principal do Colégio Estadual 31 de Março na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 1 representa o censo escolar do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número total de turmas e o quadro geral de matrículas efetuadas para o Ensino Médio e Fundamental II, Atividades Complementares e AEE.

Tabela 1 – Censo escolar do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022

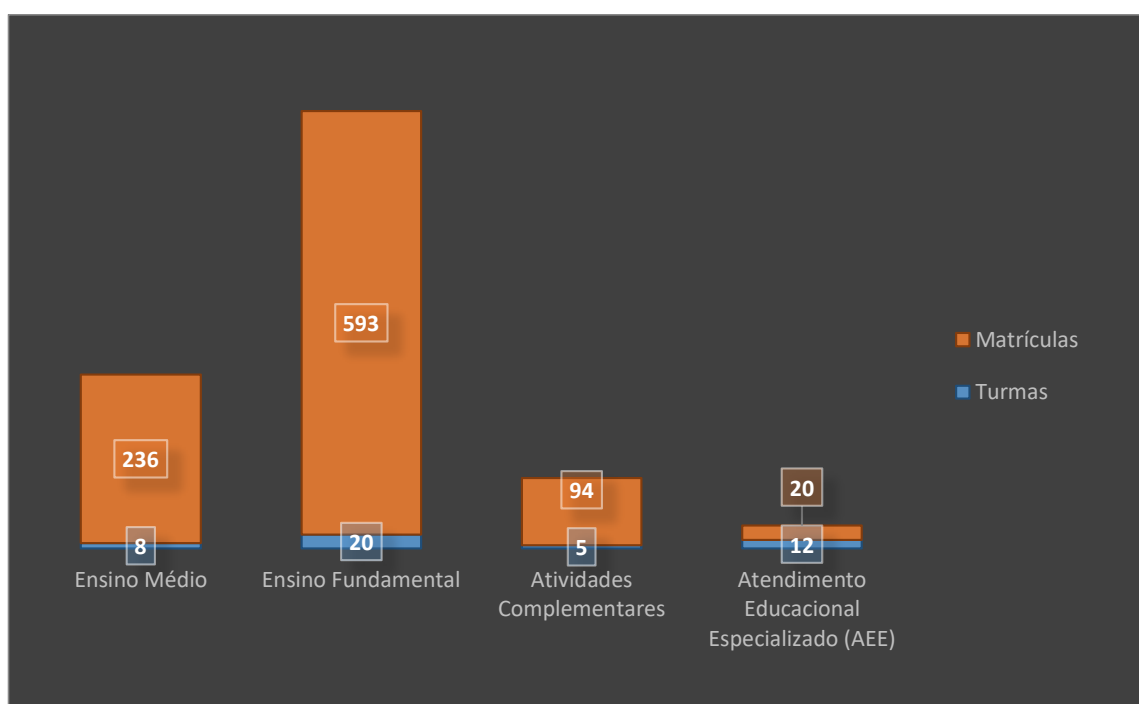
Colégio Estadual 31 de Março / C.E. - Ef e M – *Censo Escolar / Zona Urbana			
Ensino Médio		Ensino Fundamental II	
Turmas	8	Turmas	20
Matrículas	236	Matrículas	593
Atividades Complementares		** Atendimento Educacional Especializado	
Turmas	5	Turmas	12
Matrículas	94	Matrículas	20
Quadro Geral de Matrículas			
Turmas		45	
Matrículas		943	

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: * Dados fornecidas 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”, em 03 dez. 2022. ** Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Gráfico 1 representa, para uma melhor compreensão, o censo escolar do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número de turmas e matrículas efetuadas para o Ensino Médio (oito turmas e 236 matrículas efetuadas) e Fundamental II (20 turmas e 593 matrículas efetuadas), Atividades Complementares (cinco turmas e 94 matrículas efetuadas) e AEE (12 turmas e 20 matrículas efetuadas), contabilizando um total (Quadro Geral de Matrículas) de 45 turmas e 943 matrículas efetuadas para o respectivo Colégio (ano letivo de 2022).

Gráfico 1 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual 31 de Março para o ano letivo de 2022



Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

As Imagem 2 e 3 representam, respectivamente, uma fotografia e um mapa (ambos aéreos) – fornecidos através do site do *Google Maps*⁵ na *internet* – da via de acesso correspondente ao menor trajeto (em quilômetros) e, respectivo tempo (em minutos) desenvolvido por meio de um automóvel (veículo de acesso utilizado), da referida residência do pesquisador (no Bairro de Uvaranas), até a respectiva instituição de ensino público representado aqui pelo Colégio Estadual 31 de Março, ambos, na cidade de Ponta Grossa/PR.

⁵ O *Google Maps* é uma plataforma desenvolvida pelo *Google* a partir das informações oferecidas pelo Sistema de Posicionamento Global – GPS, no qual o usuário encontra mapas do mundo inteiro, tendo a possibilidade de visualizar rotas, estimar a distância e o tempo de viagem entre dois pontos, encontrar estabelecimentos, entre outras opções.

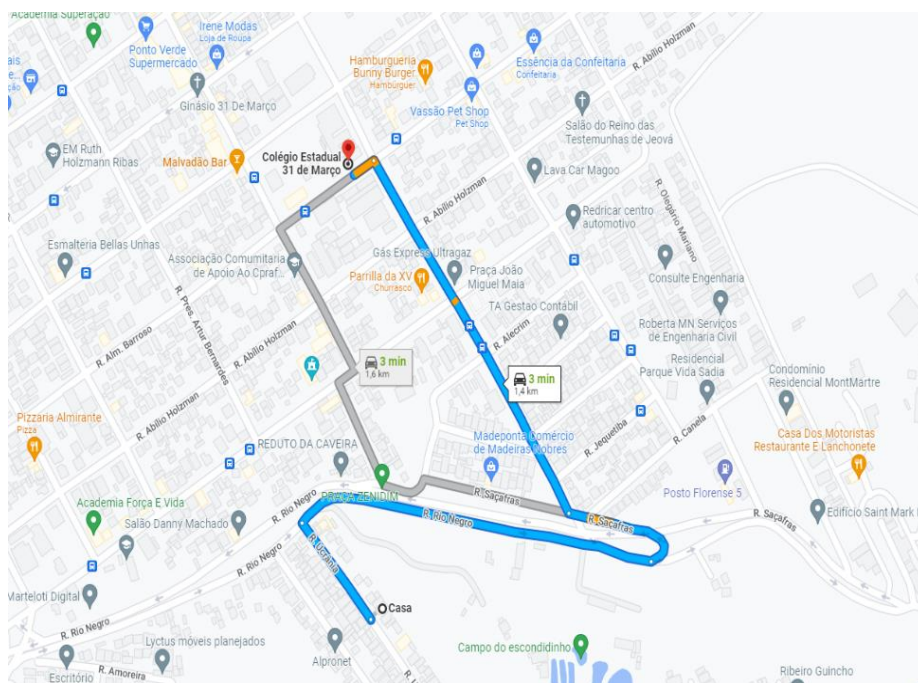
Imagem 2 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual 31 de Março na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

A Imagem 3 representa um mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o respectivo Colégio Estadual na cidade de Ponta Grossa/PR, bem como também sinaliza alguns pontos de referência ao longo do referido trajeto.

Imagem 3 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual 31 de Março na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

O Quadro 2 apresenta os dados cadastrais do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022, sua respectiva diretora e primeira secretária (assim como seus atos de designação, constando seus referidos código e datas iniciais em que assumiram suas referidas atribuições), *e-mail* institucional, endereço para contato e telefone fixo.

Esses dados encontram-se também disponíveis na *internet* para consulta pública por meio do portal “Dia a Dia Educação” (através da alternativa – “Educadores”) do governo do estado do Paraná (fornecidos pelo Sistema de Avaliações Educacionais – SAE/PR), através da opção – “Núcleos Regionais de Educação” (tendo como referência o Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa – SEED/NRE PGO), por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”.

Quadro 2 – Dados cadastrais do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual Gen. Osório / C.E. Gen. - Ef e M – *Dados da Escola / Zona Urbana
Diretor(a): Marivete Souta
Ato de Designação: R0092022 de 09/ 03/ 2022
Secretário(a): Beatriz Aparecida Ribeiro Batista
Ato de Designação: R0092022 de 09/ 03/ 2022
E-mail Institucional: pgoosorio@seed.pr.gov.br
Endereço: Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, nº 1553, Bairro Uvaranas, CEP 84.025 000, Ponta Grossa / PR
Fone: (42) 3226 2993

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas> (2022).

Nota: * Dados fornecidos pelo SAE/PR da SEED/PR do NRE/PG, por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”, em 03 dez 2022.

Na Imagem 4 pode-se observar (através da fotografia abaixo) a fachada principal (*i.e.*, entrada de professores, equipe diretiva, agentes educacionais, comunidade escolar, etc.) do Colégio Estadual (C.E.) General (Gen.) Osório – Ensino Fundamental II e Médio (Ef e M), localizado na Avenida General Carlos Cavalcanti⁶, nº 1553, Bairro Uvaranas, CEP 84.025 000, zona urbana da cidade de Ponta Grossa/PR.

⁶ A Avenida General Carlos Cavalcanti, originalmente denominada – “Estrada de Itaiacoca”, é a principal via de acesso ao Bairro Uvaranas, a qual teve sua expansão em virtude da linha de estrada de ferro se prolongar ao longo de sua extensão (<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/13243>).

Imagem 4 – Fachada principal do Colégio Estadual General Osório na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 2 representa o censo escolar do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número total de turmas e o quadro geral de matrículas efetuadas para o Ensino Médio e Fundamental II, Atividades Complementares, AEE e EJA.

Tabela 2 – Censo escolar do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022

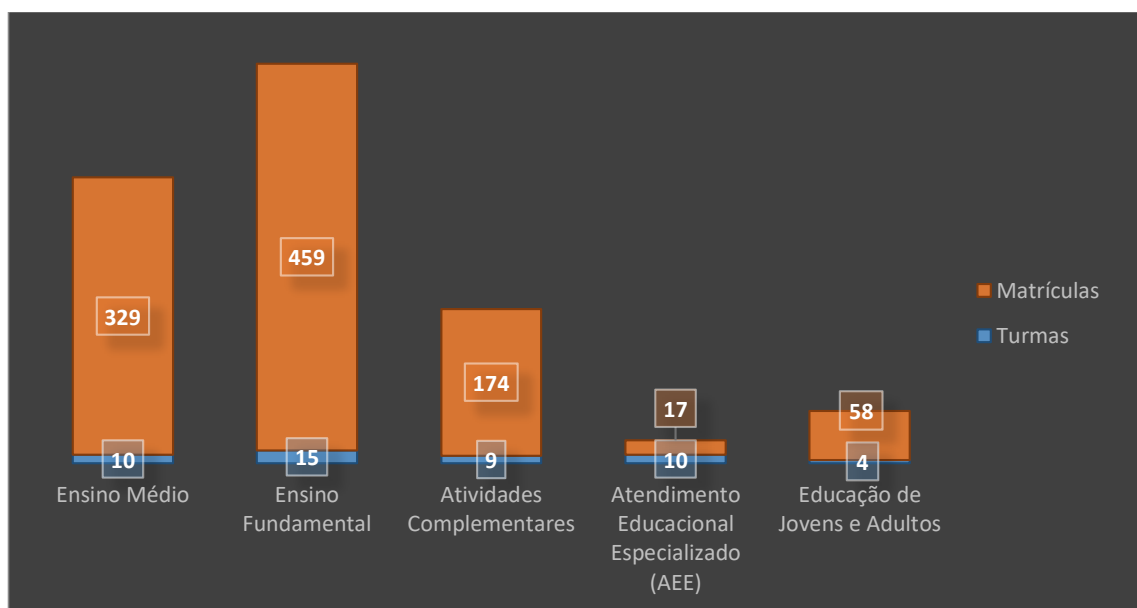
Colégio Estadual Gen. Osório / C.E. Gen. - Ef e M – * Censo Escolar / Zona Urbana			
Ensino Médio		Ensino Fundamental II	
Turmas	10	Turmas	15
Matrículas	329	Matrículas	459
Atividade Complementares		** Atendimento Educacional Especializado	
Turmas	9	Turmas	10
Matrículas	174	Matrículas	17
Educação de Jovens e Adultos (EJA)		Quadro Geral de Matrículas	
Turmas	4	Turmas	48
Matrículas	58	Matrículas	1.037

