

FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES ESCOLARES INCLUSIVOS: FOCO NOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CRUZ, Gilmar de Carvalho – UNICENTRO-Irati – gilmar@irati.unicentro.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Pensar em ambiente escolar inclusivo está longe da visualização de unanimidade em nosso sistema de ensino. Trata-se ao contrário de mais um ponto de tensão, e por vezes de contradição, na paisagem educacional brasileira. No que diz respeito à intervenção da Educação Física – junto a pessoas que no âmbito das necessidades especiais apresentam algum tipo de deficiência – nos vemos às voltas com questões que vão desde a especificidade do comportamento motor dos indivíduos atendidos, até o processo de formação de profissionais para atuarem nessa área. Pensar a Educação Física na escola, dando conta de atender simultaneamente alunos com e sem necessidades especiais, supõe, sobretudo, a sintonia com o projeto pedagógico da escola e com debates educacionais de fundo. A participação ímpar do componente curricular Educação Física no cotidiano escolar deve reunir a especificidade da área à docência em nível de educação básica. No centro dessa discussão encontramos, portanto, a preparação para o magistério.

A questão da formação profissional ocupa posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Neste sentido, importa por em relevo o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, qual seja: a necessidade de formação profissional adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula. Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a formação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação profissional não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma preparação profissional formal inicial – em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes.

Os debates acadêmicos que dão (ou deveriam dar) suporte à Educação Física precisam ser aprimorados e estar mais próximos das questões vivenciadas no dia-a-dia da intervenção profissional. As pesquisas na área da Educação Física Adaptada, por exemplo, devem investir mais sobre o campo de atuação profissional, conforme indicação de Mauerberg-deCastro (2002). Não se pode ignorar que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto *deficiência* – particularmente aqueles formados até o final da década de oitenta.

Neste sentido, Sage (1999) sinaliza que a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica necessariamente em mudanças no sistema de ensino, e menciona a prática reflexiva como aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola. Idéia esta que é corroborada por Mittler (2003, p.184) ao afirmar que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”.

Tardif (2000) é um dos autores para quem os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior. Nessa mesma linha de pensamento Schön (1997, 2000), ao elucidar-nos sobre a prática reflexiva na formação de professores – reflexão na e sobre a prática – aponta como obstáculo para sua implementação a desarticulação promovida na universidade entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade na prática cotidiana. Como contraponto a esta constatação, o dia-a-dia do professor deve ser percebido como palco para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento pouco explorado em nível acadêmico.

À luz de seu envolvimento em programas de formação de professores do ensino básico – com ênfase no espaço ocupado pela prática pedagógica na formação inicial do professor, sem perder de vista seu aporte à formação continuada – Zeichner (1997) alerta para limitações de práticas pedagógicas orientadas na ótica da prática reflexiva. Para ele esta prática pode significar “um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma [...], em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas” (ZEICHNER, 1997, p.127).

Pode-se reunir à consideração anterior as reflexões de Alarcão (2000a, 2000b) a respeito da formação reflexiva de professores. Para ela essa “coqueluche” crescente em torno das idéias propaladas por Schön, faz sentido se considerarmos, entre outros aspectos, anseios por uma formação profissional superadora da dicotomia teoria X prática. No entanto, de acordo com a mesma autora, é preciso estar alerta para que o caráter reflexivo na formação de professores não se reduza a reivindicações que os situem à margem das necessárias transformações educacionais. Ela prossegue seu raciocínio destacando que “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (ALARCÃO, 2000b, p.187).

A formação continuada do professor é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de Perrenoud (1998, 1999, 2002), que ao enfatizar a prática reflexiva no processo de formação do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

Na Educação Especial, os debates em torno da formação do professor responsável pelo atendimento educacional escolarizado de alunos que apresentam necessidades especiais vão desde reuniões pedagógicas realizadas nas unidades escolares, até a definição de políticas públicas de educação, passando por reflexões teóricas e proposições acadêmicas. Denari (2001), Glat, Magalhães e Carneiro (1998) são algumas das autoras que ao desferirem seus olhares sobre a formação / capacitação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva, sinalizam a importância da experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada.

