

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO**

GILMAR DE CARVALHO CRUZ

**Campinas
2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO**

GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Gilmar de Carvalho Cruz e aprovada pela Comissão Julgadora em 28 de fevereiro de 2005.

Orientador:

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

**Campinas
2005**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

C889f Cruz, Gilmar de Carvalho.
Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo / Gilmar de Carvalho Cruz. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

Orientador: Julio Romero Ferreira
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física. 2. Educação permanente. 3. Inclusão. 4. Ambiente escolar. 5. Professores de educação física. 6. Formação profissional. I. Ferreira, Julio Romero. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira
FEF/UNICAMP

Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes
FE/UERJ

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma
CEFD/UEL

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida
FEF/UNICAMP

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
FEF/UNICAMP

DEDICATÓRIA

À Filha Dandara,

Ao Filho Pedro,

À Filha Maria,

À Filha Iara,

Que me ensinam chorar

Que me ensinam sorrir

Compartilham sonhar

Sem temer cair

Que me aprimoram tanto

E nem sabem quanto

Enchem de encanto

Meu existir...

AGRADECIMENTOS

Ao **Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira**... A quem não cabem adjetivos de ordem acadêmica, profissional ou pessoal. Qualquer um que eu pense estará anos luz de traduzir a admiração e o respeito construídos ao longo dessa travessia. Espero que no caminho do seu rastro eu possa algum dia fazer jus à honra de sua companhia. Muito Obrigado!

Ao **Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo**, e ao **Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida**, pelas valiosas considerações na qualificação e por me acompanharem até o momento da defesa;

À **Profª. Drª Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes** e ao **Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma**, por me permitirem as preciosas companhias no momento da defesa e por o fazerem já há algum tempo em minha vida acadêmica e profissional;

Ao **Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo** e ao **Prof. Dr. Edison Duarte**, pela pronta e atenciosa disponibilidade em tomar parte de meu processo de doutoramento;

Aos **Professores Doutores: Lígia Assumpção Amaral** (*in memoriam*), **Maria Aparecida Trevizan Zamberlan**, **Edison de Jesus Manoel**, **Sadao Omote** e **Sérgio Carvalho** pela prestimosa leitura das idéias iniciais do que hoje é uma tese;

À **Faculdade de Educação Física – FEF** – da **Unicamp**, particularmente **Márcia**, **Tânia**, e **Kleber** da secretaria da pós-graduação e o **pessoal da biblioteca** da FEF.

À **Universidade Estadual de Londrina**, particularmente **Antônio** e **Márcia** da Divisão de Capacitação Docente;

Ao **Núcleo Regional de Educação** e à **Secretaria Municipal de Educação de Londrina**;

Aos **Professores** participantes da pesquisa, sem os quais nada faria sentido;

À **Profª Paula Evelise Fávoro** pelo auxílio nas transcrições das gravações;

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**.

Jeane e Dalberto, amigos incondicionais, atemporais... Obrigado pelo relacionamento pessoal, profissional e acadêmico repleto de ternura e que não perde de vista o rigor, jamais!

Hay que convivir con ternura pero sin perder el rigor jamás!

Mãe Maria, Pai Gilson, Irmã Vera...

Família que se descobre e fortalece a cada dia!

Titia e Dedé (*in memoriam*)... Pessoas que nunca esqueço,

Que me acompanharão para sempre!

Patricia, obrigado,

Pelas **filhas lindas!!!**

Pelas folhas lidas...

Por compartilhar sua existência,

Por comportar as diferenças!

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	82
QUADRO 2	82
QUADRO 3	83
QUADRO 4	84
QUADRO 5	94
QUADRO 6	98
QUADRO 7	99
QUADRO 8	100
QUADRO 9	102
QUADRO 10	102
QUADRO 11	103
QUADRO 12	104
QUADRO 13	105
QUADRO 14	105
QUADRO 15	106
QUADRO 16a	110
QUADRO 16b	111
QUADRO 16c	112
QUADRO 16d	113
QUADRO 16e	114
QUADRO 16f	115
QUADRO 17a	117
QUADRO 17b	118
QUADRO 17c	119
QUADRO 17d	120
QUADRO 17e	121
QUADRO 17f	122

QUADRO 18a	124
QUADRO 18b	124
QUADRO 18c	125
QUADRO 18d	125
QUADRO 18e	126
QUADRO 18f	126
QUADRO 19a	130
QUADRO 19b	131
QUADRO 19c	132
QUADRO 19d	133
QUADRO 19e	134
QUADRO 19f	135

SUMÁRIO

RESUMO	xxiii
ABSTRACT	xxv
APRESENTAÇÃO	1
1 A IDÉIA DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES AO AMBIENTE ESCOLAR	6
1.1 Entrar na escola para participar das atividades ou para aprender?	8
1.2 Do imperativo social à responsabilização da escola	15
2 O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	23
2.1 Educação Física e Inclusão Escolar: limites e delimitações	26
2.2 Especificidade do componente curricular Educação Física	30
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CENTRO DA DISCUSSÃO	35
3.1 O problema da formação do professor de Educação Física diante do apelo social à inclusão escolar	38
3.2 Formação inicial e continuada: a busca por coerência entre reflexões e ações na prática pedagógica do professor de Educação Física	43
3.3 Objetivos da pesquisa	53

4	MÉTODO	54
4.1	Primeiras aproximações: rede pública estadual de ensino	59
4.2	Participantes e contexto da pesquisa	64
4.3	Procedimentos e instrumentos	67
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
5.1	Transição para a rede municipal de ensino	74
5.2	Construção da dinâmica do Grupo	81
5.3	Desenvolvimento dos instrumentos para coleta de dados	86
5.4	<i>Fotografia</i> do Grupo	93
5.5	<i>Radiografia</i> do Grupo	95
5.6	<i>Cinematografia</i> do Grupo	108
5.6.1	Observação/Análise das aulas filmadas	108
5.6.2	Diários de Campo Reflexivos	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTES ESCOLARES QUE SE PRETENDEM INCLUSIVOS	142
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	162
	ANEXO	228

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Refletir e agir sobre a Educação na transição entre milênios impõe-nos o desafio de encarar a herança de uma realidade construída num longo processo histórico. Apesar de todo conhecimento acumulado, carecemos de proposições capazes de contribuir na superação de insistentes contradições sócio-educativas. Pensando em algumas delas, podemos mencionar a existência de jovens desassistidos pelo nosso sistema de ensino e questionáveis processos de escolarização aos quais são submetidas pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. A escola – na figura dos atores sociais que lhe dão vida – deve se fortalecer nessa jornada com vistas ao aprimoramento do seu modo de lidar com as demandas individuais e sociais coetâneas. Neste sentido, a necessidade de projetar uma escola capaz de suplantar suas próprias contradições passa pela contribuição específica que cada disciplina – entre elas a Educação Física – oferece à consecução do projeto pedagógico elaborado e implementado pela própria escola. Por conseguinte, o presente estudo apoiou-se na implementação de um programa de formação continuada destinado a professores de Educação Física do município de Londrina, no Paraná, guardando como objetivos: a) acompanhar os modos como professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e b) apontar como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva. A pesquisa assentou-se em pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e de grupo de focalização. Dezesesseis professores de Educação Física, da rede pública municipal de ensino de Londrina, constituíram Grupo de Estudo/Trabalho com foco nas questões relativas à intervenção do professor de Educação Física em ambientes escolares inclusivos. Foram realizados encontros quinzenais durante os anos 2002 e 2003. Para efeito de coleta de dados foram adotados na dinâmica do Grupo: entrevistas coletivas, observações e análises de aulas registradas em VHS e diários de campo reflexivos. O tratamento dos dados coletados configurou *fotografia*, *radiografia* e *cinematografia* do Grupo. Os resultados encontrados indicam contradições importantes de serem superadas no ambiente escolar, e que refletem no atendimento educacional prestado por professores de Educação Física a alunos com necessidades especiais em contextos educacionais que se pretendem inclusivos. A título de considerações finais indica-se procedimentos relacionados à implementação de programas de formação continuada, assim como à realização de pesquisas numa perspectiva relacional. Deste modo, sugere ser de fundamental importância que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do exercício responsável da autonomia, com a autoria de projetos pedagógicos efetivos, pode sustentar a autoridade profissional do professor de Educação Física dentro da escola. A inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais é, neste sentido, uma provocação que não pode ser ignorada.

Palavras-Chave: Educação Física, Educação Permanente, Inclusão, Ambiente Escolar, Professores de Educação Física, Formação Profissional.

ABSTRACT

CONTINUING FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE SCHOOL ENVIRONMENT

To reflect and to act upon Education in the transition between millenniums poses a challenge for us to face the heritage of a reality built during a long historical process. Besides all the knowledge accumulated, we lack propositions that may contribute to the overcoming of insistent socio-educative contradictions. Thinking about some of them, we can mention the existence of the youth unassisted by our teaching system and questionable schooling processes to which people who present special educational needs are submitted. The school – presented in the social actors who give it life – must strengthen itself in this journey aiming at perfecting its way of dealing with individual and social demands. In that sense, the need to project a school that is able to overcome its own contradictions comprises the specific contribution that each discipline – Physical Education included – provides to the accomplishment of the pedagogical project built and implemented by the school itself. So, the present study is based on the implementation of a continuing formation program designed to Physical Education teachers in the city of Londrina, Paraná, and aims at: a) accompanying the modes in which teachers of the Physical Education curricular component deal in their classes with the proposal of school inclusion of students who present special educational needs; and b) pointing out how a continuing formation program can perfect the instrumental component of the Physical Education teacher, aiming the answers to provocations presented by an inclusive educational perspective. The research is based on the action-research and focalization group methodological suppositions. Sixteen Physical Education teachers belonging to the public educational system of Londrina constituted the Study/Work Group focusing on the issues related to the intervention of the Physical Education teacher in inclusive school environments. The meetings were carried out every other week during the years 2002 and 2003. Data collection was carried out by means of: collective interviews, observation and analysis of classes recorded in VHS, and reflective field diaries. The treatment given to the data collected included Group *photography*, *radiography*, and *cinematography*. The results verified indicate important contradictions to be overcome in the school environment, reflecting on the educational assistance given by teachers of Physical Education to students with special needs in educational contexts that intend to be inclusive. Final considerations suggest procedures related to the implementation of continuing formation programs as well as the accomplishment of research in a relational perspective. Thus, it is of fundamental importance that professional autonomy be exercised to strengthen the authorship of pedagogical projects that guarantee the schooling process of our students. Such conjugation of responsible exercise of autonomy with the authorship of effective pedagogical projects may support the authority of the teacher of Physical Education in the school environment. School inclusion of students who present special needs is, in that sense, a provocation that cannot be ignored.

Key-Words: Physical Education, Permanent Education, Inclusion, School Environment, Physical Education Teachers, Professional Formation.

APRESENTAÇÃO

O texto que por ora apresento reflete a caminhada rumo ao amadurecimento de minhas reflexões e ações acadêmicas e profissionais. Ela tem início com o processo de formação profissional vivenciado por ocasião da realização do curso de graduação em Educação Física, na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em meados da década de 80. A obtenção do grau de Licenciado em Educação Física, naquele momento histórico, me colocou no meio de uma geração de professores que presenciou o início de uma transição paradigmática importante na área.

A área de atuação profissional/conhecimento denominada Educação Física encerra elementos que por si só sugerem um exercício constante de reflexão sobre as ações realizadas. A tradição biológico-esportiva, hegemônica até então, passa a dividir espaço com uma perspectiva sócio-cultural, implicando no imperativo de reunir mais informações à formação em nível superior. Há avanços em termos de complexidade, mas sem a correspondente profundidade no tratamento dos conteúdos curriculares.

A preocupação com a participação da Educação Física no cenário educacional nacional – particularmente naquilo que diz respeito ao atendimento de pessoas que apresentam necessidades especiais – me acompanha efetivamente desde meu ingresso, no ano de 1992, em uma instituição municipal do Rio de Janeiro, prestadora de assistência aos sujeitos mencionados. O fato de pertencer a uma instituição pública possuidora de um quadro profissional multidisciplinar – aliado a uma formação profissional pouco atenta às questões relacionadas às demandas específicas de parcela da população – colaborou para que as situações vivenciadas apontassem a necessidade de investir em uma formação acadêmica que incrementasse os instrumentos disponíveis para a intervenção profissional solicitada.

Este cenário conduziu-me ao ingresso no curso de mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1993, na linha de pesquisa em Educação Especial. O fato de atuar também na rede municipal de ensino com classes especiais de deficiência mental e deficiência auditiva motivou a elaboração da pesquisa intitulada *Classe especial e regular no contexto da Educação Física: segregar ou integrar?* Investigar a possibilidade de otimizar o processo ensino-aprendizagem de alunos de classe especial de deficiência mental – por intermédio da organização de um ambiente nos quais estes alunos compartilhassem situações de aprendizagem integradas aos alunos de classe regular – constituiu-se num passo importante na busca de respostas aos desafios profissionais até então enfrentados.

No ano de 1996 fui para a Universidade Estadual de Londrina, na condição de professor responsável pela disciplina Educação Física Especial. Assumir a responsabilidade de instrumentalizar acadêmicos para desempenhar a contento suas atribuições profissionais futuras, junto a pessoas que apresentem necessidades especiais, impôs o estabelecimento de um diálogo constante entre aspectos acadêmicos e profissionais, sem perder de vista o dinâmico inter-relacionamento com o contexto social, em seu sentido mais amplo.

Em 2000, com a entrada no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas e como consequência das exigências inerentes a um processo de doutoramento, questões de ordem acadêmico-científica passam a ocupar lugar central em minhas reflexões. Todavia, o desenvolvimento acadêmico se deu sem desgarrar da problemática profissional definida pelo atendimento de pessoas com necessidades especiais em aulas de Educação Física. A propósito, essa continuou sendo a motivação para o investimento na formação acadêmica em nível de *stricto sensu*, já existente desde a época do mestrado.

Essa trajetória permitiu a realização da tese de doutorado, que passo a apresentar, fruto de pesquisa realizada junto a professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina, no Paraná. A crescente presença de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, assim como do tema inclusão escolar nos debates educacionais, colaborou para que o foco da pesquisa fosse a intervenção de professores de Educação Física junto a alunos com necessidades especiais em contextos educacionais inclusivos.

Foi, portanto, desenvolvido um programa de formação continuada com professores de Educação Física interessados em participar de discussões relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Cumpre mencionar que o contato com a rede pública de ensino de Londrina deu-se inicialmente pela rede estadual. Porém, esse relacionamento não prosperou e, em função disso, o trabalho se concentrou na rede municipal de ensino nos anos 2002 e 2003.

A pesquisa teve como objetivos: a) acompanhar os modos como professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas, com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e b) apontar como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física, com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva.

O texto está organizado em seis capítulos que se distribuem do seguinte modo:

Capítulo 1 – O capítulo discute as implicações da idéia de inclusão no ambiente escolar. São levantadas questões relacionadas aos objetivos caracterizadores da instituição escolar e sobre a responsabilidade social que lhe diz respeito;

Capítulo 2 – Este capítulo avança na reflexão teórica iniciada no capítulo anterior, focalizando a relação entre o componente curricular Educação Física e a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. É feita uma discussão sobre as delimitações e os limites participativos da Educação Física no processo de inclusão escolar, assim como sua especificidade;

Capítulo 3 – Destina-se a problematizar a formação do professor de Educação Física no cenário desenhado pela perspectiva de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Além da discussão sobre essa formação com vistas à atuação em contexto inclusivo, discute-se também a relação entre formação inicial e continuada no processo de preparação do profissional de Educação Física para a docência. Finalizando o capítulo novamente aparecem os objetivos do estudo;

Capítulo 4 – Neste momento é feita a caracterização do método de investigação. Participantes, contexto e contatos com a rede pública de ensino de Londrina são descritos. Na seqüência detalham-se procedimentos e instrumentos adotados na realização da pesquisa;

Capítulo 5 – Neste capítulo é elaborada a apresentação dos resultados e a discussão sobre eles. Destaca-se aqui o relacionamento com a rede municipal de ensino, a dinâmica de funcionamento do Grupo de Estudo/Trabalho – decorrente do programa de formação continuada – e o processo de desenvolvimento dos instrumentos destinados à coleta de dados. Segue o capítulo com os dados apresentados na forma de *fotografia*, *radiografia* e *cinematografia* do Grupo. As discussões referentes às informações obtidas por ocasião da pesquisa são realizadas ao longo da apresentação dos dados;

Capítulo 6 – Aqui se apresentam as considerações finais conseqüentes à pesquisa. A discussão feita durante o estudo, sobre o processo de formação de professores de Educação Física em ambientes escolares inclusivos, é resgatada à luz dos resultados apresentados. São feitos apontamentos relacionados a contradições observadas no transcorrer do estudo e sobre a formação continuada de professores de Educação Física em contextos educacionais inclusivos. Termina o capítulo com considerações sobre procedimentos metodológicos da pesquisa e algumas sugestões para trabalhos com a mesma natureza.

Após os capítulos acima elencados, seguem as referências que deram sustentação teórica ao estudo e por último um conjunto de apêndices e um anexo, com documentos que se fizeram necessários à implementação da pesquisa: Cartas de Apresentação; Termos de Consentimento para Realização da Pesquisa; Proposta de Constituição do Grupo; Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa. Também constam dos apêndices os instrumentos utilizados para coleta de dados, com seus respectivos dados – entrevistas, observações/análises das aulas, diários de campo reflexivo – já submetidos a um tratamento preliminar. Os apêndices estão organizados de acordo com a ordem de apresentação no texto.

1 A IDÉIA DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR

O apelo à ampliação do espaço de relação de pessoas que apresentam necessidades especiais em nosso cenário social suscita inquietações traduzidas por questões tanto de ordem moral quanto, em nível mais específico, da oferta de serviços que vão ao encontro de seus interesses. Pode-se entender a idéia de ampliação do espaço de relação de pessoas com necessidades especiais como um processo histórico que acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Neste primeiro lustro do século 21 INCLUSÃO é a palavra de ordem ao se referir a quaisquer pessoas desprovidas de condições de acesso a bens e serviços culturalmente produzidos. Todo o planeta se debruça, de certo modo, sobre o desafio de estender a toda população humana os benefícios decorrentes de avanços científicos e tecnológicos até então alcançados. Tudo isso sem perder de vista, contraditória e lamentavelmente, que condições básicas para a existência humana – trabalho, habitação, saúde e educação, a título de exemplo – permanecem um sonho distante para muitas pessoas.

Dentre as esferas nas quais se promovem discussões sobre a inclusão de pessoas que no âmbito das necessidades especiais apresentam algum tipo de deficiência – seja ela física, mental, sensorial ou múltipla – encontra-se a escola. É necessário delimitar o campo de atuação da escola para que não haja um superdimensionamento das reflexões e ações implementadas em seu interior. A escola colabora na educação das pessoas que compõem um determinado quadro social, e essa colaboração reúne-se à de outras instituições sociais como, por exemplo, a família e a igreja. Mas o ambiente escolar possui limitações objetivas quanto à sua participação no processo educacional de todas as pessoas. Podemos assumir que cabe à escola o provimento da educação escolarizada de seus alunos, no sentido de lhes enriquecer o suporte para as relações estabelecidas e por se estabelecer com seu entorno físico e social. Tudo isso se aplica

às pessoas com necessidades especiais, colorindo de maneira peculiar os debates educacionais em voga.

A referência a ambiente escolar inclusivo pretende circunscrever a discussão sobre educação escolarizada de pessoas com necessidades especiais a contextos educacionais inclinados à perspectiva inclusiva, isto é, receptivos à idéia de reunir alunos que apresentam e não-apresentam necessidades especiais em um mesmo ambiente de aprendizagem. O que significa dizer da possibilidade de se encontrar focos de disponibilidade para participar dos debates referentes à inclusão escolar, assim como focos de resistência e mesmo rejeição sobre este tema dentro da mesma esfera educacional. Seja na rede municipal ou estadual de ensino, seja no conjunto de escolas públicas ou privadas, teremos na mesma cidade perspectivas conflitantes quanto ao atendimento educacional de alunos com necessidades especiais. 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.

Com o intuito de desvelar o pano de fundo sobre o qual desenvolveu-se o presente estudo, dois dilemas presentes em contextos educacionais que se pretendem inclusivos mereceram destaque. Uma das contradições que se pôde observar nesse cenário é a que diz respeito aos objetivos escolares quando do atendimento a pessoas que apresentam necessidades especiais, particularmente aquelas com algum tipo de deficiência. Há uma espécie de polarização nos pontos de vista acerca da vida escolar de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Se esses alunos devem freqüentar a escola regular em função das interações sociais que serão estabelecidas, ou se a prioridade deve ser que eles apreendam o conteúdo por ela veiculado é um desses dilemas. O outro se refere à tensão entre o direito constitucional de todo cidadão à educação, e a responsabilidade que cabe aos profissionais da própria educação de formar as

circunstâncias garantidoras de que todos e quaisquer alunos que entrem na escola dela saiam devidamente instrumentalizados para as interações com o ambiente físico e social do qual fazem parte.

1.1 Entrar na escola para participar das atividades ou para aprender?

A participação social de pessoas com deficiência – seja como característica constitutiva ou adquirida da pessoa – tem sido abordada de maneiras diversas ao longo da história humana. A ampliação dessa participação social passa decerto pela esfera educacional, como acontece com qualquer pessoa. Contudo, é conveniente ter em mente os limites que definem a especificidade da prática educativa dentro de um determinado contexto social. Em se tratando da prática educativa restrita às instituições escolares, incumbidas de proverem a educação escolarizada da população – inclusive a parcela que apresenta necessidades educacionais especiais – esses limites devem ficar ainda mais claros. Caso contrário, pode-se conduzir a equivocados projetos pedagógicos, reforçadores de distorções sociais que se supõe combater.

A idéia de se reunir, em uma mesma sala de aula, alunos com algum tipo de deficiência recebendo atendimento educacional com alunos que não possuem deficiência é cogitada com ressalvas. Essa é uma maneira de perceber o assunto em questão que prevalece nas discussões relacionadas à definição de políticas e projetos educacionais, principalmente nas unidades escolares. Tal postura não diz respeito apenas aos profissionais da educação que atuam exclusivamente com alunos do ensino regular. Mesmo aqueles inseridos no ensino especial apontam algumas restrições quando levados a participar deste debate.

No Paraná, um documento preliminar da Secretaria Estadual de Educação, sob o título de “Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná” (PARANÁ, 2000), esquentou a discussão a respeito do assunto, gerando inclusive uma contestação frontal do Grupo de

Trabalho de Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal (MIRANDA, 2000). O referido Grupo de Trabalho, ao refutar na íntegra a proposta da Secretaria Estadual de Educação, anexou um conjunto de proposições para a Educação Especial no Estado do Paraná, fruto e discussões acumuladas no período de 1997 a 1999. O conteúdo desse debate passa pela discordância quanto à responsabilidade do Estado no financiamento da Educação, e pela crítica ao “apoio de técnicos contratados como consultores, estranhos às reais condições do sistema de ensino do Paraná, desconhecedores da realidade concreta das escolas” (MIRANDA, 2000, p.2), dentre outras preocupações apontadas.

Contraditoriamente, também, tanto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, de 2001, (BRASIL, 2003), quanto nas Linhas de Ação para a educação inclusiva no estado do Paraná (PARANÁ, 2001), não é possível afirmar que se tratam de sínteses decorrentes dos debates acadêmicos e profissionais sobre o assunto. Principalmente no segundo caso ao se notar que o texto “Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná” (PARANÁ, *ibid.*) não faz qualquer menção, mesmo que divergente, àquilo que foi discutido e proposto, por exemplo, pelo Grupo de Trabalho de Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal (MIRANDA, 2000).

Se recuarmos um pouco mais no tempo, podemos observar entre os objetivos do Plano Decenal de Educação Para Todos a implementação de “estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno especial” (BRASIL, 1993, p.32). O referido Plano foi elaborado após a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, acontecida em Jomtien-Tailândia em 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzida nesta Conferência, afirma no tópico cinco de seu terceiro artigo que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos

portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993, p.71). Ou seja, o debate não foi disparado a partir da publicação de uma política educacional (ainda que em caráter preliminar) por um órgão estadual. Ele é anterior, anterior mesmo à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) e suas linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais.

Os documentos oficiais mencionados sugerem a tentativa de encaminhamento de demandas concretas presentes em nosso sistema de ensino. O que não significa o esgotamento das possibilidades de se abordar o tema INCLUSÃO. Antes do rebuliço causado pelo que pretende ser uma política estadual de educação inclusiva, já era possível presenciar no próprio estado paranaense, profissionais que em suas práticas pedagógicas reuniam alunos portadores e não-portadores de deficiência. Ao mesmo tempo, e nutrindo o modo contraditório de lidar com a educação escolarizada de pessoas que possuem necessidades educacionais especiais, ainda é incipiente a indicação de ações objetivas sobre o tratamento dessa questão nos projetos pedagógicos das unidades escolares.

Em estudo realizado sobre a Educação Inclusiva no Brasil Glat e Ferreira (2004) nos permitem uma visão panorâmica sobre o tema. Eles indicam a necessária confluência dos aspectos de ordem legal, das políticas públicas e das condições concretas nas quais se materializa a intervenção profissional – considerando desde os recursos humanos às instalações físicas, passando pela organização do tempo escolar destinado ao investimento dos professores em sua própria capacitação.

No que toca ao encaminhamento de uma política educacional inclusiva no Paraná, a Deliberação 02/03 “fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2003). Em seu artigo 9º, consta que “o estabelecimento de ensino regular de qualquer nível ou modalidade garantirá em

sua proposta pedagógica o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais”. No rastro da supracitada Deliberação as Instruções 01/04 e 02/04 estabelecem, respectivamente, critérios “para solicitação de **Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula**” e “para o funcionamento de **Centro de Atendimento Especializado** – área de deficiência física no ensino regular” (PARANÁ, 2004a; 2004b).

No município de Londrina, no Paraná, um documento preliminar – intitulado: Propostas de Ações Para uma Política Educacional Inclusiva no Município de Londrina (LONDRINA, 2002a) – sugere a disposição de se fomentar, em nível de políticas públicas, as condições favorecedoras de uma orientação educacional efetivamente inclusiva. Essa disposição deve, contudo, expressar-se também no cotidiano escolar. Os documentos mencionados guardam intenções que, espera-se, sejam materializadas no interior de cada escola.

Ao se mencionar ESCOLA, não se pode perder de vista os modos como ela se configura para alcançar seus propósitos. Neste caso, o atendimento a pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais colore de modo peculiar o quadro da educação brasileira. A respeito da instituição escolar – socialmente determinada – Canivez (1991, p.156-157) menciona que “a escola deve educar cidadãos ativos. [...] dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas e debater sobre isso”. Na opinião de Silva (1991, p.62), a escola é “uma instituição que deveria preocupar-se fundamentalmente com a transmissão/aquisição de conhecimentos, de técnicas e instrumentos de trabalho, de valores e normas de comportamento etc., visando à educação das novas gerações”. É oportuno ainda nos aproximarmos de seus apontamentos ao abordar as implicações educacionais das pressões político-sociais contra a ditadura no final da década de 70. Ao tratar da “metodologia de ensino como uma das dimensões da prática pedagógica” (SILVA, 1991, p.66) ele destaca que:

Se por um lado a recuperação do teor político do ato pedagógico foi necessária e produtiva em termos de conscientização e avanço, por outro, ela gerou algumas conseqüências desastrosas para as nossas escolas devido, principalmente, à radicalidade de sua interpretação por muitos professores. [...] O ato de ensinar foi tomado como sinônimo de “fazer política”, no sentido mais estreito da expressão; então, era necessário a todo custo e por todos os meios, politizar os educandos através de exposições e trabalhos, versando sobre as injustiças presentes na sociedade brasileira. Com isso, [...] **os conteúdos e as práticas específicas de cada disciplina escolar foram deixados de lado** (SILVA, 1991, p.75-76, grifo nosso).

No que diz respeito à especificidade de cada uma das disciplinas convém ressaltar que a devida articulação de suas práticas específicas leva a termo os objetivos gerais presentes no projeto pedagógico escolar. É a partir do reconhecimento das especificidades e dos limites de atuação de cada disciplina escolar que se pode pensar em uma ação coletiva motivada pelo estabelecimento de objetivos comuns. O diálogo entre disciplinas acontece à medida que cada uma delas reconhece as outras e a si própria dentro de suas particularidades e delimitações. Cabe, nesse sentido, reportarmo-nos a Saviani (2002) que, ao discorrer sobre a natureza e especificidade do fenômeno educativo, menciona os conteúdos específicos de cada disciplina como ferramentas que vão instrumentalizar os alunos à problematização da prática social. Ele reúne às suas idéias a tese de que “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 2002, p.90).

É importante não perdermos de vista que “o propósito fundamental de **qualquer programa educacional é promover a aprendizagem** [...] É tarefa do professor tomar cuidado para que as várias influências que rodeiam o estudante sejam selecionadas e organizadas para promover a aprendizagem” (GAGNÉ, 1980, p.1-2, grifo nosso). Esta assertiva se refere a quaisquer programas de educação escolarizada, inclusive os que pretendem incluir pessoas com necessidades educacionais especiais. Há pessoas que apresentam dificuldades concretas no relacionamento com seu ambiente físico-social e, por conseguinte, requerem mais atenção no que diz respeito ao incremento de suas vivências escolares. Porém, paradoxalmente essas pessoas

tendem a ser equivocadamente desassistidas por nós – geralmente sob argumentos inconsistentes – no ambiente escolar.

O processo de aquisição de um determinado conhecimento sistematizado envolve entre outros aspectos, a interação de dois ou mais sujeitos com o ambiente em que estão inseridos e com o próprio conhecimento veiculado. Para se criar um ambiente de aprendizagem no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas, é importante que o professor, considerando as características peculiares desses alunos, esteja devidamente instrumentalizado para garantir a consecução dos objetivos relacionados ao programa de educação escolarizada por ele implementado. Se partirmos do pressuposto que as interações sociais deflagradas no interior da escola e no seu entorno desempenham papel importante no processo de escolarização – não sendo, entretanto, sua função específica – é necessário, por conseguinte, que os contextos nos quais essas interações se manifestam sejam considerados por ocasião da organização de ambientes de aprendizagem que se pretendam inclusivos.

Ao nos reportarmos à idéia de incluirmos o aluno que apresenta necessidades especiais na rede regular de ensino não podemos esquecer que a centralidade da questão reside no seu processo de educação escolarizada. É importante ressaltar esta afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar o tema inclusão podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados. Outro aspecto relevante na tarefa de escolarizar esses alunos é o desafio de “integrar contribuindo para a educação geral, sem criar novos espaços para acomodar [...] procedimentos de segregação em nome da necessidade de um ensino especializado e [...], sem reduzir a problemática da deficiência à dimensão do ensino” (FERREIRA, 1998, p.10). A devida delimitação da responsabilidade a ser assumida pela escola permite-nos enxergar com mais clareza aquilo que é e que não é sua função, colaborando assim para que sejam dirimidas confusões acerca das

ambigüidades: educação escolarizada X pseudo-especialização do ensino X assistencialismo X assistência social.

A escola é um espaço que serve tanto a problematização sócio-cultural, quanto ao processo de instrumentalização do indivíduo para que ele possa interagir com seu ambiente físico-social. Cabe não ignorar sua participação no processo de disseminação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, e do qual ela própria, a escola, pode se apropriar para enveredar em novas construções. Na opinião de Coll, Palacios e Marchesi (1995) e Mazzotta (1996) a Educação Especial deve estar atrelada aos objetivos da Educação comum, cabendo ressaltar as implicações do relacionamento que se estabelece dentro da escola entre o aluno e seu entorno físico e social.

Assumir a presença de um aluno com algum tipo de deficiência em uma escola regular, tendo como foco sua aprendizagem escolar, é assumir a necessidade de evolução da própria escola. O assunto adquire maior densidade à medida que a idéia de inclusão pode implicar na exclusão de pessoas com necessidades especiais inseridas em um determinado processo de escolarização. A presença física de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em escolas e classes regulares está longe de significar a assunção da responsabilidade profissional das unidades escolares e sistemas de ensino quanto ao atendimento desses alunos.

1.2 Do imperativo social à responsabilização da escola

A garantia de educação a todos os homens e mulheres, de quaisquer idades, é preocupação mundial. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1993) ilustra essa afirmação. Do mesmo modo, o Marco de Ação de Dakar reafirma no ano de 2000 – em Dakar, no Senegal – o compromisso mundial assumido com a educação de todas as pessoas, como consequência de reunião da Cúpula Mundial de Educação (UNESCO, 2004). Em nível mais específico a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – acontecida em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994 –, focaliza desde pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, àquelas com altas habilidades (BRASIL, 1994b). O princípio fundamental desta Declaração é a responsabilização da escola no acolhimento de todas as crianças, quaisquer que sejam as diferenças que as caracterizem. Esta escola integradora, capaz de reconhecer e atender às necessidades de seus alunos – respeitando e se adaptando a seus ritmos e estilos de aprendizagem – preconiza, portanto, a inclusão escolar.

Todavia, há algumas contradições presentes nos debates realizados em nível nacional. O que, a propósito, não causa estranheza, à medida que seria enorme equívoco esperar que os encontros acima mencionados refletissem em todas as nações do planeta o mesmo conjunto de indefectíveis ações pedagógicas. Em nosso caso, não raro se funde à idéia de inclusão escolar os anseios pela inclusão social. O que novamente não é de se estranhar, haja vista a desesperadora desigualdade sócio-econômica brasileira que amiúde se manifesta, dentre outros ambientes, em nossas escolas.

Essa situação pode deflagrar uma confusão de papéis que por vezes leva a escola, na figura de seus atores sociais, a se debruçar sobre questões como: segurança pública, emprego/desemprego, saúde, assistência social e alimentação, por exemplo. Todas essas questões definem contextos específicos que de maneira mais ou menos explícita estabelecem conexões com o contexto escolar, mas que não podem implicar na desfocalização do propósito específico da escola.

No que diz respeito à inclusão escolar importa compreendê-la como a oferta de um efetivo processo de escolarização a todos os alunos – inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela física, mental, sensorial ou múltipla. Faz-se necessária a devida (re)elaboração do conteúdo das discussões de caráter mais global, para que se possa apropriar daquilo que de fato se aplica às peculiaridades de cada nação, de cada cidade. Neste sentido, a simples reprodução dos resultados de debates, internacionais, nacionais, ou mesmo estaduais, provavelmente não será suficiente para garantir coerência entre discurso e ação sustentadores de uma escola que se pretende inclusiva. A inclusão escolar de todas as pessoas que compõem nosso cenário social – a despeito do quão específicas sejam suas necessidades especiais – demanda um esforço coletivo que vai da reflexão teórica à intervenção pedagógica, e deve guardar como foco a educação escolarizada de todos os alunos.