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: * Dados fornecidas 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”, em 03 dez. 2022. ** Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Gráfico 2 representa, para uma melhor compreensão, o censo escolar do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número de turmas e matrículas efetuadas para o Ensino Médio (10 turmas e 329 matrículas efetuadas) e Fundamental II (15 turmas e 459 matrículas efetuadas), Atividades Complementares (nove turmas e 174 matrículas efetuadas), AEE (10 turmas e 17 matrículas efetuadas) e Educação de Jovens e Adultos (quatro turmas e 58 matrículas efetuadas), contabilizando um total (Quadro Geral de Matrículas) de 48 turmas e 1.037 matrículas efetuadas para o respectivo Colégio (ano letivo de 2022).

Gráfico 2 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual General Osório para o ano letivo de 2022



Fonte: O Autor (2022).

As Imagem 5 e 6 representam, respectivamente, uma fotografia e um mapa (ambos aéreos) – fornecidos através do site do *Google Maps* na *internet* – da via de acesso correspondente ao menor trajeto (em quilômetros) e, respectivo tempo (em minutos) desenvolvido por meio de um automóvel (veículo de acesso utilizado), da referida residência do pesquisador (no Bairro de Uvaranas), até a respectiva instituição de ensino público representado aqui pelo Colégio Estadual General Osório⁷, ambos, na cidade de Ponta Grossa/PR.

⁷ O nome do patrono deste estabelecimento de ensino público foi dado em homenagem ao “General Manoel Luís Osório”. Este nome também se justifica, pelo fato da escola em questão encontrar-se localizada próximo do 13º Regimento de Infantaria, atualmente denominado de “13º Batalhão de Infantaria Blindada” (13 BIB). Escola esta que atendeu, e atende, a muitos filhos de militares, bem como os próprios soldados que cumpriam, e cumprem, o serviço militar obrigatório, muitos, no período noturno (<http://pibid-bio-uepg.blogspot.com/2011/09/historia-do-colegio-general-osorio.html>).

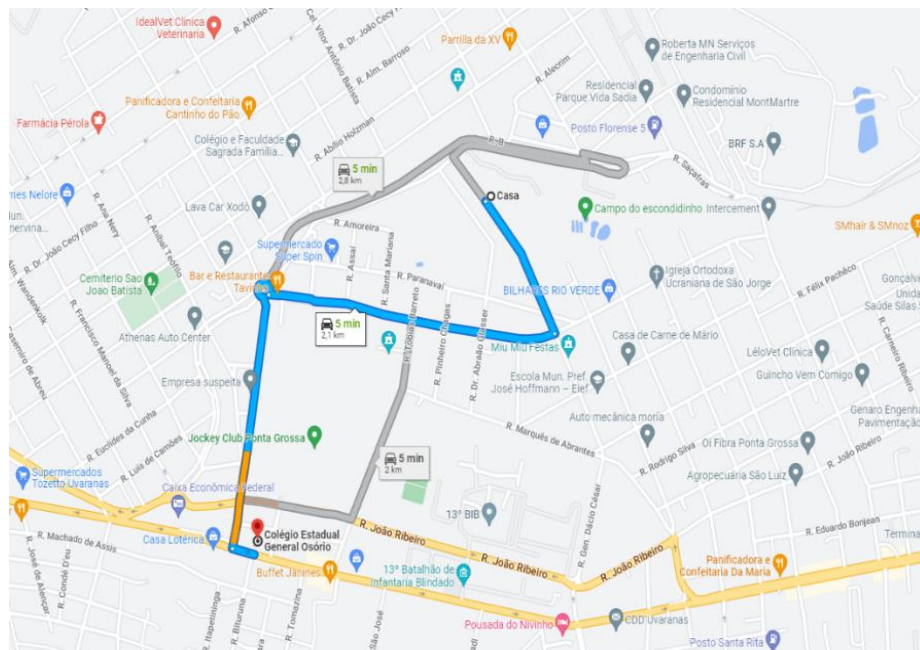
Imagem 5 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual General Osório na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

A Imagem 6 representa um mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o respectivo Colégio Estadual na cidade de Ponta Grossa/PR, bem como também sinaliza alguns pontos de referência ao longo do referido trajeto.

Imagem 6 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual General Osório na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

O Quadro 3 apresenta os dados cadastrais do Colégio Estadual João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022, sua respectiva diretora e primeiro secretário (assim como seus atos de designação, constando seus referidos código e datas iniciais em que assumiram suas referidas atribuições), *e-mail* institucional, endereço para contato e telefone fixo.

Esses dados encontram-se também disponíveis na *internet* para consulta pública por meio do portal “Dia a Dia Educação” (através da alternativa – “Educadores”) do governo do estado do Paraná (fornecidos pelo Sistema de Avaliações Educacionais – SAE/PR), através da opção – “Núcleos Regionais de Educação” (tendo como referência o Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa – SEED/NRE PGO), por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”.

Quadro 3 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual Prof. João Ricardo Von Borell du Vernay / C.E. Prof. - Ef, M e Profis – *Dados da Escola / Zona Urbana
Diretor(a): Claudete Aparecida de Campos Albuquerque
Ato de Designação: P0036316 de 04/ 03/ 2016
Secretário(a): Mateus Tomaz Szczerepa
Ato de Designação: P0036316 de 04/ 03/ 2016
E-mail Institucional: pgojoaoduvernay@seed.pr.gov.br
Endereço: Rua Andrade Neves, nº 124, Bairro Uvaranas, CEP 84.031 150, Ponta Grossa / PR
Fone: (42) 3226 4665

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas> (2022).

Nota: * Dados fornecidos pelo SAE/PR da SEED/PR do NRE/PG, por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”, em 03 dez 2022.

Na Imagem 7 pode-se observar (através da fotografia abaixo) a fachada principal (*i.e.*, entrada de professores, equipe diretiva, agentes educacionais, comunidade escolar, etc.) do Colégio Estadual (C.E.) Professor (Prof.) João Ricardo Von Borell du Vernay – Ensino Fundamental II, Médio e Profissionalizante (Ef, M e Profis), localizado a Rua Andrade Neves, nº 124, Bairro Uvaranas, CEP 84.031 150, zona urbana da cidade de Ponta Grossa/PR.

Imagem 7 – Fachada principal do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 3 representa o censo escolar do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número total de turmas e o quadro geral de matrículas efetuadas para o Ensino Médio e Fundamental II, Atividades Complementares e AEE.

Tabela 3 – Censo escolar do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022

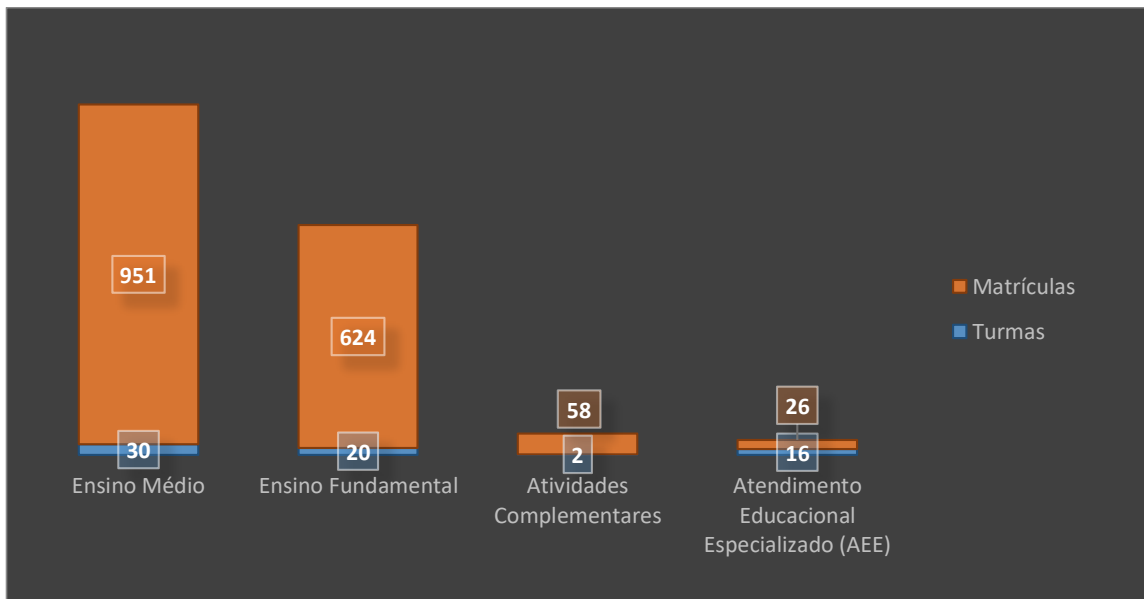
Colégio Estadual Prof. João Ricardo Von Borell du Vernay / C.E. Prof. - Ef, M e Profis – *Censo Escolar / Zona Urbana			
Ensino Médio		Ensino Fundamental II	
Turmas	30	Turmas	20
Matrículas	951	Matrículas	624
Atividade Complementares		** Atendimento Educacional Especializado	
Turmas	2	Turmas	16
Matrículas	58	Matrículas	26
Quadro Geral de Matrículas			
Turmas		68	
Matrículas		1.659	

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: * Dados fornecidas 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”, em 03 dez. 2022. ** Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Gráfico 3 representa, para uma melhor compreensão, o censo escolar do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número de turmas e matrículas efetuadas para o Ensino Médio (30 turmas e 951 matrículas efetuadas) e Fundamental II (20 turmas e 624 matrículas efetuadas), Atividades Complementares (dois turmas e 58 matrículas efetuadas), Atendimento Educacional Especializado – AEE (16 turmas e 26 matrículas efetuadas), contabilizando um total (Quadro Geral de Matrículas) de 68 turmas e 1.659 matrículas efetuadas para o respectivo Colégio (ano letivo de 2022).