Ferreira (1999) contribui à discussão sobre a elaboração de um projeto pedagógico para a formação de professores que atuam na Educação Especial apontando para uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”. Nesta linha de pensamento pode-se reunir Jannuzzi (1995), ao sugerir como ponto de partida para uma

escola inclusiva uma formação comum para todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço, os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais.

Toda essa discussão é potencializada pela expectativa criada sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em nosso sistema de ensino. Ao investigar o processo de inclusão no município de Maringá-PR, Miranda (2001) menciona que ações governamentais como organização de cursos e eventos de capacitação de professores para atuarem no ensino especial – particularmente em situações de inclusão – podem estar apoiadas mais na perspectiva da racionalidade financeira do que na efetivação da inclusão escolar dessa parcela de nossa população estudantil, haja vista, de acordo com a própria autora, o movimento de esvaziamento das classes especiais a partir de 1997. De qualquer modo, seja em ambiente integrado ou segregado, The Council for Exceptional Children (2000) ao se referir à preparação para atuar em Educação Especial, destaca a importância do contínuo crescimento profissional.

Seja por intermédio da iniciativa pública (MIRANDA; CARMO, 2001; PARANÁ, 2002) ou privada (UNIVERSIDADE GAMA FILHO, 1994), algumas ações vêm sendo fomentadas com o intuito de oferecer o devido suporte para o enfrentamento das tensões decorrentes das implicações de uma perspectiva educacional inclusiva na Educação Física. Parte do que pode se chamar de encaminhamentos objetivos à problemática da inclusão diz respeito à formação profissional. Nesta direção pode-se citar trabalhos que apesar de não focalizarem especificamente a formação do professor de Educação Física em uma perspectiva educacional inclusiva indicam a relevância de programas de formação continuada na formação profissional deste mesmo professor, nos permitindo pensar sobre o aporte de seus estudos em contextos educacionais inclusivos.

É o caso dos estudos de Günther e Molina Neto (2000) e Molina e Molina Neto (2001), que contribuem nessa discussão com apontamentos favoráveis à formação continuada. O primeiro estudo – assentado nas representações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre sobre a relação entre sua prática docente e atividades de formação permanente – constata na fala dos professores investigados a revisão de sua prática pedagógica como decorrência da participação em atividades de formação permanente. No segundo estudo professores de

Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre – envolvidos em atividade de formação permanente orientada por professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – revelam a necessidade de participarem de um processo de reflexão permanente em contraposição à priorização de “novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p.83) nas propostas de formação permanente recorrentes.

A efetiva e ativa participação de professores do componente curricular Educação Física em programas de formação continuada possibilita o adensamento de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais presentes na competência profissional almejada, sugerindo pertinência na constituição de um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores que atuam em ambientes escolares inclusivos. Diante do quadro exposto, o presente estudo objetivou analisar as implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de educação física inseridos em ambientes escolares inclusivos.

Método

Participaram do estudo 16 professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de uma cidade paranaense, que atendiam alunos com algum tipo de deficiência em ambiente inclusivo ou em classe especial. Entre os participantes havia 2 professores que não atendiam alunos com qualquer tipo de deficiência. Para efeito de confirmação do interesse em participar da pesquisa os professores assinaram um termo de consentimento esclarecido com informações sobre a pesquisa e suas participações. Os dados coletados decorreram de encontros realizados durante o ano de 2003, num total de 16 reuniões. Os encontros aconteceram quinzenalmente às sextas-feiras e cada um tinha 4 horas de duração.

A constituição de um Grupo de Estudo/Trabalho daqueles interessados na temática Educação Física/Inclusão permitiu que cada assunto discutido ganhasse contornos não previstos inicialmente, em função da elucidação de opiniões distintas de seus participantes nos encontros realizados. A dinâmica proposta para o andamento do Grupo assentou-se em pressupostos teóricos do grupo focal, ou de focalização (THOMAS; NELSON, 2005; KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997).