Em nosso cenário educacional – repleto de incoerências – almeja-se que todas as crianças tenham assegurado seu direito à educação, a despeito da diversidade refletida em suas demandas educacionais específicas. Todas as crianças – quer apresentem ou não algum tipo de deficiência – vivenciam um processo de desenvolvimento. No caso das crianças com deficiência, cada fase deste processo é vivenciada com ritmo e intensidade distintos dos comumente verificados em crianças sem deficiência. Exatamente devido à peculiaridade do seu processo de desenvolvimento, pessoas que apresentam algum tipo de deficiência devem receber mais

oportunidades e estímulos no processo ensino-aprendizagem ao qual serão submetidas, com especial atenção para a adequação didático-pedagógica da intervenção proposta. Neste sentido, merece destaque estudo realizado por Costa (1991), ao alertar para a possibilidade de infantilização de alunos com necessidades especiais. Tal fato se dá devido à utilização de procedimentos metodológicos inadequados a um processo de educação escolarizada que leve em consideração demandas específicas de alunos inseridos em determinados contextos. Por conseqüência, cabe por em relevo que:

Num contexto escolar, o objetivo primeiro na integração de alunos deficientes deve, a princípio, ser o de favorecer a aprendizagem acadêmica. Isto constitui uma maneira mais realista de conceber a integração, pois a ênfase é dada diretamente às necessidades do aluno no contexto de vida que ele ocupa, a escola (BEAUPRÉ, 1997, p.162-163).

Almejar uma escola inclusiva significa busca constante de coerência no relacionamento entre questões particulares e gerais, entre o indivíduo e a coletividade, entre os componentes curriculares e a escola, enfim, a fim de que se potencialize a ampliação do espaço de participação social de uma parcela da população sumária e indevidamente excluída do nosso sistema de ensino. O relacionamento entre as características da pessoa, o ambiente físico-social e as tarefas que lhe são propostas não pode ser ignorado quando da implementação de programas escolares, sejam eles direcionados para pessoas portadoras ou não de deficiência. Kirk e Gallagher (1987, p.9) nos falam já há algum tempo, sobre a “mudança do *modelo médico*, que implica uma condição ou doença física do paciente, para o *modelo ecológico*, que vê a criança excepcional em interações complexas com as forças ambientais”.

Ao elucidar-nos sua perspectiva ecológica do desenvolvimento humano – “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.5) – Bronfenbrenner permite que se amplie o entendimento convencional de ambiente (muitas vezes relacionado exclusivamente a espaço físico e material) e

se perceba o impacto da natureza das atividades e das interações dos sujeitos na configuração do próprio ambiente. Para ele há uma relação de influência mútua entre a pessoa e o ambiente, sendo que este se apresenta em forma de sistema com diferentes níveis de estruturação (micro, meso, exo e macrossistema)¹.

A utilização desta perspectiva na discussão da escola como ambiente de desenvolvimento de um sujeito portador de deficiência, suscita um interessante diálogo entre aspectos específicos e gerais presentes em um programa de educação escolarizada, assim como entre os sujeitos envolvidos neste processo. É possível encontrar em Cardoso (1997) uma proposta curricular em Educação Especial fundamentada na perspectiva ecológica. A autora a define como uma proposta “comunitário-participativa, culturalmente adaptada e apoiada no conhecimento do educando, de seu meio, e das relações recíprocas entre os mesmos” (CARDOSO, 1997, p.17). Ela segue dizendo que:

O educando é um ser dinâmico, complexo, em desenvolvimento, com características únicas. Está inserido num intrincado contexto que engloba a família, o meio social, os valores pessoais, familiares e da comunidade a que pertence, a cultura familiar própria e de sua comunidade maior, bem como o ambiente físico, geográfico e histórico desta e daquela. O educando vive em constante interação com seu meio, contribuindo para mudanças substanciais no mesmo, e dele recebendo importantes influências (CARDOSO, 1997, p.17).

Ao se considerar como contexto dessa discussão o ensino regular, a visualização de diferentes níveis de estruturação do ambiente – inter-relacionados e interdependentes – colabora, em muito, à apreensão da dinâmica e da complexidade presentes na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em programas de educação escolarizada. Dechichi (2001, p.65) reforça essa idéia ao investigar a transformação do ambiente de sala de aula de uma escola regular em contexto de desenvolvimento de um aluno com

¹ Microssistema: conjunto de atividades e relações pessoais vivenciados pela pessoa em um determinado ambiente; mesossistema: inter-relação entre dois, ou mais, ambientes nos quais há participação ativa da pessoa (casa, escola, p. ex.); exossistema: um ou mais ambientes nos quais a pessoa não participa ativamente, mas que a afetam ou são afetados pelo que acontece no microssistema (p. ex.: trabalho dos pais); macrossistema: definido por conexões que envolvem micro, meso e exossistema, e determinam possíveis padrões culturais.

deficiência mental, quando nos diz que “a organização do contexto educacional escolar, de modo a torná-lo um ambiente adequado [...], deve levar em conta tanto os fatores internos [...], como os externos [...] no processo interativo da produção das adaptações ou inaptações desse indivíduo”.

A proposta de Bronfenbrenner (1996) nos permite adotar o princípio de que desde o estímulo neuromuscular proposto aos alunos em uma quadra de aula de Educação Física até a política de educação inclusiva do Estado, tudo está imbricado em um contexto mais amplo (macrossistema). Cada um dos subsistemas (micro, meso e exossistemas) que compõem este sistema mais amplo estabelece com ele uma relação dinâmica e interdependente. A condição de ambiente mais imediato (microsistema) ou mais remoto (macrossistema), passando por sistemas intermediários (meso e exossistema) depende do ponto (ambiente) de referência que será utilizado para a estruturação do modelo de desenvolvimento em contexto.

Assentados na perspectiva ecológica de desenvolvimento humano (ou desenvolvimento em contexto), é imprescindível que assumamos e reconheçamos as particularidades inerentes a cada um dos contextos anteriormente mencionados. A especificidade de cada um dos sistemas que venhamos a dispor dentro desse modelo ecológico não significa o rompimento de interconexões que se estabelecem de um modo dinâmico no macrossistema.

Importante é incorporar a idéia de que todas as ações/reflexões realizadas no ambiente escolar possuem como alvo o aluno. Isto é, a sua educação escolarizada, que se dará mediante a implementação de um processo ensino-aprendizagem organizado pelo professor e amparado administrativa e pedagogicamente por cada unidade escolar. Esse mesmo aluno além de interagir com o contexto social mais amplo também está implicado em outros contextos, como, por exemplo, o familiar, do lazer, do atendimento médico e do trabalho de seu pai e de sua mãe – todos imbricados uns nos outros. Conjugando inspiração teórica advinda de

Bronfenbrenner com a discussão em questão, sem a pretensão de apontar uma representação exaustiva dos referidos contextos, desenvolveu-se a seguinte figura (Figura 1):

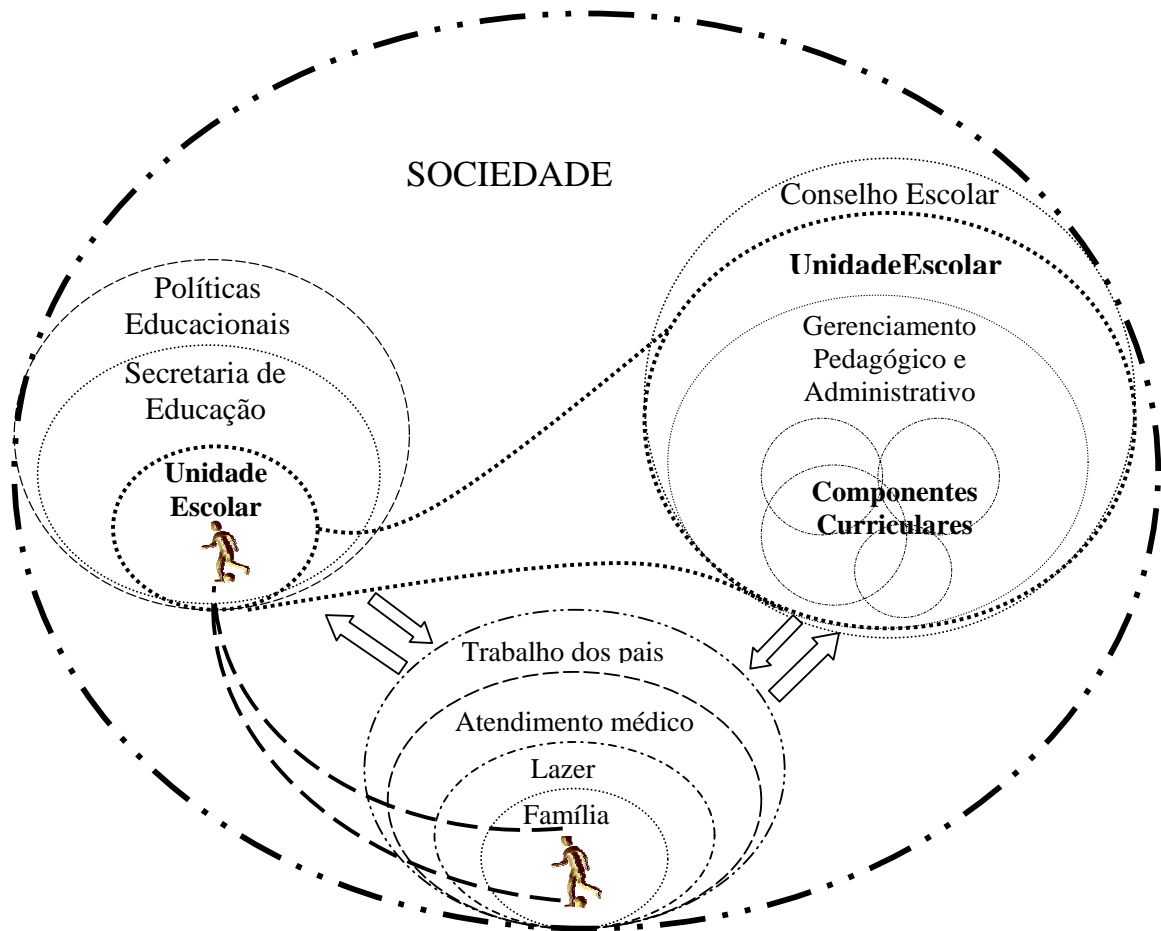


FIGURA 1: Representação do ambiente escolar a partir de uma perspectiva ecológica

No que tange à problemática da inclusão, é mister que a escola como um todo, na condição de um sistema mais amplo, se debruce sobre este tema. Isso significa dizer que desde a servente e o zelador até a associação de pais e mestres e a direção da escola, todos têm que estar mobilizados quanto à oferta desse atendimento educacional específico, que a propósito deve ser objetivamente contemplado no projeto pedagógico elaborado pela escola. Ou se assume essa interconexão dentro do ambiente escolar ou o aluno que apresenta algum tipo de deficiência será

considerado o aluno da professora “fulana de tal”, ou daquela equipe de “especialistas” do núcleo (delegacia) de ensino.

Como diria Paulo Freire, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2000, p.16). Reflexão de todos os envolvidos na aventura de ensinar, quer atuem direta ou indiretamente com o aluno, quer o aluno apresente ou não algum tipo de deficiência. Era o próprio Freire (1994, p.16) quem outrora discorria sobre o compromisso profissional que o professor tem com a sociedade da qual faz parte, sinalizando que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Ação e reflexão estas que não podem ignorar a interdependência de cada contexto específico presente em nosso sistema de ensino e manifesto também em cada uma de nossas unidades escolares.

Dentro de uma perspectiva ecológica, quanto mais cada componente curricular se reconheça em seus conteúdos e práticas específicos, tanto mais contribuirá para que se alcancem as metas escolares. Só é possível reunir competências diversas, se antes de qualquer coisa cada área de atuação profissional reconhecer os limites e a especificidade que a caracterizam. Nessa mesma perspectiva, a Educação Especial – como modalidade de ensino integrante de um sistema mais amplo – não deve cessar a ampliação de interfaces com o sistema regular de ensino, e muito menos desgarrar ou descomprometer-se dele e de seus alunos. O entendimento da Educação Especial como modalidade de ensino, conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, (BRASIL, 2001) vai além de sua dimensão legal. Ao levar em conta a Educação Especial como parte integrante do sistema de ensino, considerando sua efetiva participação no processo de escolarização desenhado ao longo da educação básica, pode-se romper com sua condição de *apêndice educacional* e visualizar seu aporte à educação comum.

A escola é uma instituição social com função e objetivos específicos apesar de não raro confundir-se seu papel com a educação da população, ignorando-se, dessa maneira, a complexidade da qual se faz acompanhar o termo educação – que a propósito não se dá em uma instituição única, mesmo que esta seja a escola – e as limitações referentes à repercussão das ações implementadas no seio escolar. Nessa equivocada perspectiva, naquilo que diz respeito ao atendimento educacional de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, o ensino passa a ser visto como redentor da própria deficiência e de todas as suas implicações. É como se a presença física na escola garantisse automaticamente o alcance das metas educacionais estabelecidas, como se as barreiras arquitetônicas, por exemplo, fossem as grandes vilãs da história. Como se procedimentos didático-pedagógicos não necessitassem ser vistos, como se o tempo escolar não carecesse ser revisto, como se angústias profissionais não pudessem ser previstas.

A inclusão escolar deve traduzir um conjunto de reflexões e ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas pedagógicas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela exclusão. A articulação do sistema de ensino como um todo – educação básica, educação superior e a educação especial, na condição de modalidade de ensino – possibilita a reunião de competências necessárias ao enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Desafios estes que se tornam inequívocos numa perspectiva educacional inclusiva e nos permitem focar a inclusão escolar, antes, como expressão da responsabilidade e do compromisso social da escola.

2 O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Seja no contexto do esporte, da saúde, do lazer ou da educação, o atendimento de pessoas com necessidades especiais tem suscitado inquietações importantes no campo de atuação profissional da Educação Física. Na condição de um dos componentes curriculares da escola, também a Educação Física se encontra às voltas com os debates em torno da inclusão de pessoas com necessidades especiais. A participação ativa nesses debates é de fundamental importância para que o professor de Educação Física aprimore suas possibilidades de atuação junto a alunos que apresentam demandas específicas quanto à realização de atividades concernentes ao movimento corporal humano.

Sem perder de vista suas diferenças de ordem epistemológica e conceitual, as proposições relacionadas – a título de ilustração – às perspectivas da promoção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1994), do esporte (MATVEEV, 1997), desenvolvimentista (MANOEL, 1994) e crítico-superadora (SOARES et al., 1992) se encontram presentes na prática pedagógica de professores de Educação Física inseridos em ambiente escolar. Em um dos raros pontos de consenso entre as variadas óticas sob as quais podemos enxergar a atuação da Educação Física na escola, pode-se assumir como necessário o incremento do repertório de movimento corporal humano na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Cumprir destacar que a pluralidade de idéias acima indicada ainda se aproxima mais de disputas pela palavra final do que de opções teórico-metodológicas dispostas aos interessados nas conseqüências objetivas desses embates. É como se estivéssemos em um cabo de guerra com quatro pontas (às vezes mais) despendendo energia numa relação antagônica. No

centro, a escola com seus alunos e professores. Ao discorrer sobre a relação entre sustentação acadêmica e intervenção de professores de Educação Física – perpassando o caráter multidisciplinar de sua formação – Lovisolo (1995, p.20-21) sugere-nos, como tradição do referido campo de atuação profissional, “a formulação de propostas ou programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”. Em sua opinião, grande número de professores realiza uma intervenção profissional fragmentária, assistemática, não-gradativa, ressentida da utilização de “recursos diversos em função de objetivos sociais” (LOVISOLO, 1995, p.23).

Essa mesma linha de raciocínio é observada nas recomendações feitas por Corbin (1993), para que a Educação Física apontasse no século 21 como um campo de atuação profissional academicamente sustentado, responsável pela oferta de serviços socialmente relevantes e de alta qualidade profissional. Para este autor, as funções distintas que podem ser atribuídas àqueles que se localizam no universo acadêmico e os que se situam no campo da intervenção profissional, não devem distanciar-nos de objetivos sociais comuns – em se tratando da escola, a garantia de oferta de um efetivo processo de escolarização. Fica sugerido, por conseguinte, que a relação antagônica do cabo de guerra seja substituída por movimentos sinérgicos que não desfocalizem a escola.

Na escola, a reunião de competências particulares de cada disciplina fortalece a coerência interna de seu projeto pedagógico e, conseqüentemente, sua repercussão social. Deste modo, para garantir que o conjunto das disciplinas escolares inseridas em um projeto coletivo caminhe na mesma direção – ainda que usando diferentes maneiras de caminhar – é fundamental que cada uma reconheça suas próprias peculiaridades. Essas peculiaridades dizem respeito a cada disciplina escolar fazer aquilo que se não fizer nenhuma outra fará. Ou seja, promover a

aprendizagem de conteúdos específicos que reunidos irão corroborar a função social e os objetivos da escola.

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. Numa primeira aproximação, tendemos a nos precipitar na constatação da incompatibilidade, quase paradoxal, de se relacionar Educação Física e deficiência. Isso acontece em parte devido às lentes com as quais se enxerga, preponderantemente na Educação Física, o movimento corporal humano – as “bicicletas” no futebol, os saques “viagem ao fundo do mar” no voleibol, as “enterradas” no basquetebol, por exemplo, não raro nos servem como referência de competência motora. Mesmo considerando a possibilidade aberta pelo esporte adaptado de tornar espetacular o movimento realizado por pessoas que apresentam deficiência, é preciso salientar que em ambiente escolar essa perspectiva não se apresenta como a mais adequada.

No entanto, se nos acautelamos diante de precipitadas visões podemos observar a mesma situação por outro ângulo. Termos como individualidade biológica ou *personal trainer*, a título de exemplo, são corriqueiros no campo da Educação Física. Observando atentamente as características de seus programas, notamos que se trata de um campo de atuação profissional que todo o tempo lida com a diferença das pessoas – quer possuam ou não necessidades especiais. Esta assertiva impõe que admitamos a heterogeneidade manifesta em suas possibilidades de movimentos corporais (CRUZ; RADIGONDA; MANGABEIRA, 2003). Este talvez seja, dentre outros, o mais inquietador dos desafios: dar conta de cada um num grupo de 5, 15, 45 pessoas.

2.1 Educação Física e inclusão escolar: limites e limitações

Todos os componentes curriculares – e dentre eles a Educação Física – se encontram instados a dar sua contribuição na tarefa de garantir a educação escolarizada de todo e qualquer aluno. Além da complexidade inerente à articulação entre temas como pessoas com necessidades especiais, inclusão escolar e Educação Física, é necessário tratar com profundidade as questões decorrentes da referida articulação. É preciso levar em conta que a escola e seus integrantes, todos, devem ter uma expectativa de progresso em relação a todos os seus alunos – mesmo aqueles que possuem demandas educacionais específicas. Caso contrário, a profecia se auto-realiza e os alunos com necessidades especiais vêm-se excluídos do acesso ao currículo escolar, apesar de incluídos em ambientes regulares de escolarização.

Não obstante a especificidade da Educação Física, dentro de um modelo ecológico de ordenação dos dados da realidade, todas as questões presentes no sistema escolar lhe dizem respeito. O processo de inclusão escolar de alunos que apresentam algum tipo de deficiência não deve prescindir de sua participação. A preocupação com a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física vem sendo alvo de pesquisas de campo já há algum tempo.

Neste sentido, pesquisa realizada por Block e Zeman (1996) indica que, havendo suporte adequado, a inclusão de alunos com deficiência mental em uma turma regular de Educação Física não tem efeito negativo sobre os alunos que não apresentam deficiência. Com foco no desempenho motor de alunos de classes especiais, portadores de deficiência mental – submetidos a ambientes de aprendizagem segregado e integrado (junto com alunos de classe regular) – Cruz (1997) constatou que o ambiente integrado favoreceu a melhora no desempenho dos alunos das classes especiais, além de identificar interações destes com alunos das classes regulares. Por outro lado Lopes (1999, p.128) ao investigar a participação de um aluno com

deficiência física em aulas comuns/regulares de Educação Física observou que atividades individualizadas favoreceram mais sua participação efetiva do que atividades em grupo, sinalizando a necessidade de criação de espaço escolar – envolvendo professores e alunos – destinado a discutir “questões referentes à deficiência”.

A despeito das discussões em torno de se incluir ou não um aluno com necessidades educacionais especiais em uma turma regular, é notória a dificuldade de se equacionar a situação escolar que envolve dois encontros semanais de pouco mais de 40 minutos cada, cerca de 30 alunos (com diferenças entre si que vão desde a questão de gênero à história de vida), e recursos materiais e instalações frequentemente marcados pela precariedade. Mas, paradoxalmente, ao se deslocar para uma escola especial, com número reduzido de alunos por turmas – pretensamente homogêneas – e material/instalações relativamente satisfatórios, chega-se a um ambiente educacional com insistentes dificuldades para garantir a efetiva escolarização de seus alunos.

Além de aspectos de ordem social, questões internas a cada componente curricular podem levar ao enfraquecimento de sua participação na dinâmica escolar. No caso da Educação Física, em particular, a justificativa de sua importância no processo de escolarização se dá, por vezes, mais em função do que se ensina/aprende por intermédio dela do que sobre ela mesma. Por exemplo, relacionar atividades pertinentes à Educação Física ao desempenho na leitura e escrita de crianças que apresentam deficiência mental (GOMES; ALMEIDA, 2001) representa uma salutar interação dos componentes curriculares presentes na escola. Todavia, deve-se atentar para que o caráter ímpar da contribuição da Educação Física no processo de educação escolarizada não seja negligenciado devido à opção de participação no ambiente escolar na condição exclusiva de apoio a outros componentes curriculares.

Cumpre, todavia, atentarmos às indicações de Zabala (1997, p. 7) a respeito da impossibilidade de ensinar algo desprovido do entendimento sobre como se aprende. Em se tratando da Educação Física, ele ressalta a utilização de um modelo de ensino baseado em uma interpretação complexa da aprendizagem, sem perder de vista que para ela ocorrer é indispensável estruturar um ambiente físico-social adequado. A contribuição de Sánchez Bañuelos (1986) nos permite avançar mais um pouco na questão da particularidade ao mencionar uma didática específica da Educação Física que trate de um processo de ensino possuidor do movimento corporal humano como conteúdo. No tocante aos embates decorrentes de perspectivas teóricas distintas, cabe parafraseá-lo ao afirmar que:

[...] determinadas técnicas y procedimientos de enseñanza aparecerían como la panacea universal de acuerdo con las tendencias o teorías que cada cual sustente. Este fenómeno ha sido origen de enfrentamientos ideológicos en los cuales se toman posiciones radicales en defensa de uno u otro método en descrédito del contrario, [...] estas divergencias son, en general, estériles, pues provienen de un análisis del problema absolutamente insuficiente y limitado y de una falta de claridad en los objetivos a alcanzar. Cuando vamos a enseñar una tarea motriz y nuestro objetivo es precisamente el que el alumno la aprenda, las características específicas de la tarea a aprender son las que deben determinar la técnica de enseñanza a emplear, y no consideraciones de carácter general basadas en unas u otras tendencias ideológicas y doctrinales. [...] las diversas técnicas de enseñanza no serán excluyentes entre sí, sino que deben ser coherentes con las características de la tarea a enseñar. Si partimos de la premisa de que fundamentalmente el tipo de tarea a enseñar esta en relación con la edad y posibilidades del alumno, tendremos asimismo que admitir la premisa de que la técnica de enseñanza estará en íntima relación con la tarea a enseñar (SÁNCHEZ BAÑUELOS, 1986, p.51-52).²

² Determinadas técnicas e procedimentos de ensino surgiriam como a panacéia universal de acordo com as tendências ou teorias que cada um sustente. Este fenômeno tem sido origem de enfrentamentos ideológicos nos quais se assumem posições radicais em defesa de um ou outro método em detrimento do contrário (...) estas divergências são, geralmente, estéreis, pois advêm de uma análise insuficiente e limitada do problema e de uma falta de clareza dos objetivos a serem alcançados. Quando vamos ensinar uma tarefa motora e nosso objetivo é que o aluno aprenda, as características específicas da tarefa são as que devem determinar a técnica de ensino a ser empregada, e não considerações de caráter geral baseadas em uma ou outra tendência ideológica ou doutrinária. (...) as diversas técnicas de ensino não serão excludentes entre si, mas devem ser coerentes com as características da tarefa a ser ensinada. Se partirmos da premissa de que o tipo de tarefa a se ensinar está fundamentalmente relacionada com a idade e possibilidades do aluno, teremos que admitir a premissa de que a técnica de ensino estará intimamente relacionada com a tarefa a ser ensinada (tradução do autor).

Sobre os conteúdos escolares, encontramos em Coll (1997), Coll, et al. (2000) e Zabala (1999) uma tipificação dos conteúdos escolares como sendo de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, que se referem, respectivamente, à aprendizagem de: a) fatos e conceitos; b) ações que permitem alcançar determinadas metas; c) normas e valores. Estes tipos de conteúdos dizem respeito a qualquer disciplina escolar, por mais que se enfatize predominantemente um deles (como no caso da Educação Física os de ordem procedimental). Coll et al. (2000, p.15) indicam que “os saberes e as formas culturais cuja assimilação pelos alunos [...] procura favorecer a educação escolar podem pertencer a uma ou outra dessas categorias”, que por sua vez “podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola”. Quanto ao equacionamento desses conteúdos ao longo do processo de escolarização, Zabala (1997, p.6) nos diz que:

Seguramente, la distribución de la importancia relativa de los distintos contenidos no es la misma en cada uno de los diferentes periodos. Lo más probable es que en los cursos más bajos exista una distribución más equilibrada de los diversos contenidos, o que se dé prioridad a los procedimentales y actitudinales por encima de los conceptuales, y que a medida que se va avanzando en los niveles de escolarización se incremente el peso de los contenidos conceptuales en detrimento de los procedimentales y actitudinales.³

Esse raciocínio se aplica às pessoas que, no âmbito das necessidades educacionais especiais, apresentam algum tipo de deficiência. A Educação Física pode contribuir no processo de desenvolvimento motor de uma pessoa portadora de deficiência, à medida que estruture um ambiente que proporcione vivências motoras capazes de incrementar sua habilidade para solucionar as tarefas apresentadas pelo ambiente físico-social no qual está inserida. Para tanto, nossas lentes devem focalizar o movimento corporal – sem restrições excludentes – e não a

³ Seguramente, a distribuição da importância relativa dos distintos conteúdos não é a mesma em cada um dos diferentes períodos. O mais provável é que nas séries iniciais exista uma distribuição mais equilibrada dos diversos conteúdos, ou que se dê prioridade aos procedimentais e atitudinais sobre os conceituais, e que à medida que se avance nos níveis de escolarização se incremente o peso dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais (tradução do autor).

deficiência da pessoa, quando nos propormos a abordar este tema. Não nos compete reverter alterações morfológico-funcionais constitutivas de uma pessoa. Entretanto, proporcionar-lhe condições de movimentar-se para interagir com seu ambiente físico-social de modo cada vez mais satisfatório às suas necessidades é tarefa que nos cabe.

2.2 Especificidade do componente curricular Educação Física

A intervenção da Educação Física em ambiente escolar, leva ao relacionamento com grupos heterogêneos, constituídos por crianças com diferentes níveis de habilidade e vivência no tocante ao movimento corporal. Se considerarmos que lidamos todo o tempo com a *diferença*, podemos nos assumir *com a faca e o queijo nas mãos*. Se constituirmos uma turma de alunas da mesma faixa etária, residentes na mesma rua constataremos suas dessemelhanças. O mesmo ocorrerá com uma turma composta por crianças com a síndrome de Down, ou qualquer outra característica que queiramos destacar.

As diferenças entre alunos em nossas quadras de aula podem ser expressão da contribuição ímpar que o componente curricular Educação Física tem a dar no processo de inclusão escolar de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. É a partir da assunção de que o processo ensino-aprendizagem deflagrado em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capazes de corroborar o projeto pedagógico da escola, que se deve considerar a possibilidade de intervenção na realidade de alunos que apresentem deficiência.

As contínuas e progressivas mudanças que ocorrem no comportamento motor de uma pessoa são analisadas em estudos sobre o desenvolvimento motor. O desenvolvimento motor é imanente a todas as pessoas e no caso de um padrão de movimento, como andar, por exemplo, é possível observar que algumas pessoas andam mais cedo, outras um pouco mais tarde.

O tempo para se chegar a determinado estágio de movimento recebe a influência da interação de aspectos constitutivos e ambientais pertinentes ao indivíduo. Cabe ressaltar, no entanto, que ao mencionarmos padrão de movimento não nos referimos a *macdonaldização*, ou padronização da/na resposta motora de uma pessoa em virtude de determinada solicitação do ambiente. Ao contrário, trata-se padrão de movimento como sendo o modo particular que cada indivíduo possui de organizar as ações motoras necessárias à resolução de problemas decorrentes de sua interação com seu ambiente físico-social.

Em sua proposição de estratégias para a aprendizagem motora – com foco no esporte – de pessoas cegas e com deficiência visual, Almeida (1995) ressalta a necessária conjunção de fatores intrínsecos (relacionados ao aluno) e extrínsecos (relacionados ao meio externo) a fim de que os objetivos estabelecidos em um programa de atividades esportivas sejam alcançados. O relacionamento entre a pessoa que apresenta deficiência, o seu ambiente físico-social e as restrições impostas pelas tarefas que lhe são propostas, não pode ser ignorado na avaliação das possibilidades de intervenção junto a esses indivíduos.

Do ponto de vista do comportamento motor pode-se dizer que uma pessoa – com algum tipo de deficiência – possui desenvolvimento diferente, podendo, inclusive, manifestar um alto nível de competência motora (MANOEL, 1994, 1996b). Deste modo, as interações dinâmicas entre sujeito, ambiente e tarefa motora (MANOEL, 1996a, 1998) se apresentam como sendo ponto crucial nas investigações/intervenções referentes ao comportamento motor de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Em função das características peculiares de pessoas com necessidades especiais, o ramo da Educação Física que assume a responsabilidade de atendê-las vem sendo denominado Educação Física Adaptada. Trata-se da adoção de uma terminologia que melhor traduza os propósitos que a orientam, não obstante questionamentos sobre o caráter *adaptado* da Educação

Física acompanharem algumas das discussões conceituais da área. Afinal de contas a Educação Física *comum* deve estar, todo o tempo, atenta às inevitáveis diferenças que se expressam no movimento corporal daqueles que dela tomam parte. A esse respeito vamos nos fazer acompanhar por Pedrinelli e Verenguer (2005, p.4) ao indicarem a possibilidade de se considerar a Educação Física Adaptada:

Uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si).

É preciso termos claro que o propósito da Educação Física Adaptada é potencializar a participação ativa de pessoas com necessidades especiais nas variadas possibilidades de intervenção do profissional de Educação Física (SEAMAN et al., 2003). Neste sentido, o conceito de necessidades especiais deve ser refinado para indicar de modo objetivo as mudanças que se fazem necessárias à efetiva participação de uma pessoa em uma determinada atividade motora. A Educação Física Adaptada pode se deparar com a necessidade de reorganizar sua proposta de intervenção para atender – a contento – um aluno obeso ou com atraso em seu desenvolvimento motor, por exemplo. Essas características provavelmente não vão indicar necessidades educacionais especiais em outros componentes curriculares, mas o farão na aula de Educação Física (WINNICK, 2004).

É possível observar que a Educação Física *Adaptada* está para a Educação Física *Comum* – assim como esta está para a Educação – como fonte instigante na busca de aprimoramento das intervenções pedagógicas implementadas. Pode-se ainda avançar nessa relação sugerida entre a Educação Física *Adaptada* e a *Comum* – assentada no entendimento de que a ampliação do repertório corporal de movimento de seus alunos é sua inequívoca responsabilidade – e repensar a idéia de adaptar uma determinada atividade para que um aluno

cego, ou com uma deficiência física, por exemplo, possa acompanhar a aula com os alunos de uma turma regular. Levar os alunos que não possuem deficiência a realizar uma atividade desprovidos da visão, ou executando movimentos corporais fora dos padrões conhecidos significa conduzi-los à experimentação de outros canais perceptivos, de outras possibilidades motoras. Isso significa enriquecer sobremaneira as possibilidades de dar respostas motoras às solicitações provenientes das interações com seu entorno físico-social.

Podemos assumir, portanto, que o propósito da intervenção do professor que atua no campo da Educação Física Adaptada é potencializar as possibilidades de participação ativa de pessoas com necessidades especiais, em programas com foco na atividade física / movimento corporal humano. Outrossim, há que se assumir que a sustentação para ações pedagógicas direcionadas ao processo de escolarização dessas mesmas pessoas encontra-se em fase de construção, carecendo da produção de conhecimento capaz de contribuir para a mudança desse contexto (CARMO, 2002). Mesmo em instituições *especializadas* presencia-se a fragilidade da formação dos profissionais de Educação Física para atuar com pessoas que apresentem necessidades especiais. Foi o que verificou Araújo (1999) ao investigar a participação de professores de Educação Física em equipes multidisciplinares de atendimento a pessoas com necessidades especiais na cidade de Campinas-SP.

Se em instituições *especializadas*, no final da década de 90, o quadro preocupava – no que se refere à formação profissional – não é difícil visualizar o frisson que a INCLUSÃO vem causando no cenário educacional brasileiro. Uma argumentação de lugar fácil nessa discussão é a ausência do tal *especialista*, aquele mesmo que as próprias instituições *especializadas* também procuram. Pensar a Educação Física Adaptada como panacéia para as questões relativas ao movimento corporal de pessoas com necessidades especiais é, no mínimo, precipitação.

A contribuição que a Educação Física Adaptada, entendida como vertente da Educação Física comum, pode dar no aprimoramento dos serviços destinados a pessoas com necessidades especiais passa pelo seu inevitável engajamento em questões mais amplas que acompanham a própria Educação Física. É necessário que a especificidade de uma determinada situação de intervenção não a descole da paisagem da qual ela faz parte. As condições para o atendimento de um aluno com uma deficiência física, por exemplo, vão além da construção de rampa para acesso ao local no qual acontecerá a aula de Educação Física.