Gráfico 3 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay para o ano letivo de 2022

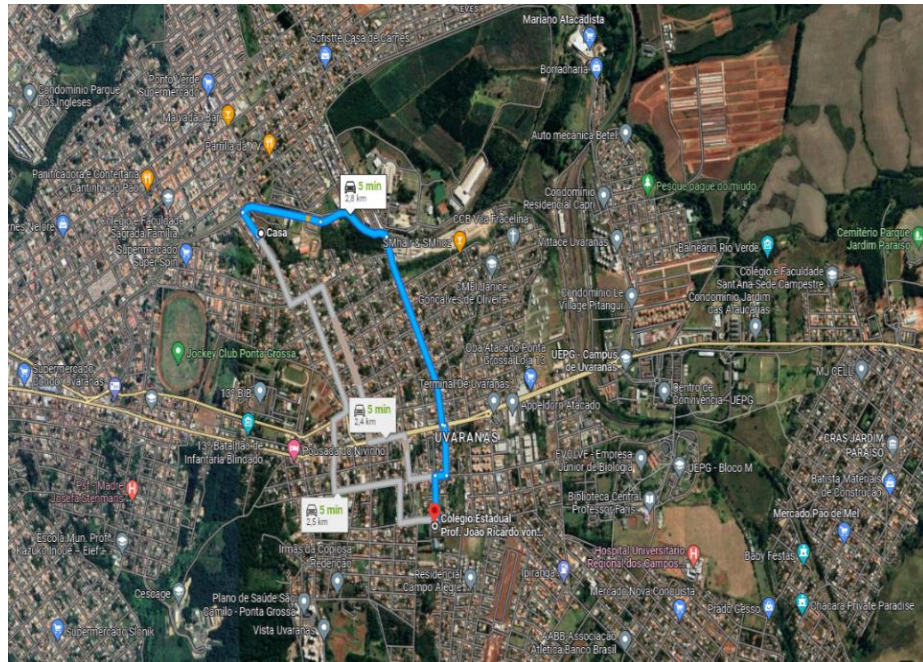


Fonte: O Autor (2022).

As Imagem 8 e 9 representam, respectivamente, uma fotografia e um mapa (ambos aéreos) – fornecidos através do site do *Google Maps* na *internet* – da via de acesso correspondente ao menor trajeto (em quilômetros) e, respectivo tempo (em minutos) desenvolvido por meio de um automóvel (veículo de acesso utilizado), da referida residência do pesquisador (no Bairro de Uvaranas), até a respectiva instituição de ensino público representado aqui pelo Colégio Estadual Professor João Von Borell du Vernay⁸, ambos, na cidade de Ponta Grossa/PR.

⁸ O patrono do Colégio, “Prof. João Von Borell du Vernay”, era filho de Waldemar Von Borell du Vernay, nascido no Rio de Janeiro em 12 de outubro de 1907 e falecido em 8 de dezembro de 1975, tendo sido considerado um personagem importante para a sua época e perante a comunidade pontagrossense e educacional, tendo entre outras atividades ocupacionais, assumido o cargo de chefia na 6ª Inspeção Estadual de Ensino (<http://www.pgojoaoduvernay.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/>).

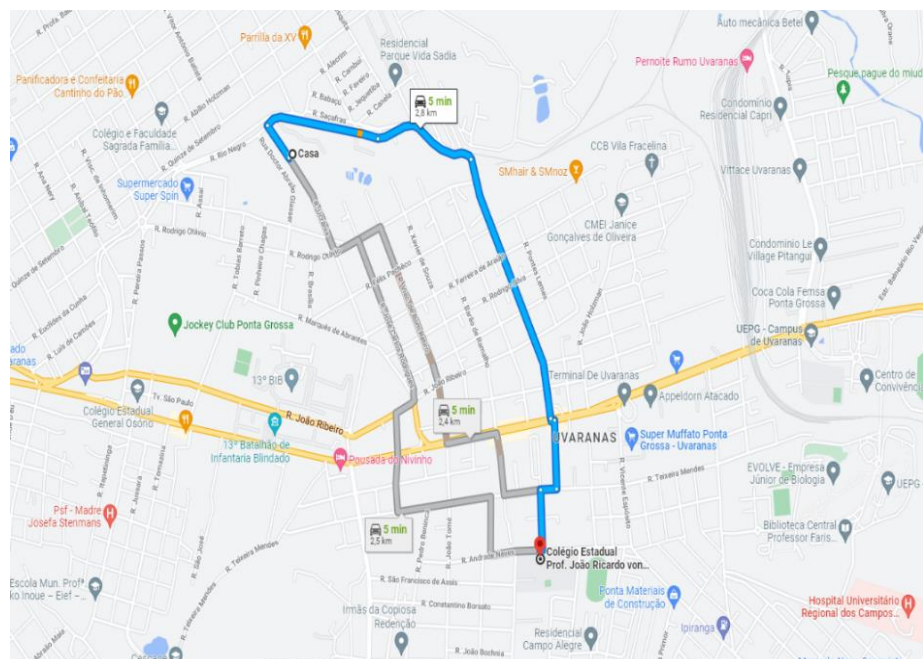
Imagem 8 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

A Imagem 9 representa um mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o respectivo Colégio Estadual na cidade de Ponta Grossa/PR, bem como também sinaliza alguns pontos de referência ao longo do referido trajeto.

Imagem 9 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

O Quadro 4 apresenta os dados cadastrais do Colégio Estadual Professor João Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022, sua respectiva diretora e primeira secretária (assim como seus atos de designação, constando seus referidos código e datas iniciais em que assumiram suas referidas atribuições), *e-mail* institucional, endereço para contato e telefone fixo.

Esses dados encontram-se também disponíveis na *internet* para consulta pública por meio do portal “Dia a Dia Educação” (através da alternativa – “Educadores”) do governo do estado do Paraná (fornecidos pelo Sistema de Avaliações Educacionais – SAE/PR), através da opção – “Núcleos Regionais de Educação” (tendo como referência o Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa – SEED/NRE PGO), por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”.

Quadro 4 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Professor João Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual Prof. Meneleu de Almeida Torres / C.E. Prof. - Ef, M e Profis – *Dados da Escola / Zona Urbana
Diretor(a): Telma Aparecida Messias Strack
Ato de Designação: R0252916 de 27/ 06/ 2016
Secretário(a): Debora Dal’Col Gomes de Andrade
Ato de Designação: R0252916 de 27/ 06/ 2016
E-mail Institucional: pgomeneleutorres@seed.pr.gov.br
Endereço: Rua Graciliano Ramos, nº 20, Bairro Jardim Carvalho, CEP 84.015 540, Ponta Grossa / PR
Fone: (42) 3224 1459

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas> (2022).

Nota: * Dados fornecidos pelo SAE/PR da SEED/PR do NRE/PG, por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”, em 03 dez 2022.

Na Imagem 10 pode-se observar (através da fotografia abaixo) a fachada principal (*i.e.*, entrada de professores, equipe diretiva, agentes educacionais, comunidade escolar, etc.) do Colégio Estadual (C.E.) Professor (Prof.) João Meneleu de Almeida Torres – Ensino Fundamental II, Médio e Profissionalizante (Ef, M e Profis), localizado a Rua Graciliano Ramos, nº 20, Bairro Jardim Carvalho, CEP 84.015 540, zona urbana da cidade de Ponta Grossa/PR.

Imagem 10 – Fachada principal do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 4 representa o censo escolar do Colégio Estadual Professor João Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número total de turmas e o quadro geral de matrículas efetuadas para o Ensino Médio e Fundamental II, Atividades Complementares e AEE.

Tabela 4 – Censo escolar do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022

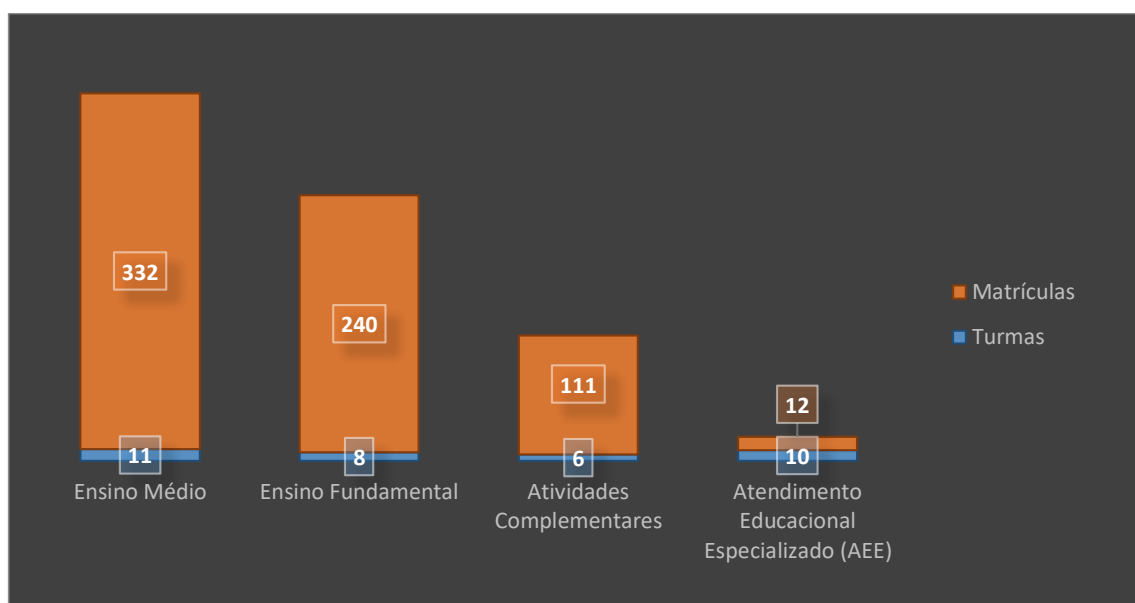
Colégio Estadual Prof. Meneleu de Almeida Torres / C.E. Prof. - Ef, M e Profis – * Censo Escolar / Zona Urbana			
Ensino Médio		Ensino Fundamental II	
Turmas	11	Turmas	8
Matrículas	332	Matrículas	240
Atividade Complementares		** Atendimento Educacional Especializado	
Turmas	6	Turmas	10
Matrículas	111	Matrículas	12
Quadro Geral de Matrículas			
Turmas		35	
Matrículas		695	

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: * Dados fornecidas 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”, em 03 dez. 2022. ** Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Gráfico 4 representa, para uma melhor compreensão, o censo escolar do Colégio Estadual Professor João Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número de turmas e matrículas efetuadas para o Ensino Médio (11 turmas e 332 matrículas efetuadas) e Fundamental II (oito turmas e 240 matrículas efetuadas), Atividades Complementares (seis turmas e 111 matrículas efetuadas), AEE (10 turmas e 12 matrículas efetuadas), contabilizando um total (Quadro Geral de Matrículas) de 35 turmas e 695 matrículas efetuadas para o respectivo Colégio (ano letivo de 2022).

Gráfico 4 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres para o ano letivo de 2022



Fonte: O Autor (2022).

As Imagem 11 e 12 representam, respectivamente, uma fotografia e um mapa (ambos aéreos) – fornecidos através do site do *Google Maps* na *internet* – da via de acesso correspondente ao menor trajeto (em quilômetros) e, respectivo tempo (em minutos) desenvolvido por meio de um automóvel (veículo de acesso utilizado), da referida residência do pesquisador (no Bairro de Uvaranas), até a respectiva instituição de ensino público representado aqui pelo Colégio Estadual Professor João Meneleu de Almeida Torres⁹, ambos, na cidade de Ponta Grossa/PR.