Foram registradas em fitas VHS 5 aulas de Educação Física – realizadas com turmas diferentes no período letivo de 2003 – ministradas pelos integrantes do Grupo. Duas dessas aulas possuíam, cada uma, um aluno com paralisia cerebral e uma

um aluno com síndrome de Down, todos incluídos em turmas regulares de pré-escola e 1ª série. Duas outras aulas focalizaram classes especiais integradas a turmas de 1ª, ou 3ª, e 4ª séries. Essas aulas foram observadas coletivamente e analisadas por escrito por cada participante presente nos encontros realizados. Para tanto foi utilizado roteiro adaptado de Adamuz (2002), gerando 41 quadros organizados a partir das respostas de cada participante. Durante as observações ocorriam discussões a respeito de determinados aspectos das aulas observadas, ocasionando ou não uma pausa na exibição da fita referente à aula em destaque. Esse procedimento foi um dos componentes do que se chamou de *cinematografia* do Grupo.

Outro componente da *cinematografia* do Grupo foi chamado de Diário de Campo Reflexivo. Ele se constituiu de anotações dos professores sobre suas próprias aulas, seguindo um conjunto de questões norteadoras para tais anotações. Foram anotados 88 diários de campo, que se agruparam em 9 quadros referentes a 9 participantes que realizaram suas respectivas anotações. Os diários de campo não retornavam necessariamente ao Grupo, mas serviam como uma espécie de memória da quinzena de aula de cada um dos participantes, ao se proporem relatar algo de interesse coletivo.

A partir dos dados coletados compuseram-se quadros seguindo sugestão de Goodwin e Watkinson (2000), que utilizaram um quadro de análise adaptado de Feldman (1995) para investigar programas de Educação Física inclusiva na perspectiva de alunos com deficiência. O que Feldman (1995) nos apresenta é um olhar da semiótica sobre expressões mais superficiais e a estrutura subjacente que dá significado a essas manifestações. Seriam respectivamente os significados denotativo e conotativo – termos mais freqüentemente utilizados para se referir às expressões e seus significados subjacentes. Esse quadro de análise permite a reunião de aspectos distintos de um determinado fenômeno de modo que eles façam sentido para o pesquisador e participantes, tornando claras as conexões entre determinadas características culturais, além de explicitar os temas a elas relacionados.

O quadro de análise elaborado constitui-se de três colunas. A primeira diz respeito às opiniões expressas pelos participantes a respeito de determinado assunto. Essas expressões podem ser explicitadas de forma oral ou por escrito, de acordo com a dinâmica de desenvolvimento do Grupo. A segunda coluna aponta a idéia subjacente à opinião expressa por cada participante da pesquisa. Não há, conforme indicação de Feldman (1995), uma maneira certa para elaborar essa segunda coluna, senão uma busca

de conexões entre significados que certamente são influenciados por elementos contextuais assim como pelo referencial teórico utilizado ao longo do estudo. A terceira coluna identifica os temas que se relacionam aos significados atribuídos nas colunas anteriores.

Resultados e Discussão

Para efeito de análise das implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de educação física inseridos em ambientes escolares inclusivos, serão considerados 5 participantes que efetivamente realizaram as ações relativas à análise das aulas filmadas e ao preenchimento dos diários de campo reflexivos. Com o intuito de visualizar as ações pedagógicas dos participantes da pesquisa por ocasião de suas aulas com a presença simultânea de alunos com e sem deficiência, suas aulas foram registradas por intermédio de filmagens e anotações em diários de campo, caracterizando deste modo a *cinematografia* do Grupo.

As filmagens ocorreram entre os meses de maio e novembro de 2003, à medida que as escolas que teriam a aula registrada acenassem com sua anuência. Era entregue um roteiro de observação/análise por escrito a cada professor que, enquanto assistia à aula, ou logo após, respondia as suas 06 questões. Apenas os professores presentes ao encontro realizaram observações e análises das aulas. A filmagem das aulas deve ter dois pontos destacados. Um deles refere-se à solução para um problema prático que seria articular horários para que todos os integrantes do Grupo pudessem realizar observação direta das aulas uns dos outros. Outro ponto merecedor de destaque se relaciona ao impacto positivo que a filmagem teve sobre os professores que ministraram as aulas observadas, além de enriquecer sobremaneira as reflexões coletivas.