Reduzir a problemática da escolarização de pessoas com necessidades especiais às condições estruturais de acesso ao prédio escolar pouco colabora na aprendizagem dos conteúdos veiculados pela escola, assim como a Educação Física para um aluno com algum tipo de deficiência não pode ser reduzida à adaptação de jogos e atividades físicas. Se o contexto em questão é o educacional, e tem inspiração inclusiva, será ainda mais necessário articular aspectos específicos da Educação Física com o contexto complexo e dinâmico definido por uma turma de alunos em uma determinada escola.

Pensar a Educação Física na escola, dando conta de atender simultaneamente alunos com e sem necessidades especiais, implica em pensar no aporte advindo da Educação Física Adaptada. Mas 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.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CENTRO DA DISCUSSÃO

Abordar o tema inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais na intervenção profissional do professor de Educação Física impõe-nos não perdermos de vista os sistemas ou contextos que, em uma perspectiva ecológica, configuram o ambiente escolar. Essa não é uma tarefa simples, tanto em função da complexidade e do dinamismo próprios da instituição escolar, quanto das demandas sociais que a envolvem, tão dinâmicas e complexas quanto da própria escola. A propósito, estabelecer um relacionamento harmonioso entre aspectos particulares e gerais intra e inter institucionais, parece ser um dos principais desafios a ser enfrentado na esfera educacional. Nada obstante as contradições e os conflitos que a acompanham, a área de intervenção profissional denominada Educação Física – como um dos componentes curriculares participantes do nosso sistema de ensino – deve concorrer para a consecução dos objetivos estabelecidos pela escola.

As preocupações – concebidas como “enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário” (KOSIK, 1976, p.60) – que nos atingem no que se refere à efetiva participação na paisagem escolar, não podem focalizar exclusivamente questões de ordem social, no sentido *lato* da expressão, em detrimento da dimensão prático-utilitária do conjunto de relações nas quais estamos enredados. Se por um lado causa desconforto o modo como se dá a distribuição de renda entre os cidadãos brasileiros, por outro lado há que se resolver, em duas sessões semanais de 50 minutos, a equação envolvendo: uma bola (quaisquer que sejam suas características ou a modalidade esportiva em foco), uma

turma que pode chegar a 40 alunos (heterogênea desde a questão de gênero até às experiências motoras fora da escola e as demandas individuais de movimento) e o pátio/quadra (de aula) da escola. Esta responsabilidade é dos professores de Educação Física. Em se tratando das implicações da inclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais – deficiência física, mental ou sensorial; condutas típicas; altas habilidades; obesidade; cardiopatia; asma; etc. – por ocasião da participação em programas de Educação Física, há de se perceber o quão inapropriado é pensar nessa atuação da Educação Física sem a companhia de criteriosa reflexão a respeito do processo de preparação profissional.

A esse respeito vale a pena aproximarmos-nos dos apontamentos feitos por Bueno (1999) sobre a formação profissional em Educação Especial. Para ele é necessário que se avance no relacionamento estabelecido entre professores do ensino regular – despreparados para o atendimento de alunos que apresentam deficiências – e professores do ensino especial – que além de assentar a intervenção profissional nas deficiências de seus alunos, se colocam distantes do trabalho pedagógico realizado no ensino regular.

Esta afirmação é corroborada pelo estudo realizado por Ferreira et al. (2002) sobre a formação de recursos humanos para a Educação Especial. Eles analisaram teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre educação especial defendidas em programas de educação e psicologia. Os resultados encontrados pelos autores indicam a necessidade de ampliação da compreensão da realidade educacional brasileira por parte dos profissionais da Educação Especial, “uma vez que grande parte das dificuldades encontradas na formação e na prática reflete problemas que atingem a educação como um todo” (FERREIRA et al., 2002, p.255-256).

Esse suposto embate entre generalistas e especialistas é para Bueno (1999) uma falsa dicotomia. Em sua opinião tanto o ensino regular quanto o especial, devem prover o devido atendimento escolar de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994a, 1994b, 1997, 2001). Porém, fazendo coro à afirmação de Ferreira (1998, p.7), “o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral”.

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. Não reside nesta assertiva a intenção de aumentar o peso nos ombros dos formadores – em nível de ensino superior – de professores que atuarão na Educação Básica. Mas ao contrário, 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 preparação 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 este assunto a formação/preparação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação 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.

Por mais que percebamos avanços no campo de atuação profissional definido pela Educação Física, não podemos perder de vista a distância que persiste em se manter entre o conhecimento produzido academicamente e os serviços ofertados para pessoas com necessidades especiais. Esta afirmação é particularmente preocupante ao levarmos em conta que a Educação Física *Adaptada* é um campo de atuação profissional que se apóia em conhecimento básico de natureza multidisciplinar (REID; STANISH, 2003), assim como a própria Educação Física

Comum – da qual, a propósito, a Educação Física *Adaptada* não pode se desgarrar. O embate entre o caráter de disciplina acadêmica e/ou profissão acompanha a Educação Física já há algum tempo (LAWSON, 1999; NEWELL, 1990) e, respeitando diferenças de ordem conceitual e epistemológica dos autores que o abordam, perpassa invariavelmente o processo de formação profissional em nível de Educação Superior.

3.1 O problema da formação do professor de Educação Física diante do apelo social à inclusão escolar

No que diz respeito à preparação para o exercício profissional em Educação Física, oferecida em nível de graduação, o envolvimento das demais disciplinas que compõem o referido curso – nas discussões relativas ao atendimento prestado a pessoas com necessidades especiais – colabora para adensar a competência profissional almejada (CRUZ, 2001). Vale ter em mente que a inclusão pode implicar na exclusão de pessoas com necessidades especiais inseridas em um determinado programa de Educação Física. A presença física não é garantia de que os benefícios projetados serão alcançados. Do ponto de vista do oferecimento de um serviço de qualidade a Educação Física deve assumir a responsabilidade de que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Neste sentido, guardar coerência entre objetivos, métodos e princípios norteadores da intervenção profissional em questão é imprescindível, tanto quanto óbvio. Mas, apesar de óbvio nem tão comum e por isso mesmo inevitável reafirmar sua imprescindibilidade.

A despeito dos desafios impostos por uma perspectiva educacional inclusiva, a formação profissional – em nível de ensino superior – apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais de Educação Física. Para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em programas de Educação Física não sucumbir

a quixotismos ou modismos é preciso reunir as competências daqueles responsáveis pelo processo de formação supracitado. Implementar programas de Educação Física apropriados – via de regra – para crianças e jovens que apresentam níveis de habilidade diversos (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2002), como expressões da própria diversidade humana, não é tarefa simples.

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.

O conhecimento acumulado sobre esse assunto carece aprofundar-se tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico. Aqueles que têm ou tiveram acesso a informações específicas não podem se iludir, tampouco desiludir. A sustentação para ações pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais se encontra em processo de construção, em alguns aspectos, e *desconstrução* noutros. Cabe ao professor no exercício de sua autonomia – comprometido com a autoria de projetos educacionais ousados – promover uma intervenção pedagógica que traduza sua autoridade profissional, expressão de suas reflexões e ações cotidianas.

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”.

Cabe aqui reportarmo-nos ao estudo de Rangel-Betti e Galvão (2001) sobre um modelo de ensino reflexivo. Elas propuseram aplicar o referido modelo em uma disciplina de um curso de graduação em Educação Física. Seus objetivos diziam respeito à condução dos graduandos a reflexões antes, durante e depois do processo ensino-aprendizagem do qual participavam. Os resultados alcançados sugerem a aquisição de uma postura reflexiva por parte dos alunos envolvidos no estudo, que atuaram como co-autores de sua própria formação profissional. É possível encontrar em Palma (2002) e Lima (2005) propostas de formação profissional com professores e graduandos de Educação Física, respectivamente, que também adotam uma linha reflexiva na condução de seus trabalhos.

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.

Neste sentido Pérez Gómez (1997, p.107) afirma que “as ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de

descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos”. Cabe recorrer novamente a Schön, que bem ilustra, metaforicamente, o dilema da relação entre educação superior e educação básica – ou conhecimento acadêmico e conhecimento prático – em um contexto de angústias quanto à preparação profissional do professor. Ele nos diz que:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas [...] O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa? (SCHÖN, 2000, p.15).

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).

O caráter sedutor das idéias veiculadas pela expectativa de formação de um professor reflexivo, capaz de problematizar o cotidiano escolar e encontrar soluções adequadas aos conflitos que dele emergem, é alvo de críticas que merecem ser observadas. Isso por se tratarem de análises criteriosas das proposições reflexivas anteriormente comentadas.

Uma dessas críticas é feita por Pimenta (2002), ao demonstrar sua preocupação com o esvaziamento do conceito de professor reflexivo, que por sua vez pode sucumbir a mais uma temporada de moda nos grandes salões da Educação brasileira. Ela aponta a “excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas” (PIMENTA, 2002, p.43) como um dos problemas que deve ser superado na perspectiva de formação do professor reflexivo. Para a autora é preciso colocar “sob suspeita” propostas educacionais formuladas em contextos estranhos à nossa realidade. Em sua opinião a idéia de professor reflexivo representa um “conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico” (PIMENTA, 2002, p.47).

Uma análise crítica mais contundente é feita por Duarte (2003), para quem a prática reflexiva no campo da formação de professores enaltece o conhecimento prático, desenvolvido na atuação profissional, em detrimento do conhecimento acadêmico. O fato de haver contradições na atuação docente em nível de Educação Superior não deve implicar na desvalorização do conhecimento teórico. Segue o autor afirmando que, ao invés de buscar a superação da incoerência entre as dimensões teórica e prática presentes na formação do professor, o que se propõe é abandonar o conhecimento acadêmico-científico. Autores com Pérez Gómez, Perrenoud, Schön e Tardif, são submetidos ao olhar atento de Duarte que alerta:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. (DUARTE, 2003, p.620).

Faz-se necessária uma leitura aprofundada desta nova novidade chamada prática reflexiva. Investir na prática reflexiva de professores de Educação Física às voltas com alunos que apresentam necessidades especiais não pode significar adesão a modismo. Entretanto, envoltos que estamos pelo apelo sócio-educacional imbricado ao tema deficiência/inclusão, somos perseguidos por inquietações que nos acompanham insistentemente. Uma delas se refere ao modo como professores do componente curricular Educação Física lidam, no dia-a-dia de suas intervenções pedagógicas, com o desafio imposto pela inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Outra diz respeito à explicitação de caminhos que desvelem possibilidades de contribuição efetiva de um programa de formação continuada no enfrentamento dos desafios decorrentes de mais essa peleja cotidiana.

3.2 Formação inicial e continuada: a busca por coerência entre reflexões e ações na prática pedagógica do professor de Educação Física

Em nível de formulações de políticas educacionais a inclusão é fato posto. Embora ainda não possuam o correspondente prático de suas formulações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2003) e a Deliberação 02/03 que define normas para a Educação Especial na Educação Básica no Paraná (PARANÁ, 2003), ilustram este comentário. Não se pode negar a crescente presença de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, assim como uma espécie de hegemonia do tema INCLUSÃO nos debates realizados na esfera educacional.

A formação – em nível de ensino superior – do professor que atua na educação básica, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação. Ter isso em mente é importante para que se desvincule a idéia da formação continuada/permanente/em serviço, como sendo redentora de uma formação superior deficiente, ou mesmo como encarregada de preencher as lacunas observadas nessa formação. A noção de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, é fundamental para que a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes não seja negligenciada.

A formação contínua, continuada ou permanente do professor é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de Perrenoud (1998, 1999, 2002), que ao enfatizar a prática reflexiva na formação contínua 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.

À assertiva anterior pode-se acrescentar a crítica radical que Collares, Moysés e Geraldi (1999) fazem às políticas brasileiras de formação continuada, entendida mais como um processo de “descontinuidade” da relação entre a formação prévia e o exercício profissional do professor. Eles apontam como um dos denunciadores dessa “política da descontinuidade” a “vulgarização de modelos científicos, tornados ‘modismos’ e transmitidos como ‘receitas’, em panacéia para todos os problemas” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p.215). Ainda na

esfera da formação contínua, continuada ou permanente do professor, Imbernón (2000), por sua vez, destaca na formação permanente do professor: a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiências entre os pares e a formação atrelada a um determinado projeto de trabalho. Vale ressaltar nos trabalhos mencionados (PERRENOUD, 1998, 1999, 2002; COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999; IMBERNÓN, 2000) a formação do professor entendida como um processo dinâmico longe de ter um ponto final pré-estabelecido por ocasião de uma formação prévia, inicial ou básica.

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.

Cabe reunir às reflexões e proposições anteriores as ponderações de Fusari (1999) ao sinalizar que a proposição de programas de formação contínua, ou em serviço, não deve ignorar circunstâncias históricas que podem agir como deformadoras do professor em seu exercício profissional. Avançando em suas considerações sugere ainda que tais proposições “sejam mais próximas de um paradigma que propicie a formação do educador como um processo permanente, composto pela articulação entre a formação inicial e a contínua”, levando o professor à produção de conhecimento amparado pela “prática profissional coletiva reflexiva” (FUSARI, 1999, p.223). Ele nos alerta também para o fato de que:

As modalidades de educação contínua são meios, portanto subordinados a determinados princípios e objetivos. A experiência mostra que, numa avaliação das nossas vivências com modalidades de formação contínua, sejam elas quais forem, algumas foram muito importantes, propiciando, de fato, desenvolvimento pessoal profissional, e outras não (FUSARI, 1999, p.224).

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. Contudo, cabe analisar em profundidade a capacitação/formação do professor. Deve-se cuidar para que essa capacitação/formação não transfigure professores em espantalhos à busca do *Mágico de Oz*. Papéis assinados estão longe de garantir qualidade na atuação profissional.

É oportuno observarmos, neste momento, as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2001) no atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades especiais. Em seu artigo 58 a Educação Especial é tida como modalidade de educação escolar a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Na seqüência o artigo 59, em seu inciso terceiro, indica que os sistemas de ensino assegurarão “professores do ensino regular capacitados para a integração” de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Neste caso, não podemos perder de vista que os avanços desejados na esfera educacional dizem respeito a amplas e profundas transformações em nosso sistema de ensino, do qual faz parte a Educação Especial como espaço responsabilizado pela escolarização de alunos que apresentem demandas educacionais específicas. Vale, portanto, destacar que:

[...] as perspectivas político-institucionais da educação especial [...] dependem de sua inserção no âmbito das várias reformas que estão ocorrendo e vão ocorrer num prazo relativamente curto, contexto no qual a LDB é mais um momento importante dos embates políticos, do que a expressão da síntese possível dos mesmos (FERREIRA, 1998, p.9).

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 responsabilidade de escolarizar pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais é de todos nós participantes do sistema de ensino brasileiro, e passa, inegavelmente, pelo nosso refletir-agir cotidiano. É animadora a constatação de políticas educacionais que buscam o aprimoramento da intervenção didático-pedagógica dos professores. Contudo, mudanças na esfera política podem ser inócuas se desprovidas de ações concretas (JENKINSON, 1997).

Ao refletirmos sobre a intervenção da Educação Física em ambiente escolar, nos deparamos com grupos heterogêneos, constituídos por crianças com diferentes níveis de habilidade motora. Essa situação torna-se ainda mais evidente se levarmos em conta a possibilidade de termos em nossas aulas pessoas com necessidades educacionais especiais, caracterizadas por algum tipo de deficiência, seja ela física, mental, sensorial ou múltipla.

Diante da perspectiva de inclusão escolar de pessoas que apresentam deficiência essa discussão recebe um colorido especial, principalmente no tocante a suas implicações no processo de formação profissional do professor de Educação Física. É a partir da assunção de que o processo de ensino em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capazes de corroborar o projeto pedagógico da escola, que devemos considerar a possibilidade – como professores de Educação Física – de intervirmos na realidade de alunos que apresentem deficiência.

O processo de aquisição de habilidades motoras refere-se ao aprimoramento das condições que uma pessoa possui de movimentar-se em um mundo complexo e dinâmico, com vistas ao incremento de sua interação com o ambiente físico e social. Portanto, é possível repensar a equivocada *certeza* da ausência de elementos básicos em nossa formação profissional para atuarmos junto a pessoas que apresentem algum tipo de deficiência. (Re)Conhecer as (de)limitações de uma área de atuação profissional é passo importantíssimo para que ela possa se aprimorar e estabelecer uma efetiva relação com outras áreas. A preparação decorrente de uma habilitação profissional obtida em um curso de nível superior será aprimorada tanto em função das vivências profissionais quanto dos investimentos acadêmicos futuros.

Naquilo que diz respeito à inclusão no campo da Educação Física, podemos mencionar, entre as contribuições existentes: o debate entre Block (1994) e Sherrill (1994) sobre inclusão irrestrita e ambiente o menos restrito possível; o estudo de Block e Zeman (1996) a respeito dos efeitos da inclusão para crianças não-deficientes; e a investigação de La Master et al. (1998), focando experiências com inclusão de especialistas em Educação Física do ensino fundamental. A alusão a visões distintas sobre este tema nos permite visualizar lacunas no que

diz respeito à aplicabilidade e exequibilidade da inclusão de portadores de deficiência no sistema regular de ensino.

A relação entre inclusão escolar e Educação Física também é alvo dos trabalhos de Palla e Mauerberg-deCastro (2004) que ao investigarem atitudes de professores e alunos de Educação Física sobre o atendimento a pessoas com deficiência em ambientes segregados e inclusivos, apontam a fragilidade no processo de formação profissional relacionado a pessoas com necessidades especiais. Por sua vez, Lima (2005) apresenta uma proposta de formação em Educação Física Adaptada, de caráter reflexivo, com base em um projeto de extensão realizado em ambiente universitário. Já Mandarinó (2004) alerta para o equívoco presente no entendimento de que a Educação Física contribuirá no processo de inclusão escolar apoiada em ações isoladas.

Do ponto de vista teórico-metodológico é importante que se alcance coerência entre discurso e ação no processo ensino-aprendizagem sob uma orientação educacional inclusiva. Deve-se, portanto, atentar às observações de Sánchez Bañuelos (1986) sobre o ensino em grupo e individual, já que numa perspectiva inclusiva a heterogeneidade dos alunos torna-se inegavelmente explícita e, conseqüentemente, lança-nos o desafio de optarmos por orientações metodológicas arrojadas e diversificadas, como reflexo de programas de Educação Física que estejam apoiados em projetos pedagógicos complexos.

A competência necessária para atuar junto a esses alunos passa pela organização de ambientes que permitam a execução de tarefas motoras adequadas ao seu processo de desenvolvimento. Além dos conhecimentos relativos especificamente ao assunto *deficiência*, também aqueles relacionados à aprendizagem motora, ao desenvolvimento motor e à metodologia do ensino da Educação Física, para citar alguns, são importantes neste processo de

formação profissional. Emergem aqui mais uma vez elementos relacionados ao contexto da formação/atuação profissional do professor.

O modelo ecológico de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996) cabe na visualização do sistema de desenvolvimento do professor de Educação Física. Isto é, os ambientes de formação profissional (inicial/continuada) e de trabalho – sem mencionar o familiar –, assim como as áreas de conhecimento e disciplinas que definem o componente curricular Educação Física, assumem uma relação dinâmica e de interdependência geradora de tensões que vão interferir na perspectiva do professor no que concerne ao atendimento – em suas aulas e na própria escola – de alunos com necessidades educacionais especiais, seja numa ótica inclusiva ou não.

Focalizar o movimento corporal e não a *deficiência* da pessoa é a posição que deve ser assumida desde a graduação, para que se possa proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições satisfatórias de interação com seu ambiente físico-social. A competência necessária para tanto deve traduzir a reunião de conceitos, procedimentos e atitudes – obtidos durante o processo de formação profissional – essenciais à atuação profissional do professor de Educação Física. Tudo isso sem perder de vista sua responsabilidade na apresentação de respostas exequíveis às solicitações de seu entorno social.

De acordo com estudos de Rizzo e Vispoel (1992), Kowalski e Rizzo (1996), uma atitude favorável à possibilidade de atuação profissional junto a pessoas que apresentam algum tipo de deficiência é fator importante para que se obtenha êxito na intervenção proposta. Na condição de uma das dimensões do conhecimento que constitui a competência profissional adquirida nos cursos de graduação, a atitude do professor de Educação Física pode e deve ser positivamente influenciada no que diz respeito ao atendimento de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Neste sentido, Winnick (1986), ao abordar numa perspectiva histórica a preparação profissional, e Craft (1994), ao discutir as implicações da inclusão para a Educação Física, mencionam a importância de que o assunto necessidades especiais – *deficiência*, seja incutido na formação profissional, em nível de graduação, do professor de Educação Física. A eles reúnem-se DePauw e Karp (1994), ao discorrerem sobre o papel da educação superior na preparação de professores para atuarem numa perspectiva inclusiva, e Kowalski (1995), quando aponta para a atenção necessária à noção de inclusão na preparação profissional.

Note-se ainda que o envolvimento nessas discussões daqueles que assumem em seus cotidianos a responsabilidade de implementar programas educacionais efetivos – os atores sociais protagonistas das tão propaladas mudanças –, incrementa sobremaneira o processo de formação profissional do professor. Além disso, rompe-se com a visão mitificada/mitificadora de universidade como sendo a redentora das mazelas sociais e, no caso, educacionais. Ao contrário, passa-se a perceber como alternativa efetiva ao enfrentamento/superação do estado de coisas que nos afligem no ambiente escolar a reunião de competências acadêmicas e profissionais, conforme indicam Lawson (1990, 1999) e Betti (1996).

Diante do quadro exposto, a constituição de um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores de Educação Física naquilo que diz respeito ao enfrentamento dos desafios postos pela, na ocasião iminente⁴, implantação de uma política inclusiva no estado do Paraná (PARANÁ, 2000; 2001) e no município de Londrina (LONDRINA, 2002a) sugere pertinência. A participação efetiva/ativa de professores de Educação Física em programas de formação continuada possibilita o adensamento de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais presentes na competência profissional almejada em sua formação, principalmente

⁴ Vale lembrar a Deliberação 02/03 que “fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2003)

se a intenção é prestar serviços educacionais de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social.

3.3 Objetivos da pesquisa

Refletir e agir sobre a Educação na transição entre milênios impõe-nos o desafio de encarar a herança de uma realidade construída num longo processo histórico. Apesar de todo conhecimento acumulado, carecemos de proposições capazes de contribuir na superação de insistentes contradições sócio-educativas. Pensando em algumas delas, podemos mencionar a existência de jovens desassistidos pelo nosso sistema de ensino e questionáveis processos de escolarização aos quais são submetidas pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A escola – na figura dos atores sociais que lhe dão vida – precisa se fortalecer nessa jornada a fim de aprimorar seu modo de lidar com as demandas individuais e sociais do seu tempo. Deste modo, a necessidade de projetar uma escola capaz de suplantar suas próprias contradições passa pela contribuição específica que cada disciplina – entre elas a Educação Física – oferece à consecução do projeto pedagógico elaborado e implementado pela própria escola.

Por conseguinte, o presente estudo assentou-se na implementação de um programa de formação continuada destinado a professores de Educação Física do município de Londrina, no Paraná, guardando como objetivos: a) Acompanhar os modos como professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; b) Apontar como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva.

4 MÉTODO

A proposta inicial do estudo consistia em identificar na intervenção de professores de Educação Física do ensino básico, obstáculos à participação de alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais – deficiência – em suas aulas regulares. Após esse olhar diagnóstico se procederia à implementação de ações didático-pedagógicas que permitissem o incremento do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão. Todavia, à medida que se efetivou contato com o campo de investigação, novas questões delinearão-se.

A este respeito Bruyne, Herman e Schoutheete (1982) mencionam aspectos específicos relacionados a cada momento da pesquisa. Ao discorrerem sobre a pesquisa como um “espaço metodológico quadripolar” eles supõem a “articulação de diferentes instâncias, de diferentes pólos que determinam um espaço no qual a pesquisa se apresenta como apanhada num campo de forças, submetida a determinados fluxos, a determinadas exigências internas” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p.34). Os mesmos autores ao se reportarem aos pólos metodológicos no campo da prática científica afirmam que:

Eles não configuram momentos separados da pesquisa, mas aspectos particulares de uma mesma realidade de produção de discursos e de práticas científicas. Toda pesquisa engaja, explícita ou implicitamente, estas diversas instâncias; cada uma delas é condicionada pela presença das outras e esses quatro pólos definem um campo metodológico que assegura a cientificidade das práticas de pesquisa. [...] O *pólo epistemológico* encarrega-se de renovar continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum. [...]. O *pólo teórico* [...] é o lugar de elaboração das linguagens científicas, determina o movimento da conceitualização. [...] O *pólo morfológico* [...] suscita diversas modalidades de quadros de análise, diversos métodos de ordenação dos elementos constitutivos dos objetos científicos. [...] O *pólo técnico* controla a coleta de dados, esforça-se por constatar-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p.35-36).

O confronto entre aspectos de ordem teórica e prática, como consequência das incursões iniciais feitas no dia-a-dia escolar, sugeriu um encaminhamento metodológico que levasse em conta a dinâmica escolar e não prescindisse do envolvimento dos atores principais de quaisquer propostas de avanço em nosso sistema educacional – os professores. O contato inicial com a realidade a ser focada afina com a idéia de que:

A prática científica não é redutível a uma seqüência de operações, de procedimentos necessários e imutáveis, de protocolos codificados. [...] a complexidade das problemáticas em ciências sociais exige interpenetrações e voltas constantes entre os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico da pesquisa. [...] As escolhas metodológicas não são colocadas umas após as outras, mas formam sistema, isto é, supõem voltas constantes e interpenetrações recíprocas dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p.30-31).

Do ponto de vista da investigação proposta, observar e apreender uma situação dinâmica como a que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem deflagrado em um ambiente destinado à educação escolarizada de crianças, implica em considerar procedimentos metodológicos que não engessem o fenômeno em questão a ponto de empobrecê-lo em sua complexidade e profundidade. A propósito, o rigor científico não se traduz pela rigidez ou ultra-simplificação do objeto estudado, até porque algumas distorções podem assim ser geradas. Na busca de alternativa metodológica capaz de dar conta da complexidade que envolve a prática docente cotidiana, Caldeira (1998, p.44) afirma que “los métodos de investigación no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde fuera a aquello que es objeto de investigación”.

O necessário aprimoramento da convivência entre reflexão e ação, sem preterir uma em relação à outra, numa perspectiva de mudança de certo aspecto da realidade conduziu a apontamentos realizados acerca da pesquisa-ação. Em sua discussão sobre projeto realizado nos anos de 1989 e 1990 nos Centros específicos de Aperfeiçoamento do Magistério no estado de São Paulo, André (1995) afirma a existência de estreita relação entre a formação de professores em

serviço e a pesquisa-ação. Outra indicação sobre a possibilidade de utilização da pesquisa-ação no desenvolvimento de professores em serviço pode ser encontrada no trabalho de Cohen e Manion (1994). Mais uma reflexão de interesse é feita por Reche ao mencionar que:

A possibilidade de aplicar os resultados de pesquisa em sala de aula, está relacionada ao fato de que os sujeitos envolvidos pelas inovações propostas sejam considerados como interlocutores e participantes da investigação. A estratégia de parceria e a reflexão sobre as práticas pedagógicas aportariam grandes vantagens, tanto para a credibilidade do pesquisador quanto para a valorização das pesquisas no campo da educação (RECHE, 2001, p.101).

A pesquisa-ação é tida por Bruyne, Herman e Schoutheete (1982) como um dos modos de investigação de campo com foco nas experiências vivenciadas pelos sujeitos que dela tomam parte. Por guardar como objeto de investigação “a mudança e o desenvolvimento da organização sob um aspecto significativo de suas estruturas ou de seus modos de funcionamento [...] ela não pode negligenciar as dimensões do contexto social e do ambiente no qual a ação se desenrola” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p.239). Seguem os mesmos autores dizendo que “o objetivo da pesquisa não está especificado definitivamente no início e não permanece absolutamente constante do começo ao fim; a pesquisa descobre progressivamente as questões que a orientam” (p.239).

Para Thiollent (1986, p.14) a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Ele sugere na organização da pesquisa a existência de uma fase exploratória, na qual se procede a um levantamento inicial da situação e seus problemas, além da identificação do campo de pesquisa, dos sujeitos interessados em tomar parte dela e suas expectativas.

Tanto Thiollent (1986), quanto Bruyne, Herman e Schoutheete (1982) e Cohen e Manion (1994) indicam alguns procedimentos comuns que configuram o plano de ação a ser implementado na pesquisa-ação: identificação do problema, definição de procedimentos de investigação e avaliação do processo de reflexão-ação. Bracht et al. (2002) indicam a pesquisa-ação como adequada ao processo de formação continuada de professores de Educação Física, do mesmo modo que percebem seu potencial para a promoção de mudanças em suas práticas pedagógicas e apontam limitações e problemas a serem superados em função de sua implementação.

O envolvimento que se estabelece entre pesquisador e participantes, sugerido na pesquisa-ação, conduz a uma atenção especial no que tange à penetração no ambiente que se propõe investigar. Adentrar o ambiente de trabalho de outro professor significa mais do que obter uma autorização da direção da escola ou do núcleo/delegacia/coordenadoria de ensino. Essa situação pode causar um desconforto comprometedor dos procedimentos estabelecidos para a coleta de dados, haja vista o caráter imprescindível da franca colaboração dos participantes do estudo. A esse respeito Thomas e Nelson (2002, p.325) afirmam que “os sujeitos devem sentir que podem confiar em você, ou não darão a informação procurada. Obviamente, o consentimento formal informado deve ser obtido e as estipulações contidas no conceito total de consentimento informado devem ser observadas”.

O ambiente de investigação deve considerar além do espaço físico, as interações sociais que nele acontecem – e que no caso da escola dizem respeito ao relacionamento entre alunos, seus responsáveis e os funcionários docentes e administrativos. Essas interações, que ocorrem de modo dinâmico e interdependente, tornam o ambiente da pesquisa deveras complexo. Por conta disso, observações participantes, diários de campo e entrevistas (THIOLLENT, 1986) são instrumentos destinados à coleta de dados que podem ser combinados para a reunião de

informações desejadas. Por sua vez as entrevistas podem ser empregadas em um grupo, seja ele constituído aleatoriamente ou não, e tendem ser “agradáveis para os participantes, podendo haver menos temor de que o entrevistador avalie o indivíduo, por causa do ambiente de grupo. Os membros do grupo ouvem o que os outros do grupo têm a dizer, o que pode estimular os indivíduos a repensar suas próprias visões” (THOMAS; NELSON, 2002, p.326).

A constituição de um Grupo de Estudo/Trabalho despontou como encaminhamento adequado à consecução da investigação objetivada. O binômio Estudo/Trabalho concilia tanto a denominação tradicionalmente adotada na cidade de Londrina quando da reunião de professores da educação básica para debater temas educacionais específicos (Grupo de Estudo), quanto a sugestão de uma dimensão prática implicada no enfrentamento de situações vivenciadas pelos professores em suas intervenções educacionais na escola (Trabalho).

Lançar mão da organização de um grupo de professores com foco no enfrentamento de situações vivenciadas no cotidiano escolar possibilita pensarmos em uma técnica de pesquisa que reúne dados sobre um determinado tema, por intermédio da interação do próprio grupo – *focus group*, conforme indica Morgan (1997). Este *focus group* – grupo de focalização – pode ter seus encontros estruturados de maneira mais ou menos formalizada, de acordo com os propósitos estabelecidos. Trata-se de um método de pesquisa que a partir da década de 80 passou a ser mais amplamente praticado no campo das ciências sociais (MORGAN, 1997).

Como resultado da adoção do grupo de focalização para efeito de coleta de dados observa-se a influência mútua dos participantes, expressas em novas percepções sobre o tema focalizado. Eles aprendem uns com os outros e podem ser levados a rever atitudes e opiniões, ampliando pontos de vista anteriores em decorrência do caráter evolutivo das discussões fomentadas (KRUEGER, 1998). O grupo de focalização combina diferentes

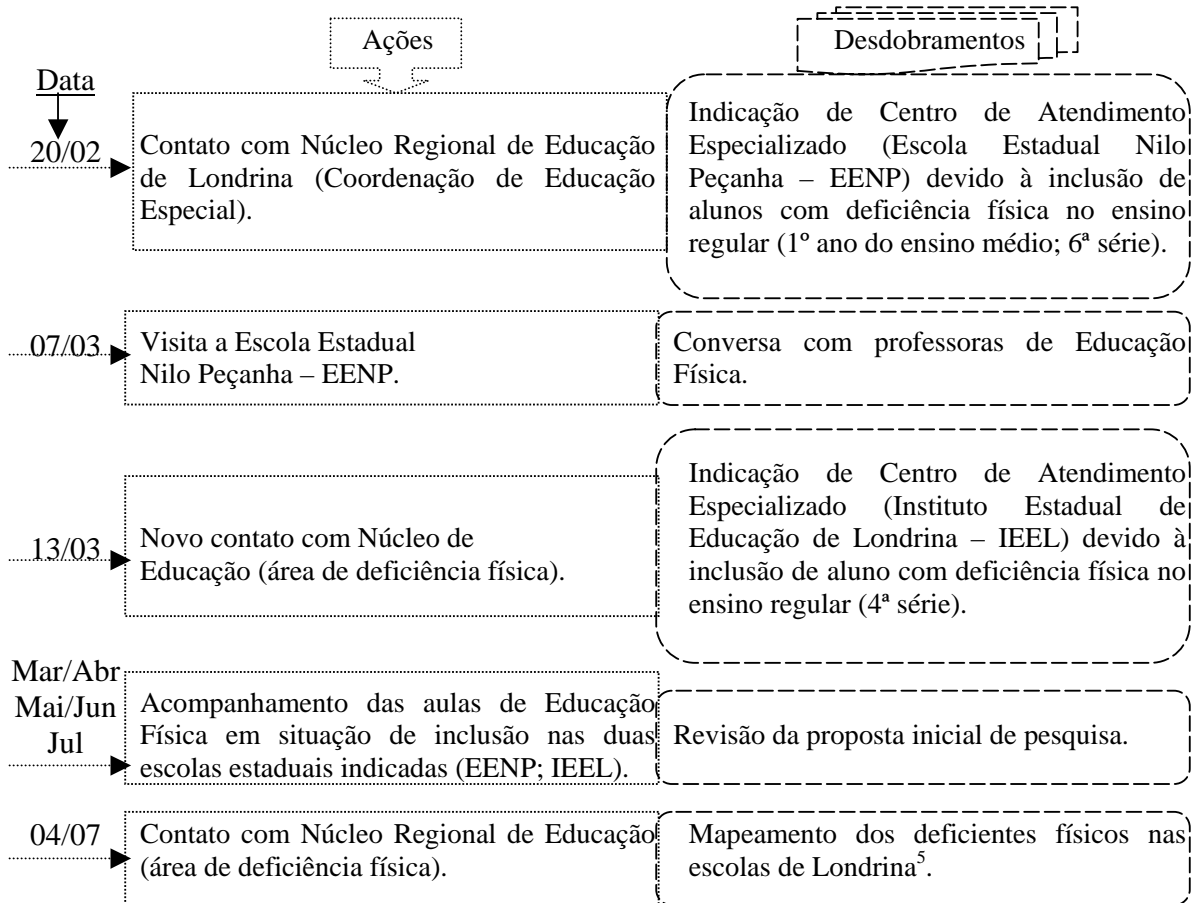
elementos da pesquisa qualitativa, acrescentando a complexidade proveniente das interações ocorridas no próprio grupo. Observações, debates, anotações/diários de campo, registros em fitas cassete ou VHS, são meios que podem ser usados para a coleta de dados.