⁹ O referido estabelecimento de ensino iniciou seu funcionamento em março de 1958, através de duas salas de aula do então Grupo Escolar Ana Rita. Em março de 1959, a escola recebeu o nome de “Grupo Escolar Prof. Meneleu de Almeida Torres”, em homenagem ao professor e grande jurista e primeiro Diretor da Escola Normal de Ponta Grossa. Ainda em março do mesmo ano, foi inaugurada a Biblioteca da referida escola que recebeu o nome de “Biblioteca Profa. Davina Rosa dos Santos”, em memória desta educadora (<https://profjopa.no.comunidades.net/colégio-prof-meneleu-de-almeida-torres>).

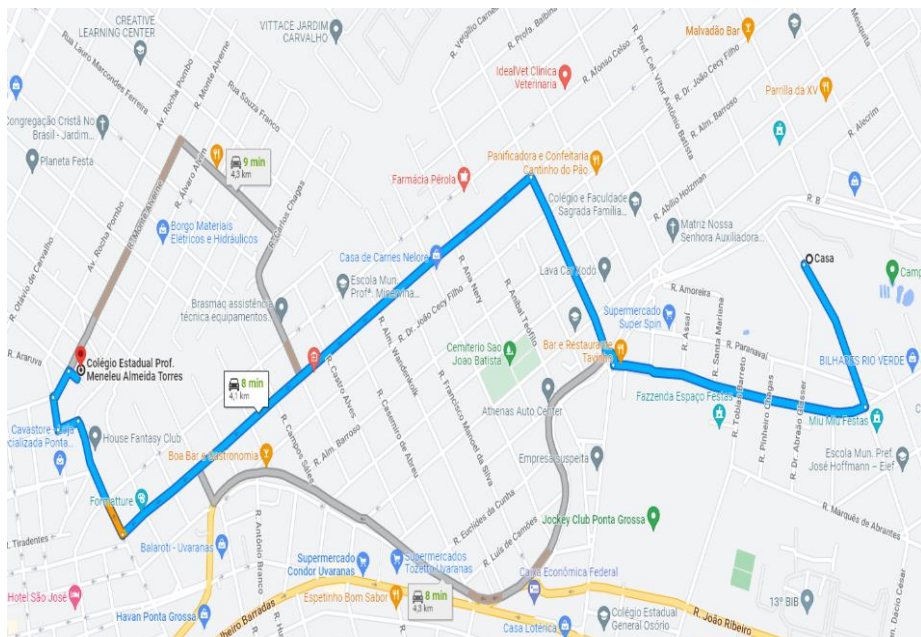
Imagem 11 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

A Imagem 12 representa um mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o respectivo Colégio Estadual na cidade de Ponta Grossa/PR, bem como também sinaliza alguns pontos de referência ao longo do referido trajeto.

Imagem 12 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

O Quadro 5 apresenta os dados cadastrais do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022, sua respectiva diretora e primeira secretária (assim como seus atos de designação, constando seus referidos código e datas iniciais em que assumiram suas referidas atribuições), e-mail institucional, endereço para contato e telefone fixo.

Esses dados encontram-se também disponíveis na *internet* para consulta pública por meio do portal “Dia a Dia Educação” (através da alternativa – “Educadores”) do governo do estado do Paraná (fornecidos pelo Sistema de Avaliações Educacionais – SAE/PR), através da opção – “Núcleos Regionais de Educação” (tendo como referência o Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa – SEED/NRE PGO), por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”.

Quadro 5 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen / C.E. Pe. - Ef e M – * Dados da Escola / Zona Urbana
Diretor(a): Vanessa de Fatima Viana Rodrigues
Ato de Designação: R0077218 de 01/ 03/ 2018
Secretário(a): Andreia Goncalves Martins
Ato de Designação: R0077218 de 01/ 03/ 2018
E-mail Institucional: pgoparnaldojansen@seed.pr.gov.br
Endereço: Rua Ana Gnata Borsato, s/nº, Parque Tarobá, Bairro Cará-Cará, CEP 84.032 280, Ponta Grossa / PR
Fone: (42) 3226 4342

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas> (2022).

Nota: * Dados fornecidos pelo SAE/PR da SEED/PR do NRE/PG, por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”, em 03 dez 2022.

Na Imagem 13 pode-se observar (através da fotografia abaixo) a fachada principal (*i.e.*, entrada de professores, equipe diretiva, agentes educacionais, comunidade escolar, etc.) do Colégio Estadual (C.E.) Padre (Pe.) Arnaldo Jansen – Ensino Fundamental II e Médio (Ef e M), localizado a Rua Ana Gnata Borsato, s/nº, Parque Tarobá, Bairro Cará-Cará, CEP 84.032 280, zona urbana da cidade de Ponta Grossa/PR.

Imagem 13 – Fachada principal do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 5 representa o censo escolar do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número total de turmas e o quadro geral de matrículas efetuadas para o Ensino Médio e Fundamental II, Atividades Complementares e AEE.

Tabela 5 – Censo escolar do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen / C.E. Pe. - Ef e M – *Censo Escolar / Zona Urbana

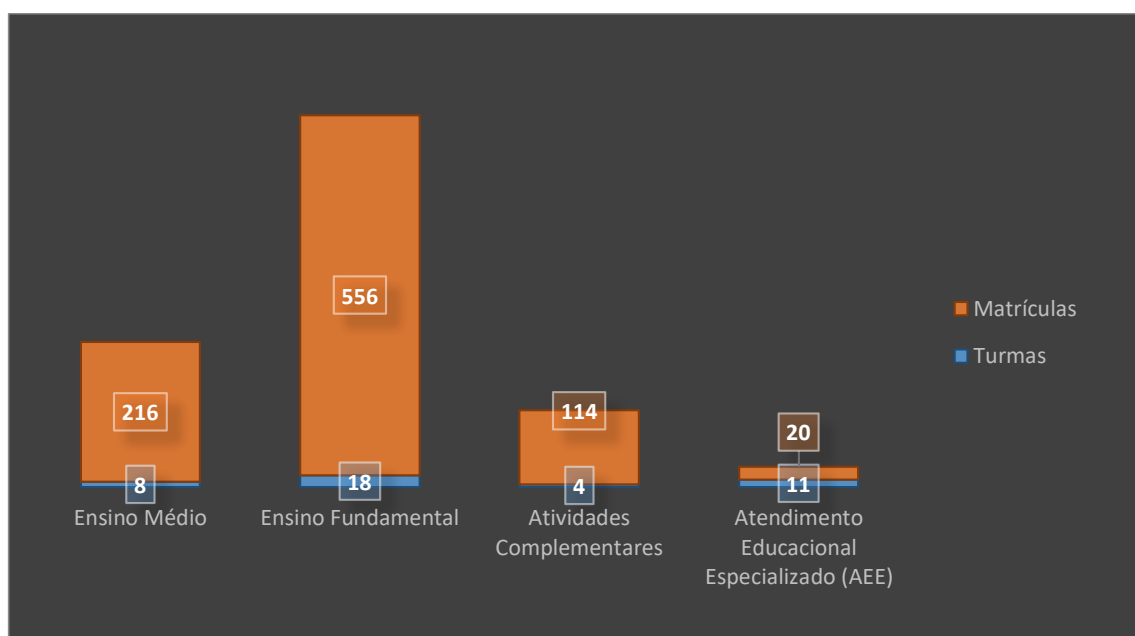
Ensino Médio		Ensino Fundamental II	
Turmas	8	Turmas	18
Matrículas	216	Matrículas	556
Atividade Complementares		** Atendimento Educacional Especializado	
Turmas	4	Turmas	11
Matrículas	114	Matrículas	20
Quadro Geral de Matrículas			
Turmas		41	
Matrículas		906	

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: *Dados fornecidas 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”, em 03 dez. 2022. ** Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Gráfico 5 representa, para uma melhor compreensão, o censo escolar do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número de turmas e matrículas efetuadas para o Ensino Médio (oito turmas e 216 matrículas efetuadas) e Fundamental II (18 turmas e 556 matrículas efetuadas), Atividades Complementares (quatro turmas e 114 matrículas efetuadas), AEE (11 turmas e 20 matrículas efetuadas), contabilizando um total (Quadro Geral de Matrículas) de 11 turmas e 906 matrículas efetuadas para o respectivo Colégio (ano letivo de 2022).

Gráfico 5 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen para o ano letivo de 2022



Fonte: O Autor (2022).

As Imagem 14 e 15 representam, respectivamente, uma fotografia e um mapa (ambos aéreos) – fornecidos através do site do *Google Maps* na *internet* – da via de acesso correspondente ao menor trajeto (em quilômetros) e, respectivo tempo (em minutos) desenvolvido por meio de um automóvel (veículo de acesso utilizado), da referida residência do pesquisador (no Bairro de Uvaranas), até a respectiva instituição de ensino público representado aqui pelo Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen¹⁰, ambos, na cidade de Ponta Grossa/PR.

¹⁰ Em março de 1991 o “Colégio Estadual Padre Arnaldo” inicia suas atividades no período noturno. O prédio utilizado era o mesmo onde funcionava a “Escola Municipal Professora Dércia do Carmo Noviski”, contando sempre com o apoio das Irmãs do convento Servas do Espírito Santo, onde acabou levando seu nome atual, passando então a ser mantido pelo Governo do Estado do Paraná (https://memoria.apps.uepg.br/conex/9/9/anais/9conex_anais/50.pdf).

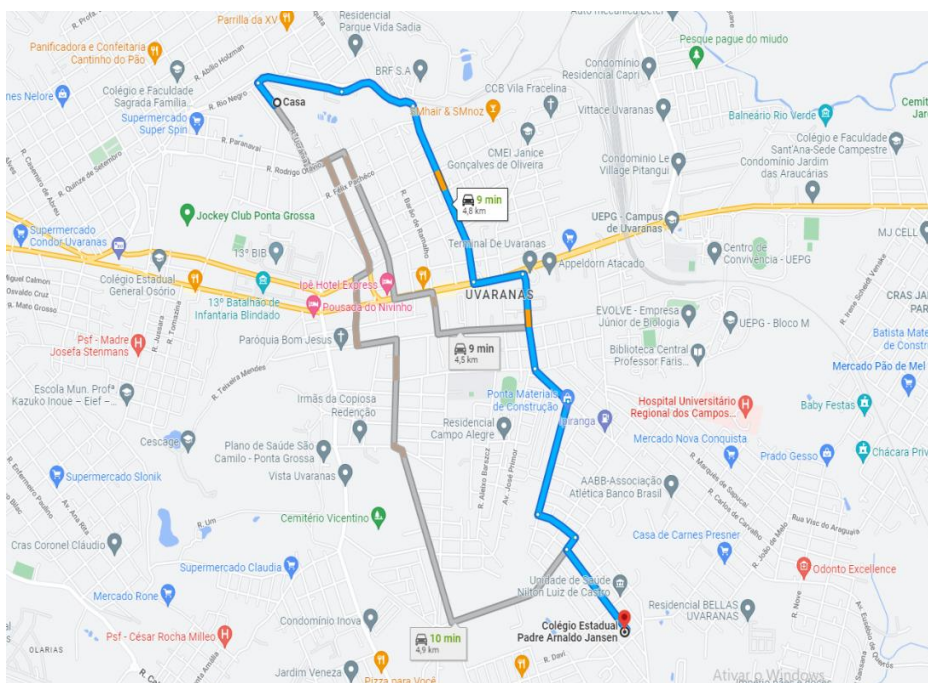
Imagem 14 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

A Imagem 15 representa um mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o respectivo Colégio Estadual na cidade de Ponta Grossa/PR, bem como também sinaliza alguns pontos de referência ao longo do referido trajeto.