Uma dessas aulas possuía um aluno com paralisia cerebral – com os membros superiores e inferiores, além de sua comunicação, afetados; usuário de cadeira de rodas – incluído em uma turma regular de 1ª série. Outra aula apresentou um aluno com paralisia cerebral – somente membros inferiores afetados; usuário de cadeira de rodas – e um aluno que no final do ano letivo foi encaminhado para sala especial de condutas típicas, ambos incluídos também em uma turma regular de 1ª série. Uma terceira aula tinha a presença de um aluno com síndrome de Down incluído em turma regular de pré-escola. As outras duas aulas reuniam – nas aulas de Educação Física – alunos com deficiência mental, freqüentadores de classes especiais, e de 1ª, ou 3ª, e 4ª

séries, respectivamente. Excetuando os alunos das classes especiais, os outros com alguma necessidade educacional específica – incluídos em turmas regulares – se encontravam em faixa etária compatível com as turmas nas quais estavam incluídos.

Nos quadros a seguir (Quadros 1a e 1b) apresentam-se expressões dos participantes referentes à questão 1 roteiro de análise – “o que chamou atenção na aula?”. Foram analisadas: uma aula com alunos de uma classe especial integrada a turma regular do primeiro segmento do ensino fundamental; e uma aula com um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas, e outro com condutas típicas, ambos incluídos em uma turma regular do ensino fundamental. Nessas observações nenhum dos participantes efetuou suas análises de uma situação e outra conjuntamente. Talvez os contextos distintos – classe especial e turma regular com alunos incluídos – tenham definido essa opção dos participantes no momento de suas análises.

Contexto A¹

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1	Alunos no mesmo nível da turma; controle da turma e disciplina; muito tempo na mesma atividade	Comportamento motor Organização	Especificidade Intervenção profissional
P2	Mudança de interesse da aluna da classe especial pela aula	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
P3	Aluna não participa no começo Professor deixa todos e vai buscá-la	Envolvimento da aluna Interferência do professor	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Aluna alheia, só se interessa por atividades com bola; difícil reconhecer outras crianças envolvidas	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P5	Trabalhar com música; disciplina Sala especial integrada com faixa etária certa	Atividade/Adaptação Comportamento social	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 1^{2a} – Questão para análise: O que chamou atenção na aula?

Contexto B^{3, 4}

¹ Contexto A: Sala especial (deficiência mental) integrada em 1ª/3ª série.

² Aulas analisadas em 20/06/2003.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
	Falta de domínio da turma	Organização	Ambiente físico-social
P1	Aluno incluso pouco explorado	Envolvimento do aluno	Intervenção profissional
	Sorriso no rosto do aluno com PC	Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social
P2	Boa organização	Organização	Intervenção profissional
	Muito parada	Organização	Ambiente físico-social
P3	Presença de um cadeirante	Adaptação	Intervenção profissional
	Felicidade do aluno	Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social
P4	Falta de didática; aula parada	Organização	Intervenção profissional
P5	Alegria do aluno cadeirante; falta de domínio, organização e formação da turma	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 1b – Questão para análise: O que chamou atenção na aula?

Na aula relacionada à classe especial é oportuno destacar que chama atenção dos participantes a não-participação de uma aluna da classe especial (contexto A). Porém, P4 menciona (Quadro 1a) a dificuldade em identificar os outros alunos da classe especial devido ao seu envolvimento nessa mesma aula. Já na aula que apresenta um aluno com paralisia cerebral e outro com condutas típicas, não é feita qualquer menção pelos participantes do Grupo à presença deste segundo aluno. É provável que a característica da aula realizada contribua para facilitar/difícultar essa participação imperceptível de determinados alunos nas aulas.

A respeito do tipo de aula, ou o modo como ela é conduzida, como sendo, por si só, aspecto que pode aumentar ou diminuir as restrições para o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a aula ministrada para os alunos com paralisia cerebral e condutas típicas (Contexto B, Quadro 1b) nos leva a reflexões de interesse. Essa aula foi ministrada por uma aluna do último ano do curso de Licenciatura de uma universidade pública, cumprindo seu estágio curricular obrigatório.

³ Contexto B: Aluno com paralisia cerebral (PC), usuário de cadeira de rodas, e aluno com condutas típicas, ambos incluído em turma de 1ª série.