4.1 Primeiras aproximações: rede pública estadual de ensino

O contato para realização da pesquisa efetuou-se junto à rede pública estadual de ensino. O encaminhamento inicial foi o contato com o Núcleo Regional de Educação de Londrina (correspondente às coordenadorias ou delegacias de ensino em outros estados), vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Esta opção deveu-se ao fato de que o gerenciamento das questões relativas à Educação Especial em Londrina e região é atribuição do referido núcleo, que – não obstante controvérsias de ordem política e teórica junto a seu corpo docente – tendia a se orientar pelas Linhas de Ação para a Educação Inclusiva no Estado do Paraná (PARANÁ, 2001) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em vigor desde 2001 (BRASIL, 2003). A partir do momento de sua publicação, a Deliberação 02/03 (PARANÁ, 2003) passou a ser referência estadual legal sobre o assunto.

Desde fevereiro de 2001 foi iniciada a aproximação do sistema público de educação básica da cidade de Londrina, com o intuito de mapear situações de inclusão que favorecessem a realização do estudo. A proposta de investigação foi se modificando à medida que a interação com professores de Educação Física atuantes em turmas inclusivas provocou uma revisão em sua intenção inicial. As primeiras conversas suscitaram o interesse de se ter como foco do estudo situação de inclusão na qual estivessem presentes alunos que, no âmbito das necessidades especiais, apresentassem deficiência física. Essa opção assentou-se no paradoxo entre o entendimento *sensocomunizado* do que trata a Educação Física – eficiência física (?) – e seu relacionamento com pessoas aparentemente *desprovidas* de tal eficiência. O ano de 2001 foi

marcado pelas seguintes ações, e seus respectivos desdobramentos, apresentados no fluxograma abaixo (Fluxograma 1):



FLUXOGRAMA 1 – Ações / Desdobramentos realizadas em 2001 (primeiro semestre): contato com rede pública estadual de ensino.

Diante do redimensionamento dos propósitos do estudo – conseqüente do contato com o cotidiano de professores de Educação Física de duas escolas estaduais, que possuíam alunos com deficiência física incluídos em turmas regulares⁶ – novas questões foram se

⁵ Levantamento realizado naquele ano pela Equipe de Ensino/Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina indicava a existência de 51 alunos com deficiência física no ensino regular. Esses alunos – distribuídos entre as escolas estaduais e municipais (na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio) – apresentavam: paraplegia (3), paralisia cerebral (22), distrofia muscular (1) e outros tipos de deficiência física (25) (LONDRINA, 2001).

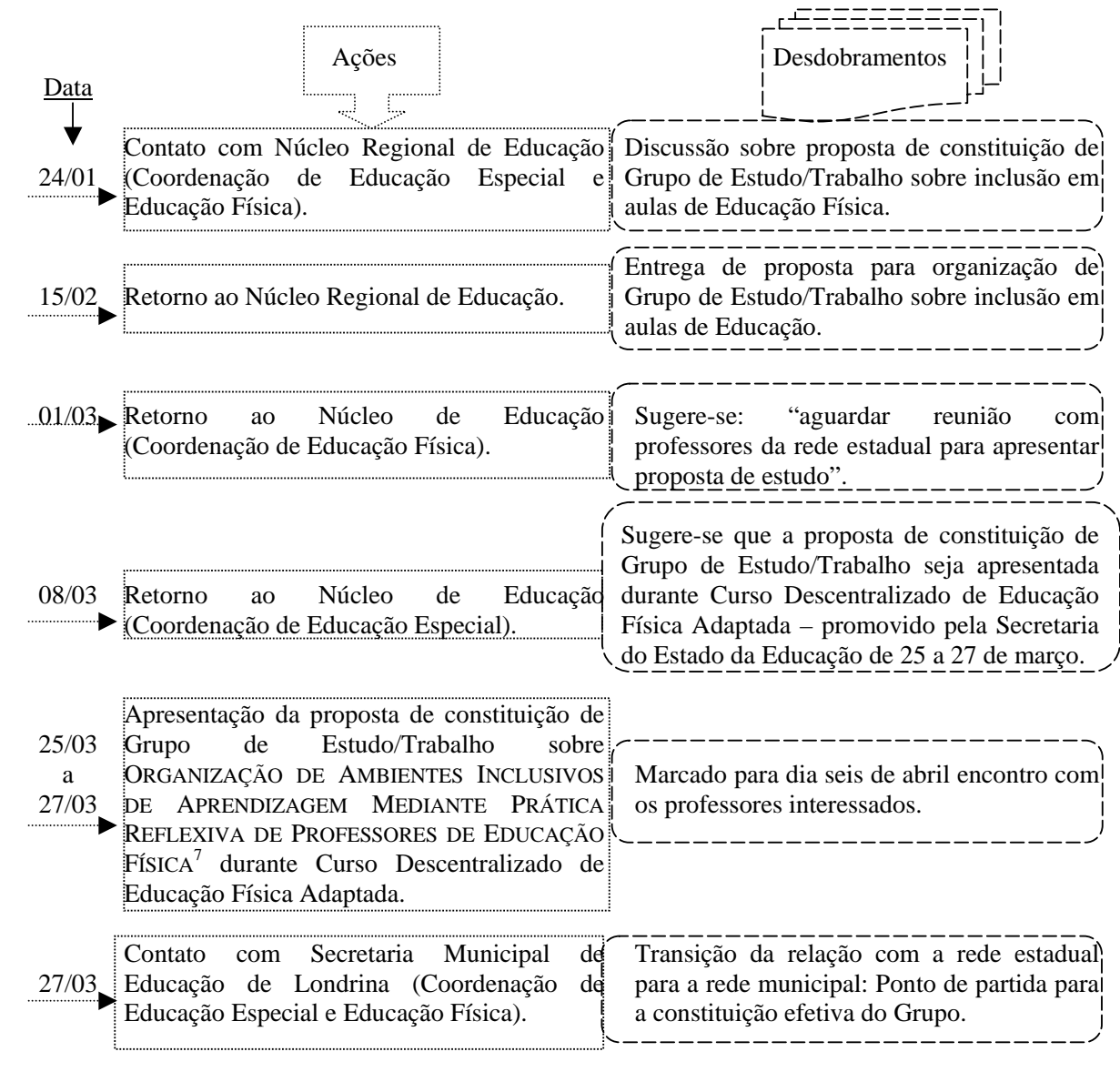
⁶ Um aluno na 4ª série em uma escola; um aluno na 6ª série e uma aluna no 1º ano do ensino médio em outra.

desenhando ao longo desta fase de aproximação do campo de investigação (segundo semestre de 2001). Reflexões de ordem teórica e metodológica levaram a uma revisão da proposta de investigação.

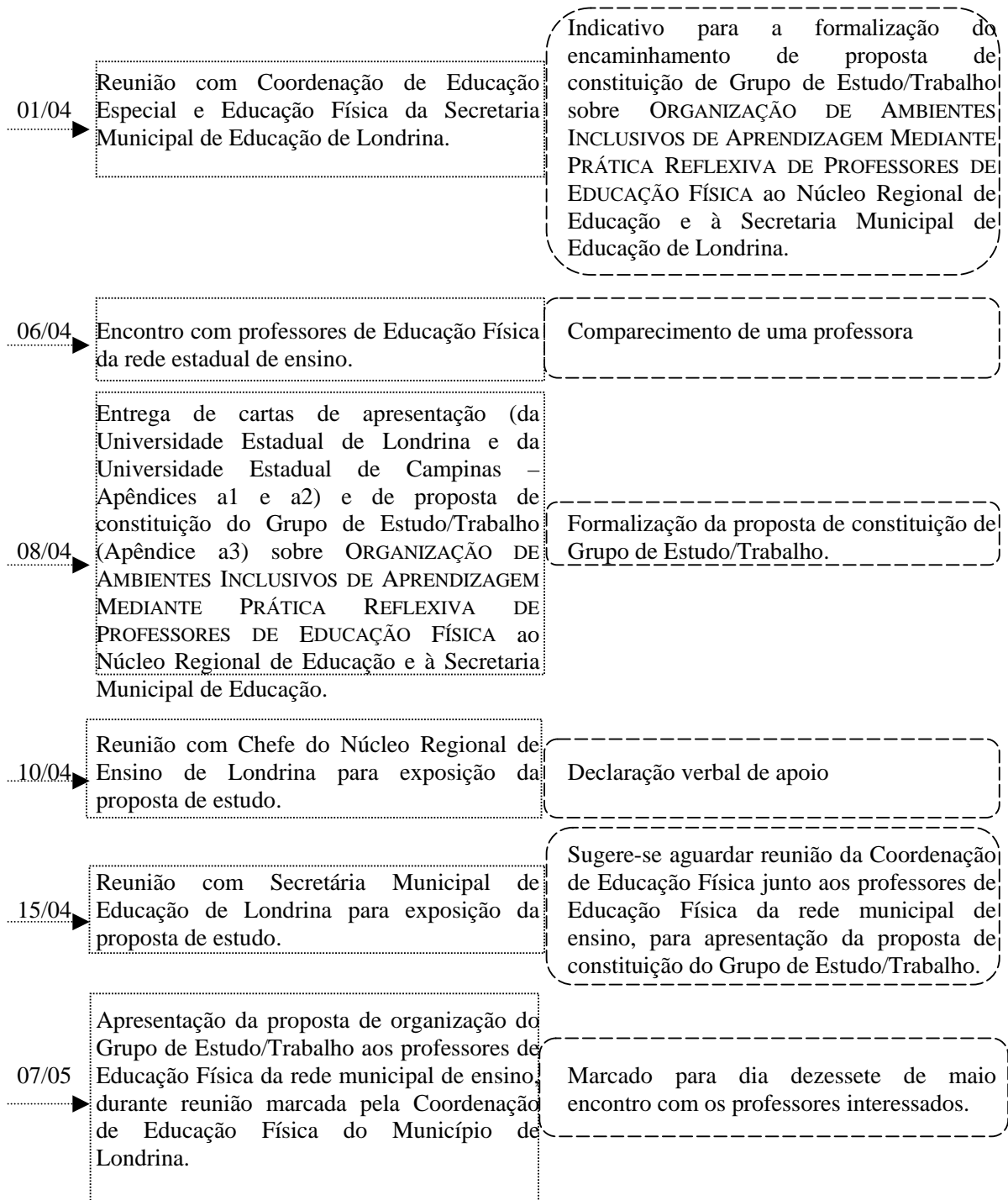
O conflito entre a opção por um estudo comparativo ou participativo passou a ocupar lugar central neste momento do trabalho. Se Campbell e Stanley (1979, p.62) já sinalizavam, desde a década de sessenta, que “do ponto de vista da interpretação final de um experimento e da tentativa de inseri-lo na ciência em curso, todo experimento é imperfeito”, o conflito relacionado à condução ou não de uma pesquisa genuinamente experimental não tem justificativa. O impacto da pesquisa na realidade social na qual está inserido o fenômeno de interesse não decorre, *a priori*, da utilização dessa ou daquela orientação metodológica. Entretanto, o modo como se articulam os pólos da pesquisa – epistemológico, teórico, morfológico e técnico (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982) – permite menor ou maior aproximação à dinâmica e complexidade do fenômeno a ser pesquisado.

A elaboração de proposta para organização de Grupo de Estudo/Trabalho com professores da rede pública de ensino de Londrina que se interessassem pelo tema inclusão, passou a ser o canal potencial para o estabelecimento de diálogo entre interesses de ordem acadêmica e profissional. Essa mudança na estratégia de aproximação dos professores, que deixaram de ser – na perspectiva do pesquisador – coadjuvantes para assumirem a condição de protagonistas dessa história permitiu ainda a transposição do muro que separa educação básica e superior. Afinal de contas ambas constituem o sistema de ensino brasileiro e estão, quer queiram quer não, envolvidas na problemática da educação escolarizada de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Após avaliação da proposição preliminar acerca da pesquisa as conversações com o Núcleo Regional de Educação foram retomadas no início de 2002. Seguem abaixo (Fluxograma 2) ações/desdobramentos referentes ao primeiro semestre de 2002, cabendo destacar contato formal com a rede municipal de ensino a partir do dia 27 de março.



⁷ Nesse momento a pesquisa tinha como foco a organização de ambientes de aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. Essa intenção de pesquisa foi amadurecida como consequência do envolvimento com a rede pública de ensino de Londrina.



FLUXOGRAMA 2 – Ações / Desdobramentos realizados em 2002 (primeiro semestre): contato com rede pública municipal de ensino.

4.2 Participantes e contexto da pesquisa

Foram convidados a participar do Grupo de Estudo/Trabalho, voluntariamente, professores de Educação Física que atendessem simultaneamente alunos com e sem deficiência pertencentes à rede pública de ensino básico da cidade de Londrina-Pr. Todavia, houve o interesse de professores de classe especial e de classe regular – sem a presença de qualquer aluno com necessidades especiais – em tomar parte do Grupo. O mesmo compôs-se por professores que atendiam (inicialmente 14) e que não atendiam (04 professores) alunos com algum tipo de deficiência. As escolas participantes do estudo são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que gerenciava, até 2003, 93 estabelecimentos de ensino, cerca de 33.000 alunos e aproximadamente 2.300 professores, dos quais 105 do componente curricular Educação Física.

Ao longo do ano de 2002 a Fase 1 da pesquisa contou com a participação efetiva de 13 professores da rede municipal de ensino de Londrina – com experiência profissional no magistério variando de 02 a 24 anos. Destes 13 professores, apenas uma possuía experiência anterior e formação acadêmica (em nível de especialização) relacionada a pessoas com de necessidades especiais, 10 atendiam alunos com algum tipo de deficiência e 03 não. Para ajustar-se aos compromissos profissionais dos participantes do estudo o Grupo subdividiu-se em dois: um deles com encontros no período da manhã e o outro à tarde. Em ambos os casos os encontros tenderam ser quinzenais. Entretanto, apesar do esforço coletivo, nem sempre se conseguiu manter esta periodicidade. Às vezes compromissos relacionados à própria escola, ou ainda questões de ordem pessoal, não permitiram a presença de todos os participantes do Grupo nos encontros planejados.

Os 93 estabelecimentos de ensino que configuram a rede municipal de ensino de Londrina – 66 localizados em zona urbana, 03 em zona rural e 10 em distritos; contando também com 12 Centros de Educação Infantil e 02 Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC – são responsáveis pela escolarização de alunos da educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª). As séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª) são atendidas pela rede municipal de ensino apenas nas zonas rurais. Como o demonstrativo estatístico (LONDRINA, 2003) com o quadro de alunos não registrava na ocasião da consulta informações relacionadas à inclusão, foi possível mapear a situação no município obtendo informações via Gerência de Apoio Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Os alunos com necessidades especiais incluídos em turmas regulares distribuíam-se da seguinte forma, quanto a suas características específicas: cerca de 50 alunos apresentavam deficiência física; 25 apresentavam deficiência auditiva; 23 apresentavam deficiência visual; 05 a deficiência mental; 20 a síndrome de Down e 34 apresentavam condutas típicas/quadros de hiperatividade. O processo ensino-aprendizagem realizado com esses alunos conta com apoio proveniente de sala de recursos e de atendimento psicopedagógico. Uma peculiaridade deste sistema é que os alunos que apresentam deficiência mental (cerca de 120) e condutas típicas/hiperatividade (algo em torno de 15) – assistidos em classes especiais – são encaminhados para a realização de aulas de Educação Física em conjunto com alunos de classes regulares. O referido componente curricular participa do processo de escolarização dos alunos de todas as séries do ensino fundamental, o que não acontece na educação infantil.

Como não há ainda uma política municipal de inclusão sancionada – apesar de “documento preliminar” produzido pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva, intitulado: “Propostas de Ações para uma Política Educacional Inclusiva no Município de Londrina” (LONDRINA, 2002a) – as diretrizes pedagógicas no que toca à educação escolarizada de pessoas

que apresentam necessidades especiais são consoantes ao estabelecido em termos de política estadual e federal. Deste modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2003), assim como a Deliberação 02/03 que fixa normas para a Educação Especial no Paraná (PARANÁ, 2003) sugerem ser referência de peso na definição de ações municipais acerca de alunos com necessidades educacionais especiais. A essas informações – obtidas junto à Gerência de Apoio Educacional, responsável pelo gerenciamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Londrina – reúnem-se dados que ilustram o contexto da inclusão neste município.

Em se tratando da proposta curricular do município de Londrina (LONDRINA, [199-]) para o componente Educação Física, pode-se perceber a estreita relação com a proposição da Secretaria do Estado da Educação (PARANÁ, 1997), sendo percebidas alusões às vertentes da motricidade humana, do esporte, da saúde e crítico-superadora – todas presentes nos debates acadêmicos da área reconhecida como Educação Física. Até este momento da pesquisa não era possível encontrar um posicionamento explícito sobre a questão da inclusão escolar de alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais. Este fato – assim como aquele referente a uma política municipal de inclusão – pode estar relacionado, entre outros fatores, ao caráter neste momento incipiente de uma política educacional – em nível estadual – preconizadora da inclusão (PARANÁ, 2000, 2001).

Ao longo do ano letivo de 2002, quatro alunos com deficiência física – dois meninos e duas meninas de turmas distintas, com idades compatíveis às turmas, cursando da pré-escola à 2ª série – tiveram o processo ensino aprendizagem que lhes foi oferecido em aulas de Educação Física registrado em fitas VHS (pelo pesquisador) e levado para discussão nos encontros do Grupo de Estudo/Trabalho. Essa opção pelo foco nos alunos que apresentassem deficiência física foi definida em discussão do Grupo. As aulas dos participantes do estudo que

foram filmadas serviram como texto – vivo e vivido – destinado à leitura/releitura da intervenção profissional de professores de Educação Física, em face de um contexto educacional inclusivo. Os responsáveis pelos alunos filmados e as direções de suas respectivas escolas consentiram (Apêndice b) que fosse feito o registro das aulas de Educação Física em fitas de vídeo.

Havia ao final de 2002 o indicativo de manutenção do grupo para 2003, com possibilidade de ingresso de novos participantes. Deixaram de participar do Grupo 01 professor e 01 professora, enquanto 03 novos professores (01 professor e 02 professoras) passaram a integrá-lo e 02 professoras que interromperam as atividades em 2002 retornaram, perfazendo um total de 16 professores participantes da pesquisa em 2003. Excetuando-se duas professoras, todos os demais atendiam algum aluno com deficiência mental, ou física, ou sensorial ou condutas típicas.

4.3 Procedimentos e instrumentos

A confirmação da participação dos professores no Grupo deu-se por intermédio da assinatura de consentimento esclarecido (Termo de Participação em Pesquisa Científica – Apêndice c). Por se tratar de “pesquisa envolvendo seres humanos” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2003) o termo de consentimento foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2003 – Anexo a). Para efeito de preservação da identidade dos participantes da pesquisa eles serão todos identificados pela letra “P” seguida de numeração de 1 a 16, que os diferenciará entre si (P1, P2,... P16).

Para se chegar à constituição do Grupo foi necessário percorrer algumas etapas que devem ser esclarecidas. Transitar em parte da rede pública de ensino operante no município de Londrina foi de fundamental importância para o arranjo de condições que favorecessem o desenvolvimento da pesquisa, principalmente se considerarmos seu pendor relacional. Isto é, o

envolvimento proposto entre pesquisador, participantes, contextos – numa perspectiva ecológica – conduziu a transformações inevitáveis no decorrer do processo investigativo. Neste sentido, é preciso destacar que a etapa da pesquisa que será denominada Fase 1 – ocorrida no ano de 2002 – implicou em um aprimoramento dos procedimentos destinados à coleta de dados, assim como no seu tratamento subsequente – particularmente na Fase 2 da pesquisa, que teve lugar em 2003.

As questões que foram se descortinando durante a pesquisa significaram uma mudança de conduta, mas não de percurso, que pode ser percebida no conjunto de procedimentos e instrumentos inicialmente propostos, e necessariamente revistos ao término da Fase 1. A propósito, essa distinção se faz necessária para que não se tenha o entendimento de que um momento possa ter sido mais importante que o outro. O tom menos formal da Fase 1 ergueu os alicerces sobre os quais as interações do Grupo foram sustentadas. Ilustra esse comentário o fato do Grupo ter se mantido e até aumentado de um ano para o outro, o que não é muito comum de se observar junto a professores da educação básica vinculados à rede pública de ensino.

Vejamos alguns números que nos permitirão perceber o incremento dos procedimentos destinados à coleta de dados. Em 2002 foram realizados 13 encontros de cerca de 4 horas cada um, de maio a novembro de 2002, perfazendo um total de 52 horas de reuniões. Desses encontros 06 foram parcialmente registrados em fitas cassete, totalizando cerca de 12 horas de gravação das discussões realizadas, posteriormente transcritas para análise. Além disso, foram filmadas, pelo próprio pesquisador, 12 aulas de Educação Física – referentes a 4 turmas diferentes – ministradas por participantes da pesquisa. Essas aulas contavam, obrigatoriamente, com a presença de aluno com deficiência física incluído em turma regular – de pré-escola a 1ª série. Houve também visita a uma escola especial.

Em 2003 foram efetuados 16 encontros (quinzenais, sempre que possível, respeitando calendário das escolas municipais) de 4 horas cada um, num total de 64 horas, sendo 07 registrados em fitas cassete por intermédio de entrevista coletiva. Após transcrição e análise as respectivas informações resultaram em 13 quadros (Apêndice d) com o conjunto de respostas dos participantes da pesquisa, que foram organizados a partir do tema de cada entrevista. A partir de um (ou mais) tema disparador – anunciado a todos os participantes presentes em determinados encontros – o debate era iniciado com cada participante emitindo sua opinião, podendo reconsidera-la em função de algum comentário de outro integrante do Grupo. Procedeu-se, portanto, o registro coletivo das falas individuais dos participantes, falas essas que foram afetadas pela dinâmica do próprio Grupo. Embora a entrevista tenha se dado coletivamente, sua análise foi realizada a partir do extrato individualizado das falas de cada participante – sem perder de vista os contextos nos quais elas ocorreram. Esse procedimento foi definido como, *radiografia* do Grupo.

Foram registradas em fitas VHS 05 aulas de Educação Física ministradas pelos integrantes do Grupo. Duas dessas aulas, de turmas diferentes, possuíam alunos com paralisia cerebral e uma outra um aluno com síndrome de Down, todos incluídos em turmas regulares de pré-escola e 1ª série. Duas outras aulas, também de turmas e escolas diferentes, focalizaram classes especiais integradas a turmas de 1ª/3ª e 4ª séries. Essas aulas foram observadas coletivamente e analisadas por escrito, com a utilização de um roteiro específico, gerando 41 quadros (Apêndice e) organizados por participante, a partir de suas respectivas respostas. Durante as observações ocorriam discussões a respeito de determinados aspectos das aulas observadas, ocasionando ou não uma pausa na aula em destaque. Esse procedimento foi um dos componentes do que se chamou de *cinematografia* do Grupo.

O 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 (Apêndice f) 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.

Em 2002 foi feita uma *fotografia* do Grupo (instrumento utilizado para esse fim encontra-se no apêndice g), com informações relacionadas à formação, experiência no magistério e intervenção com pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência, por exemplo. Essa *fotografia* foi atualizada em 2003 devido à saída de dois participantes no final de 2002 e o ingresso de 3 novos professores, assim como o retorno de duas participantes que ingressaram no Grupo em 2002 mas não permaneceram naquele ano.

A composição dos quadros na *radiografia* e *cinematografia* do Grupo seguiu 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 a partir do referencial anteriormente mencionado constitui-se de três colunas. A primeira diz respeito às opiniões expressas pelos participantes a respeito de determinado assunto, ou provocada por uma pergunta específica. Essa expressão pode ser tanto oral (as entrevistas na *radiografia* do Grupo) quanto escrita (as análises das aulas observadas em VHS e os Diários de Campo Reflexivos, na *cinematografia* 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.

Nessa linha de organização das informações obtidas junto aos participantes da pesquisa, procedeu-se ao tratamento dos dados. O conteúdo bruto das informações, referente a cada instrumento destinado à coleta de dados (entrevistas, análises das aulas e diários de campo), foi reunido separadamente, transcrito e analisado linha a linha. Neste momento, foram destacadas (*iluminadas*) as expressões que apareceram com freqüência, sugerindo certa redundância, ao longo da análise. Convém mencionar, entretanto, que algumas expressões singulares – mas de impacto aos propósitos do estudo – também o foram.

Os dados, depois de salientados nas transcrições, eram confrontados com anotações realizadas, pelo pesquisador, durante o processo de coleta (no caso das entrevistas e análise das aulas) e/ou no momento que algumas das informações referentes ao respectivo instrumento eram transmitidas ao Grupo (particularmente no caso dos diários de campo). Esse procedimento buscou captar elementos do contexto que aumentavam a compreensão do significado atribuído a cada expressão. Essas opiniões, que foram expressas pelos participantes –

oralmente ou por escrito – na forma de palavras isoladas e frases, foram reunidas em um novo conjunto de dados por instrumento utilizado (entrevistas, análise das aulas e diários de campo).

As expressões de cada participante foram ordenadas em categorias estabelecidas de acordo com: tema disparador, questão do roteiro de observação e questão norteadora das anotações de campo – nas entrevistas, análises das aulas e diários de campo, respectivamente. Desse novo conjunto de informações (expressão do participante) depreendeu-se o sentido conotativo (idéia subjacente) referente a cada categoria de análise. Por fim, a partir da conjugação da expressão do participante com a idéia subjacente – confrontadas com anotações do contexto da coleta ou exposição dos dados – chegou-se ao aspecto substancial (tema de focalização) da opinião emitida.

É importante reforçar a idéia de que o refinamento na coleta e tratamento de dados, observável na Fase 2 da pesquisa, se deu como consequência do investimento feito na Fase 1. O caráter relacional assumido desde a organização do Grupo foi crucial na preparação do terreno para a Fase 2. É necessário mencionar ainda que a conciliação dos papéis de pesquisador e mediador dos interesses do Grupo constituído impôs um vai-vem entre questões de ordem acadêmica e de intervenção profissional que exigiu grande atenção para que – como em um *continuum* – um pólo não se sobrepusesse prejudicialmente ao outro.

O caráter qualitativo da pesquisa, que se assentou sobre uma perspectiva ecológica e enalteceu seu aspecto relacional, indicou os procedimentos elencados como sendo adequados aos propósitos do estudo. A coerência teórico-metodológica, portanto, foi buscada à medida que tanto a implementação de um programa de formação continuada quanto exigências intrínsecas à elaboração de um trabalho de cunho acadêmico foram respeitadas no decorrer da pesquisa. Sua característica colaborativa, sustentada por interações com os integrantes do Grupo, foi fundamental para que se desenvolvesse a pesquisa em conjunto com um programa de

formação. Deste modo foi possível realizar a análise contextualizada do programa de formação continuada proposto.

Na seqüência do texto, serão relatados os 02 anos de funcionamento do Grupo, e na condição de apresentação dos resultados e discussão destacam-se os seguintes sub-tópicos: transição da rede estadual para a rede municipal de ensino; a construção da dinâmica de funcionamento do Grupo; o incremento dos instrumentos para coleta e tratamento dos dados. Até aqui serão apresentados conjuntos de ações e reflexões que caracterizam o movimento do Grupo e da própria pesquisa em direção ao já comentado refinamento dos procedimentos para coleta e tratamento dos dados, não como uma imposição formal, mas na condição de uma necessidade concernente à dimensão que a pesquisa vai tomando no seu desenvolvimento.

A apresentação da dinâmica de funcionamento do Grupo permite que se faça um balanço de 2002, apoiado nos dados reunidos durante esse primeiro ano de existência do Grupo. E finalizando o capítulo apresentação dos resultados e discussão, virão: *fotografia* (caracterização dos participantes), *radiografia* (tratamento dado às entrevistas) e *cinematografia* do Grupo (composta pelo tratamento proposto para observação coletiva e análise das aulas em VHS; e pelos Diários de Campo Reflexivos), com foco nas informações obtidas durante o ano de 2003.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Transição para a rede municipal de ensino

Junto à Secretaria Municipal de Educação de Londrina foi possível dar outro ritmo à constituição do Grupo de Estudo/Trabalho. Não obstante o Núcleo Regional de Educação de Londrina também demonstrasse interesse na implementação de um Grupo de Estudo/Trabalho sobre a temática em foco, na rede municipal de ensino foi possível constatar condições concretas para a efetivação da proposta sem criar sobrecarga aos professores de Educação Física que demonstraram interesse em fazer parte do Grupo. A existência de um Programa de Formação Continuada (LONDRINA, 2002b) permitiu que a proposta de constituição do Grupo de Estudo/Trabalho ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, fosse agregada a outros sessenta projetos em curso. O programa citado acima prevê a destinação de carga horária para que os professores participem de grupos de estudo e reuniões pedagógicas dentro e/ou fora da escola.

Em encontro combinado com professores do estado (06/04/2002) a presença foi ínfima. Este fato pode estar relacionado, entre outras coisas, à inexistência de tempo na rede estadual de ensino para os professores gerenciarem seu aperfeiçoamento profissional. A única professora que compareceu ao encontro possui um padrão no estado e outro no município, que a propósito, segundo ela, era o que permitiria seu engajamento no Grupo.

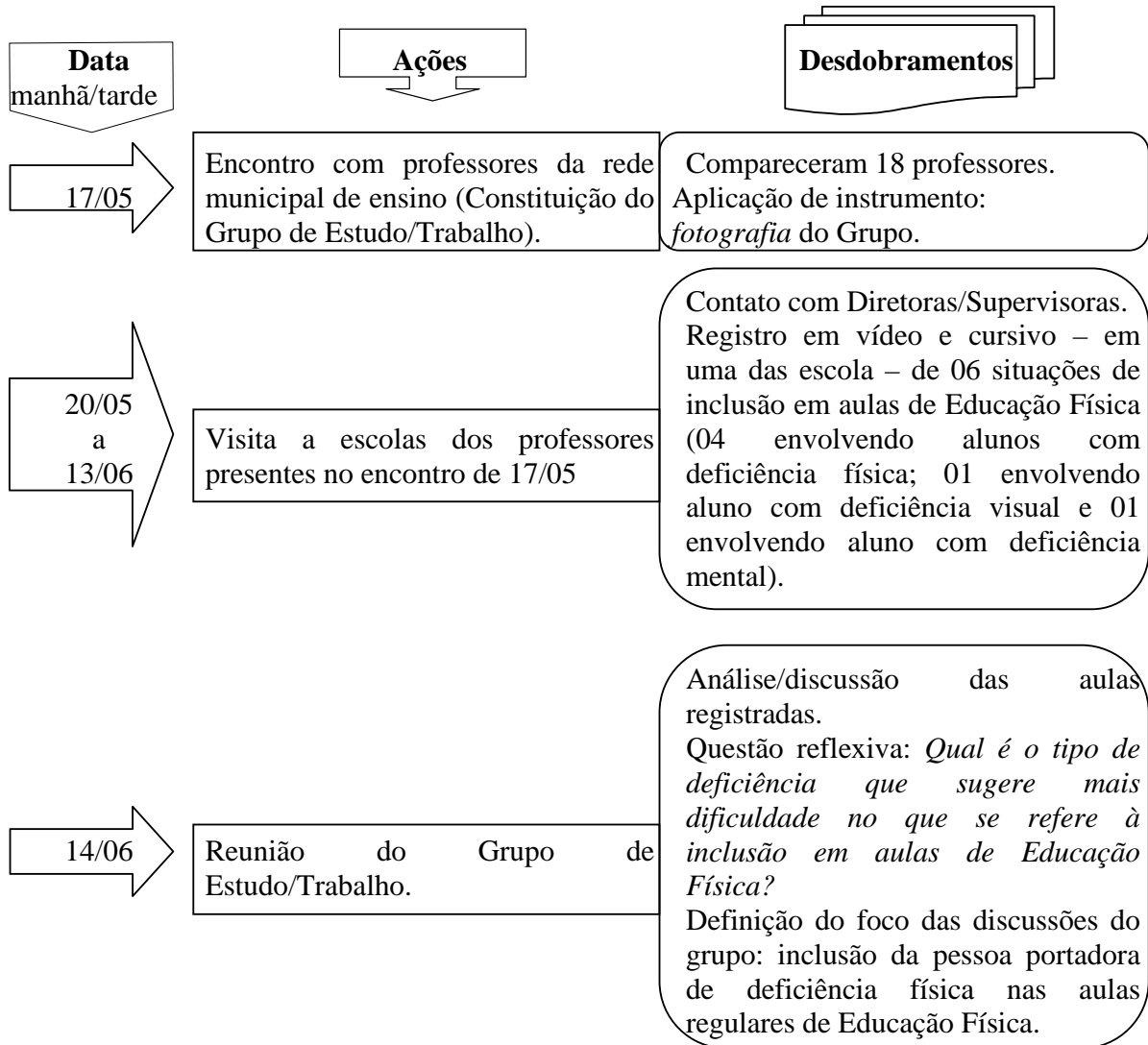
Já no primeiro encontro combinado com professores da rede municipal de ensino, um número considerável de professores demonstrou disposição/disponibilidade para participar do Grupo proposto. Nesse momento a pesquisa tinha como foco a organização de ambientes de aprendizagem em contexto educacional inclusivo. Essa intenção de pesquisa foi amadurecida ao longo de sua Fase 1, que será explanada a seguir.