Imagem 15 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

O Quadro 6 apresenta os dados cadastrais do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022, seu respectivo diretor e primeira secretária (assim como seus atos de designação, constando seus referidos código e datas iniciais em que assumiram suas referidas atribuições), *e-mail* institucional, endereço para contato e telefone fixo.

Esses dados encontram-se também disponíveis na *internet* para consulta pública por meio do portal “Dia a Dia Educação” (através da alternativa – “Educadores”) do governo do estado do Paraná (fornecidos pelo Sistema de Avaliações Educacionais – SAE/PR), através da opção – “Núcleos Regionais de Educação” (tendo como referência o Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa – SEED/NRE PGO), por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”.

Quadro 6 – Dados cadastrais do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022

Colégio Estadual Prof. Eugênio Malanski / C.E. Prof. - Ef e M – *Dados da Escola / Zona Urbana
Diretor(a): Pedro Rogério de Paiva
Ato de Designação: P0069112 de 12/ 07/ 2012
Secretário(a): Patrícia Maia Ribas
Ato de Designação: P0069112 de 12/ 07/ 2012
E-mail Institucional: pgoeugeniomalanski@seed.pr.gov.br
Endereço: Rua Santa Monica, s/nº, Vila Bortolo Borsato, Bairro Cará-Cará, CEP 84.033 240, Ponta Grossa / PR
Fone: (42) 3226 4111

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas> (2022).

Nota: * Dados fornecidos pelo SAE/PR da SEED/PR do NRE/PG, por meio da aba – “Colégios e Escolas”, item – “Dados da Escola”, em 03 dez 2022.

Na Imagem 16 pode-se observar (através da fotografia abaixo) a fachada principal (*i.e.*, entrada de professores, equipe diretiva, agentes educacionais, comunidade escolar, etc.) do Colégio Estadual (C.E.) Professor (Prof.) Eugênio Malanski – Ensino Fundamental II e Médio (Ef e M), localizado a Rua Santa Mônica, s/nº, Vila Bortolo Borsato, Bairro Cará-Cará, CEP 84.033 240, zona urbana da cidade de Ponta Grossa/PR.

Imagem 16 – Fachada principal do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: O Autor (2022).

A Tabela 6 representa o censo escolar do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número total de turmas e o quadro geral de matrículas efetuadas para o Ensino Médio e Fundamental II, Atividades Complementares e AEE.

Tabela 6 – Censo escolar do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022

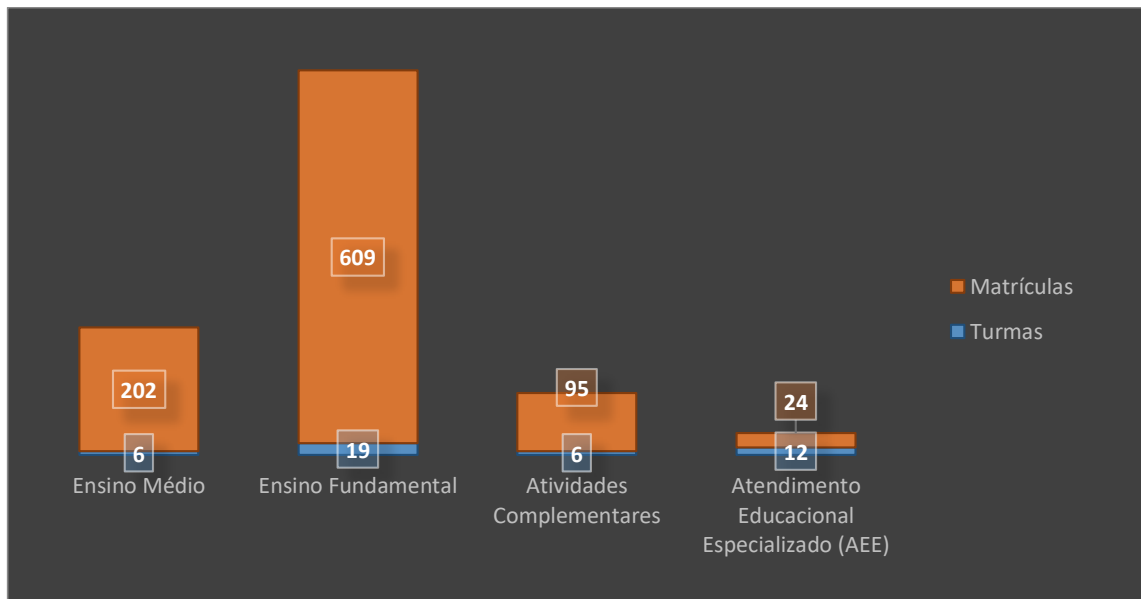
Colégio Estadual Prof. Eugênio Malanski / C.E. Prof. - Ef e M – * Censo Escolar / Zona Urbana			
Ensino Médio		Ensino Fundamental II	
Turmas	6	Turmas	19
Matrículas	202	Matrículas	609
Atividade Complementares		** Atendimento Educacional Especializado	
Turmas	6	Turmas	12
Matrículas	95	Matrículas	24
Quadro Geral de Matrículas			
Turmas		43	
Matrículas		930	

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> (2022).

Nota: * Dados fornecidas 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”, em 03 dez. 2022. ** Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Gráfico 6 representa, para uma melhor compreensão, o censo escolar do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022. Constando, respectivamente, o número de turmas e matrículas efetuadas para o Ensino Médio (seis turmas e 202 matrículas efetuadas) e Fundamental II (19 turmas e 609 matrículas efetuadas), Atividades Complementares (seis turmas e 95 matrículas efetuadas), AEE (12 turmas e 24 matrículas efetuadas), contabilizando um total (Quadro Geral de Matrículas) de 43 turmas e 930 matrículas efetuadas para o respectivo Colégio (ano letivo de 2022).

Gráfico 6 – Gráficos do censo escolar do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski para o ano letivo de 2022

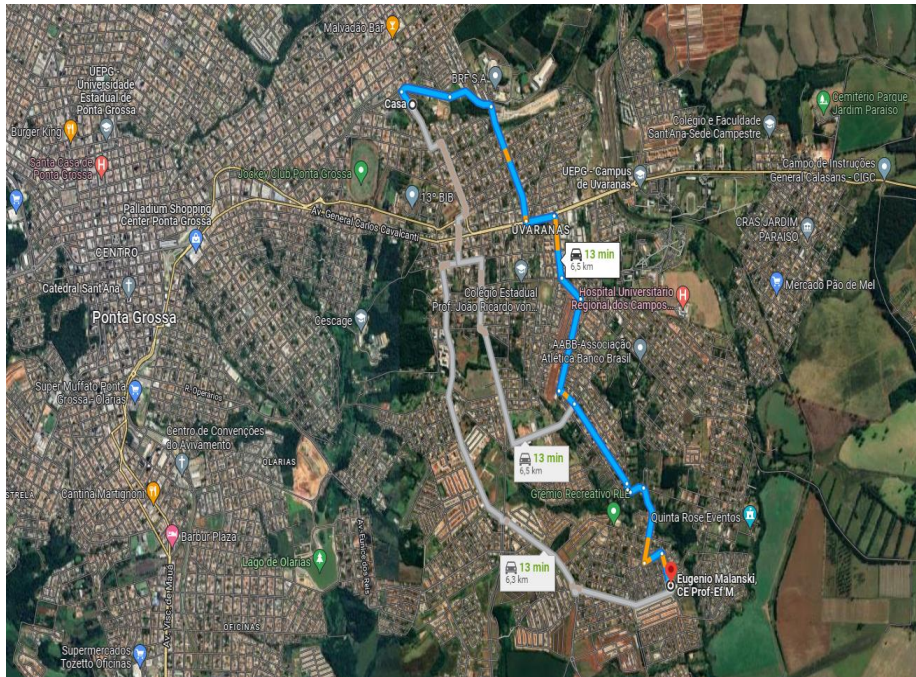


Fonte: O Autor (2022).

As Imagem 17 e 18 representam, respectivamente, uma fotografia e um mapa (ambos aéreos) – fornecidos através do site do *Google Maps* na *internet* – da via de acesso correspondente ao menor trajeto (em quilômetros) e, respectivo tempo (em minutos) desenvolvido por meio de um automóvel (veículo de acesso utilizado), da referida residência do pesquisador (no Bairro de Uvaranas), até a respectiva instituição de ensino público representado aqui pelo Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski¹¹, ambos, na cidade de Ponta Grossa/PR.

¹¹ Formado em Geografia pela então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, hoje Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, em 1952, Eugênio Malanski, durante a maior parte da sua carreira acadêmica, foi professor no departamento de Geografia da UEPG, onde também foi chefe de departamento. Além de ser professor universitário em Ponta Grossa, ele também lecionou no Colégio Estadual Regente Feijó e na Universidade Estadual de Maringá – UEM (https://pt.wikipedia.org/wiki/Eug%C3%AAnio_Malanski).

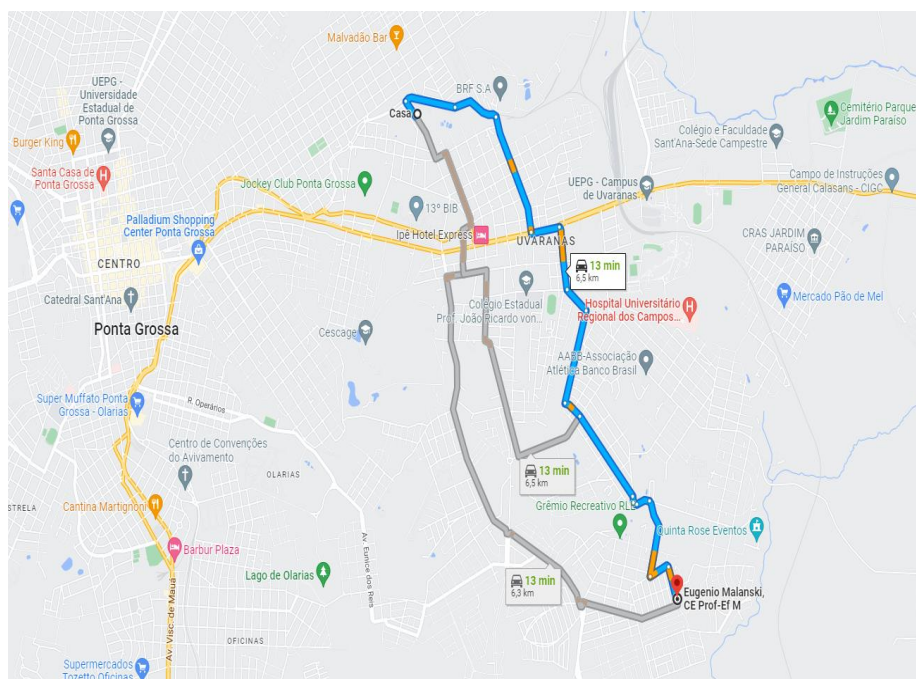
Imagem 17 – Fotografia aérea da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

A Imagem 18 representa um mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o respectivo Colégio Estadual na cidade de Ponta Grossa/PR, bem como também sinaliza alguns pontos de referência ao longo do referido trajeto.