⁴ Essa aula foi ministrada por uma estagiária – aluna do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública – sob supervisão da professora de Educação Física da escola.

Houve um certo consenso dos participantes na análise em reconhecer a aula em questão como: “*sem objetivo*”, sem “*domínio da turma*”, “*muito parada*” e com “*falta de didática*” (Quadro 1b). Porém, apesar da crítica veemente à inexperiente futura professora o aluno com paralisia cerebral exibiu durante a aula um “*sorriso no rosto*” sugestivo de “*felicidade*” e “*alegria*”, que despertaram a atenção dos participantes. Mais uma vez a formação profissional pode ser posta em xeque, e não no que diz respeito à ausência de procedimentos destinados ao adequado atendimento de alunos com necessidades especiais, em contextos educacionais inclusivos, mas ao atendimento de seus alunos em geral.

Outro registro adotado na perspectiva de captar o Grupo em movimento (*cinematografia* do Grupo), foi o que se convencionou chamar de Diário de Campo Reflexivo. Trata-se de anotações feitas por alguns dos participantes da pesquisa, a partir de suas próprias aulas. Essas anotações foram realizadas pelos próprios professores após aulas, por eles mesmos ministradas, para turmas que contassem com a presença simultânea de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Seis questões norteadoras (QN)⁵ serviram como referência para as reflexões elaboradas pelos professores quando do encerramento das aulas em foco. Deste modo, foi possível proceder à reflexão e análise das próprias aulas, além de comparti-las com os demais integrantes do Grupo. Dentre os integrantes do Grupo 10 levaram a termo a idéia do Diário de Campo Reflexivo, registrando seus apontamentos sobre suas próprias aulas entre os dias 1º de setembro e 25 de novembro de 2003, totalizando 88 registros. No entanto, consideraremos os dados referentes apenas aqueles que também participaram das análises das aulas filmadas anteriormente apresentadas.

Parte das reflexões dos professores – registradas nos Diários de Campo Reflexivo – estão sintetizadas nos quadros abaixo (Quadros 2a e 2b). Os referidos quadros apresentam as questões norteadoras 1 e 5, trazendo anotações dos participantes do estudo que adotaram o Diário de Campo Reflexivo.

⁵ Questões Norteadoras: 1 – Qual sua opinião sobre a aula? Por quê?; 2 – Você alcançou os objetivos estabelecidos? Por quê?; 3 – Que aspecto da aula você destacaria (o que mais lhe chamou atenção)? Por quê?; 4 – Como foi a participação do(s) aluno(s) com necessidade(s) especial(ais)?; 5 – Você acredita ser possível ampliar (otimizar/potencializar) essa participação? Como?; 6 – Outros comentários.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1⁶	Alunos participaram com entusiasmo; atividades com bola; aula desenvolvida conforme planejado; cada aluno com uma bola seguindo comando	Envolvimento dos alunos Atividade/ Organização Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P2⁷	Aluna participou normalmente; alunos agitados; coordenação na marcha; brincaram com aluna incluída; recreação e coordenação com bola.	Envolvimento dos alunos Interação social Atividade/Especificidad e	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P3⁸	Mudança da turma de integração; desastre, brigas; aula tranquila; portadores de necessidades especiais viram importância da aula.	Envolvimento dos alunos Comportamento social Interação social/Orientação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4⁹	Participação ativa de todas as crianças; aula um pouco agitada (filmagem); jogo novo.	Especificidade Envolvimento dos alunos Interferência da pesquisa	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
P5¹⁰	Dispersão; todos participaram; interesse em realizar as atividades propostas; Futebol (meninos se interessam).	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade/Organizaçã o	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 2a – QN 1 (Opinião sobre a aula)

⁶ Contexto: Aluno com síndrome de Down incluído em turma de pré-escola.

⁷ Contexto: Aluna com síndrome de Down incluída em turma regular de pré-escola.

⁸ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 3ª série.

⁹ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 4ª série.