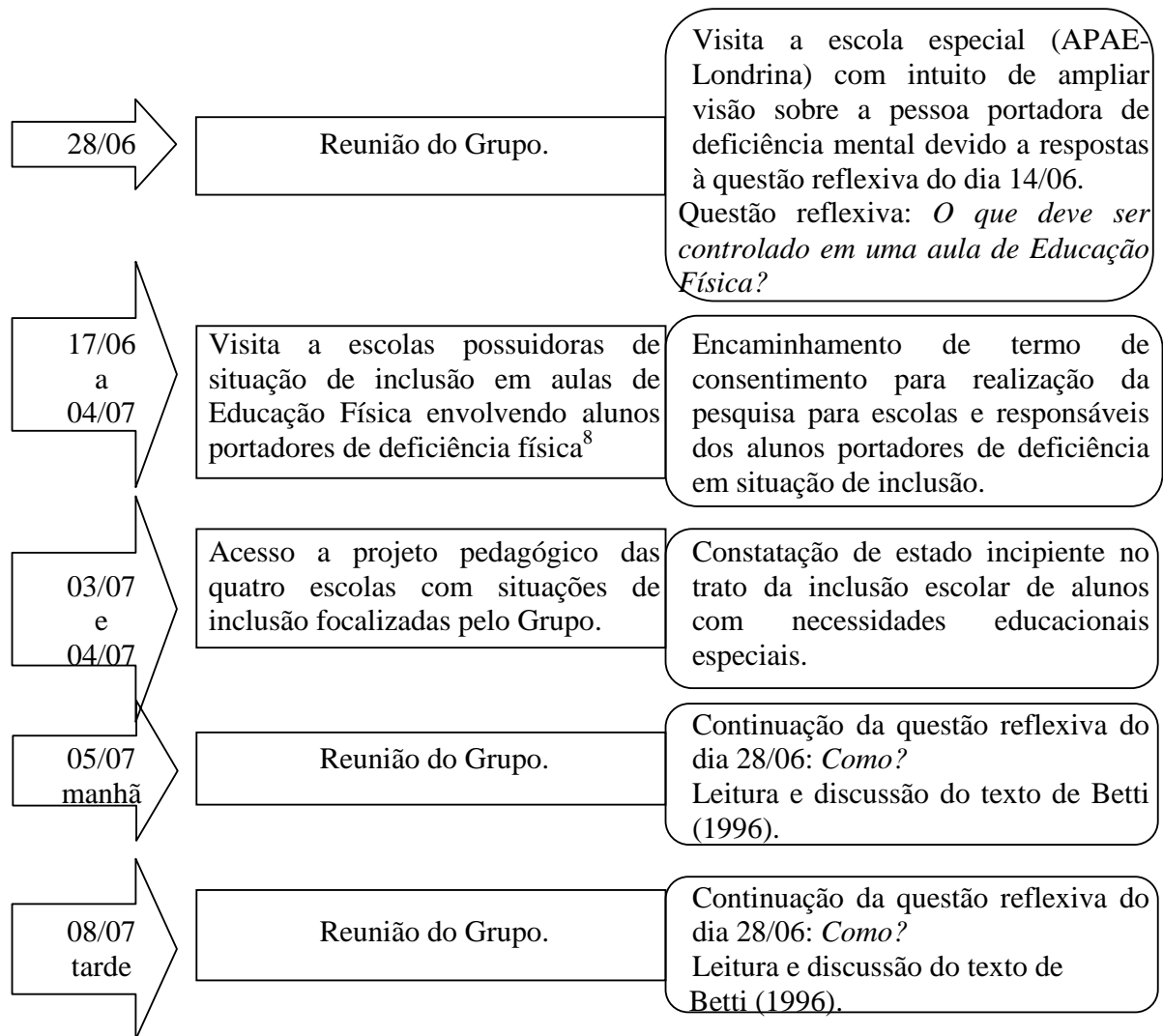
O período compreendido entre os dias 17 de maio e 22 de novembro, do ano 2002, destinou-se à Fase 1 da pesquisa. Importa mencionar que a mesma se refere às reuniões com professores de Educação Física, da rede municipal de ensino, interessados em discutir o assunto inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais, tendo como subsídios o registro em fitas VHS das aulas ministradas pelos próprios, textos e vídeos de interesse para o tema. A fim de facilitar o ajuste de horários dos professores acordou-se, neste momento, a realização de encontros quinzenais com cerca de quatro horas de duração cada, e a divisão do Grupo em dois subgrupos – turno da manhã e da tarde – conforme a disponibilidade de horário de cada professor.

Para efeito de coleta de dados, foram realizadas observações semanais – registradas em fitas VHS, pelo próprio pesquisador, num total de doze registros (3 registros para cada uma das 4 turmas observadas) de 40 minutos em média – das ações realizadas em aulas inclusivas de Educação Física ministradas pelos sujeitos do estudo. Quinzenalmente, se promoveram encontros – 06 deles registrados em fitas cassete – para reflexões acerca dos aspectos relacionados, inicialmente, à organização de ambientes de aprendizagem em situação de inclusão. A marca desses encontros foi a informalidade. Mesmo havendo um tema central em discussão houve ocasiões em que digressões se fizeram presentes. O que não deve ser visto como contraproducente, pois tanto mais enriqueciam suas contribuições às discussões à medida que os participantes do estudo se sentiam confiantes no Grupo.

Foram realizadas discussões tanto sobre textos pertinentes à temática em questão, quanto relacionadas às aulas – com alunos portadores de deficiência física, com idades compatíveis a suas respectivas turmas, incluídos em turmas regulares – de professores de Educação Física integrantes do Grupo. A opção pela deficiência física deu-se, após discussão no Grupo, pela dificuldade aparentemente maior de se atender um aluno com dificuldades de realizar

movimentos corporais em um componente curricular que guarda como especificidade o movimento corporal humano / atividade física. A seguir apresentam-se os encontros (Fluxograma 3) que definiram a constituição do Grupo e suas respectivas ações e desdobramentos.





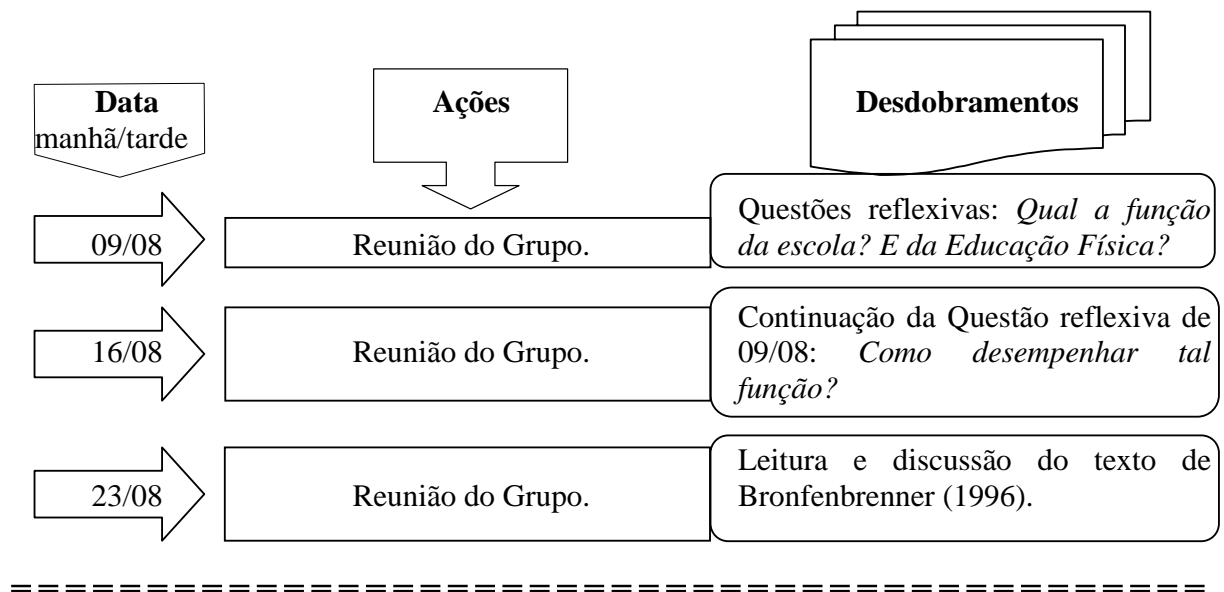
FLUXOGRAMA 3 – Encontros do Grupo (a partir de maio de 2002): Constituição do Grupo de Estudo/Trabalho junto à rede municipal de ensino.

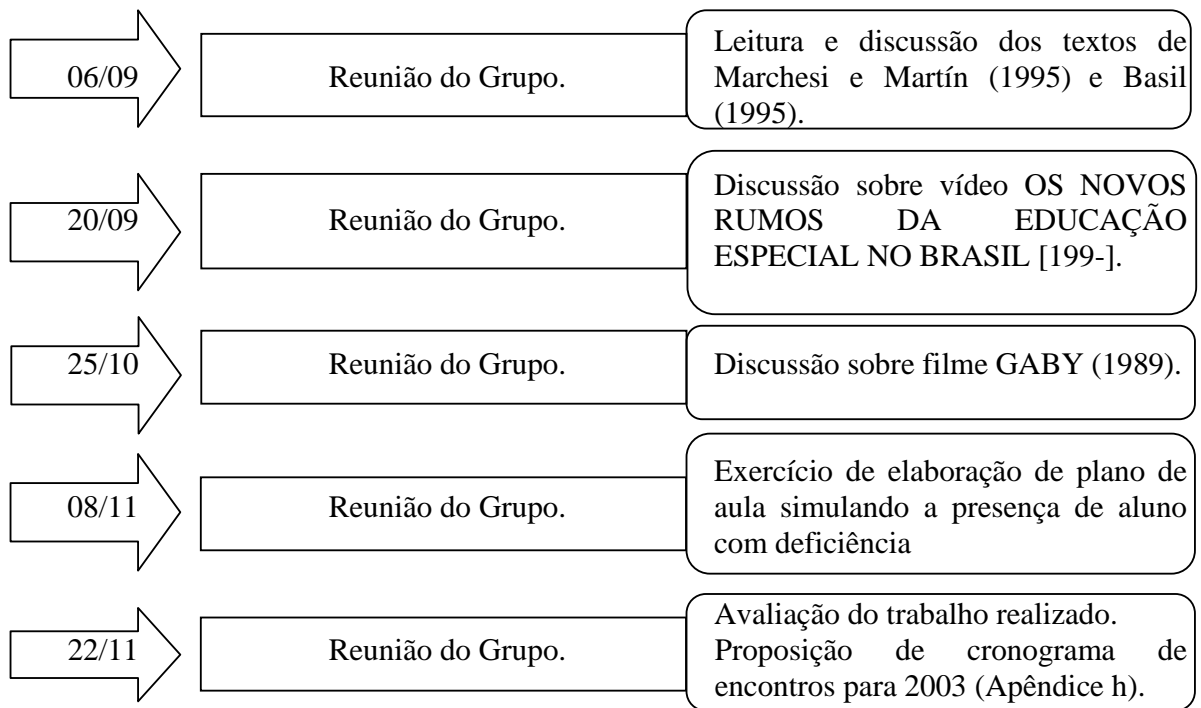
⁸ A partir das observações realizadas os alunos foram caracterizados como: (1) uma aluna com paraplegia (observou-se controle de tronco e membros superiores) – aula de Educação Física em cadeira de rodas; (2) um aluno com tetraplegia (observou-se possibilidade restrita na realização de movimentos locomotores, manipulativos e de equilíbrio) – aula de Educação Física sem cadeira de rodas; (3) um aluno com tetraparesia (observou-se possibilidade de realização de movimentos locomotores – autonomia quando de 06 apoios – manipulativos e de equilíbrio) – aula de Educação Física sem cadeira de rodas; (4) uma aluna com agenesia muscular – não produção de fibra muscular de tipo 1 (fica em pé, anda sem apoio, observou-se restrição na realização de algumas tarefas locomotoras e manipulativas com exigência de força e potência muscular) – aula de Educação Física sem cadeira de rodas.

Neste momento a proposta do Grupo era até o final de agosto de 2002 (no máximo meados de setembro) proceder ao levantamento das dificuldades na implementação do processo ensino-aprendizagem numa situação de inclusão de um aluno portador de deficiência em aula regular de Educação Física. As questões reflexivas assumiram a função de disparar reflexões coletivas pertinentes à intervenção do componente curricular Educação Física junto a alunos com deficiência em situação de inclusão. O texto acima proposto (BETTI, 1996) destinou-se à aproximação dos professores de referencial teórico sobre prática reflexiva, que se julgava importante ponto de apoio do estudo. Num segundo momento seria elaborado e experimentado um conjunto de ações com vistas à superação das dificuldades anteriormente apontadas. No entanto a dinâmica do Grupo foi sendo modificada devido à necessidade de maior sustentação teórica relacionada especificamente às necessidades educacionais especiais, conforme indicação dos próprios integrantes do Grupo.

No 2º semestre de 2002 – avançando na reunião de informações sobre o processo de desenvolvimento de um programa de formação continuada com professores da rede municipal de ensino de Londrina – propôs-se focalizar o encaminhamento metodológico em aulas de Educação Física orientadas numa perspectiva inclusiva. Os dados coletados por ocasião dos registros em fitas cassete foram transcritos para posterior análise e, assim como os registros em fitas VHS, permitiram acompanhar/analisar como os professores lidavam em suas aulas com o processo de inclusão escolar de alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais. Além disso, tais informações permitiram a aproximação do entendimento sobre os modos como um programa de formação continuada poderia aprimorar o instrumental do professor de Educação Física com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva.

É de interesse do estudo – principalmente em se tratando de sua característica interacional – destacar o necessário ajuste de ritmo e intensidade de envolvimento dos integrantes da pesquisa. Isto diz respeito tanto à relação dos professores entre si, quanto à relação dos professores com o pesquisador. É possível citar: experiências anteriores, leituras anteriores, interpretação de textos / experiências, e expectativas de trabalho, como alguns dos aspectos variáveis presentes nos encontros realizados. O fluxograma a seguir (Fluxograma 4) demonstra – no transcorrer do segundo semestre de 2002, período que caracteriza a consolidação do Grupo – o deslocamento das questões reflexivas e de textos de fundamentação pertinentes à pesquisa – a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), por exemplo – para o investimento em leituras informativas sobre pessoas que no quadro das necessidades especiais apresentam algum tipo de deficiência.





FLUXOGRAMA 4 – Encontros do Grupo (segundo semestre de 2002): Consolidação do Grupo de Estudo/Trabalho junto à rede municipal de ensino.

Durante o período dos encontros anteriormente listados, os momentos destinados às discussões foram registrados em fitas cassete. Ainda neste período foram feitas, pelo pesquisador, visitas semanais às escolas (três visitas em cada escola) dos quatro alunos selecionados para acompanhamento das aulas de Educação Física, ministradas por professores integrantes do Grupo de Estudo/Trabalho, em situação de inclusão. Com a finalidade de enriquecer as discussões fomentadas nas reuniões, as aulas envolvendo esses alunos foram registradas em fitas de vídeo e compartilhadas com os integrantes do Grupo nas reuniões promovidas.

5.2 Construção da dinâmica do Grupo

A seguir apresentar-se-á síntese das informações obtidas a partir de 52 horas de reuniões totalizadas nos 13 encontros que se sucederam entre maio e novembro de 2002. Nestes encontros textos e vídeos relacionados à Educação Física, pessoas com necessidades especiais e inclusão, bem como filmagens das aulas de quatro dos integrantes do Grupo funcionaram como disparadores de discussões relacionadas à atuação profissional de professores de Educação Física em contextos educacionais inclusivos. Destacam-se também informações obtidas a partir de registros feitos no que se chamou de *fotografia* do Grupo – dados coletados em 17 de maio de 2002; e em avaliação aberta – efetuada em 22 de novembro do mesmo ano – feita pelos integrantes do Grupo a respeito do trabalho realizado no período. Os dados que se seguem foram eleitos para exposição por sua relevância para a Fase 1 e, na seqüência, para a Fase 2 (realizada ao longo de 2003) da pesquisa.

O quadro a seguir (Quadro 1) reúne características dos alunos com necessidades especiais e situações que interferem no processo ensino-aprendizagem em ambientes inclusivos – de acordo com considerações dos professores, registradas a partir dessa *fotografia* do Grupo. O referido quadro indica que do ponto de vista dos professores participantes do Grupo, as características dos alunos com necessidades especiais não diziam respeito apenas a aspectos potencialmente dificultadores da condução do processo ensino-aprendizagem. Características relacionadas à inteligência e sociabilidade, por exemplo, aparecem em suas apreciações. Outro aspecto de interesse é que as necessidades educacionais especiais não se restringiram a quadros clássicos de deficiência (física, mental e/ou sensorial). A distração e a apatia foram mencionadas, dentre outras, como características de alunos com necessidades especiais que chamaram atenção dos professores.

Características dos Alunos		
Comprometimentos		Potencialidades
Deficiência física / Paralisia cerebral (cadeira de rodas)	Anda com auxílio / Atrofiado (não consegue pegar objetos)	Inteligência / Sociabilidade
Hemiplegia / Hidrocefalia Cardiopatía / baba	Paralisia infantil / Cadeirante Síndrome de Down	Sociabilidade / Carinho
Deficiência de aprendizagem Não fala	Agressividade / Desequilíbrio Fala repetitiva	Inteligente / Persistente
Introversão / Distração Desinteresse / apatia	Psicose / Autismo / Hiperatividade	Querer fazer / Liderança

QUADRO 1 – Foco dos professores sobre características dos alunos com necessidades especiais que dificultam/facilitam o processo ensino-aprendizagem (comprometimentos/potencialidades).

Com relação a aspectos do ambiente físico-social intervenientes no processo ensino-aprendizagem sob responsabilidade do professor de Educação Física (Quadro 2), as características do aluno, da tarefa proposta e do ambiente físico-social no qual está circunscrita a aula de Educação Física, sugerem ser elementos inter-relacionados componentes da equação que se propõe resolver no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. É o que apontam as considerações dos professores a seguir.

Aspectos do ambiente físico-social	
Relacionados aos alunos	Relacionados aos professores
Dificuldade para interpretar atividade proposta Dificuldade para entender e para executar	Rampa / Quadra coberta / Cadeira de rodas (aparelho específico)
Querer participar em todas as atividades Dificuldade para participar	Atender minimamente o aluno deficiente / Como dar apoio a ele e aos outros?
Dispersar / Agredir / Rejeitar / Não-falar / Não-participar	Ficar com ele (dispersar a turma)
Envolver em excesso com o outro Discutir / Agredir	Selecionar atividades para todos os alunos
Pular corda	

QUADRO 2 – Foco dos professores sobre aspectos do ambiente físico-social que interferem na condução do processo ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo.

Conseguir mapear a realidade para dela destacar pontos importantes à intervenção do professor, e que interferem na condução do processo ensino-aprendizagem provocado em aulas de Educação Física, pode significar uma orientação metodológica importante no aprimoramento da participação deste componente curricular em nossa paisagem educacional. A esse respeito cabe observar no quadro 3 as expectativas dos professores quanto à constituição do Grupo.

Expectativa dos professores quanto ao Grupo
Poder trabalhar com a segurança de estar fazendo certo/o quê fazer com o aluno cadeirante (para participar das atividades?)
Vivenciar experiências com o grupo/melhorar aprendizado na área para atender necessidade dos alunos
Tirar dúvidas com relação à condução das aulas (para melhor atender alunos com deficiência)
Ter mais conhecimento, informação sobre o assunto/troca de experiência/ajudar na prática
Vivenciar atividades aplicáveis/aprender sobre diversos tipos de deficiência
Adquirir conhecimento necessário para trabalhar com alunos deficientes
Entender melhor/solucionar de maneira precisa as situações-problema
Somar conhecimentos/desenvolver atividades mais apropriadas
Conhecer sobre o assunto/aperfeiçoar/trocar experiências
Como trabalhar com essa deficiência (física)

QUADRO 3 – Expectativas dos professores quanto à constituição do Grupo de Estudo/Trabalho.

O confronto entre as expectativas dos professores e a avaliação (Quadro 4, a seguir) feita ao final do ano de 2002 sobre o trabalho realizado, sinaliza que o espaço para troca de experiência profissional possui relevância quando do enfrentamento das provocações existentes em nosso sistema de ensino, por parte de um determinado componente curricular. A cumplicidade caracterizadora do trabalho coletivo, e leal, foi um dos aspectos mais interessantes

da vivência por ora em questão. Parece que não se sentir sozinho é o primeiro passo para superar angústias decorrentes de chamamentos sócio-profissionais – como é o caso da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Nesse contexto, a preparação profissional, por maiores que sejam as controvérsias presentes nessa discussão, parece não atender a contento a demanda por serviços profissionais destinados a pessoas com necessidades especiais. Deste modo um programa de formação continuada, ou em serviço, sugere ser alternativa potencial à constituição de ambientes favoráveis ao investimento coletivo, em torno de um objetivo comum.

Aspectos positivos	Sugestões
A troca de experiências Troca de conhecimentos	Avaliação das aulas de Educação Física
Outra visão sobre como atuar	Conhecer mais tipos de deficiência
Refletir sobre a própria prática	Mais textos informativos
Assistir às próprias aulas	Mais tempo

QUADRO 4 – Aspectos positivos e sugestões presentes na avaliação dos professores quanto ao Grupo.

Ensejar estudos, debates, grupos de discussão enfim, assentados na valorização da prática profissional de professores que vivenciam em seu cotidiano as angústias inerentes à responsabilidade profissional e ao compromisso social de suas intervenções pedagógicas permite, no mínimo, que os professores se percebam como protagonistas na complexa trama educacional. Em se tratando especificamente da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, foi possível acompanhar uma espécie de disponibilização por parte dos professores para o enfrentamento desta situação à medida que as trocas de experiência transcorriam. Algumas frases de professores distintos, registradas no transcorrer dos encontros, ilustram momentos de angústia

e de aumento de disponibilidade no lidar com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física:

“(...) a minha preocupação é isso. Como que eu vou estar trabalhando com essa criança dentro da minha aula normal sem ajuda?” – Maio de 2002.

“(...) a angústia é: como proporcionar um trabalho melhor pra criança?” – Junho de 2002.

“Eu acho que ele tem que participar como aluno.” – Agosto de 2002.

“Ta incluída, já não é nem problema mais pra mim. Antes tinha problema, eu me via apavorada. Agora não. Agora já não é nem mais problema pra mim. Agora nem parece mais.” – Novembro de 2002.

“Sabe, você não pode ter dó, você tem que... Sabe, eu tinha dó, eu tinha dó, eu ficava com medo de machucar, aquele cuidado muito especial.” – Novembro de 2002.

Vale por em evidência, como pano de fundo deste processo de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, uma curiosa contradição. Se por um lado, seja em nível estadual ou municipal, encontra-se em elaboração uma política de educação inclusiva, por outro lado não é de hoje que professores se deparam com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em suas escolas. No entanto, os projetos pedagógicos das unidades escolares – pelo menos aqueles a que se teve acesso em 2002, referentes às escolas dos quatro professores que tiveram suas aulas filmadas – não abrigavam o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais.

Isso permite pensar que o caráter *especial* de algumas situações educacionais ainda não foi incorporado na lógica da escola como uma modalidade de ensino, conforme sugestão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigor desde 1996. Se considerarmos que o

exercício da autonomia do professor – comprometido com a autoria de respostas educacionais efetivas com vistas a uma intervenção pedagógica apoiada em sua autoridade profissional – é aspecto de peso na superação das contradições presentes em nosso sistema de ensino, havemos de consolidar dentro deste processo espaços que permitam ao professor seu contínuo refletir-agir cotidiano.

Em função do proposto neste estudo é necessário mencionar que foi redimensionada a intenção – explicitada dentro do método como segundo momento da investigação – de focalizar o encaminhamento metodológico em aulas de Educação Física, orientadas numa perspectiva inclusiva, como decorrência da interação entre pesquisador e os sujeitos em foco. Isto é, as expectativas e os momentos dos integrantes do Grupo precisaram ser ajustados a fim de que houvesse uma harmonia razoável no ponto de partida e nas ações/reflexões prospectivas do Grupo. À luz do dinâmico processo interacional do Grupo, o objetivo da pesquisa foi redimensionado, assim como os procedimentos para coleta e tratamento dos dados.

5.3 Desenvolvimento dos instrumentos para coleta de dados

Merece destaque – quando dos contatos iniciais com a rede pública de ensino – a receptividade do Núcleo Regional de Educação de Londrina, bem como das escolas indicadas, naquilo que disse respeito à proposta de realização de uma pesquisa de cunho acadêmico-científico. Entretanto durante o período supracitado o relacionamento com os professores contatados, embora respeitoso, sugeria uma ação distante e de certo modo invasora. Entrar no ambiente de trabalho de outra pessoa para comodamente observar aquilo que – na ótica de quem pesquisa – não está dando certo e posteriormente apontar o que deveria ser feito, acaba sendo incômodo tanto para quem é observado quanto para quem observa. Esse contato inicial refletiu sobre o objetivo da pesquisa e o problema que de fato se queria investigar.

O ímpeto inicial de dar uma contribuição efetiva à intervenção de professores de Educação Física ante o desafio de incluir alunos que apresentam algum tipo de deficiência em suas aulas apontava para a adoção de uma pesquisa de caráter experimental. Comparar grupos, testar intervenções didático-pedagógicas, experimentar estratégias de ação, enfim, eram idéias que saltavam aos olhos como o caminho mais adequado à consecução do objetivo do estudo. Mas aí o equívoco se assentava no caráter unidirecional ao qual seria submetido o processo de investigação. Resultaria em grande contradição almejar avanços na intervenção de professores prescindindo de sua participação como sujeitos ativos nos processos ensino-aprendizagem e de investigação sobre a atuação em ambiente escolar.

A fim de potencializar a relevância deste estudo, aliando rigor científico à validade ecológica foi mister o re-ordenamento de alguns dos aspectos até agora focalizados. As questões que professores inseridos na educação básica formulam tendem ser divergentes daquelas formuladas pelos atuantes no ensino superior. A idéia de definir como foco do trabalho alunos portadores de deficiência física, por exemplo, contrapôs-se às dificuldades vivenciadas pelos integrantes do Grupo. Essa opção feita na Fase 1 da pesquisa restringiu sobremaneira a participação de professores que não possuíam em suas turmas alunos com deficiência física e, ao mesmo tempo, empobreceu a troca de experiências no Grupo. Portanto, ao invés de focar no âmbito das necessidades educacionais especiais alunos que apresentassem algum tipo de deficiência, optou-se por discutir as necessidades educacionais especiais em seu sentido mais amplo. Desse modo, mesmo duas professoras que atendiam alunos com condutas típicas puderam participar do Grupo de modo efetivo.

A amplitude da área de atuação profissional denominada Educação Física, consoante às distintas perspectivas teóricas sob as quais pode ser contemplada, acabou conduzindo o grupo a digressões tanto inevitáveis quanto agradáveis. A reunião de temas densos

como Educação Física, pessoas com necessidades especiais e inclusão escolar nas reuniões realizadas proporcionou profícuos debates que permitiram o aquecimento do Grupo para a continuidade de suas reflexões/ações no ano de 2003.

Esse redimensionamento, devido à busca de coerência entre definição de problema/objetivo da pesquisa e seu encaminhamento metodológico à luz da literatura pertinente, foi difícil tarefa. A interação de professores gera conflitos múltiplos que vão desde o desabafo pelas condições historicamente determinadas para a atuação profissional, até a expectativa de que alguém possa apontar o certo e o errado na condução das aulas. Estabelece-se, portanto, uma relação ambígua de catarse / cumplicidade que se não for objetivamente superada pode significar caminhar numa esteira rolante. Despende-se energia, porém, sem sair do lugar. Diante dos subsídios oriundos desta Fase 1 da pesquisa alguns encaminhamentos para o ano de 2003 (Fase 2) foram redesenhados, particularmente no que se referiu ao rigor procedimental necessário à coleta de dados.

A ponderação pertinente é sobre a abordagem da pesquisa para se conhecer os mecanismos adotados pelos professores em suas intervenções pedagógicas no dia-a-dia escolar. Importa, portanto, considerar que do ponto de vista da incursão na realidade profissional dos participantes do estudo a pesquisa-ação, realizada na Fase 1 do estudo, mostrou-se adequada à expectativa de se criar um ambiente no qual o relacionamento entre os participantes do Grupo se desse de modo franco.

Por se pretender avançar no entendimento sobre os mecanismos dos quais os professores de Educação Física se valem para atender – simultaneamente em suas aulas – alunos com e sem algum tipo de deficiência, fez-se necessário aprimorar o aparato metodológico inicialmente empregado. Neste sentido, o grupo de focalização sugeriu ser uma alternativa metodológica de interesse, à medida que possibilitava a utilização de recursos variados para a

obtenção de informações relativas ao assunto em questão sem perder de vista o incremento das interações profissionais decorrentes das reuniões do Grupo e, ainda, por levar em conta o contexto das interações para efeito de análise dos dados (KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997).

Com respeito ao grupo de focalização Krueger (1998) e Morgan (1997) indicam a necessidade de sistematização no protocolo destinado à coleta de dados, para que – a despeito de seu caráter qualitativo – não se deprecie o rigor científico da pesquisa. Ao longo de 2003, além da gravação em fitas cassete dos encontros do grupo e da filmagem em VHS das aulas de alguns professores, inseriu-se no segundo semestre o diário de campo como mais uma fonte de material destinado a nutrir as reflexões individuais /coletivas dos participantes da pesquisa.

Um dos procedimentos que se pôs em prática foi adoção de sistemática para registro em áudio que impedisse a sobreposição de vozes no momento da expressão de opiniões emitidas nos encontros do Grupo, e garantisse a contribuição de cada um dos participantes nas discussões. Perguntas pontuais passaram a provocar os debates. Esses registros em fitas cassete foram transcritos para análise posterior. A proposta apresentada por Feldman (1995) de agrupar respostas emitidas por participantes de pesquisa a partir dos significados expressos e subjacentes às suas falas inspirou Goodwin e Watkinson (2000) na descrição de uma prática inclusiva de Educação Física na perspectiva dos alunos com deficiência. Uma adaptação do quadro de análise proposto por Feldman (1995) serviu como instrumento de análise dos dados, que serão apresentados no próximo capítulo.

Os dados reunidos a partir das entrevistas foram obtidos em determinados encontros do Grupo. Cada participante emitia sua opinião – falando direto em um gravador portátil – a partir de uma provocação (tema disparador do debate), feita pelo pesquisador, transmitida coletivamente. Em cada encontro uma ou mais provocações eram registradas em fitas

cassete. As provocações aconteceram na forma de perguntas que versavam sobre as implicações da inclusão escolar no âmbito da Educação Física.

A preocupação com melhor aproveitamento, do ponto de vista da investigação científica, do registro em VHS de aulas de Educação Física ministradas por participantes do Grupo conduziu, por um lado, à solicitação de serviço técnico especializado (setor de áudio-visual da Universidade Estadual de Londrina e da Secretaria Municipal de Educação). Por outro lado, um protocolo para análise das aulas citadas acima foi incorporado na rotina do Grupo. O roteiro norteador proposto por Adamuz (2002)⁹ foi adaptado e passou a acompanhar o Grupo nos encontros destinados às observações de aulas ministradas pelos participantes, que por sua vez eram alvo das discussões deste mesmo encontro.

Outro instrumento que passou a acompanhar os professores – particularmente em suas intervenções pedagógicas, em situação de inclusão nas escolas – foi o Diário de Campo Reflexivo (Apêndice i). Essas anotações por eles realizadas após cada aula ministrada – que envolvesse atendimento simultâneo de alunos com e sem deficiência – afastou o Grupo de relatos apoiados exclusivamente no resgate de lembranças do que havia ocorrido naquela semana/quinzena de aulas. Tratou-se, por conseguinte, de outro canal para que o ambiente mais imediato da intervenção pedagógica de cada professor pudesse ter alguns de seus aspectos compartilhados com o Grupo.

⁹ O roteiro norteador utilizado por Adamuz em sua tese de doutorado permitiu o direcionamento das reflexões deflagradas a partir das aulas de Educação Física filmadas. As questões norteadoras por ela sugeridas são: 1) O que chamou sua atenção nesse trecho ou cena?; 2) Essa é uma estratégia que normalmente você usa? ou Qual é a estratégia que você usa nessa situação?; 3) Através dessa estratégia você tem conseguido sucesso?; 4) A que você atribui tais efeitos / sucessos ou dificuldades?; 5) Que outra estratégia você acredita que poderia ser utilizada?; 6) O que você sabe a respeito disso?

Merece destaque o fato de que os participantes da pesquisa apontaram a necessidade de investimento no suporte teórico do Grupo. Para ir ao encontro desse interesse, além de material utilizado para aquecer as discussões¹⁰, alguns textos de caráter mais informativo foram sugeridos aos participantes do Grupo durante 2003 (Textos de apoio indicados no apêndice h). Cabe ressaltar que esse necessário investimento teórico aconteceu sem distanciamento das ações/reflexões cotidianas.

Os dados a seguir decorrem dos encontros com o Grupo de Estudo/Trabalho durante o ano de 2003 (Fase 2 da pesquisa). Realizaram-se 16 reuniões que não contaram sempre com a mesma configuração, devido ao necessário ajustamento de horário dos professores integrantes do Grupo. Portanto, mesmo após a divisão do Grupo em dois sub-Grupos (manhã e tarde), houve situações nas quais em um encontro determinado professor esteve presente na parte da manhã e noutro o mesmo professor compareceu à tarde.

Os encontros aconteceram às sextas-feiras de 08:00h às 12:00h e de 13:30h às 17:30h. Em duas ocasiões o Grupo reuniu-se no sábado pela manhã com o propósito de promover o encontro de todos os integrantes, além de garantir a reunião em meses nos quais não foi possível a utilização das sextas-feiras. Como os encontros eram quinzenais – aproveitando calendário da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que prevê na carga horária de seu corpo docente espaço destinado à participação em reuniões pedagógicas e grupos de estudo – em alguns momentos foi inviável efetuar-los em função de compromissos dos professores em eventos/atividades escolares para os quais foram escalados.

¹⁰ Material utilizado para incitar discussões:
FULL METAL JACKET (1987).
THE WONDER YEARS (1989).
RODRIGUES [199-].

O palco para a reunião de informações sobre a realidade profissional de professores de Educação Física, às voltas com o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes escolares de aprendizagem compartilhados com alunos sem necessidades especiais, foi o grupo de focalização. Este pode ser definido, de um modo geral, como uma técnica de pesquisa que efetua a coleta de dados sobre um determinado assunto por intermédio da interação de um grupo (MORGAN, 1997). Neste caso, diferenciando-se da pesquisa-ação, o grupo de focalização ocupa-se menos da ação transformadora da realidade do que do aprofundamento no entendimento de aspectos que a constituem, considerando suas relações em contextos dinâmicos e complexos.