Imagem 18 – Mapa aéreo da via de acesso da residência do pesquisador até o Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa / PR



Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

O Quadro 7 apresenta (em ordem alfabética) o nome das respectivas instituições estaduais de ensino (IEE) que foram criteriosamente selecionadas pelo pesquisador à participar da referida pesquisa, bem como seus respectivos endereços para contato (*i.e.*, rua, número, vila, bairro, CEP, cidade e estado), principal via de acesso (da residência do pesquisador até o referido Colégio), veículo utilizado como meio de deslocamento, bem como o tempo gasto (em minutos) e, a distância percorrida (em quilômetros) da residência do pesquisador até cada um dos Colégios criteriosamente selecionados.

Quadro 7 – Instituições Estaduais de Ensino, seus respectivos endereços, via de acesso, veículo utilizado, e o tempo (min) e distância (km) até a residência do pesquisador (organizado por ordem de distância)

(continua)

Instituições Estaduais de Ensino (IEE)	Endereço Colégios Estaduais	Via de Acesso	Veículo e Tempo (min)	Distância (km)
Colégio Estadual 31 de Março / C.E. - Ef e M	Rua Alm. Barroso, s/nº, Vila Neves, Bairro Uvaranas, CEP 84.020 526, Ponta Grossa/PR	Rua Rio Negro	Automóvel (carro) 3 min	1,4
Colégio Estadual Gen. Osório / C.E. Gen. - Ef e M	Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, nº 1553, Bairro Uvaranas, CEP 84.025 000, Ponta Grossa/PR	Rua Rodrigo Otávio	Automóvel (carro) 5 min	2,1
Prof. João Von Borell Du Vernay / C.E. Prof. - Ef, M e Profis	Rua Andrade Neves, nº 124, Bairro Uvaranas, CEP 84.031 150, Ponta Grossa/PR	Rua Leopoldo Fróes	Automóvel (carro) 5 min	2,8
Prof. Meneleu de Almeida Torres / C.E. Prof. - Ef, M e Profis	Rua Graciliano Ramos, nº 20, Bairro Jardim Carvalho, CEP 84.015 540, Ponta Grossa/PR	Avenida Bpo. Dom Geraldo Pelandra	Automóvel (carro) 8 min	4,1

(conclusão)

Instituições Estaduais de Ensino (IEE)	Endereço Colégios Estaduais	Via de Acesso	Veículo e Tempo (min)	Distância (km)
Pe. Arnaldo Jansen / C.E. Pe. - Ef e M	Rua Ana Gnata Borsato, s/n°, Parque Tarobá, Bairro Cará-Cará, CEP 84.032 280, Ponta Grossa/PR	Rua Leopoldo Fróes	Automóvel (carro) 9 min	4,8
Prof. Eugênio Malanski / C.E. Prof. - Ef e M	Rua Santa Mônica, s/n°, Vila Bortolo Borsato, Bairro Cará-Cará, CEP 84.033 240, Ponta Grossa/PR	Rua Siqueira Campos	Automóvel (carro) 13 min	6,5

Fonte: <https://www.maps.google.com.br> (2022).

3 ETAPAS DA PESQUISA E A FERRAMENTA DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE SEUS DADOS

A pesquisa¹² somente teve seu início após a aprovação pelo SEED/NRE PGO, por meio do Setor de Articulação Acadêmica – SAA (*i.e.*, através da emissão do Protocolo de Interessado), bem como pelo CEP/UEPG, por meio da Plataforma Brasil (*i.e.*, através da emissão do Parecer Consubstanciado). Após a emissão desses dois documentos, o pesquisador obteve a devida autorização para entrar em contato (via secretaria) com cada uma das equipes diretivas e pedagógicas responsáveis pela gestão escolar de cada uma das seis Instituições de Ensino Público selecionadas.

Na sequência, por meio do correio eletrônico dos referidos Colégios, foi encaminhado uma cópia, em PDF, do Projeto de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, questionário (Apêndice A), Protocolo de Interessado e Parecer Consubstanciado, emitidos, respectivamente (para estes dois últimos documentos), pelo SEED/NER PGO e CEP/UEPG.

Ainda, o pesquisador contactou, via celular, com todos os professores da disciplina de Educação Física dos seis Colégios que atendiam – tanto docentes quanto estabelecimentos de ensino público – a todos os critérios de inclusão pré-estabelecidos, convidando-os a participarem da pesquisa.

Num primeiro momento foi agendado com os participantes um encontro virtual, e 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 da referida 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.

Em seguida, foi agendado um segundo encontro, de forma presencial com cada um dos professores envolvidos na pesquisa. Sendo seus respectivos ambientes escolares e durante o momento de suas horas atividades, os locais e períodos escolhidos pelo pesquisador para a aplicação do questionário¹³.

¹² 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. Embora nosso estudo tenha apresentado um risco potencial mínimo por fazer uso de questionário.

¹³ As informações obtidas através do questionário foram 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

Finalizado o procedimento, foi feito o recolhimento das assinaturas do TCLE¹⁴ e cada participante recebeu uma cópia do respectivo documento. As coletas de dados foram realizadas nos períodos matutino e vespertino do mês de outubro, correspondente (conforme calendário escolar vigente) ao início do 3º trimestre do ano letivo de 2022.

No que diz respeito a ferramenta metodológica de coleta de dados empregada na pesquisa (como já mencionado anteriormente), esta correspondeu à aplicação de um questionário (semiaberto) composto por 20 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 se 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 dessa ferramenta de coleta de dados, 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.

Para possibilitar uma melhor compreensão das informações coletadas qualitativamente através das respostas obtidas por meio do 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

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.

¹⁴ 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.

de Conteúdo (AC).

O fator comum dessas técnicas múltiplas que tem início a partir do cálculo de frequências e que nos fornecem dados cifrados até a remoção de estruturas traduzíveis em modelos, correspondem a uma hermenêutica¹⁵ controlada e fundamentada na 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 possibilitam 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.

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 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 pesquisa.

¹⁵ 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, 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.

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 (em ambos os questionários) para que pudéssemos assim atingir os objetivos do estudo. Os dois respectivos 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 (como já mencionado anteriormente) – 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; e, 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 na pesquisa subsidiaram a elaboração deste PE (*i.e.*, Caderno de Orientação no formato *e-book*), desenvolvido a partir da literatura vigente e disponível na *internet*, bem como dos resultados encontrados na pesquisa, conforme descrito na seção de nº 8 da referida dissertação que culminou neste trabalho.

4 RESUMO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

A Educação Inclusiva é um conceito que busca garantir o acesso, a participação, e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades em um ambiente educacional inclusivo. Essa abordagem reconhece e valoriza a diversidade humana, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às características individuais de cada aluno.

Araújo *et al.* (2010, p. 407) comentam que:

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 vai além da simples integração de alunos com deficiência(s) nas escolas regulares. Ela abrange a inclusão de estudantes de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e econômicas, bem como aqueles com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais. Seu objetivo é construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para que a Educação Inclusiva seja efetiva, é necessário adotar uma série de práticas e estratégias pedagógicas, como a adaptação do currículo, o uso de recursos e tecnologias assistivas, a formação de professores capacitados e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação. Além disso, é fundamental envolver a comunidade escolar e os pais (ou responsáveis legais) no processo educacional, visando à construção de uma cultura inclusiva e à valorização da diversidade.

Ao promover a Educação Inclusiva, não apenas se proporciona a todos os alunos a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, mas também se contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e preparados para lidar com as diferenças. A Educação Inclusiva é um caminho importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham a chance de alcançar o seu potencial máximo.

Diante deste panorama, passamos a apresentar alguns dos resultados¹⁶ que dizem 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, mais precisamente 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 no 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 – em seis estabelecimentos de ensino público que foram criteriosamente selecionados (como já mencionado anteriormente) – 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, que tratava 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;

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

O BLOCO 03, que tratava das necessidades formativas dos professores de

¹⁶ Nossos dados foram analisados de forma quanti-qualitativa e discutidos com mais profundidade na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI/UEPG (2022).

Educação Física que atuavam com estudantes que faziam parte do PAEE na Educação Básica para o Ensino Fundamental II; e,

O BLOCO 04, que 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).

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 7 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 01 do questionário da referida 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 do estudo.

Tabela 7 – 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).

A partir da Tabela 7 pôde-se constatar que, com relação a idade a maioria (n = 14) dos professores encontrava-se acima dos 35 anos de idade (77,77%), enquanto os demais (n = 4) possuíam 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) era constituída de funcionários concursados e que faziam parte do chamado Quadro Próprio do Magistério – QPM (72,23%). O restante da amostra (n = 5) era composta por funcionários temporários, 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) encontrava-se ministrando aulas por um período superior a 10 anos de desempenho profissional (72,23%), enquanto o restante (n = 5) possuía um período menor ou igual a 10 anos de atividades profissionais (27,77%). Revelando assim, que a maior parte dos participantes da pesquisa dispunha de significativa vivência na área Educacional.

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

Para melhor visualização dos resultados, a Tabela 8 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 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 02 do questionário da referida pesquisa, na qual as perguntas compreenderam informações básicas, todavia essenciais e que diziam respeito a formação docente dos profissionais da disciplina de Educação Física que atuaram com estudantes que são o PAEE na Educação Básica (Ensino Fundamental II) para as escolas públicas estaduais participantes do estudo.

Tabela 8 – 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

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).

A partir da Tabela 8 pôde-se constatar que, 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 possuía 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 (a outra metade restante) 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%).

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 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 trás¹⁷, 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.

¹⁷ 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.

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).

No entendimento de 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).

O Quadro 8 apresenta somente as transcrições das respostas 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 8 – 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

(continua)

Amostra	Respostas para a questão nº 09.2 do questionário
PEF002	“Pela falta de preparo no enfrentamento para com os alunos especiais.”

(conclusão)

Amostra	Respostas para a questão nº 09.2 do questionário
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 das informações divulgadas no Quadro 8, apresentamos a Tabela 9, 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 9 – 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

(continua)

Codificação das Mensagens	N	%
Professores que não responderam à referida pergunta do questionário, 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 (formação inicial ou acadêmica).	10	55,56

(conclusão)

Codificação das Mensagens	N	%
Professores que responderam negativamente por se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, tendo de buscar por informação/conhecimento fora do ambiente acadêmico.	4	22,22
Professores que responderam negativamente por se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, e também despreparados para se trabalhar com alunos com alguma deficiência.	2	11,11
Professores que responderam negativamente por se sentirem prejudicados em sua carreira no magistério, tendo de buscar por formação continuada (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 9, 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% do restante (n = 8), que responderam negativamente à pergunta de nº 09.2 do questionário, acreditam se sentirem prejudicados, justamente pelo oposto dos demais, ou seja, pelo fato de não terem tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, enquanto cursavam a sua graduação (formação inicial ou acadêmica).

Mediante as informações divulgadas na Tabela 9, apresentamos a Tabela 10, na qual exibimos a – amostra, 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 10 – 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 10, os professores PEF002, 005, 006, 007, 008, 009, 015 e 018, foram os únicos profissionais ($n = 8$) que responderam a referida pergunta (44,44%), por acreditarem que não terem tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva durante a sua graduação, 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 (55,56%), por acreditarem que ter tido uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva durante a sua graduação, não lhes prejudicaram em sua carreira no magistério.

Sendo assim, do total de 18 professores que participaram da 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 dessa forma, a importância em ter sido oportunizado uma disciplina específica na área da Educação Especial e/ou Inclusiva enquanto se cursavam a graduação (formação inicial).