¹⁰ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 3ª série.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1	Alunos seguindo sugestão de atividade do aluno especial; atenção do professor ao potencial do aluno; atividades adequadas; lançar desafios para aluno especial sobressair e ensinar amigos.	Envolvimento do professor Envolvimento do aluno Atividade/Desafio Interação social Organização/Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P2	Tirar lado mais agressivo; tem dia que não dá; objetivo alcançado; não precisa; participação de todos; dentro do possível.	Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos Comportamento social Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P3	Valorizar participação dos alunos da classe especial; variação das atividades específicas para aluno da classe especial; se a mãe não esquecer de dar os remédios; depois de falar da importância alunos voltaram para aula; carinho, amor.	Envolvimento dos alunos Interação social Orientação/Atividade Adaptação/Família Benevolência	Ambiente físico-social Intervenção profissional Compaixão
P4	Organizar melhor; grupos menores; vivenciar mais os movimentos; mais jogos (principalmente futebol); trabalhar mais o mesmo jogo.	Organização Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
P5	Aprendendo a trabalhar com eles; atividades de interesse comum; exercícios que envolvam todos ao mesmo tempo; maneira como se conduz a aula e se propõem os objetivos; moldar turma; impor limites; alunos têm que sentir firmeza na atitude do professor.	Informação Envolvimento do professor Atividade Organização Orientação	Formação profissional Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 2b – QN 5 (É possível otimizar participação do aluno com necessidades especiais?)

Os apontamentos feitos pelos participantes sobre as próprias aulas acompanharam a tendência presente nas observações/análises das aulas de outros participantes do Grupo. Questões de conteúdo mais prático prevaleceram no olhar de cada um desferido sobre si próprio. A ênfase na cooperação aparece mais um pouco, sendo que às vezes está vinculada mais a atitudes espontâneas dos alunos do que a procedimentos adotados pelo professor. Os temas focalizados se concentraram na intervenção profissional e no ambiente físico-social. Alguns participantes permitem que se verifique uma correspondência no conteúdo de suas expressões nas entrevistas e nos apontamentos feitos a partir de reflexões sobre suas próprias aulas. É o caso de P3 que trazia como preocupação no começo de 2003 o fato de “*ser mãezona*” e que apresenta (Quadro 2b) expressões que realmente sugerem um caráter benevolente em sua atuação profissional.

Algumas pistas importantes foram dadas pelos participantes do Grupo, ao longo desses dois anos de convivência, sobre os modos de lidar com questões suscitadas pelo atendimento de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física dentro de contextos educacionais que se pretendem inclusivos. Em anotações feitas em seus diários de campo P4 – que integrava alunos de classe especial a uma turma de 4ª série – e P5 – que também atendia uma classe especial, integrando-a a uma turma de 3ª série – apontam o futebol como uma atividade que em determinados momentos de suas intervenções despertou o interesse da turma como um todo. Os referidos participantes percebem que a integração de turmas distintas, atendidas simultaneamente, passa pela proposição de tarefas/atividades que despertem o interesse de todos ao mesmo tempo, e que definam objetivos comuns a todos os alunos.

Considerações Finais

No início da pesquisa a noção de formação continuada era muito clara. A partir de uma formação inicial, ocorrida em nível de graduação, os então já professores, participam de programas específicos de formação que conduzem ao aperfeiçoamento/aprimoramento do conjunto de informações – orientadas para sua intervenção profissional – que ele já possui. Todavia, o processo de desenvolvimento do programa de formação continuada que foi proposto conduziu a uma revisão dessa idéia inicial. Importa deixar claro que essa revisão não se deu em função do programa em si, mas principalmente devido à característica relacional que ele assumiu. Conceber a formação inicial/continuada tendo como referência exclusiva o conhecimento

formalizado, colabora para restringir nossa perspectiva sobre o assunto. Quando se inicia ou de onde se continua, parece não ser o ponto central da questão. Um aluno que frequenta o último ano de um curso de graduação talvez não esteja, ainda, devidamente iniciado no ofício de professor.

A busca do desenvolvimento profissional, apoiado numa perspectiva de auto-aprimoramento com vistas a intervenções de impacto diante das demandas sociais que se colocam, sugere ser um aspecto mais central na ampliação do entendimento de formação continuada. Outrossim, não se pode ignorar que a história de vida, assim como o processo de escolarização – em nível de educação básica – influenciam o processo de formação profissional ao qual a pessoa se submeterá. No que se refere ao processo de formação vivenciado pelo Grupo, o conteúdo prático das discussões merece destaque.