A partir dessa opção de encaminhamento metodológico foi possível lançar mão de procedimentos variados para a coleta de dados. Neste sentido foram efetuadas: entrevistas em grupo com foco em temas pré-determinados (temas disparadores); observação e análise em grupo de aulas (registradas em fitas VHS) ministradas por integrantes do próprio Grupo; anotações de campo (diários de campo reflexivos) feitas pelos participantes da pesquisa após ministrarem aulas para alunos com necessidades especiais inseridos em turmas regulares.

Os dados obtidos serão apresentados em três momentos distintos. Inicialmente desenhou-se a fisionomia do Grupo, a partir de informações sobre formação e experiência profissional – uma espécie de *fotografia* atualizada do Grupo. Num segundo momento a fim de conhece-lo por dentro procedeu-se à organização das informações decorrentes das entrevistas em grupo – *radiografia*. Por último, com a intenção de captar os mecanismos utilizados pelos professores no contexto de suas aulas recorreu-se ao recurso dos diários de campo reflexivos – *cinematografia*. Vamos agora aos dados da Fase 2 da pesquisa.

5.4 Fotografia do Grupo (2002/2003)

A idéia de *fotografia* diz respeito ao registro do Grupo com base em informações sobre as características de seus integrantes, no que se refere a formação acadêmica e experiência profissional (Quadro 5). Essas informações permitem situar o Grupo, na figura de cada um de seus integrantes, a partir do ponto de apoio acadêmico e profissional no qual cada um se encontrava por ocasião da realização do estudo. A primeira *fotografia* do Grupo foi feita em 2002 e atualizada em 2003. Chama atenção o fato de apenas um participante ter obtido informações acerca de pessoas com necessidades especiais em seu curso de graduação. Isso porque os demais participantes concluíram seus cursos do ano de 1993 para trás. É a partir do início dos anos 90 que se inicia implantação de disciplina específica para abordar a Educação Física orientada para pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação na cidade de Londrina.

	Idade	Sexo	Ano de conclusão do curso de EF	Tempo de exercício no magistério	Experiência anterior ¹¹	Formação específica ¹²
P1	36	M	1989	14 anos	S	N
P2	41	F	1985	17 anos	S	N
P3	40	F	1984	19 anos	S	S
P4	42	F	1983	24 anos	N	N
P5	40	M	1988	15 anos	S	N
P6	35	F	1992	09 anos	N	N
P7	42	F	1983	19 anos	N	N
P8	40	M	1986	18 anos	N	N
P9	29	F	1998	06 anos	S	N
P10	37	F	1989	17 anos	S	N
P11	46	F	1989	16 anos	N	N
P12	43	F	1982	24anos	N	N
P13	51	F	1993	9 anos	S	N
P14	35	F	1992	9 anos	S	N
P15	36	F	1992	4 anos	S	N
P16	49	F	1978	26 anos	S	N

QUADRO 5 – *Fotografia do Grupo*

¹¹ Com alunos que apresentassem necessidades especiais

¹² Em nível de especialização

Interessante o intervalo de 20 anos entre a menor e a maior idade dos participantes do Grupo, que conseqüentemente representam os professores com menor e maior tempo de formados. Se por um lado esses 20 anos de diferença indicam mais bagagem, mais experiência no desempenho das atribuições profissionais, por outro lado podem significar uma defasagem importante em termos de preparação profissional. Pois vejamos, os cursos formadores de professores de Educação Física da década de 70 possuíam características distintas das identificadas nos cursos em funcionamento na década de 90. Tudo bem até aqui, afinal de contas trata-se de outro momento histórico, com suas peculiaridades no que toca às demandas sociais.

Entretanto, chama atenção o fato de que o professor (P9) concluinte de seu curso de formação no final dos anos 90 não demonstra mais segurança em sua intervenção profissional em contexto educacional inclusivo, mesmo tendo acesso a informações sobre pessoas com necessidades especiais durante sua graduação – pretensamente sua formação inicial – em decorrência da Resolução 03/87, que definiu a reestruturação dos cursos de Educação Física no início dos anos 90 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987). Este aspecto poderá ser observado a seguir, por ocasião das entrevistas em grupo, denominadas aqui de *radiografia* do Grupo.

5.5 Radiografia do Grupo

Do ponto de vista da *radiografia* do Grupo é possível localizarmos, por intermédio das entrevistas, reflexões dos participantes do Grupo no que diz respeito aos temas disparadores de cada discussão realizada no decorrer dos encontros efetuados. *Radiografar* o Grupo significa então, vê-lo por dentro. A entrevista coletiva – na condição de uma técnica para coleta de dados – é uma variação da entrevista pessoa-a-pessoa. A literatura indica esse procedimento como sendo grupo focal, ou de focalização (THOMAS; NELSON, 2002;

KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997). Sustentar a coleta de dados em um grupo de focalização permite que cada assunto discutido ganhe contornos não previstos inicialmente, em função da elucidação de opiniões distintas em cada encontro.

A organização proposta a seguir diz respeito a entrevistas que ocorreram durante os encontros previstos do Grupo – ao longo de 2003 – nas datas: 07 e 21 de março, 26 de abril, 09 de maio, 22 de agosto, 21 e 29 de novembro. Os professores constituintes do Grupo não participaram de todos os encontros. Os temas disparadores das reflexões realizadas nas entrevistas – acontecidas em determinados encontros – disseram respeito a questões¹³ relativas a participação da Educação Física em contexto educacional inclusivo. Como o Grupo foi subdividido em Manhã e Tarde, para acomodar disponibilidade de horário dos professores, o mesmo tema pode aparecer repetido em datas diferentes. A seleção das falas foi feita em função da pertinência ao tema disparador das reflexões, a partir do julgamento do pesquisador.

Os quadros que se apresentarão foram adaptados de Goodwin e Watkinson (2000), que por sua vez seguiram recomendações feitas por Feldman (1995) para a elaboração de quadro de análise a partir dos significados das opiniões expressas pelos participantes de um determinado estudo. Importa ressaltar que esses quadros traduzem uma maneira de elucidar relações entre aspectos importantes do contexto focalizado (FELDMAN, 1995). Como expressão do participante teremos elementos (submetidos a pequenos ajustes em função da organização dos quadros de análise, mas respeitando o teor de suas expressões) retirados de suas falas.

¹³ As questões / temas disparadores dos debates (Expectativas; INCLUSÃO; Educação Física; Educação Física e INCLUSÃO; Educação Física em contexto inclusivo; Inclusão nas escolas; Atendimento em aulas de Educação Física; o necessário para promover inclusão em aulas de Educação Física; condições para atender alunos com necessidades especiais; o que é fundamental para prestar atendimento de qualidade em aulas de Educação Física; Avaliação do Grupo) eram lançadas no início de alguns encontros. Os participantes emitiam um a um suas opiniões, que podiam ser reconsideradas no transcorrer da discussão à luz do comentário de outro participante.

A partir das opiniões expressas por cada participante desvelam-se suas idéias subjacentes, e fechando o quadro são explicitados os temas focalizados por ocasião dessa articulação (expressões / idéias subjacentes). Certamente o modo de ordenar os dados é diretamente influenciado pelo referencial teórico que sustenta as reflexões do pesquisador.

As falas dos participantes são provenientes dos registros, feitos em fitas cassete, de suas opiniões emitidas em resposta a provocação efetuada pelo pesquisador, por intermédio de um tema destinado a disparar o debate em determinados encontros. Os dados brutos foram submetidos a um tratamento inicial e são apresentados, por tema, – reunindo todos os participantes presentes no respectivo encontro registrado – no apêndice d. Os dados a seguir se reúnem em três blocos distintos. O primeiro reúne 3 quadros (6 a 8) que permitem acompanhar as expressões orais dos participantes sobre o tema inclusão. Vale conferir as opiniões emitidas nos dias 21 de março e 21 de novembro, sobre o mesmo tema. Os dados se relacionam aos participantes P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P14 e P15, por terem eles estado presentes na ocasião dos 3 registros referidos.

O segundo bloco de dados traz os quadros (9 a 14) que abrigam as expressões dos participantes sobre temas que relacionam Educação Física e inclusão. Neste conjunto de quadros os participantes P7, P8, P10, P14 e P15 são os que estiveram presentes nos momentos pertinentes aos encontros registrados. No terceiro bloco de informações confrontou-se a opinião de alguns participantes quanto a expectativas e avaliação relacionadas ao Grupo, passando pela sinalização de aspectos fundamentais para o atendimento de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física. Os participantes P7, P10 e P12 foram os que estiveram presentes em todos os momentos registrados neste bloco de dados. Vamos aos dados então.

Os quadros a seguir (6, 7 e 8) reúnem-se em um bloco que agrupa 3 quadros. Esses 3 quadros tiveram com tema disparador: a inclusão e sua relação com a escola. Eles foram, portanto, reunidos em um bloco com foco no tema Inclusão. Esse agrupamento de quadros leva em conta a presença de cada participante em todos os dias relacionados nos temas disparadores. Logo, os participantes que não estiveram presentes num dos dias indicados em cada quadro não serão considerados para efeito da análise por vir.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P4	Incluir na escola; Incluir na sociedade; Jogada de cima para baixo.	Acolhimento Força da Lei	Necessidade moral Imposição legal
P5	Acabar com o preconceito; Precipitação do pessoal que comanda a educação; Jogada para os professores.	Acolhimento Força da Lei	Necessidade moral Imposição legal
P6	Colocar o aluno em outras salas Incluir dentro da sociedade	Acolhimento	Necessidade moral
P7	Dar oportunidade para PNE participar de tudo.	Oportunização	Necessidade moral
P8	Incluir alunos com problemas.	Acolhimento	Necessidade moral
P9	Fazer o que os outros fazem; Participar junto.	Interação social	Necessidade moral
P10	Direito de ter a mesma participação num lugar; adequar para que a PNE tenha o mesmo direito de participar.	Força da Lei	Imposição legal
P12	Resgatar PNE de escola especial para escola normal; Oferecer as mesmas oportunidades; Tornar PNE igual na escola normal	Acolhimento Oportunização	Necessidade moral
P14	Colocar PNE em escola com alunos normais.	Interação social	Necessidade moral
P15	Incluir na turma para fazerem o mesmo tipo de aula.	Acolhimento	Necessidade moral

QUADRO 6 – Tema disparador: INCLUSÃO (21/03)

As opiniões emitidas pelos participantes do estudo, acima elencados, permitem relacionar a idéia de inclusão a questões de ordem moral e legal. Como acontece, via de regra, nos debates sobre o assunto, ninguém discorda que o acesso à educação é um direito de todos,

inclusive das pessoas com necessidades especiais. Vamos ver agora no quadro seguinte (Quadro 7) como essa opinião se apresentou alguns meses mais tarde:

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P4 Comprometimento de toda escola; Preparar alunos, funcionários e professores para aceita-los.	Envolvimento coletivo Preparação do ambiente	Responsabilização da escola
P5 Dar os mesmos direitos para participar das aulas normalmente em todas as escolas.	Oportunização	Necessidade moral
P6 Preparar / dar suporte ao professor.	Preparação do ambiente	Responsabilização da escola
P7 Vivenciar tudo o que a escola proporciona a todos os alunos.	Escolarização	Responsabilização da escola
P8 Integração com crianças normais; Não ser deixada de lado.	Interação social	Necessidade moral
P9 Apoio das escolas especiais: preparar criança para participar de turma regular.	Preparação dos alunos	Responsabilização da escola
P10 Participar, fazer parte do meio normalmente.	Interação social	Necessidade moral
P12 Necessidade; problema a ser pensado; dar condição para que a criança cresça e se promova dentro da escola; participar ativamente das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.	Questão social Questão educacional Escolarização	Necessidade moral Responsabilização da escola
P14 Professor envolvido com a criança; Trabalhar pelo crescimento da criança.	Envolvimento profissional Escolarização	Responsabilização da escola
P15 Incluir em todas as atividades, não só na Educação Física; Oportunidade de vivenciar o que a escola proporcionar para normais.	Envolvimento coletivo Oportunização	Responsabilização da escola Necessidade moral

QUADRO 7 – Tema disparador: INCLUSÃO (21/11)

O quadro acima (Quadro 7), que reflete a opinião dos mesmos sujeitos observados no quadro 6 aponta para um deslocamento das opiniões da esfera moral e legal para aquilo que diz respeito à responsabilidade da escola no que se refere ao processo de escolarização de alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais inclusivos. A questão moral continua presente, mas parece não ocupar, neste momento, lugar central nas reflexões dos

participantes. Essas reflexões são direcionadas especificamente para o ambiente escolar no quadro a seguir (Quadro 8).

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P4 Pedagógico vai ser menor. É diferenciado. Conteúdos também vão ser menos; Atenção maior para aluno incluso, pela deficiência que ele tem. Normais deixados um pouquinho de lado.	Projeto pedagógico Adaptação	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P5 Escola e professores despreparados para certos tipos de deficiência e preparados para outros.	Suporte Adaptação	Formação profissional Ambiente físico-social
P6 Depende do comprometimento da criança; Depende do comprometimento do professor; depende do suporte dado ao professor; número reduzido de alunos; Auxiliar durante toda aula.	Adaptação / Suporte Características do aluno Envolvimento do professor Ambiente de aprendizagem	Sujeito Ambiente físico social Formação profissional Intervenção profissional
P7 Feita de cima para baixo; Na quadra ele (aluno) fica igual a todo mundo; conosco é mais fácil.	Força da Lei Adaptação Potencial	Imposição legal Ambiente físico-social Responsabilização
P8 Se respeitar individualidade; trabalhar dentro de faixa etária adequada; adaptar atividades à deficiência do aluno e vice-versa.	Adaptação	Ambiente físico-social
P9 Depende do grau de comprometimento; Depende do trabalho que é feito; Interação dele com outros alunos não é cem por cento.	Características do aluno Adaptação Projeto pedagógico Interação social	Sujeito Ambiente físico-social Intervenção profissional Ambiente físico-social
P10 Condições, apoio, estrutura.	Suporte Infra-estrutura	Formação profissional Ambiente físico-social
P12 Depende do grau de comprometimento; Mesmo numa turma aula normal existem níveis de aprendizagem diferente; ele nunca vai ter cem por cento da aula. Mesmo nos ditos normais isso não acontece.	Características do aluno Adaptação Ambiente de aprendizagem	Sujeito Ambiente físico-social Intervenção profissional
P14 Mais voltada para alunos com necessidades especiais que para os outros.	Adaptação	Ambiente físico-social
P15 Escola voltada para ajudar; Falar a mesma língua Estrutura física da escola	Envolvimento coletivo Infra-estrutura	Responsabilização Ambiente físico-social

QUADRO 8 – Tema disparador: INCLUSÃO NAS ESCOLAS (21/11)

Aqui é possível perceber que a delimitação da discussão ao contexto escolar implica no surgimento de elementos ausentes nos quadros anteriores. Além da responsabilidade da escola, a intervenção e a formação profissional e o ambiente físico-social são temas possíveis de apontar a partir da relação entre as expressões dos participantes e as respectivas idéias subjacentes a tais expressões. Note-se que a alusão ao aspecto legal da questão não deixa necessariamente de existir, mas cede espaço a aspectos vividos mais cotidianamente pelos participantes quando do desempenho de suas atribuições profissionais.

Cabe destacar ainda que a idéia de comprometimento que se manifesta no quadro 7 na expressão de P4 reaparece no quadro 8 nas expressões de P6, P9 e P12. Chama atenção o fato de que a idéia de comprometimento diz respeito ora a quanto um aluno é afetado pela condição limitante de determinada deficiência, ora ao nível de envolvimento do professor e da escola, como um todo, no enfrentamento da problemática decorrente do atendimento educacional de alunos com necessidades especiais em contextos escolares inclusivos. Em ambos os casos o foco das reflexões está no ambiente físico-social, entendido aqui dentro de uma perspectiva ecológica.

Os quadros a seguir (9 a 14) reúnem-se em um bloco que agrupa 6 quadros. Esses 6 quadros tiveram com tema disparador: Educação Física, sua relação com a inclusão, o atendimento a alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física e as condições necessárias à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. O foco desse conjunto de quadros é basicamente a participação da Educação Física em contextos educacionais inclusivos. Esse agrupamento de quadros leva em conta a presença de cada participante nos dias relacionados aos temas disparadores. Os ausentes num dos dias indicados em cada quadro, não serão considerados para efeito da análise que se segue.

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P7 Depende de cada professor; professor influencia ponto de vista das crianças.	Interferência do professor	Intervenção profissional
P8 Educação Física à vontade; Professor trabalha o que quer.	Interferência do professor	Intervenção profissional
P10 Trabalho da Educação Física com PNE tem que ser cooperativo; Competição exclui.	Aula cooperativa	Intervenção profissional
P14 O que fazer?	Informação / Segurança	Formação profissional
P15 Colabora com o crescimento se houver preparo; Depende do professor.	Informação Interferência do professor	Formação profissional Intervenção profissional

QUADRO 9 – Tema disparador: EDUCAÇÃO FÍSICA (26/04 – 09/05)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P7 Aluno incluído na 2ª série, degradingolada na sala especial; Dificuldade porque são grandes.	Interferência do contexto Interferência da idade	Ambiente físico-social Sujeito
P8 Socialização; Participação nas brincadeiras	Interação social	Ambiente físico-social
P10 Maiores com dificuldades; Estratégias novas.	Interferência da idade Interferência profissional	Sujeito Intervenção profissional
P14 Alunos crescendo; Descobrir meio para trabalhar.	Interferência da idade Interferência profissional	Sujeito Intervenção profissional
P15 Sala especial incluída com 4ª e 3ª série; alunos grandes e pequenos: diferença nas aulas	Interferência da idade	Sujeito

QUADRO 10 – Tema disparador: EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO (22/08)

Quando o debate incita reflexões sobre o campo de atuação profissional (Quadro 9), questões relacionadas ao processo de formação e à intervenção do quais os participantes fizeram/fazem parte são destacadas. No entanto, ao se deslocar o debate para o relacionamento possível entre Educação Física e INCLUSÃO (Quadro 10), o ambiente físico-social e as características mais peculiares dos alunos que apresentam necessidades especiais passam a dividir espaço com aspectos da intervenção profissional, nas opiniões expressas pelos participantes.

Esse foco nos sujeitos pôde ser observado no quadro 8 ao se discutir inclusão nas escolas. Nos quadros abaixo (Quadros 11 e 12), retomando discussões sobre a participação da Educação Física em contextos educacionais inclusivos, a intervenção profissional passa a dividir espaço, nas opiniões emitidas, com aspectos do ambiente físico-social e da responsabilidade profissional. Isso parece ocorrer devido à aproximação do debate ao tema INCLUSÃO.

Merece destaque a alusão à especificidade do componente curricular Educação Física feita por P8 no quadro 11. Até então e mesmo nos quadros seguintes (Quadros 13 e 14), apesar das discussões girarem em torno de como o referido componente curricular se comporta em contextos educacionais inclusivos, os aspectos específicos pertinentes à intervenção da Educação Física não são focalizados.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P7	Realmente existe inclusão; Alunos se sentem parte de um todo.	Potencial	Responsabilização
P8	Dependendo do grau de dificuldade, criança pode participar normalmente; Lado mais importante: integração; Desenvolvimento motor.	Adaptação Comportamento social Comportamento motor	Ambiente físico-social Especificidade
P10	Desamparo, dificuldade; Lugar que mais dá certo a inclusão.	Suporte Potencial	Formação profissional Responsabilização
P14	Envolvimento do professor, da direção, com outros professores, com os alunos; adaptar à necessidade da criança.	Envolvimento coletivo Adaptação	Ambiente físico-social
P15	Dá para trabalhar a inclusão normalmente; faixa etária parecida com a da sala regular; diferença de idade complica.	Potencial Adaptação	Responsabilização Ambiente físico-social

QUADRO 11 – Tema disparador: EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO INCLUSIVO (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P7 Estamos empenhados em fazer o melhor trabalho.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
P8 Força de vontade, criatividade; Aula prazerosa ; Benefício para as crianças: deficientes e normais.	Envolvimento do professor Ambiente de aprendizagem Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10 Alguns casos sim, outros não, devido à condição (onde trabalha cadeirante não tem condições, deficiência visual também não)	Adaptação	Ambiente físico-social
P14 Quando a professora ta junto é mais fácil	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P15 Aula motivante; Experimentar.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional

QUADRO 12 – Tema disparador: ATENDIMENTO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (21/11)

Os quadros abaixo (Quadros 13 e 14) sugerem a confirmação da tendência mencionada anteriormente de se apontar para aspectos mais gerais da intervenção profissional à medida que se avança nas reflexões sobre o relacionamento estabelecido entre Educação Física e INCLUSÃO. Interessa nesse momento observar que formação e intervenção profissional caminham próximas nas reflexões realizadas. No quadro 14 a função da prática profissional no processo de formação/intervenção, aparece nas idéias subjacentes às expressões de P10 e P15.

Comentários do tipo: “*não vivenciei, não tenho essa experiência*”, ou: “*a gente domina aquilo que já passou*”, feitos por P10 e P15, respectivamente, sugerem o peso dado a experiências concretas com alunos que apresentam determinados tipos de necessidades especiais com vistas à preparação para atendê-los a contento. Ou seja, se por um lado o conhecimento é necessário para se promover a inclusão em aulas de Educação Física, por outro lado enquanto não se passar por cada situação que puder surgir no dia-a-dia da atuação profissional as condições de atendimento permanecerão restritas. É o que sinaliza P10 nos quadros 13 e 14, a seguir. O embate entre teoria e prática se faz presente portanto.

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P7 Quantidade de alunos, grau de dificuldade, de deficiência, faixa etária; auxiliar.	Ambiente de aprendizagem Adaptação Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P8 Atividades de acordo com a dificuldade, com a possibilidade da criança, a faixa etária.	Adaptação	Ambiente físico-social
P10 Número de alunos reduzido; Auxiliar permanente; faltam condições, falta preparo dos professores, falta conhecimento, espaço físico.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura Suporte	Intervenção profissional Ambiente físico-social Formação profissional
P14 Número reduzido de alunos; Auxiliar.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P15 Número reduzido de alunos nas salas.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional

QUADRO 13 – Tema disparador: O QUE É NECESSÁRIO PARA PROMOVER A INCLUSÃO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P7 Conhecimento de material (adaptado para cegos), mas não há material específico.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P8 Se for o caso , adaptar-se a outros tipos de deficiência	Adaptação	Ambiente físico-social
P10 Determinadas dificuldades, necessidades especiais eu não estou em condições (cegos, cadeirantes); Não vivenciei, não tenho essa experiência; na hora de colocar na prática não é bem assim; tem que ter certeza do que ta fazendo pra não fazer coisa errada.	Adaptação Vivência Aplicação Segurança	Ambiente físico-social Intervenção profissional Formação profissional
P14 Pedagogicamente preparada nunca fui; comecei a trabalhar o psicológico; dentro dos meus limites to tentando trabalhar com a criança.	Suporte Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social
P15 A gente domina aquilo que já passou; Deficiente físico ou mental nunca é igual a outro.	Vivência Adaptação	Intervenção profissional Ambiente físico-social

QUADRO 14 – Tema disparador: POSSUI CONDIÇÕES DE ATENDER ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (21/11)

O próximo quadro (Quadro 15) conjuga dados provenientes de 4 quadros. Eles tiveram como tema disparador: avaliação e expectativas quanto ao Grupo e uma questão relacionada à oferta de serviço de qualidade em aulas de Educação Física. Esse novo agrupamento também considera a presença dos participantes nos dias relacionados aos temas disparadores. Os ausentes são novamente desconsiderados para efeito da análise subsequente.

	Expectativas	Aspecto fundamental para atendimento	Avaliação	Aspectos positivos e negativos
P7	Expressão: Trocar experiência; como me posicionar não tão mãezona.	Expressão: Amor, abertura ao novo; dedicação; estudar mais / colocar em prática.	Expressão: Experiências trocadas.	Expressão: Discussão textos; mostrar, falar; ver modo como trabalha é o certo; aprender e colocar na prática
	Idéia subjacente: Benevolência Diálogo com pares	Idéia subjacente: Benevolência Aplicação	Idéia subjacente: Diálogo com pares	Idéia subjacente: Informação, segurança; diálogo com pares; atendimento educ.
	Tema de focalização: Compaixão Formação profissional	Tema de focalização: Compaixão Intervenção profissional	Tema de focalização: Formação profissional	Tema de focalização: Formação profissional Intervenção profissional
P10	Expressão: Ampliar conhecimento; saber o que fazer; melhorar aula.	Expressão: Conhecimento, estrutura, vontade, não ter pena, gostar do que faz.	Expressão: Angústia; conversas; ver como trabalham; pé no chão.	Expressão: Conhecimento sobre assunto; troca experiência; ver o colega.
	Idéia subjacente: Informação; atendimento educacional	Idéia subjacente: Suporte, infra-estrutura; benevolência; envolvimento prof.	Idéia subjacente: Diálogo com pares Segurança	Idéia subjacente: Informação Diálogo com pares
	Tema de focalização: Formação profissional Intervenção profissional	Tema de focalização: Formação profissional Ambiente físico-social; compaixão	Tema de focalização: Formação profissional	Tema de focalização: Formação profissional
P12	Expressão: Crescer profissionalmente.	Expressão: Buscar conhecimento; saber o que fazer; apoio técnico.	Expressão: Preparo psicológico; filmar aula, ver colega; se perceber dando aula; troca de experiência: não se sentir só; muito só na escola.	Expressão: Troca de experiência; Embasamento teórico.
	Idéia subjacente: Informação	Idéia subjacente: Suporte Segurança	Idéia subjacente: Segurança; cotidiano escolar; diálogo com pares	Idéia subjacente: Diálogo com pares Segurança
	Tema de focalização: Formação profissional	Tema de focalização: Formação profissional	Tema de focalização: Formação profissional	Tema de focalização: Formação profissional

QUADRO 15 – Temas disparadores: EXPECTATIVAS / ASPECTO FUNDAMENTAL PARA ATENDIMENTO / AVALIAÇÃO (07/03; 21/11; 29/11)

O quadro anterior (Quadro 15) permite-nos confrontar algumas opiniões que explicitam contradições de interesse à compreensão do cotidiano escolar de professores de Educação Física inseridos em contextos educacionais orientados numa perspectiva inclusiva. Salta aos olhos a alusão feita por P7 ao “*ser mãezona*”. Quando ela se refere ao aspecto fundamental para o atendimento de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física, fala em *amor*, sendo acompanhada de perto por P10 que sugere, além de “*muita vontade*” e “*gostar do que faz*”, “*não ter pena*” como aspectos importantes de serem considerados.

A paixão pelo ofício, indicada acima, parece estar separada por uma tênue linha da compaixão por aqueles que apresentam necessidades especiais. Esse é um sentimento que, se perpetuado no cotidiano escolar, pode conduzir a ações pseudo-pedagógicas inócuas ao processo de escolarização desses alunos. Ainda é comum – independente de nível sócio-econômico-cultural – que a avaliação social do trabalho realizado junto a pessoas com necessidades especiais se apóie mais na benevolência daqueles que se dispõem, às vezes *filantropicamente*, a cuidar deles, do que em critérios de cunho profissional. As duas primeiras colunas do quadro 15 trazem ainda elementos relacionados à formação e intervenção profissional e ao ambiente físico-social nas reflexões dos participantes.

Nas colunas referente à avaliação, realizada ao final de 2003, a formação profissional é o principal tema focalizado. A troca de experiência e a aquisição de informação/conhecimento sobre o assunto INCLUSÃO, são expressões que indicam o embate *teoria X prática* mais como uma aliança necessária para que se efetive uma intervenção profissional academicamente sustentada ou, na expressão de P10, “*com o pé no chão*”. O diálogo com os pares, a troca de informações sobre a atuação no dia-a-dia e o olhar do e sobre o companheiro de angústias profissionais foram algumas das contribuições sinalizadas pelos

participantes. Esse convívio suscitado pelo programa de formação continuada que foi desenvolvido, contrapôs-se à solidão vivenciada na escola, de acordo com expressão de P10.

Vamos continuar acompanhando os integrantes do Grupo, passando agora aos dados reativos à sua *cinematografia*. Passaremos primeiro pelas observações e análises coletivas das aulas que foram registradas em VHS. Depois teremos acesso aos Diários de Campo Reflexivos, com anotações dos participantes sobre suas próprias aulas.

5.6 Cinematografia do Grupo

5.6.1 Observação/Análise das aulas filmadas

Interessou para os propósitos da pesquisa acompanhar as dinâmicas estabelecidas pelos professores em suas intervenções profissionais. Para tanto, além de *fotografar* e *radiografar* o Grupo foi necessário acompanhá-lo em movimento. A idéia de *cinematografia* diz respeito, portanto, ao registro de aulas de participantes do Grupo. Uma das maneiras de proceder a este registro foi a filmagem em fitas VHS de aulas nas quais alunos com e sem alguma necessidade educacional específica eram atendidos, simultaneamente, pelo professor de Educação Física. Mais adiante será apresentado o outro registro de aulas: o Diário de Campo Reflexivo. 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.

Uma dessas aulas possuía aluno com paralisia cerebral – com 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, frequentadores de classes especiais, e de 1^a/3^a e 4^a séries, respectivamente. Excetuando os alunos das classes especiais, os outros com alguma necessidade educacional específica – integrantes de turmas regulares – se encontravam em faixa etária compatível com as turmas nas quais estavam incluídos.

As aulas das professoras P3 e P14 foram observadas e analisadas coletivamente no dia 23 de maio. As aulas dos professores P8 e P9 no dia 20 de junho e da professora P10 no dia 07 de novembro. Foi utilizado um roteiro de observação/análise, adaptado de proposição feita por Adamuz (2002). O roteiro era entregue 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. O quadro de análise adotado por ocasião da *radiografia* do Grupo na subseção anterior – adaptado de Goodwin e Watkinson (2000) – foi aplicado novamente. Desta vez, contudo, o tema disparador foi substituído pela aula observada, sendo apresentadas respostas emitidas por cada professor para o conjunto de 06 questões (roteiro) em cada uma das cinco 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. A seguir (Quadros 16a a 18f) as expressões, idéias subjacentes e temas focalizados pelos participantes a partir do roteiro de observação/análise das aulas (Dados por participante no apêndice e), são apresentados por aula observada e analisada.

Contexto A¹⁴

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P4	Trabalho de coordenação normal Facilidade (aluno com SD) na execução	Comportamento motor	Especificidade
P7	Coordenação motora do aluno com SD Separação por sexo	Comportamento motor Interação social	Especificidade Ambiente físico-social
P8	Colunas separadas (meninos/meninas)	Interação social	Ambiente físico-social
P11	Disciplina	Comportamento social	Ambiente físico-social

Contexto B¹⁵

P3	Não discriminação ao aluno com PC	Envolvimento da turma Comportamento social	Ambiente físico-social
P4	Todos fazendo ao mesmo tempo: início Atividade em coluna: dispersão	Envolvimento da turma Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Trabalho com jornal Modo de divisão da turma	Atividade Organização	Intervenção profissional
P8	Variação de exercícios e domínio Participação do aluno incluído	Organização Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P11	Cadeira de rodas Adequação da atividade	Adaptação Ensino individual/coletivo	Intervenção profissional Ambiente físico-social

Contextos A e B

P1	Filas e atividades	Organização Atividades	Intervenção profissional
P9	Participação da turma e disciplina Reunir crianças	Envolvimento dos alunos Comportamento social	Ambiente físico-social
P10	Participação de todos	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico social
P12	Participação de todos	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P13	Coordenação motora de aluno com SD	Comportamento motor	Especificidade
P15	Habilidade do aluno com SD Participação normal na aula	Comportamento motor Envolvimento do aluno	Especificidade Ambiente físico-social

QUADRO 16¹⁶**a** – Questão 1 (O que chamou atenção na aula?)¹⁴ Contexto A: Aluno com síndrome de Down – SD – incluído em pré-escola.¹⁵ Contexto B: Aluno com paralisia cerebral – PC –, usuário de cadeira de rodas, incluído em turma de 1ª série.¹⁶ Aulas analisadas em 23/05/2003.