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 – as quais tratam da temática relacionada a formação inicial (ou acadêmica) dos participantes da pesquisa, questionando (?) se na instituição de ensino superior (IES) a qual fora realizado a graduação, os docentes tiveram em sua grade curricular uma disciplina exclusiva sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, solicitando para que justificassem sua resposta, caso essa fosse negativa – estabeleceu-se as seguintes categorias (segundo as três principais respostas fornecidas) para a realização da Análise de Conteúdo (AC) – Informação/Conhecimento, Despreparo e Formação Continuada.

No tocante as categorias – 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, demonstrando que tal achado, para as mesmas categorias, podem representar, por parte dos participantes da pesquisa, em um 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.

Em se tratando da 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. Sendo apontado, segundo os mesmos autores, 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.

No que diz respeito a 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. Constatando, a partir das discussões propostas, que os professores se mostraram insatisfeitos com

suas qualificações, classificando-se como despreparados para trabalhar com turmas inclusivas. Apoiando-se, naquilo que tange a sua “formação continuada”, 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.

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

Para melhor visualização dos resultados, a Tabela 11 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 03 do questionário da referida 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 do estudo.

Tabela 11 – 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).

A partir da Tabela 11 pôde-se constatar que, 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 atendê-los (38,88%). Isso

indica que a maioria dos professores 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 constituíam 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).

Assim sendo, chamou-nos a atenção o fato de que a maioria dos profissionais, tanto em nosso estudo, quanto no desenvolvido por Barreto *et al.* (2013), não se sentiram 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 (questão de nº 14) das três principais atitudes 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, obtivemos os seguintes resultados:

Em sequência, tem-se a Tabela 12, que 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 12 – 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

Amostra	1ª Atitude / Categorias	Frequência	Classificação	%
PEF001, 002, 003, 004, 005, 007, 009, 012, 013, 015, 016 e 017	Inclusão	12	1°	66,67
PEF006, 011 e 014	Informação	3	2°	16,66
PEF010 e 018	Formação Continuada	2	3°	11,12
PEF008	Formação Inicial	1	4°	5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

A partir da Tabela 12 pôde-se constatar que a atitude considerada mais relevantes 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.

A seguir, tem-se a Tabela 13, que apresenta os dados descritivos, em porcentagem, referentes a 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 e devidamente inseridos na sala de aula comum.

Tabela 13 – Listagem, em ordem de importância, da segunda atitude que os professores consideram mais relevante para a melhora de sua prática pedagógica junto a alunos em situação de inclusão

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
PEF010	Recursos	1		5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

A partir da Tabela 13 pôde-se constatar, novamente, 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 pôde-se observar 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.

E finalmente, tem-se a Tabela 14, que apresenta os dados descritivos, em porcentagem, referentes a listagem, em ordem de importância, da terceira (e última) 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 14 – 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

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
PEF018	Debate	1		5,55
Total		N = 18		100

Fonte: O Autor (2022).

A partir da Tabela 14 pôde-se constatar, mais uma vez, a presença da categoria Inclusão (n = 11) como a terceira (e última) 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.

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

Considerando a questão de nº 15 do questionário, apresentamos a Tabela 15, na qual o significado de inclusão para os professores está reunido por categorias, em razão da sua frequência. Destacando-se que o mesmo foi construído levando-se em consideração as suas experiências adquiridas, seja em sua formação inicial e/ou continuada.

Tabela 15 – 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 15, 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.

Considerando a questão de nº 15.2 do questionário, apresentamos a Tabela 16, na qual encontram-se reunidas, por categorias, em razão da sua frequência, as respostas referentes a percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Tabela 16 – A percepção dos professores sobre o que é a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva

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
PEF017	Direito	1		5,56
Total		18		100

Fonte: O Autor (2022).

Novamente, a categoria Inclusão (n = 7) representou 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.

Frente as respostas das questões de nº 16, 17 e 18, temos a Tabela 17 que 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 17 – 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

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
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 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 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 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 constituíram 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 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.

Frente as respostas da questão de nº 16.1, temos a Tabela 18 que apresenta os dados descritivos, em porcentagem, referentes a codificação das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Regular.

Tabela 18 – Codificação das mensagens dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência podem ser inclusas na Educação Regular

Codificação das Mensagens	N	%
Motivos pelos quais professores responderam positivamente por acreditar que as pessoas com deficiência podem ser inclusas 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 inclusas 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 inclusas na Educação Regular.	1	5,55
Total	18	100

Fonte: O Autor (2022).

Conforme os dados da Tabela 18, 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.

Diante dos dados divulgados, a Tabela 19 apresenta a – amostra, categoria, frequência, classificação e porcentagem dos professores que acreditam (ou não) que as pessoas com deficiência(s) podem ser inclusas na Educação Regular.

Tabela 19 – 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 19, 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 ($n = 1$) à referida questão.

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 – de que deve-se ter bem claro, como alertam 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”.

Frente as respostas da questão de nº 19, temos a Tabela 20 que apresenta os dados descritivos, em porcentagem, referentes as implicações percebidas pelos professores ao lecionar para alunos com deficiência(s) para o ano letivo de 2022.

Tabela 20 – 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 (que por algum motivo qualquer) acabou por não responder a referida questão (pergunta).

A partir da Tabela 20, podemos observar que a categoria Adaptação (n = 5), foi a que apresentou maior frequência, com 27,72% das respostas.

Adicionalmente, levando em conta a formação inicial do docente para o contexto educacional inclusivo, se faz imprescindível que parte da matriz curricular incorpore matérias relacionadas à fundamentação teórica, ou seja, à tipologia das deficiências. Além disso, é de suma importância que os aspirantes a professores adquiram conhecimentos pedagógicos e habilidades de ensino que considerem a

heterogeneidade dos discentes, proporcionando-lhes capacidade de “adaptar” tarefas, conteúdos e propostas curriculares.

Contudo, em se tratando desta categoria referente a questão da Adaptação, Oliveira e Poker (2002, p. 236) comentam que a incorporação de estudantes com exigências educacionais singulares em turmas regulares do ensino convencional demanda uma atenção primorosa, visto que é fundamental garantir e promover devidamente o desenvolvimento pleno desses discentes por meio de abordagens pedagógicas apropriadas e diversificadas. Tais abordagens diferenciadas abrangem certas “adaptações” que vão desde uma estimulação intensiva, métodos e técnicas instrucionais próprias (específicas), recursos didáticos adequados, bem como “adaptações” escolares para acolher e propiciar uma convivência harmoniosa entre todas os estudantes. Tendo todas essas modificações como objetivo primordial em assegurar o princípio fundamental da equidade de oportunidades, uma vez que, sem tais ações, a concretização dos direitos assegurados por lei torna-se inviável no contexto escolar diário.

Frente as respostas da questão de nº 19, temos a Tabela 21 que apresenta os dados descritivos, em porcentagem, referentes ao relato do que faria dos professores um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s).

Tabela 21 – 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 21, 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 2001¹⁸. Sendo constatado que mais da metade da amostra (n = 96) assinalou “não” (53,33%), por não terem sido contempladas com tal capacitação e/ou formação continuada que deveria ser ofertada pela Secretaria de Educação, enquanto 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

¹⁸ 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.

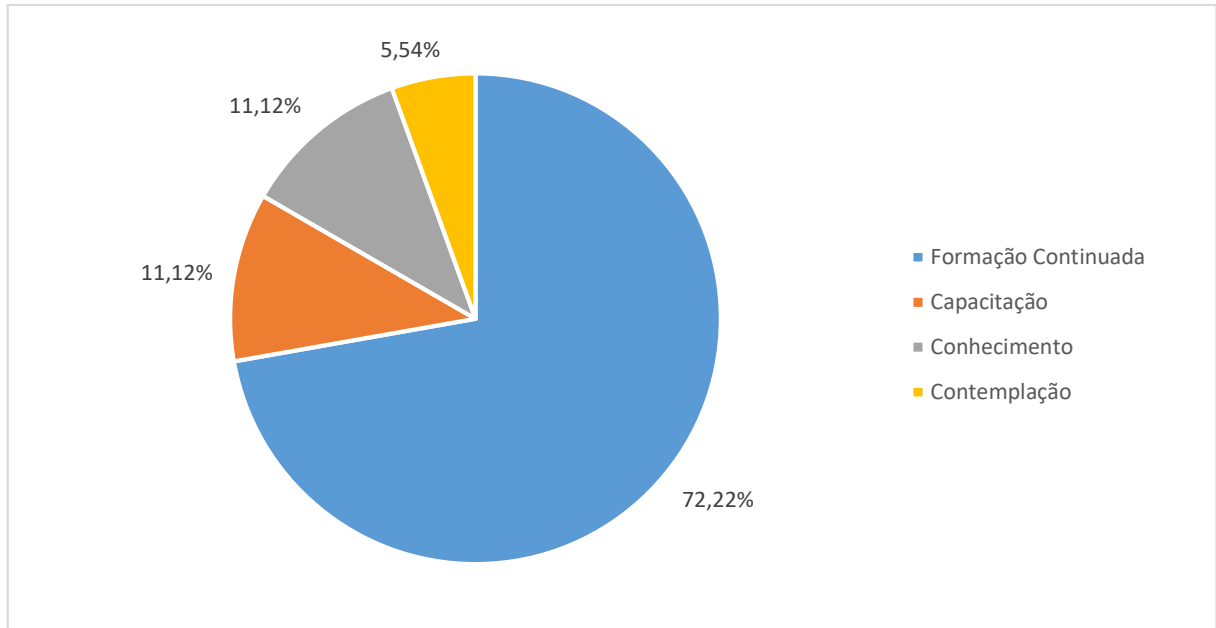
Educação, a respeito das possibilidades da presença (e permanência) dos alunos com deficiência(s) em suas aulas.

Assim sendo, e conforme foi possível observar por intermédio da Tabela 21, 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 da referida pesquisa.

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 21, apresenta-se 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 o relato do que faria de tais docentes um profissional mais qualificado para lecionar para alunos com deficiência(s).

Gráfico 7 – 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 7, 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.

5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

[...] o desconhecimento e a falta de interesse sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas, contribuem para aumentar ou consolidar o mito e o preconceito relativos aos que não estão inseridos nos “padrões da normalidade”.

(Moreira, 1999, p. 25)

No item de nº 5.1 deste capítulo, procuramos discutir a importância da formação inicial dos professores de Educação Física sob a perspectiva inclusiva, enfatizando que a Educação Inclusiva requer uma mudança de paradigma, onde o papel do professor é repensado, deixando de lado a ideia de homogeneização e normalidade para privilegiar a diversidade. Devendo a formação inicial capacitar os professores para atuar com alunos com deficiência, promovendo uma educação de excelência que respeite as peculiaridades e limitações de cada estudante, destacando a necessidade de abordagens colaborativas, como a "pesquisa-ação", que envolvam os educadores no cotidiano da escola, buscando soluções conjuntas para os seus desafios diários.

Para o item de nº 5.2 deste capítulo, buscamos enfatizar a relevância da formação continuada para os professores de Educação Física. Sendo a mesma vista como um importante instrumento para que os docentes possam reavaliar suas práticas, repensar e refazer suas abordagens pedagógicas, o que possibilita a produção de novos conhecimentos e habilidades. Além disso, procuramos destacar que a inclusão escolar requer mudanças profundas nos sistemas de ensino, e a formação continuada é um elemento essencial nesse processo, ressaltando também a importância da participação ativa dos professores na definição e gerenciamento dos programas de formação continuada, buscando uma maior aproximação com sua realidade e desenvolvendo a autonomia para se tornarem autores de suas próprias práticas pedagógicas inclusivas.