A partir dos dados coletados pode-se depreender a contradição manifesta na busca de formação/informação garantidora da intervenção profissional almejada. Se em alguns momentos o conhecimento teórico é reivindicado, noutro é exatamente a experiência reveladora de um conhecimento mais prático que se mostra capaz de atender aos anseios dos participantes do Grupo. Seus modos de lidar com os problemas que surgem no dia-a-dia escolar estão mais ligados a soluções práticas, dentro de seus contextos mais imediatos de ação, do que a elaborações teóricas mais sofisticadas.

Merece destaque na análise proposta, o estabelecimento de uma relação de confiança que permitiu contribuições francas decorrentes das interações realizadas no Grupo por ocasião das observações e análises que os participantes efetuaram das aulas uns dos outros. Deste modo, foi possível que cada crítica fosse feita com cada um dos participantes se colocando no centro da própria crítica. A possibilidade de poder ver a si próprio a ao outro dando aula também colaborou para que reflexões relevantes fossem compartilhadas com o Grupo.

O envolvimento dos pares é fundamental para que a escola alcance seus propósitos. E isso não é nenhuma particularidade acerca do atendimento educacional de alunos com necessidades especiais. A reunião de competências presentes no interior de cada escola é imprescindível para que cada professor assuma sua responsabilidade profissional. Em alguns momentos as expressões dos participantes focalizaram os alunos em função de seus graus de comprometimento. Isto é, do quanto suas características constitutivas impunham restrições capazes de impedir sua participação efetiva em aulas de Educação Física. Mas além das características dos alunos devemos

considerar também os demais elementos do ambiente. O engajamento do professor, assim como o conjunto de tarefas escolares expressos no projeto pedagógico da escola – devidamente compartilhado pelos funcionários docentes e não-docentes que a compõem – precisam se articular para que se leve a termo o processo de escolarização de todos os alunos.

Portanto, considerar a questão do atendimento oferecido pelo componente curricular Educação Física para alunos com necessidades especiais em ambientes escolares inclusivos, por intermédio dessa ou daquela *especificidade*, pode significar o distanciamento de questões fundamentais à compreensão do quadro desenhado. A dinâmica escolar impõe que a Educação Física amplie seu foco sobre o ambiente escolar para assumir que os alunos sempre foram e continuarão sendo diferentes uns dos outros em seus modos de compreender e expressar movimentos corporais. Para dar conta do atendimento de alunos com necessidades especiais a Educação Física precisa, antes de qualquer coisa, se fazer presente na escola.

Referências

ADAMUZ, R.C. **A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum**. 2002. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, S.P.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000a. p.9-39.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000b. p.171-189.

DENARI, F.E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed.UEL, 2001. p.177-181.

FELDMAN, M.S. **Strategies for interpreting qualitative data**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995.

FERREIRA, M.C.C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C.A. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: UNESP, 1999. p.139-148.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.F.C.B.; CARNEIRO, R.. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; MORI, N.N.R.; SHIMAZAKI, E.M. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed.UEL, 1998. p.373-378.

GOODWIN, D.L.; WATKINSON, E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.17, p.144-160, 2000.

GÜNTER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.14, n.1, p.72-84, jan./jun. 2000.

JANNUZZI, G.S.M. Políticas públicas e a formação do professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 1995, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP-FE, 1995. p.1-10.

KRUEGER, R.A. **Analyzing & reporting focus group results**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Realizações e perspectivas na área de atividade física adaptada e contribuições da área do comportamento motor. **Revista da SOBAMA**, Rio Claro, v.7, n.1, p.33-40, 2002.

MIRANDA, J.R.; CARMO, A.A. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. **Revista da SOBAMA**, Rio Claro, v.6, n.1, p.47-49, dez. 2001.

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. 2001, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA, R.K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.73-86, 2001.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Curso descentralizado de educação física adaptada**. Curitiba, 2002.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M.C. (Coord.). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p.205-248.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.129-141.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

THE COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know: the standards for the preparation and licensure of special educators**. 4.ed. Virginia: The Council for Exceptional Children, 2000.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNIVERSIDADE GAMA FILHO. **Curso atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro, 1994.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.115-138.