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P4	Aluno com SD igual aos outros Coluna e só um círculo, não	Igualdade Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Tratamento igual Mistura de sexos	Interação social	Ambiente físico-social
P8	Evita tumultos Círculos e pequenos grupos	Interação social Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P11	Depende da turma e suas dificuldades	Adaptação	Ambiente físico-social

Contexto B

P3	Sim	_____	_____
P4	Cadeira de rodas para poupar professor e libera-lo para atender outros alunos	Adaptação	Ambiente físico-social
P7	Trabalho em fileiras, não em colunas	Organização	Intervenção profissional
P8	Variar atividades conforme aceitação da turma	Organização Envolvimento da turma	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P11	Criança participaria mais na cadeira de rodas; adequar atividade aos alunos	Adaptação; ensino individualizado/coletivo	Ambiente físico-social Intervenção profissional

Contextos A e B

P1	Sim	_____	_____
P9	Reunir todas as crianças; Dar atenção especial a alunos com dificuldades	Orientação Ensino individualizado	Intervenção profissional
P10	Sim	_____	_____
12	Sim	_____	_____
13	Atividades livres	Organização	Intervenção profissional
15	É uma delas	_____	_____

QUADRO 16b – Questão 2 (Essa é uma estratégia que você usa?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P4	Questionar alunos para diversificar atividades; mais material	Envolvimento dos alunos Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P7	Crianças aprendem a ajudar Não há diferença entre sexos	Cooperação Igualdade	Ambiente físico-social
P8	Aplicar plano de aula	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P11	Na maioria das vezes, explorando com mais atividades	Organização	Intervenção profissional

Contexto B

P3	Sim	_____	_____
P4	Sugestões de alunos para diversificar mais	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P7	Professor auxiliar Ajuda de colega	Infra-estrutura Interação social	Ambiente físico-social
P8	Depende da turma Aluno indisciplinado pesa	Envolvimento da turma Comportamento social	Ambiente físico-social
P11	_____	_____	_____

Contextos A e B

P1	Acredito que sim	_____	_____
P9	Na maioria das vezes sim	_____	_____
P10	Sim	_____	_____
12	Sim	_____	_____
13	Sim	_____	_____
15	Equilibrar e manter a aula sob controle	Organização	Intervenção profissional

QUADRO 16c – Questão 3 (Por intermédio dessa estratégia você tem conseguido sucesso?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P4	Experiência	Vivência	Intervenção profissional
P7	Procuram ajudar os outros Entendem que eles precisam participar	Cooperação	Ambiente físico-social
P8	Controle da turma	Organização	Ambiente físico-social
P11	Explorar mais atividades	Organização	Intervenção profissional

Contexto B

P3	Tratar todos alunos sem diferença	Igualdade	Ambiente físico-social
P4	Professor calmo e prestativo	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
P7	Necessidade do aluno incluído	Adaptação	Ambiente físico-social
P8	Disposição dos alunos na quadra Quantidade de material	Organização Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P11	_____	_____	_____

Contextos A e B

P1	Controle das aulas	Organização	Intervenção profissional
P9	Diferença entre as turmas	Adaptação	Ambiente físico-social
P10	Pouco material	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
12	Criança aprende noções de limite	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
13	Dominar a turma	Organização	Intervenção profissional
15	Dividir turma em várias colunas Trabalhar mais vezes exercício proposto	Organização	Intervenção profissional

QUADRO 16d – Questão 4 (A que você atribui sucessos / dificuldades?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P4	Questionar mais os alunos Menos colunas; diversificar atividades	Envolvimento dos alunos Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Fileiras ao invés de colunas Avaliação das atividades	Organização Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P8	Vários círculos Pequenos grupos (2 a 2, 3 a 3)	Organização	Intervenção profissional
P11	Percurso menor Mais colunas	Organização	Intervenção profissional

Contexto B

P3	Mais material	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P4	Alunos o tempo todo com material	Organização	Intervenção profissional
P7	Todos fazendo ao mesmo tempo Alunos trabalhando mais vezes	Organização	Intervenção profissional
P8	Evitar colunas se material é suficiente Dinamizar aulas	Organização Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P11	_____	_____	_____

Contextos A e B

P1	Aula mais livre, de descoberta	Organização Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P9	Maior número de colunas Mais atividades com menor duração	Organização	Intervenção profissional
P10	Atividades com música Mais materiais	Atividade Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
12	Mais círculos	Organização	Intervenção profissional
13	Atividades em círculo	Organização	Intervenção profissional
15	Duas fileiras (menina/menino)	Organização	Intervenção profissional

QUADRO 16e – Questão 5 (Outra estratégia?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P4	Não tratar diferente dos outros	Igualdade	Ambiente físico-social
P7	Incluir sem deixar parecer que são mais ou menos importantes	Igualdade	Ambiente físico-social
P8	_____	_____	_____
P11	Regras, limites e saúde	Projeto pedagógico	Intervenção profissional

Contexto B

P3	Todos os alunos trabalhando tempo maior nas atividades	Organização	Intervenção profissional
P4	Todos os alunos com jornal do começo ao fim da aula	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P7	Cooperação e respeito para com aluno com necessidades especiais	Envolvimento do aluno Interação social/Cooperação	Ambiente físico-social
P8	_____	_____	_____
P11	_____	_____	_____

Contextos A e B

P1	Leitura de vários textos; dificuldade na prática; formação acadêmica; ser tradicional tem benefícios	Suporte; segurança Projeto pedagógico	Formação profissional Intervenção profissional
P9	_____	_____	_____
P10	Mais interesse Maior participação dos alunos	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
12	_____	_____	_____
13	_____	_____	_____
15	_____	_____	_____

QUADRO 16f – Questão 6 (O que sabe a respeito?)

Esse conjunto de quadros (16a a 16f) nos permite visualizar como se deu o olhar de cada participante dos encontros nos quais ocorreram as observações coletivas, sobre as aulas ministradas pelos companheiros do Grupo. No ponto de vista de P1, P9, P10, P12, P13 e P15 foi possível realizar observações que dessem conta, ao mesmo tempo, tanto da aula que

contava com a presença do aluno com síndrome de Down, quanto da aula na qual estava o aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas. Mas é interessante perceber que P10 e P15 (Quadro 14), ao refletirem sobre suas próprias condições para atender alunos com necessidades especiais, indicam que a experiência profissional com diferentes tipos de deficiência é importante para se obter condições profissionais para uma intervenção satisfatória. O que nos sugere que as demandas específicas de cada tipo de deficiência que foram observadas quando da reflexão sobre a própria intervenção profissional, não o foi na análise das aulas acima registradas.

As questões que mais chamaram atenção dos participantes em suas análises disseram respeito a aspectos específicos do componente curricular educação Física – particularmente sobre o comportamento motor do aluno com síndrome de Down – e aqueles relacionados à organização da aula e ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Quando a análise focaliza as estratégias utilizadas e suas conseqüências, o aspecto organizacional ganha mais corpo, e a proposição de um enfoque cooperativo começa a surgir.

Nos quadros a seguir (Quadros 17a a 17f) 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 mudança no comportamento de alguns participantes no momento de sua análise.

Contexto A¹⁷

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Interesse de uma aluna pela aula (só fez o que interessou)	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
P3	Alunos no mesmo nível da turma; controle da turma e disciplina; muito tempo na mesma atividade	Comportamento motor Organização	Especificidade Intervenção profissional
P4	Participação de uma aluna (interesse em algumas atividades); bom uso do espaço; boa organização; material para todos	Envolvimento da aluna Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	Mudança de interesse da aluna da classe especial pela aula	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
P7	Aluna não participa no começo Professor deixa todos e vai buscá-la	Envolvimento da aluna Interferência do professor	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Interesse e participação de aluna	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
P10	Aluna alheia, só se interessa por atividades com bola; difícil reconhecer outras crianças: envolvidas	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P15	Trabalhar com música; disciplina Sala especial integrada com faixa etária certa	Atividade/Adaptação Comportamento social	Ambiente físico-social Intervenção profissional

Contexto B^{18, 19}

P2	Aula sem objetivo	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P3	Falta de domínio da turma Aluno incluso pouco explorado	Organização Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Aula dispersa, demora na explicação/aplicação das atividades; falta de experiência e organização; aluno contente	Organização/Vivência Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	Sorriso no rosto do aluno com PC Boa organização	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Muito parada Presença de um cadeirante	Organização Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8	Independência do aluno; pouca participação dos alunos devido ao tipo de jogo proposto	Adaptação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Felicidade do aluno Falta de didática; aula parada	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P15	Alegria do aluno cadeirante; falta de domínio, organização e formação da turma	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 17²⁰ a – Questão 1 (O que chamou atenção na aula?)

¹⁷ Contexto A: Sala especial (deficiência mental) integrada em 1ª/3ª série.

¹⁸ Contexto B: Aluno com paralisia cerebral – PC – usuário de cadeira de rodas, e aluno com condutas típicas, ambos incluído em turma de 1ª série.

¹⁹ Essa aula foi ministrada por uma estagiária – aluna do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – sob supervisão da professora de Educação Física da escola (P9).

²⁰ Aulas analisadas em 20/06/2003.

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Questionar sobre atividades	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P3	Às vezes	_____	_____
P4	Com 42 alunos não funciona	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
P5	Diferença de idade	Adaptação	Ambiente físico-social
P7	Fazê-la participar mais ativamente Convidar alunos para buscá-la	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P9	Algumas sim	_____	_____
P10	Muitas atividades paradas, aula poderia ser mais movimentada; questionar alunos	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P15	Não consegui por força maior	Infra-estrutura	Ambiente físico-social

Contexto B

P2	Falta didática	Organização	Intervenção profissional
P3	Não	_____	_____
P4	Não	_____	_____
P5	Sim, com criança inclusa é uma forma eficiente de conseguir resultado	Adaptação Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Auxiliar para cadeirante Enumerar crianças	Organização Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8	Evitar colunas ou fileiras	Organização	Intervenção profissional
P10	Falta didática Inexperiente	Organização Vivência	Intervenção profissional
P15	Sem organização não se dá aula	Organização	Intervenção profissional

QUADRO 17b – Questão 2 (Essa é uma estratégia que você usa?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Superação da própria dificuldade motiva aluno	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P3	Não tenho classe especial; desmembrar classe especial; adequar turmas às necessidades dos alunos.	Vivência/ Adaptação Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Até 30 alunos.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
P5	Em uma escola sim, em outra não.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P7	Maior integração entre alunos; Vê-los como parte importante.	Interação social Ensino individualizado	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Algumas vezes sim	_____	_____
P10	Objetivo alcançado: aula planejada; Aula com mais significado.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P15	Gostaria de poder usar essa estratégia.	Organização	Intervenção profissional

Contexto B

P2	Aula tumutuada	Organização	Intervenção profissional
P3	Não	_____	_____
P4	Não	_____	_____
P5	Em quase todas as aulas o objetivo é alcançado	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P7	Evitar engano no momento de chamar para participar.	Organização	Intervenção profissional
P8	Utilizar todos os alunos ao mesmo tempo	Organização	Intervenção profissional
P10	Não tem como.	Organização	Intervenção profissional
P15	_____	_____	_____

QUADRO 17c – Questão 3 (Por intermédio dessa estratégia você tem conseguido sucesso?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Professor deve gostar do que faz; Compromisso do professor.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
P3	Controle do professor; Muito tempo na mesma atividade.	Organização	Intervenção profissional
P4	Com maior atenção pode-se ver melhor resultado.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
P5	Diferença de idade.	Adaptação	Ambiente físico-social
P7	Valorização da criança; Mostrar necessidade de participação.	Ensino individualizado Orientação	Intervenção profissional
P9	Atividades atrativas; algumas crianças dispersaram, algumas se desestimulam rápido.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Compromisso do professor; Interesse, gostar do que faz.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
P15	Música acalma, estimula; faixa etária certa desperta interesse pela atividade.	Atividade/Adaptação Envolvimento alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional

Contexto B

P2	Falta de experiência	Vivência	Intervenção profissional
P3	Falta de experiência; poucas atividades durante a aula; atividades sem estímulo.	Vivência Organização	Intervenção profissional
P4	Falta de experiência, de orientação; dificuldade em dominar turma; atividade sem estímulos e objetivos.	Vivência Suporte/Organização	Ambiente físico-social Intervenção/Formação profissional
P5	Mesma faixa etária; somente um aluno incluído; Alunos não se incomodam com cadeira de rodas.	Adaptação Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Chamar atenção, pontuar outra equipe, no erro ou tentativa de burlar as regras.	Orientação	Intervenção profissional
P8	Número de material por número de alunos.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P10	Inexperiência.	Vivência	Intervenção profissional
P15	Experiência.	Vivência	Intervenção profissional

QUADRO 17d – Questão 4 (A que você atribui sucessos / dificuldades?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Mais questionamento; Diálogos	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P3	Mais atividades estimulantes	Organização	Intervenção profissional
P4	Várias atividades.	Organização	Intervenção profissional
P5	Aproximar faixa etária; tornar alunos de classe especial líderes/ajudantes.	Adaptação Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Outro círculo com outra atividade para os que já participaram.	Organização	Intervenção profissional
P9	Maior número de atividades.	Organização	Intervenção profissional
P10	Dialogar com alunos.	Interação social	Ambiente físico-social
P15	Questionar alunos sobre dificuldades e por quês das atividades propostas.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

Contexto B

P2	Maior domínio de sala; Mais estímulo na aula.	Organização	Intervenção profissional
P3	Atividades/materiais para utilizar mais membros superiores; diversificar atividades; estimular membros inferiores	Organização / Adaptação Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Rapidez ao explicar, agilizar atividades; Usar mais materiais.	Orientação Organização	Intervenção profissional
P5	Não tenho aluno com cadeira de rodas.	Vivência	Intervenção profissional
P7	Numerar frente de cada coluna e criança.	Organização	Intervenção profissional
P8	Atividades individuais, ou grupos de no máximo 3 alunos.	Organização	Intervenção profissional
P10	Outras atividades; Aula muito parada.	Organização	Intervenção profissional
P15	Fazer atividades onde todos os alunos executem ao mesmo tempo.	Organização	Intervenção profissional

QUADRO 17e – Questão 5 (Outra estratégia?)

Contexto A

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Não tenho sala especial; Experiência com os ditos normais dá uma idéia.	Vivência	Intervenção profissional
P3	Alunos com deficiência mental se desinteressam mais rápido pelas atividades.	Adaptação	Ambiente físico-social
P4	Alunos da classe especial se desinteressam mais rápido; dificuldade do aluno dificulta; nível motor e idade interferem.	Adaptação Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	Responsabilizar alunos da classe especial; mais responsáveis e interessados nas atividades (por serem maiores)	Adaptação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P7	Quanto mais a criança participa mais feliz fica; quanto mais atividades, menor o tempo ocioso.	Envolvimento da criança Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Maior participação das crianças, porém quem demora mais não consegue terminar atividades.	Envolvimento dos alunos Adaptação	Ambiente físico-social
P10	Sobre aluno incluso nada, só teoria; bom desempenho do professor: incentivo para aluno participar.	Suporte / Envolvimento do professor e do aluno	Ambiente físico-social Formação profissional
P15	Depende da turma; dificuldade é mais disciplinar; despertar interesse através de reflexões para haver maior aprendizado	Adaptação / Comportamento social / Envolvimento alunos	Ambiente físico-social

Contexto B

P2	Faltou experiência e didática.	Vivência Organização	Intervenção profissional
P3	Estimular mais membros superiores com atividades/materiais adequados; atividades no chão para estímulo do corpo inteiro.	Organização / Adaptação Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Estimular mais os membros superiores e a parte afetada.	Adaptação	Ambiente físico-social
P5	Estratégias adequadas para aceitação, adaptação dentro da turma.	Adaptação	Ambiente físico-social
P7	Incentivo à sinceridade.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P8	Diminuir índice de alunos que não participam.	Organização	Intervenção profissional
P10	Trabalhar com todos alunos; estimular cadeirante a trabalhar com os membros.	Organização Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P15	Conhecer bem a turma para poder planejar a aula.	Adaptação Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 17f – Questão 6 (O que sabe a respeito?)

Nos quadro acima (Quadros 17a a 17f) é mantida a tendência identificada nas análises anteriores (Quadros 16a a 16f) de se focar os aspectos organizacionais das aulas observadas. 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, P10 menciona (Quadro 17a) 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/dificultar 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 dos quadros 17a a 17f) nos leva a reflexões de interesse. Essa aula foi ministrada por uma aluna do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, cumprindo seu estágio curricular obrigatório.

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 17a). Porém, apesar das críticas veementes 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. Essa reflexão será retomada mais adiante.

Nos quadros a seguir (Quadros 18a a 18f) analisou-se aula que reunia em ambiente integrado uma classe especial (deficiência mental) a uma turma regular de 4ª série. Organização e envolvimento dos alunos foram os aspectos que mais se destacaram nas análises realizadas. De um modo geral a intervenção profissional e o ambiente físico-social foram os temas focalizados nas análises realizadas.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Atenção e participação dos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P4	Participação dos alunos especiais.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P5	Organização e participação das crianças especiais.	Envolvimento dos alunos Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Professora distribuindo material na mão de cada criança.	Organização	Intervenção profissional
P8	Participação de todos os alunos; Diversificação das atividades.	Envolvimento dos alunos Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Participação de todos os alunos; Aula bem explicada.	Envolvimento dos alunos Orientação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Variação de atividade; bom nível de participação da classe especial.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P12	Organização; Participação de todos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P13	Interesse dos alunos; Participação de todos. alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P15	Disciplina e atenção das crianças, participação de todas ao mesmo tempo; organização e controle das atividades.	Comportamento social Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 18²¹a – Questão 1 (O que chamou atenção na aula?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Tentativa. Aulas devem ter participação dos alunos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Aprimorar nos conteúdos.	Especificidade	Intervenção profissional
P5	Sim	_____	_____
P7	Gasta-se muito tempo.	Organização	Intervenção profissional
P8	Aquecimento; formação em círculos; alunos espalhados para realizar atividades.	Organização	Intervenção profissional
P9	Explicar para alunos o que está acontecendo; contar com participação dos alunos.	Orientação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Sim	_____	_____
P12	Sim	_____	_____
P13	Material suficiente.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P15	Sim	_____	_____

QUADRO 18b – Questão 2 (Essa é uma estratégia que você usa?)

²¹ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada em 4ª série. Aula analisada em 07/11/2003.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Participação dos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P4	Avaliar e corrigir erros.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P5	Muitas vezes consigo êxito em minhas atividades, muitas vezes não.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P7	Não utilizo.	_____	_____
P8	Sim	_____	_____
P9	Melhora na participação.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P10	Sim	_____	_____
P12	Na maioria das vezes.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P13	Aula direcionada com alunos livres.	Organização	Intervenção profissional
P15	Aluno não fica parado, não tem tempo para brigas e dispersões.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

QUADRO 18c – Questão 3 (Por intermédio dessa estratégia você tem conseguido sucesso?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Direcionamento da aula.	Organização	Intervenção profissional
P4	Esforço e conhecimento do professor; Posição do professor.	Suporte Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social
P5	Faixa etária diferente.	Adaptação	Ambiente físico-social
P7	Perda de tempo; Falta de responsabilidade com material.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8	Dinâmica da aula; controle da turma Variação das atividades.	Organização	Intervenção profissional
P9	Quando aluno participa na elaboração das atividades e entende o que está acontecendo participa com mais interesse.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P10	Espaço (pátio), acústica.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P12	Falta de limite por parte de alguns alunos.	Comportamento social	Ambiente físico-social
P13	Quantidade de material.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P15	Atividades diversificadas, com jogos cooperativos e sociabilização.	Organização	Intervenção profissional

QUADRO 18d – Questão 4 (A que você atribui sucessos / dificuldades?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	Questionar modos de fazer exercício.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P4	Passar para alunos conhecimento dos conteúdos. O que estão fazendo, para quê?	Envolvimento dos alunos Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	Integrar com alunos de faixa etária quase igual.	Adaptação	Ambiente físico-social
P7	Explicar que material não é da escola, é dele; ficarão sem material se estragarem.	Orientação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8	Pedir sugestão aos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P9	Atividades diferentes, novidades; Acrescentar sugestões dos alunos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Mais autonomia aos alunos (gradativa).	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P12	Este é o caminho	_____	_____
P13	Em duplas.	Organização	Intervenção profissional
P15	Fazer reflexão das atividades realizadas para entenderem o quê e por quê estão fazendo essa aula.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

QUADRO 18e – Questão 5 (Outra estratégia?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P2	A criança sendo questionada se torna mais participativa.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P4	Estudando para aprimorar conhecimentos.	Suporte	Formação profissional
P5	Mesma idade e altura: relacionamento/desenvolvimento das atividades mais fácil para professor e para aluno.	Adaptação Interação social	Ambiente físico-social
P7	Crianças constroem conceito de responsabilidade com material; ajudam a preservar e conservar material.	Projeto pedagógico Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8	Participação dos alunos sugerindo atividades estimula criatividade, liderança, auto-estima.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P9	Com maior interação dos alunos, com as atividades, se obtém melhores resultados.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P10	_____	_____	_____
P12	_____	_____	_____
P13	Dá certo com pouco material.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P15	Desenvolvem senso crítico e aprendem melhor.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional

QUADRO 18f – Questão 6 (O que sabe a respeito?)

Os quadros anteriormente analisados (Quadros 18a a 18f) têm destacados aspectos relacionados à organização e ao envolvimento dos alunos. É possível notar que apesar desse destaque, o “*envolvimento dos alunos*” aparece ora como causa, ora como consequência do êxito nas aulas de Educação Física. Ou seja, em alguns momentos o envolvimento dos alunos parece ser condição para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados e noutros, o próprio envolvimento dos alunos parece ser o objetivo almejado. Em contrapartida, a questão da especificidade da intervenção do professor de Educação Física continuou com acanhada expressão nas análises elaboradas.

Vale agora retomarmos análise feita coletivamente sobre a aula de P9 (Quadro 17a, contexto B). A crítica feita pelos participantes na análise não diz respeito a uma formação específica em Educação Física Adaptada, por exemplo, mas antes – e provavelmente seja esse o caminho a ser trilhado para se promover uma participação de impacto da Educação Física nos debates sobre a escolarização de pessoas com necessidades especiais – à formação obtida em um curso de Licenciatura, que deve garantir, em certa medida, mínimas condições profissionais para o exercício do magistério. Isso sem contar que essa formação – tida como inicial – é que deve dar suporte à formação que se seguirá ao longo de sua vida profissional, a formação continuada. Continuaremos essa discussão quando essa mesma turma for alvo das anotações feitas pelo professor (P9), por ela responsável, por ocasião da análise dos diários de campo.

Para efeito de fechamento da apresentação dos resultados e discussão, serão apresentados na seqüência dados obtidos por intermédio do Diário de Campo Reflexivo. Deste modo a *cinematografia* do Grupo será concluída com apontamentos e reflexões dos participantes sobre suas próprias aulas.

5.6.2 Diários de Campo Reflexivos

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)²² 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 – quando julgado de interesse.

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. Um dos participantes fez suas anotações a partir do atendimento segregado de uma sala especial de condutas típicas, que para efeito deste estudo não serão consideradas. Cabe relatar, entretanto, que havia em meados de novembro daquele ano, uma sugestão de levar alguns alunos de turmas regulares para serem atendidos junto aos alunos da sala de condutas típicas nas aulas de Educação Física. De qualquer modo, por fugir ao escopo desta pesquisa, a referida situação foi descartada na apresentação dos dados e discussão.

²² 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.

Os contextos nos quais transcorreram as aulas dizem respeito – por ordem de apresentação de cada participante – a: P1 – Aluna com paralisia cerebral incluída em turma regular de 1ª série; P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em turma regular de pré-escola; P5 – Aluna com síndrome de Down incluída em turma regular de pré-escola; P7 – Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 3ª série; P8 – Classe especial (deficiência mental) integrada com turma de 1ª / 3ª série; P9 – Um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas, e um aluno com distúrbio de conduta incluídos, ambos, na mesma turma regular de 1ª série e aluna com síndrome de Down incluída em pré-escola; P10 – Classe especial (deficiência mental) integrada com turma regular de 4ª série; P14 – Um aluno com paralisia cerebral incluído em turma regular de 1ª série e um aluno com paralisia cerebral incluído em pré-escola, ambos usuários de cadeira de rodas; P15 – Classe especial (deficiência mental) integrada com turma regular de 3ª série.

As anotações apresentadas a seguir se apóiam mais uma vez no quadro de análise adaptado de Goodwin e Watkinson (2000), que já nos permitiu visualizar expressões, idéias e temas focalizados pelos participantes por intermédio das informações obtidas via entrevistas coletivas e observações das aulas filmadas. As reflexões dos professores, registradas nos Diários de Campo Reflexivo (Dados por participante no apêndice f), estão sintetizadas nos quadros abaixo (Quadros 19a a 19f). Os quadros estão apresentados por questão norteadora e trazem as anotações dos participantes do estudo que adotaram o Diário de Campo Reflexivo. Cada um dos quadros apresenta o conjunto de professores e suas respectivas anotações para cada questão.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1 ²³	Boa participação dos alunos; Alunos dispersos; Sol muito quente.	Envolvimento dos alunos Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P3 ²⁴	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
P5 ²⁵	Aluna participou normalmente; alunos agitados; coordenação na marcha; brincaram com aluna incluída; recreação e coordenação com bola.	Envolvimento dos alunos Interação social Atividade/Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7 ²⁶	Mudança da turma de integração; desastre, brigas; aula tranqüila; portadores de necessidades especiais viram importância da aula.	Envolvimento dos alunos Comportamento social Interação social/Orientação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8 ²⁷	Objetivos alcançados; jogos pré-desportivos; variações de regras propostas pelos alunos; trabalho com bastão; competição (respeito, regras, cooperação); variação de atividades.	Organização/Proj pedagógico Envolvimento dos alunos Especificidade/Cooperação Atividade/Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9 ²⁸	Dificuldades na maioria das atividades propostas; atividades simples, grupos formados conforme preferências por elas; turma assimilou atividades.	Organização/Atividades Envolvimento dos alunos Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10 ²⁹	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
P14 ³⁰	Todos os alunos, inclusive o incluído, entenderam movimento do peão; jogos intelectivos.	Atividade Especificidade	Intervenção profissional
P15 ³¹	Dispersão; todos participaram; interesse em realizar as atividades propostas; Futebol (meninos se interessam).	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade/Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 19a – QN 1 (Opinião sobre a aula)

²³ Contexto: Aluna com paralisia cerebral (membros inferiores afetados – anda com apoio), incluída em 1ª série.

²⁴ Contexto: Aluno com síndrome de Down incluído em turma de pré-escola.

²⁵ Contexto: Aluna com síndrome de Down incluída em turma regular de pré-escola.

²⁶ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 3ª série.

²⁷ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 1/3ª série.

²⁸ Contexto: Um aluno com paralisia cerebral – membros inferiores afetados, usuário de cadeira de rodas – e um aluno com distúrbio de conduta, ambos incluídos em turma regular de 1ª série.

²⁹ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 4ª série.

³⁰ Contexto: Um aluno com paralisia cerebral (membros inferiores e superiores e comunicação afetados), incluído em turma regular de 1ª série e um aluno com paralisia cerebral (membros inferiores e superiores afetados), incluído em turma regular de pré-escola. Ambos usuários de cadeira de rodas.

³¹ Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 3ª série.

Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1 Todos os alunos conseguiram realizar todas atividades; falta de atenção de muitos alunos, nem todos participaram da aula; aceitação de atividades propostas.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P3 Todos tentaram executar atividades; Todos fizeram atividades determinadas; Participação com entusiasmo;	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
P5 Participação e colaboração; interesse pelas atividades propostas; aluna não se interessou / perturbou outros alunos; boa coordenação motora	Envolvimento dos alunos Envolvimento da aluna Especificidade/Atividade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7 Auxílio dos colegas; companheirismo entre as turmas; empenho de todos; maioria chegou ao objetivo proposto; Aluno dispersou atenção de todos; sala especial não quis fazer aula.	Envolvimento dos alunos Interação social Projeto pedagógico	Ambiente físico-social
P8 Cooperação; integração; aceitação quanto aos alunos da sala especial; atividades propostas executadas sem maiores dificuldades; equilíbrio, coordenação visomotora, força; regras novas vivenciadas; respeito às regras do jogo, cooperação.	Cooperação Interação social Atividades/Adaptação Especificidade Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9 Atividades mais simples realizadas, jogo não; cooperação; sociabilização; todas as atividades realizadas.	Envolvimento dos alunos Cooperação Interação social	Ambiente físico-social
P10 Alunos não tiveram dificuldades; realizaram os movimentos sem grande dificuldade; entenderam as regras.	Envolvimento dos alunos Especificidade Atividade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P14 Tentou jogar com seu parceiro; dentro de suas possibilidades físicas conseguiu executar os exercícios; com este aluno é complicado realizar os exercícios; aluno mostrou e desenvolveu movimento da peça corretamente.	Envolvimento do aluno Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P15 Treinamento de bola queimada e futebol; Atenção voltada exclusivamente para eles; todos participaram; cooperação; os alunos da sala especial se misturaram e se entrosaram com a outra turma; quando se tem que intervir com alguns alunos o resto da turma fica solto para bagunça e indisciplina.	Especificidade Envolvimento dos alunos Envolvimento do professor Cooperação/Interação social Comportamento social	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 19b – QN 2 (Alcançou os objetivos estabelecidos?)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1 Vontade da aluna incluída em realizar as atividades; Indisciplina; Participação dos alunos.	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos Comportamento social	Ambiente físico-social
P3 Alguns alunos mostrando a outros como executar tarefa; aluno especial desafiado a ensinar professora; integração de alunos com aluno incluso.	Cooperação Desafio/Atividade Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5 Aluna incluída bastante agressiva neste dia; aluna estava calma e carinhosa; coordenação motora fina; dificuldade para quicar bola / Persistência; Bonito vê-la pulando corda; Não quis participar de jeito nenhum.	Envolvimento da aluna Comportamento social Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7 Cuidado da turma com cada um deles; rebelião dos alunos da sala especial; aluno de 5 anos se cansa e fica fora da quadra.	Envolvimento dos alunos Cooperação Adaptação	Ambiente físico-social
P8 Não há preconceito quanto à inclusão da sala especial; atividade coletiva; criatividade dos alunos propondo exercícios; Participação em equipe; determinação das equipes, honestidade; alunos como equipe em busca do gol adversário.	Especificidade/Atividade Interação social/Igualdade Organização/Cooperação Envolvimento dos Alunos Comportamento social	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9 Cooperação entre alunos; participação nas atividades de esquema corporal e jogos cantados; organização dos alunos (filas, regras, tentativas, distância).	Cooperação Envolvimento dos alunos Especificidade/Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10 Dificuldade dos alunos na coordenação motora olho-mão; entrosamento com a turma; alegria de jogarem futebol; entendimento do jogo.	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
P14 Fez tudo para destruir construção dos outros; Não admite perder, mas entende o processo; Conseguiu passar o arco pelo seu corpo sem muito auxílio do professor; Gosta mais das atividades físicas do que das intelectuais; Queria descer do tobogã, mas era impossível.	Comportamento social Especificidade Cooperação Adaptação Atividade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P15 Preocupação que um tem pelo outro; interesse dos alunos pela areia (salto em distância); vontade de competir com os amigos; mais tempo e mais atenção para eles; integração e aceitação do grupo; preocupação dos alunos da sala que participa da mesma aula.	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade Atividade	Ambiente físico-social Intervenção profissional

QUADRO 19c – QN 3 (O que mais chamou atenção na aula?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1	Aceitável, dentro de seus limites.	Adaptação	Ambiente físico-social
P3	Às vezes desviava atenção para atividade que mais gostava (com bola); boa participação se professor fica atento para ele não dispersar; participativo.	Atividade Envolvimento do aluno Envolvimento do professor	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	Arrumou confusão; participou normalmente; montou atividades com ajuda dos outros alunos; realizou atividade à sua maneira, sem importar ritmo.	Envolvimento da aluna Especificidade Cooperação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Felizes com os novos companheiros; Dois alunos não têm boa participação / Um deles é muito novo/não se adapta.	Envolvimento dos alunos Adaptação	Ambiente físico-social
P8	Participaram com naturalidade, boa desenvoltura; alunos se misturaram sem serem percebidos; disposição e entusiasmo; Integrados com o grupo; sem dificuldade na execução das atividades propostas.	Envolvimento dos alunos Interação social	Ambiente físico-social
P9	Dificuldades em todas as atividades; arremesso da bola com mesmo desempenho da maioria; adequação de atividade para aluno cadeirante	Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Participaram mais do que a própria sala; um pouco perdidos devido ao desenvolvimento motor.	Envolvimento dos alunos Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
P14	Participação ativa com professor auxiliar ao seu lado; auxílio para lançar a bola (professora e auxiliar); faz atividades na cadeira; não teve como adaptar exercícios; tirando dificuldade motora ele joga muito bem, conhece as regras, ajuda os outros; felicidade em sua face.	Envolvimento do aluno Infra-estrutura Especificidade Cooperação Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P15	Todos participaram; interesse; aluno da sala especial (briga como qualquer outro, mas por ser grande machuca os outros); aluno não quis fazer nada e estava convencendo outro a sair do ginásio com ele.	Envolvimento dos alunos Comportamento social Interação social	Ambiente físico-social

QUADRO 19d – QN 4 (Como foi a participação do aluno com necessidades especiais?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1	Mais atividades explorando seu potencial; difícil, indisciplina de outros alunos.	Organização Comportamento social	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P3	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
P5	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
P7	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
P8	Melhora dos materiais utilizados; novas alternativas de atividades; integrar alunos da sala especial com a turma; desenvolver capacidades neuropsicomotoras; experiências novas; trabalhar com a turma dentro das possibilidades e/ou limitações do aluno especial; combinar com atividades de sala	Infra-estrutura Atividade/Organização Interação social Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Atividade com pouco grau de dificuldade, progressão gradativa; mais ênfase nas explicações; participação de alunos cadeirantes sem auxílio de outros alunos; melhor interação: professor X aluno especial e aluno especial X turma.	Atividades/Adaptação Orientação/Interação social Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	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
P14	Fazer com que ele aceite as regras e o seu limite; dar sempre esse jogo com parceiro que conheça mais o conteúdo que ele; tendo uma pessoa para ajuda-lo individualmente.	Adaptação Interação social Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P15	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 19e – QN 5 (É possível otimizar participação do aluno com necessidades especiais?)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1	Alunos eufóricos com filmagem.	Interferência da pesquisa	Ambiente físico-social
P3	Atividade livre: aluno especial junto com grupo Atividade organizada.	Organização Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	_____	_____	_____
P7	Mais tranqüilidade ao perceber carinho da 3ª série com sala especial; obediência diante da tristeza da professora.	Envolvimento do professor Envolvimento do aluno Interação social	Ambiente físico-social
P8	_____	_____	_____
P9	Aula dada por estagiária ³² ; importância da participação de todos; adequação de aulas à turma; reforço-repetição das informações; adaptação nas regras; realização e satisfação em atividades que realiza tanto quanto os outros.	Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos Especificidade/Atividade Orientação/Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	_____	_____	_____
P14	Vários jogos (memória, vareta, quebra-cabeça, etc.); aluno disperso, olhando o que os outros fazem; chamar atenção com exercício; nunca falta quando há atividade diferente; mãe buscou no meio da aula.	Atividade Envolvimento do aluno Envolvimento da família	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P15	_____	_____	_____

QUADRO 19f – QN 6 (Outros comentários)

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.

³² Aluna que na ocasião se encontrava no último semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. A professora de Educação Física da escola acompanhava seu estágio na condição de colaboradora.

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 P7 que trazia como preocupação no começo de 2003 o fato de “*ser mãezona*” e que apresenta (Quadro 19e) expressões que realmente sugerem um caráter benevolente em sua atuação profissional. A estagiária mencionada na aula de P9 – vamos retomar aqui a reflexão iniciada nas observações e análises feitas coletivamente nos quadros 17a a 17f – foi o alvo de suas anotações. Nesse caso é interessante perceber que as aulas parecem sofrer alterações positivas no sentido do atendimento dos alunos de um modo geral. É possível que algumas pistas dadas por P9, professora responsável pela turma, tenham contribuído para tanto. Se isso aconteceu, o processo de formação de professores para o exercício do magistério deve otimizar as experiências realizadas em nível de estágio curricular obrigatório.

Essa questão da formação nos permite agora iniciar uma discussão mais pontual à luz dos dados apresentados. É preciso termos claro, antes de tudo, que os temas de focalização se interpenetram e convivem no cotidiano escolar de um modo não cronológico. O modo como foram organizados os dados expostos, representa uma das várias possibilidades de arranjo das informações obtidas junto aos participantes da pesquisa. A partir dessa organização algumas questões parecem ser mais relevantes à consecução dos objetivos do estudo.