5.1 Reflexões e desafios sobre a formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Inclusiva

Educar, na perspectiva inclusiva, supõe dar um novo significado ao papel do professor e sua atuação no contexto educacional; é desconstruir todo um

paradigma de educação pautado na homogeneização e normalidade para privilegiar um novo projeto de educação para todos.

(BARRETO; REIS, 2013, p. 28-29)

No âmbito da Educação Inclusiva, todas as pessoas têm o direito de receber um ensino de excelência que leve em consideração e respeite suas peculiaridades e limitações. Portanto, investir na capacitação dos educadores pode proporcionar uma reflexão sobre sua prática pedagógica inclusiva, uma vez que a falta de preparo limita a atuação do profissional (CASTRO *et al.*, 2020, p. 36).

As novas exigências para a formação de professores de Educação Física, a fim de atender de maneira inclusiva a turmas naturalmente diversas, constituem um desafio para reformar os sistemas de formação vigentes e questionar alguns dos valores arraigados da Educação Física (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 331).

Segundo Cosmo (2014, p. S869), o despreparo¹⁹ na formação inicial de professores de Educação Física e a falta de vivências pedagógicas acarretam, para muitos casos, em decisões equivocadas no que se refere às práticas inclusivas. Essas situações são agravadas por fatores como dúvidas e inseguranças para agir com alunos especiais, e pela própria atuação isolada, com raras trocas de experiências ou apoio de colegas e da escola.

No que se refere às vivências pedagógicas, o autor em questão ressalta que os docentes empregam abordagens individuais para enfrentar cenários de inclusão. Contudo, a materialização dessas ideias se revela carente de precisão. Ademais, eles satisfazem-se com a mera presença de todos os alunos nas atividades pedagógicas propostas, revelando sentimentos de afeto, preocupação e perplexidade diante da participação dos discentes com deficiência(s) em suas aulas.

Conforme CHICON e CRUZ (2014, p. S817), cabe às escolas e aos professores em suas respectivas instituições decidir quais são as melhores formas, métodos e meios para garantir um processo de formação contínua para seus profissionais, e, com base nisso, pensar, dentro dos princípios da Educação Inclusiva, em como a

¹⁹ Para Chicon; Peterle e Santana (2014, p. S842), o despreparo mencionado pelos graduandos/professores para se lidar com alunos com deficiência parece decorrer da falta de experiências, do estágio supervisionado precário e da escassa interdisciplinaridade entre as disciplinas nos cursos de formação inicial, fatores que os professores apontaram como principais causadores de insegurança e dificuldades na atuação profissional, tanto para recém-formados, quanto para professores em exercício.

escola, em conjunto com o professor, pode promover um ensino de qualidade que assegure a acessibilidade ao conjunto de conhecimentos oferecidos.

Se considerarmos que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais implica, necessariamente, em mudanças no sistema de ensino, que envolvem a formação profissional oferecida em cursos de graduação, além de avanços em propostas de formação contínua, é urgente que a preparação profissional proporcionada nos cursos de graduação reflita essa necessidade de mudança para atender adequadamente a essa demanda social (CRUZ; EL TASSA, 2019, p. 56).

Segundo os mesmos autores (2019, p. 59), a formação em nível de Ensino Superior de docentes que atuam na Educação Básica requer aprimoramento a fim de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação. Ter isso em mente é importante para eliminar a ideia de que a formação contínua (permanente ou em serviço) é uma solução para a formação superior deficiente ou para preencher as lacunas observadas nessa formação. A compreensão de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, que continua em evolução ao longo da carreira, é fundamental para que a constante atualização de estudos e experiências mais recentes não seja negligenciada.

Nessa perspectiva, a formação inicial basear-se em experiências práticas de campo anteriores aos cursos acadêmicos, nas experiências precoces incluídas nos cursos de graduação e nas práticas de ensino e programas de iniciação. A formação contínua, por sua vez, envolveria o processo de compreensão pelo professor das concepções subjacentes a suas práticas docentes, bem como o compromisso explícito com a mudança e a construção contínua de sua formação, visando dar significado ao seu trabalho (ARAÚJO *et al.*, 2010, p. 408).

Sendo assim, cabe à "Educação Motora" – ou, como comumente é referida, à "Educação Física" – a nobre missão de utilizar a experiência corporal e o movimento para que a criança se sinta confortável e feliz com seu próprio corpo. Devendo a cada formador de professores considerar, cuidadosamente, quais opções de formação (modelos, conteúdos, experiências, etc.) deve adotar para que essas competências sejam desenvolvidas em todos os futuros professores, a fim de que se sintam mais seguros e capacitados para lecionar de forma não discriminatória, promovendo os reais e nobres valores da Educação Inclusiva (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 331).

Para os mesmos autores, seria esse um desafio que vale a pena enfrentar para que a Educação Física se torne um espaço em que a aventura da aprendizagem, o prazer de compartilhar e a alegria do movimento sejam constantemente promovidos para com todos os seus estudantes.

5.2 A importância da formação continuada de professores de Educação Física para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas

A formação continuada é um importante instrumento para os professores reavaliarem a prática docente, podendo, dessa forma, repensar e refazer a prática, possibilitando a produção de novos conhecimentos.

(CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014, p. S839)

Evidencia-se, no sistema educacional como um todo, a necessidade de investimento em programas de aprimoramento constante para os professores, possibilitando a melhoria de sua prática pedagógica. Cabendo destacar, que não se trata apenas de cursos distantes da realidade dos profissionais da escola, mas sim daqueles que buscam uma abordagem colaborativa com os professores, adotando a perspectiva de "pesquisa-ação", ou seja, mergulhando no cotidiano dos educadores e buscando conjuntamente soluções para seus desafios diários (CHICON; CRUZ, 2014, p. S816-S817).

Assim sendo, o docente precisa estar em contínuo aprendizado para se manter atualizado e conectado com as novidades e desafios da sua profissão. Dessa forma, poderá se concentrar melhor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, auxiliando-os com suas práticas pedagógicas (CASTRO *et al.*, 2020, p. 35).

Segundo os mesmos autores (2020, p. 37), a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre os professores, mas sobre toda a comunidade escolar. Desde a chegada do aluno com deficiência(s) à instituição de ensino até sua participação nas atividades do cotidiano escolar, como recreio e aulas de Educação Física, sendo papel de todos proporcionar um ambiente igualitário e inclusivo.

Para Cruz e El Tassa (2019, p. 59), o cotidiano escolar oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento muitas vezes negligenciado no âmbito acadêmico. É essencial, portanto, implementar programas

de formação continuada que enfrentem os desafios inerentes ao aprimoramento profissional na Educação Básica.

Encarar a realidade nas escolas é um desafio que pode impulsionar o professor em direção a uma constante qualificação. Ao perceber que tal instituição de ensino ainda não está totalmente preparada para receber alunos com deficiência(s), o professor pode se adaptar a essa realidade e buscar aprimorar-se constantemente (CASTRO *et al.*, 2020, p. 35).

Conforme Cruz e Ferreira (2005, p. 168) destacam, os programas de formação continuada podem instrumentalizar a prática do professor em situações de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. Os autores também salientam que a história de vida dos professores e o processo de escolarização em nível de Educação Básica têm influência significativa na formação profissional.

No âmbito da formação continuada, identificamos que tanto os professores que não tiveram uma formação profissional voltada para a perspectiva inclusiva quanto aqueles que tiveram enfrentam inseguranças diante das diferenças no cotidiano escolar. No entanto, eles não se resignaram e buscaram aprimorar suas intervenções por meio de cursos, leituras e compartilhamento de experiências para expandir seu conhecimento e transformar suas práticas (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014, p. S842).

De acordo com Castro *et al.* (2020, p. 34-35), a formação continuada tem se tornado um processo ininterrupto de aperfeiçoamento da prática docente, com foco na reflexão, para que o professor possa ministrar suas aulas com maior qualidade estando preparado para enfrentar as dificuldades que surgem durante a docência, embasado nos conhecimentos adquiridos na formação continuada.

Sendo assim, e para os mesmos autores (2020, p. 41), a falta de formação continuada desvaloriza o professor e não contribui para a construção de um ambiente inclusivo na escola e sociedade. Um professor qualificado, entusiasmado e preparado para ministrar aulas inclusivas causa um impacto positivo ao desempenhar seu papel. Portanto, é fundamental que cada docente assuma o desafio de aprimorar e ampliar suas possibilidades de formação, especialmente em relação aos alunos com deficiência.

Considerando que a grande maioria dos educadores ainda enfrentar dificuldades ao lidar com alunos com deficiência, o apoio governamental é

indispensável para transformar essa realidade. Contudo, é igualmente crucial investir na capacitação dos professores. O aprimoramento dos diferentes educadores é o fator chave para impulsionar mudanças nos processos de ensino. Nesse sentido, é fundamental que os docentes tenham participação ativa na definição e gerenciamento dos programas de formação continuada, aproximando-se cada vez mais de sua realidade. Tais iniciativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos professores, uma vez que estes se transformam de meros executores em autores de suas práticas pedagógicas (COVRE *et al.*, 2019, p. 9).

Diante desse contexto, compreendemos que a formação continuada desempenha um papel fundamental em instrumentalizar a atuação docente. Ela possibilita que os professores reavaliem suas abordagens pedagógicas, repensando e reformulando suas práticas, o que resulta na produção de novos conhecimentos e habilidades. O professor, nesse processo, assume um papel de agente de mudança social e deve permanecer em constante reflexão sobre sua atividade pedagógica. Afinal, no contexto escolar, a diversidade e as diferenças apresentam desafios diários que requerem uma abordagem que potencialize o desenvolvimento humano (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014, p. S842-S843).

Por fim, defendemos uma perspectiva mais abrangente desse processo, que englobe também as políticas públicas, pois a efetivação da inclusão escolar requer mudanças profundas nos sistemas de ensino. Tais mudanças não devem se limitar apenas às dificuldades dos alunos ou dos professores. É imprescindível considerar não apenas os decretos e leis, mas também a forma como essas políticas são elaboradas e implementadas. Portanto, é fundamental analisar a construção das políticas de formação docente no município para compreender em que medida as ações de formação continuada estão alinhadas com a realidade dos professores e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos (COVRE *et al.*, 2019, p. 9).

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.
- 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.
- 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.
- 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. Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**, do Conselho Federal de Educação (CFE). Brasília, 1987. Disponível em: <http://cref16.org.br/home/mec/ResolucaoCFEn03.pdf>. Acesso em: 20 maio 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. **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.

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.

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.; 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.

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.

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/fef/article/view/53144/33294>. Acesso em: 23 jul. 2022.

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/YXqdCkm5NFTGfbJM5xy8hLM/?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.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvYjnNzQbx7K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

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.; 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.

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.

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.

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.

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.

MOREIRA, L. C. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um deságio a ser enfrentado. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 15, n. 14, p. 23-29, 1999. Disponível em:

<https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1511/1445>. Acesso em: 07 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. de; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em Educação especial de Paraguaçu Paulista. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, jul./dez. 2002, v. 8, n. 2, p. 233-244. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-8-2-7.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

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.

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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central Prof. Faris Michaelle. **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 – 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!

information, and the information is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.

Information is available in a form that is not available in any other form.