Uma das questões que acompanhou a exposição dos dados foi a contradição manifesta na busca de formação/informação que garantisse a intervenção profissional almejada. Se em alguns momentos o conhecimento teórico era reivindicado, noutra era exatamente a experiência reveladora de um conhecimento mais prático que se mostrava 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 elaborações teóricas mais sofisticadas.

Todavia, e aí a contradição vem à tona, um dos interesses sinalizados ao longo da existência do grupo foi a aquisição de conteúdo teórico. O exemplo da estagiária é bastante ilustrativo a esse respeito. Se o conhecimento teórico é que vai sustentar uma prática profissional de qualidade, é de se esperar que uma pessoa que está a poucos instantes de concluir uma formação acadêmica possua instrumental básico para atuar na realidade focalizada pelo curso, no caso a escola. E no caso do Grupo, de sua sobrevivência proveitosa durante dois anos, é possível dizer que foi exatamente o caráter mais prático da proposição do programa de formação continuada, que nutriu o interesse pela permanência nas atividades propostas.

Ainda nessa linha de pensamento cabe dizer que o diálogo com os pares foi outro aspecto merecedor de destaque no relacionamento estabelecido entre os integrantes do Grupo ao longo desses 2 anos. E para o diálogo se caracterizar como tal é necessário falar tanto quanto ouvir. Se reunirmos a esse comentário a reflexão feita por P12 sobre a solidão na escola somos levados a pensar que um dos propósitos de um programa de formação continuada deva ser distanciar o professor dessa ilha solitária que algumas vezes a escola pode parecer ser.

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 se assumir a responsabilidade profissional que nos cabe. Em se tratando do atendimento a pessoas que podem apresentar algum tipo de deficiência assumir uma postura profissional criteriosa é importante para não sucumbirmos a uma relação compassiva talvez até com relação a nós mesmos.

Em alguns momentos os dados 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 contexto. Deste modo o comprometimento, no sentido do 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 seus alunos. 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 P10 – que integrava alunos de classe especial a uma turma de 4ª série – e P15 – 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. Elas 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.

Para P14 – que atendia alunos que apresentavam paralisia cerebral com sérias restrições motoras – chamou atenção a maneira como um de seus alunos com paralisia cerebral resolveu o problema que era mover o peão no jogo de xadrez. A solução encontrada pelo aluno – que não conseguia segurar a peça, mas a empurrava pelo tabuleiro – colaborou para que ela percebesse que além de organizar as atividades é necessário ampliar as possibilidades de sua execução por parte dos alunos, principalmente em contextos que pretendem levar em consideração a diversidade humana.

Um dos participantes do Grupo (P2) havia interrompido sua participação em 2002. Ao retornar, em 2003, sua explicação: “*O ano passado (...) a minha cadeirante me desmotivou. Esse ano eu tenho um cadeirante novo que está dando um trabalho violento (...) É por causa dele, o estímulo que ele tem, que eu me motivei a voltar*”. A sugestão que se pode depreender aqui é que a disponibilidade para o estabelecimento de interações sociais, com os alunos e os próprios pares, deve ser considerada quando da opção pela oferta de atendimento educacional apoiado em uma perspectiva inclusiva.

O comentário feito por Stainback e Stainback (1999) sobre a estruturação da sala de aula para evitar problemas de ordem disciplinar de alunos com características e habilidades diferentes, se aplica ao estudo realizado. Afinal de contas, as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa não representam inovação, ao contrário, são “estratégias simples, conhecidas e baseadas no bom senso, que os professores têm usado a anos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.388). As preocupações demonstradas pelos autores mencionados acima – com relação: ao tempo destinado para os alunos realizarem as tarefas; a forma de apresentação dos conteúdos e dos objetivos da aula; a adoção de um enfoque mais cooperativo e menos competitivo; uma intervenção apoiada na autoridade profissional do professor – estão de certo modo presentes nas reflexões do Grupo.

A referência ao ambiente educacional – palco das reflexões realizadas – como pretendendo levar em conta a diversidade humana numa perspectiva inclusiva, indica a necessária precaução com uma compreensão superficial e simplista sobre o momento vivido pelas escolas brasileiras. O reconhecimento social e legalmente amparado do direito à educação por parte de pessoas com necessidades especiais, não reflete no atendimento educacional concretamente oferecido. Mesmo diante da receptividade observável na rede municipal de ensino de Londrina

com vistas à implantação de um modelo educacional inclusivo, há que se perceber contradições importantes de serem superadas.

Em se tratando do componente curricular Educação Física há questões relevantes que não podem ser esquecidas ou minimizadas. As reflexões apresentadas pelos participantes da pesquisa iniciam com foco no atendimento de alunos com necessidades especiais. Porém, no decorrer da mesma há um deslocamento para questões de caráter mais geral que acompanham a participação desse componente curricular na escola já há algum tempo. Se pensarmos em termos do – em certa medida desgastado, mas ainda necessário – debate em torno da contribuição específica que pode ser dada pela Educação Física em nosso cenário educacional, devemos considerar que o professor “pode revalorizar sua imagem se a partir de seu trabalho mostrar que a Educação Física escolar é capaz de contribuir generosamente com a dinâmica escolar tornando a escola mais atraente, valorizando-a” (LOVISOLO, 1996, p.66).

Portanto, considerar a questão do atendimento oferecido pelo componente curricular Educação Física para alunos com necessidades especiais em contextos educacionais inclusivos, por intermédio dessa ou daquela *especialidade profissional*, significa o distanciamento de questões de fundo fundamentais à compreensão do quadro desenhado. A dinâmica escolar impõe, e não é de hoje, que a Educação Física amplie seu foco sobre o ambiente escolar para perceber – e 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.

A fim de captar a dinâmica escolar de dentro da própria escola a pesquisa buscou e contou com a participação daqueles que dela tomam parte no dia-a-dia de suas intervenções profissionais. Essa opção acarretou um deslocamento constante entre as exigências

relacionadas à elaboração de um trabalho acadêmico e as demandas profissionais expressas pelos participantes da pesquisa em decorrência do programa de formação continuada desenvolvido. A esse respeito cabe nos fazermos acompanhar por Soriano, para quem:

A característica multidimensional que a intervenção profissional detém é o primeiro passo para o reconhecimento da combinação complexa entre os seus vários elementos. [...] tal complexidade inerente à intervenção profissional não reside apenas na sofisticação erudita do conhecimento acadêmico, nem necessariamente no aprimoramento tecnológico advindo do conhecimento científico, mas na articulação de diversos tipos de saberes e de recursos, como também, no reconhecimento de que existem maneiras muito particulares de organização e elaboração de respostas profissionais (SORIANO, 2003, p.85).

A necessária articulação de interesses e procedimentos acadêmicos e profissionais permitiu uma compreensão privilegiada – devido à natureza e característica dos dados reunidos – dos mecanismos utilizados pelos participantes da pesquisa no enfrentamento de situações relacionadas ao atendimento de alunos com e sem necessidades especiais em um mesmo ambiente. Do mesmo modo, o desenvolvimento de um programa de formação continuada permite apontamentos de interesse para a organização de novas proposições relacionadas à preparação de professores de Educação Física para intervirem em ambientes escolares inseridos em contextos educacionais inclusivos. É o que vem a seguir, a título de considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTES ESCOLARES QUE SE PRETENDEM INCLUSIVOS

O modo como se procedeu à realização da pesquisa impõe que algumas reflexões não escapem neste momento. O processo desencadeado por conta da opção metodológica, em consonância com o referencial teórico utilizado, determinou um movimento interno da pesquisa que refletiu no incremento dos instrumentos destinados à coleta de dados. É de interesse ressaltar que este investimento não ocorreu apenas em função de exigências intrínsecas à realização de um trabalho acadêmico, mas como necessidade inerente a uma abordagem que se adequasse cada vez mais ao foco da pesquisa. Essa dinâmica interna traduz o relacionamento que se estabeleceu entre os temas: Educação Física, Inclusão e Formação Continuada.

Nem sempre a constância da resposta, ou o maior volume de informações reunidas, produziu maior impacto do ponto de vista da compreensão dos mecanismos utilizados no cotidiano dos professores participantes da pesquisa, em suas intervenções profissionais. Em alguns casos, comentários feitos por um determinado participante, mesmo que sem correspondência junto aos pares, representou informação relevante aos propósitos do estudo. Numa perspectiva ecológica uma atitude, ou uma reflexão singular, estabelece relacionamento importante com seu contexto mais imediato, sem perder de vista a imbricação em contextos mais remotos.

Os dados obtidos junto aos participantes da pesquisa focalizaram a prática docente em ambientes educacionais inclusivos, com atenção às estratégias adotadas por professores de Educação Física no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em contextos inclusivos. As demandas profissionais decorrentes deste contexto, impingiram um caráter relacional à pesquisa que obrigaram o desempenho da função tanto de pesquisador quanto de mediador dessas demandas junto ao Grupo. Deste modo estabeleceu-se uma agenda comum para os anos 2002 e 2003, nos quais se implementou um programa de formação continuada para professores de Educação Física, e, concomitante ao seu desenvolvimento, o refinamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Mesmo com algumas sinalizações dos participantes da necessidade e do interesse por conteúdo de natureza teórica, o funcionamento do Grupo girou em torno de conteúdos que transitavam da prática para a prática. As reflexões sobre problemas enfrentados no cotidiano escolar, as observações das aulas de outros participantes e os apontamentos feitos sobre as próprias aulas definiram uma espécie de suporte elaborado e veiculado junto aos pares que sugere ter sido decisivo à manutenção do Grupo.

A retomada de elementos do programa de formação continuada e sua reunião a uma análise contextualizada das ações e reflexões dos participantes do Grupo, permitiu que se acompanhasse como professores do componente curricular Educação Física atenderam em suas aulas, numa proposta de inclusão escolar, alunos com necessidades educacionais especiais. De suas reflexões e ações, emergiram algumas proposições de interesse, principalmente no que diz respeito ao entendimento de que a relação entre a Educação Física e o processo de inclusão escolar deve ter como foco, antes da obrigação e do desafio, a responsabilidade profissional.

Algumas implicações decorrentes dos resultados encontrados dizem respeito à observação e ao acompanhamento por dentro, e de dentro, de um programa de formação continuada que articulou Educação Física e inclusão escolar. Cabe, portanto, realizar algumas considerações à luz dos pontos de tensão que vieram à tona e que se mostram relevantes para ampliar a compreensão da realidade investigada e avançar em direção a proposições futuras.

Começemos pela Educação Física. À medida que uma área de atuação profissional avança em relação a seu suporte acadêmico-científico, na direção de uma intervenção com impacto social cada vez mais significativo, sua estrutura tende a ficar mais complexa. Novos ramos/vertentes vão sendo necessários a sua estruturação acadêmico-profissional, com vistas ao atendimento de novas demandas sociais. O fundamento desse desenvolvimento deve, no entanto, representar o trato em profundidade das questões que se pretende abordar.

A participação da Educação Física *Adaptada* em nosso cenário educacional será tanto mais relevante quanto mais ela avançar em direção às questões ainda não superadas pela Educação Física *Comum* na escola, e não em direção oposta. Caso contrário ela corre o risco de se configurar como mais um espaço destinado a um *especialismo* absoluto sem correspondente em termos de aprimoramento no atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais. Não se trata, pois, de encontrar novo adjetivo para a Educação Física, mas sim perceber o quão necessário é entrar em sintonia com demandas concretas para apresentar à sociedade sua contribuição na solução de problemas sociais que lhe cabe enfrentar. Longe de panacéia educacional, importa pensar no que pode ser a contribuição ímpar da Educação Física ao cenário educacional brasileiro.

A tensão presente entre se adotar uma perspectiva mais pelo viés da socialização, ou mais centrada na especificidade (ou especificidades) da Educação Física no ambiente escolar se manifestou nos resultados apresentados. Se uma aula de Educação Física é observada coletiva e consensualmente, como sendo desprovida de objetivo e não organizada, por exemplo, mas, de modo contraditório, os alunos expressam alegria em seus rostos, a questão da especificidade deve ser revista. Principalmente se aos olhos dos próprios professores de Educação Física essa demonstração de alegria sugerir uma intervenção profissional adequada.

Avançando nessa reflexão sobre a Educação Física em ambiente escolar, chegamos às implicações decorrentes da proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Pensar na ampliação do espaço de relação de pessoas com necessidades especiais – inclusão – restringindo a discussão a um ou outro espaço específico do ambiente no qual se pretende promovê-la, colabora para a distorção da idéia central. Para haver coerência com a noção de escola inclusiva é necessária a ampliação do foco de análise para a escola como um todo e não, contraditoriamente, restringir a análise a um ou outro aspecto específico de uma determinada deficiência, por exemplo.

O que se pôde acompanhar junto aos participantes da pesquisa ao longo desses 2 anos foi que questões específicas – pertinentes à participação de um aluno com paralisia cerebral ou síndrome de Down em uma turma regular do ensino fundamental, a título de exemplo – não se fizeram presentes desgarradas das dificuldades que os professores de Educação Física enfrentam para atender alunos que não apresentam deficiência. É importante, portanto, considerar as condições peculiares deflagradas por uma proposta de ensino inclusivo, mas sem perder de vista questões gerais, de fundo, que interferem no processo de escolarização pretendido.

Para apontar, a partir das reflexões realizadas, como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física para elaborar respostas às provocações lançadas pela proposta de inclusão escolar, é preciso considerar, por um lado, o programa de formação continuada. Por outro lado, os procedimentos empregados na pesquisa também oferecem algumas pistas de interesse ao encaminhamento das questões postas pela inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física. Vamos a algumas considerações sobre a formação continuada.

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.

Um dado importante para a revisão mencionada veio do próprio Grupo. Apenas um dos participantes teve, em nível de graduação, contato com informações relacionadas a pessoas com necessidades especiais e outro participante possui especialização em deficiência mental. Os demais tiveram acesso a alguma informação em cursos de aperfeiçoamento, ou de capacitação, promovidos pelo Estado ou pelo Município. O entendimento de formação continuada a partir da formação acontecida na graduação não coube no Grupo. Essa referência a um momento inicial de formação deve levar em conta aspectos de ordem acadêmica, profissional e pessoal.

Os conflitos enfrentados no dia-a-dia da atuação profissional podem definir o início de reflexões e ações em direção à resolução de problemas concretos. Alguns professores do Grupo já acumulavam, há algum tempo, experiências no atendimento integrado de alunos com e sem necessidades especiais. Talvez conceber a formação inicial/continuada tendo como referência exclusiva o conhecimento formalizado colabore 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.

Outro ponto importante, sem excluir a figura do pesquisador/mediador do Grupo, foi o estabelecimento de uma relação de confiança que permitiu contribuições francas tanto na condução do próprio Grupo quanto nas observações e análises das aulas dos demais participantes. Deste modo, foi possível que cada crítica feita o fosse com cada um dos participantes se colocando no centro da própria crítica. A possibilidade de poder se ver dando aula também colaborou para que reflexões relevantes fossem compartilhadas com o Grupo.

Do outro lado, acompanhando toda essa movimentação, havia a preocupação acadêmica com o fechamento da pesquisa. Essa preocupação provocou a incorporação de novos instrumentos de observação e análise. À medida que a estrutura de funcionamento do Grupo ficava mais complexa, havia uma correspondência junto aos procedimentos da pesquisa. Do mesmo modo – numa relação de reciprocidade – os procedimentos adotados ao longo da pesquisa buscavam preservar a dinâmica própria do Grupo, que se expressava por intermédio de suas demandas práticas, relacionadas à intervenção profissional de cada participante em sua respectiva escola.

Uma sugestão de estrutura para o desenvolvimento de outros estudos com essa natureza deve levar em conta um modelo ecológico na definição das interações que se estabelecerão entre os contextos a serem focalizados. No que diz respeito a estratégias de ação/procedimentos, a possibilidade de registrar as aulas e a partir daí disparar o debate, teve impacto positivo junto aos participantes da pesquisa e devido ao custo operacional relativamente baixo, parece exequível mesmo na rede pública de ensino.

Por mais adversas que possam parecer as condições de trabalho em nosso sistema de ensino, sua superação se dará à medida que nosso investimento sobre a escola aumente. É fundamental que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do exercício responsável da autonomia, com a autoria de projetos pedagógicos efetivos, pode sustentar a autoridade profissional do professor de Educação Física dentro da escola. A inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais é, neste sentido, uma provocação que não pode ser ignorada.

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.
- ALMEIDA, J.J.G. **Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais**. 1995. 177 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, S.P.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, P.F. **A Educação Física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de Campinas**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1999.
- BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.252-271.
- BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p.162-166.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3,n.2, p.73-127, dez. 1996.
- BLOCK, M.E. Why all students with disabilities should be included in regular Physical Education. **Palaestra**, Macomb, v.10, n.3, p.17-24, 1994.

BLOCK, M.E.; ZEMAN, R. Including students with disabilities in regular physical education: effects on nondisabled children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 13, p.38-49, 1996.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S.P.; SOFISTE, A.F.S. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p. 9-30, jan. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria Nacional de Educação Especial, 1994a.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2.ed. Brasília, 2000.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.ufop.br/graduação/idbtext.html> >. Acesso em: 8 jan. 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>>. Acesso em: 04 abr. 2003.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

CALDEIRA, A.M.S. **Saber docente y práctica cotidiana**: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

CAMPBELL, T.; STANLEY, C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisas**. São Paulo: EDUSP, 1979.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, M.C.F. **Abordagem ecológica em educação especial**: fundamentos básicos para o currículo. Brasília: CORDE, 1997.

CARMO, A.A. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? **Integração**, Ano 14, p.6-13, 2002. Edição Especial.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 4.ed. London: Routledge, 1994.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.202-219, dez. 1999.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 03/87**. Brasília, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/deliberacoes/res_96.htm>. Acesso em: 18 ago. 2003.

CORBIN, C.B. The field of Physical Education: common goals, not common roles. **JOPERD**, Reston, p.79-87, 1993.

COSTA, M.L.F. **Análise da vida escolar de alunos com limitação intelectual moderada/severa**. 1991. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, R.J.

CRAFT, D.H. Implications of inclusion for Physical Education. **JOPERD**, Reston, p.54-55, 1994.

CRUZ, G.C. **Classe especial e regular no contexto da Educação Física: segregar ou integrar?** Londrina: Ed. UEL, 1997.

_____. Formação profissional em Educação Física à luz da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 4. 2001, Curitiba, **Anais...** Curitiba: SOBAMA, 2001. p.108-110.

CRUZ, G.C.; RAZENTE, D.M.R.; MANGABEIRA, E.M.C. Considerações de professores de Educação Física sobre o atendimento de alunos de classes especiais inseridos em ambientes educacionais sob a perspectiva da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n. 2, p.211-226, 2003.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 305 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, S.P.

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.

DE PAUW, K.P.; KARP, G.G. Preparing teachers for inclusion: the role of higher education. **JOPERD**, Reston, p.51-53, 1994.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.83, p.601-625, 2003.

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

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.19, n.46, p. 7-15, set. 1998.

FERREIRA, J.R.; SOUZA, M.I.; NUNES, L.R.O.P.; MENDES, E.G.; GLAT, R. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para a educação especial. **Temas em psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v.10, n.3, p.249-259, 2002.

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.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FULL METAL JACKET. Direção e Produção: Stanley Kubrick. Roteiro: Stanley Kubrick; Michael Herr; Gustav Hasford. Intérpretes: Matthew Modine; Adam Baldwin; Vicent D'Onofrio; Lee Ermey; Dorian Harewood; Arliss Howard; Kevyn Major Howard e outros. [S.l.]: Warner Bros. Pictures, 1987. 1 fita de vídeo (110 min) VHS, son., color.

FUSARI, J.C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C.A. **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continuada. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.221-224.

GABY: a true story. Direção: Luis Mandoki. Produção: Pinchas Perry e Luis Mandoki. Roteiro: Martins Salinas e Michael James Love. Intérpretes: Liv Ullmann; Norma Aleandro; Robert Loggia; Robert Beltran, Danny De La Paz, Beatriz Sheridan, Tony Goldwyn, Rachel Levin; Laurence Monoson e outros. [S.l.]: Tri-Star Pictures, 1989. 1 fita de vídeo (110 min), VHS, son., color.

GAGNÉ, R.M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

GLAT, R.; FERREIRA, J.R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: < http://www.cnotinfor.p/inclusiva/entrada_pt.html > Acesso em: 28 nov. 2004.

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.

GOMES, N.M.; ALMEIDA, M.A. **Atividades recreativas, alfabetização e deficiência mental**. Sertanópolis: [s.n.], 2001.

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.

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. Implementação de programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, Campinas, v. 3 n.1/4, p. 67-75, 1994.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 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.

JENKINSOSN, J. **Mainstream or special?** educating students with disabilities. London: Routledge, 1997.

KIRK, S.A.; GALLAGHER, J.J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOWALSKI, E.M. The infusion approach to teacher development. **JOPERD**, Reston, p.49-54, 1995.

KOWALSKI, E.M.; RIZZO, T.L. Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.13, p.180-196, 1996.

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

LA MASTER, K.; KINCHIN, G.; GALL, K.; SIEDENTOP, D. Inclusion practices of effective elementary specialists. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.15, n. p.64-81, 1998.

LAWSON, H.A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. **QUEST**, Champaign, n.42, p.161-183, 1990.

_____. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **QUEST**, Champaign, n.51, p.116-149, 1999.

LIEBERMAN, L.J.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for inclusion**: a handbook for physical educators. Champaign, United States: Human Kinetics, 2002.

LIMA, S.M.T. **Educação Física Adaptada**: proposta de ação metodológica para formação universitária, 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LONDRINA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular**. Londrina, [199-]. Mimeo.

_____. Núcleo Regional de Educação de Londrina. Equipe de Ensino / Educação Especial. **Levantamento dos alunos com d. f. no ensino regular**. Londrina, 2001. Mimeo.

_____. Fórum Permanente da Educação Inclusiva do Município de Londrina. **Propostas de Ações para uma Política Inclusiva no Município de Londrina**, Londrina, 2002a. Mimeo.

_____. Secretaria de Educação. **Programa de formação continuada: conhecimento e cidadania**. Londrina, 2002b. Mimeo.

_____. **Demonstrativo estatístico: quadro de alunos, escolas, professores e funcionários**. Disponível em: < <http://www.londrina.pr.gov.br/educacao/perfil>.> Acesso em: 10 jun. 2003.

LOPES, K.A.T. **Aluno com deficiência física em aulas regulares de Educação Física: prática viável ou não? Um estudo de caso**. 1999. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Paulo, São Paulo, S.P.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

_____. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72, dez. 1996.

MANDARINO, C.M. A Educação Física e a questão da inclusão dos alunos com “necessidades educacionais especiais”. **Revista da SOBAMA**, Rio Claro, v.9, n.1, p.35-38, 2004.

MANOEL, E.J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.8, n.1, p.82-97, 1994.

_____. O estudo do comportamento motor da pessoa portadora de deficiência: problemas e questões. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, Campinas, v. 4, n.3/4, 1996a.

_____. Atividade motora adaptada: desafios para o século XXI. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 6. 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1996b. p.183-185.

_____. O que é ser criança? Algumas contribuições de uma visão dinâmica do desenvolvimento motor. In: KREBS, R.J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T.S.(Orgs.) **Discutindo o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: Sociedade Internacional para Estudos da Criança, 1998. p.109-130.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.7-23.

MATVEEV, A.P. **Educação física escolar: teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1997.

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.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

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.

MIRANDA, S.G. (Relatora). **Contestação à política de educação inclusiva para o estado do Paraná de agosto de 2000**. Curitiba: Grupo de Trabalho de Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, Paraná, 2000. Mimeo.

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.

NEWELL, K.M. Physical activity, knowledge types, and degree programs. **QUEST**, Champaign, n.42, p.243-268, 1990.

OS NOVOS rumos da educação especial no Brasil. Brasília: TV Executiva, [199-]. 1 fita de vídeo (116 min), VHS, son., color.

PALLA, A.C.; MAUERBERG-deCASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos, **Revista da SOBAMA**, Rio Claro, v.9, n.1, p.25-34, 2004.

PALMA, J.A.V. **A formação continuada do professor de educação física: possibilitando práticas reflexivas**. 2002. 96 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Campinas, Campinas, S.P.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1997.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná**. Curitiba, 2000. Documento preliminar.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná**. Curitiba, 2001. Versão preliminar sistematizada.

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

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03**. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Instrução nº 01/04**. Curitiba, 2004a.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Instrução nº 02/04**. Curitiba, 2004b.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.93-114.

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.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

RANGEL-BETTI, I.C.; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.105-116, maio 2001.

RECHE, C.C. Aplicabilidade dos resultados de pesquisa em sala de aula. In: NUNES, F.P.; NAUJORKS, M.I. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001. p.91-105.

REID, G.; STANISH, H. Professional and disciplinary status of adapted physical activity. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.20, p.213-229, 2003.

RIZZO, T.L.; DAVIS, W.E. From the back of the Physical Education bus: the functional exclusion of Adapted Physical Education. **JOPERD**, Reston, p.53-55, aug. 1991.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. Changing attitudes about teaching students with handicaps. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.9, p.54-63, 1992.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n.24/25, p.73-81, [199-].

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.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. **Didáctica de la educación física y el deporte**. Madrid: Gymnos, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

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.

SEAMAN, J.A.; DePAUW, K.; MORTON, K.B.; OMOTO, K. **Making connections: from theory to practice in adapted physical education**. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, 2003.

SHERRILL, C. Least restrictive environment and total inclusion philosophies: critical analysis. **Palaestra**, Macomb, v.10, n.3, p.25-54, 1994.

SILVA, E.T. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SORIANO, Jeane Barcelos Soriano. **A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência**, 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados. In: _____. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.387-393.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências 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.

THE WONDER years. Direção: Steve Miner. Produção: Jeffrey Silver. Roteiro: David M. Stern. Intérpretes: Fred Savage; Dan Lauria; Alley Mills; Danica McKellar e outros. [S.l.]: (MultiShow) New World Television, 1989. 1 fita de vídeo (22 min) VHS, son., color.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Parecer CEP 111/03**. Londrina, 2003.

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

UNESCO. **Educação para todos**: linha de ação de Dakar. 2000. Disponível em: < <http://www.unesco.org> >. Acesso em: 20 nov. 2004.

WINNICK, J.P. History of adapted physical education: priorities in professional preparation. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.3, p.112-117, 1986.

_____. (Editor). **Educação física e esportes adaptados**. 3.ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

ZABALA, A. Aprendizaje significativo: el professor como movilizador de las competencias de sus alumnos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares, 1997. p.1-39.

_____. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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.

APÊNDICES

Apêndice a1

CAMPUS UNIVERSITÁRIO
 FONE: (043) 371-4000 - PABX
 TELE/FAX: (043) 371-4141
 CX.POSTAL: 6001 • CEP 86051-990
LONDRINA • PARANÁ • BRASIL



**Universidade
 Estadual de Londrina**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
 DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Londrina, 08 de abril de 2002.

O Professor Gilmar de Carvalho Cruz, lotado no Departamento de Fundamentos de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Londrina, encontra-se realizando estudo em nível de Doutorado na Universidade Estadual de Campinas sobre a temática da INCLUSÃO.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre a educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração desta Secretaria no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovando votos de apreço e consideração.

Cordialmente,

Profª Edina Marinez Armacolo

Chefe do Departamento de Fundamentos
 da Educação Física

Profª Gianna Lepre Perin

Diretora do Centro de Educação Física e
 Desportos

Ilm^a Sr^a

Profª Magda Tuma / Profª Sandra Regina do Amaral

Sec. Mun. de Educação de Londrina / Chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina

C/c para Coordenações de Educação Especial e Educação Física

Apêndice a2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 NÍVEL: DOUTORADO

Campinas, 08 de abril de 2002.

O atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educativas especiais é questão que não se desgarra das discussões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido, vimos apresentar a Tese de Doutorado – em andamento – do acadêmico Gilmar de Carvalho Cruz, sob orientação do Professor Doutor Júlio Romero Ferreira, intitulada: ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. O trabalho fundamenta-se no estabelecimento de ação/reflexão em conjunto com os professores que atuam na educação básica a respeito de suas intervenções profissionais. Entendemos, portanto, que tanto em nível de educação básica quanto superior, a realização de pesquisa sobre o tema INCLUSÃO reveste-se de importância ímpar nos debates fomentados por ocasião das políticas e projetos pedagógicos implementados numa perspectiva inclusiva.

Por percebermo-nos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração desta Egrégia Secretaria com vistas ao incremento desta pesquisa, que passa pela criação de um Grupo de Trabalho (proposta em anexo) com professores de Educação Física que atuam em estabelecimentos públicos de ensino. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito ao processo ensino-aprendizagem deflagrado em aulas de Educação Física com a presença simultânea de alunos que apresentam e não apresentam algum tipo de deficiência. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto.

Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Gilmar de Carvalho Cruz
 Registro Acadêmico 001043

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira
 Faculdade de Educação Física – UNICAMP

Ilm^a Sr^a

Prof^a Magda Tuma / Prof^a Sandra Regina do Amaral
 Sec. Mun. de Educação de Londrina / Chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina
 C/c para Coordenações de Educação Especial e Educação Física

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
 Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
 Caixa Postal 6134 – CEP 13083-970
 Telefone: (0XX) 19 – 3788-6600

Apêndice a3

PROPOSTA DE CONSTITUIÇÃO DE GRUPO DE ESTUDO/TRABALHO SOBRE:

ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Gilmar de Carvalho Cruz*

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é de suma importância entendermos a escola como um espaço de problematização sócio-cultural. Isto sem perdermos de vista sua colaboração no processo de instrumentalização do indivíduo para que ele possa interagir com seu ambiente físico-social e, também, sem ignorarmos sua responsabilidade no processo de disseminação/produção de conhecimento. Elementos relacionados a essa perspectiva podem ser contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). No sistema de ensino brasileiro a Educação Física apresenta-se como um dos componentes curriculares que em conjunto com outras disciplinas deve corroborar o projeto sócio-político-pedagógico da escola (BRASIL, 2001). Neste cenário a Educação Especial almeja atuar de modo que todas as crianças tenham assegurado seu direito à educação escolarizada, a despeito de suas demandas educativas específicas. No entanto, esta unidade política – que considerando a Educação Básica ultrapassa uma década – não se manifesta de modo efetivo no dia-a-dia escolar.

Levantamento efetuado pelo setor de Deficiência Física da Coordenadoria de Educação Especial do Núcleo Regional de Ensino de Londrina (PARANÁ, 2001) – dos alunos portadores de deficiência física inseridos em escolas públicas regulares deste município – permite observar que, não obstante boa parte das escolas indique que as dificuldades de ordem motora, apresentadas por esses alunos, não interferem no aproveitamento escolar, noutras sugere-se o oposto. Há, inclusive, casos de declarar-se a não participação nas aulas de Educação Física devido aos problemas identificados no aparelho locomotor. A inserção do componente curricular Educação Física na educação escolarizada, devidamente atrelada ao projeto pedagógico de uma determinada escola, permite diferentes entradas ao nos propormos falar sobre ela. Desferir nosso olhar sobre a contribuição da Educação Física numa escola que define em seu projeto pedagógico a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais implica em considerar, concomitantemente, particularidades tanto da Inclusão quanto da própria Educação Física. Isso tudo sem desgarrar essa reunião (Inclusão/Educação Física) do processo de educação escolarizada no que se refere ao relacionamento entre Educação Especial e Regular, como, aliás, propõem BUENO (1999) e MAZZOTA (1996). Ao se mencionar escola, não se pode fechar os olhos aos modos como ela se configura para alcançar seus propósitos. Nesse caso o atendimento a pessoas portadoras de necessidades educativas especiais colore de modo deveras peculiar o quadro da educação brasileira.

Assim como os demais componentes curriculares, também a Educação Física deve promover uma constante reflexão sobre sua ação dentro deste contexto. A reunião das competências particulares de cada disciplina fortalece a coerência interna do projeto pedagógico

* Professor da Universidade Estadual de Londrina – Doutorando em Educação Física na Unicamp.

escolar e, conseqüentemente, sua repercussão social. Deste modo, para garantir que o conjunto de disciplinas escolares inseridas em um projeto coletivo caminhe na mesma direção – ainda que usando diferentes maneiras de caminhar – é fundamental que cada uma reconheça suas próprias peculiaridades, e promova a aprendizagem de conteúdos específicos que, reunidos, irão corroborar a função social e os objetivos da escola. Este raciocínio se aplica às pessoas com necessidades educativas especiais que apresentam algum tipo de deficiência.

Objetivo

A implementação do Grupo de Estudo/Trabalho proposto visa sistematizar ações e reflexões de Professores de Educação Física no que se refere ao enfrentamento dos desafios postos pela iminente implantação de uma política inclusiva no estado do Paraná (PARANÁ, 2000). Neste sentido, pretende-se investigar a organização de ambientes inclusivos de aprendizagem mediante prática reflexiva de Professores de Educação Física que tenham em suas aulas a participação simultânea de alunos que não apresentam e apresentam necessidades educativas especiais. Há que não se perder de vista as interações desses alunos com o ambiente escolar e as tarefas motoras relativas ao seu processo ensino-aprendizagem.

SISTEMÁTICA

Num primeiro momento serão realizadas observações sistematizadas – semanais – das ações realizadas em aulas inclusivas de Educação Física ministradas pelos sujeitos do estudo. Quinzenalmente, se promoverão encontros para reflexões acerca dos problemas enfrentados na implementação do processo ensino-aprendizagem. Num segundo momento, buscar-se-ão apontamentos para o encaminhamento metodológico em aulas de Educação Física orientadas pela perspectiva da inclusão. Participarão do Grupo de Estudo/Trabalho, voluntariamente, professores de Educação Física que ministram aulas para alunos portadores e não-portadores de deficiência pertencentes à rede pública de ensino básico da cidade de Londrina-PR. Seguem abaixo etapas necessárias à efetivação do Grupo de Trabalho:

- ⇒ Mapeamento de situações de inclusão na rede pública de Londrina;
- ⇒ Formalização de contato com Núcleo Regional e Secretaria Municipal de Educação de Londrina;
- ⇒ Convite a professores/escolas para comporem Grupo de Estudo/Trabalho;
- ⇒ Levantamento e Análise de dificuldades na condução do processo ensino-aprendizagem em aulas inclusivas de Educação Física;
- ⇒ Elaboração de pressupostos teórico-metodológicos norteadores da organização de ambientes inclusivos de aprendizagem;
- ⇒ Implementação de intervenção didático-pedagógica em aulas inclusivas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. d. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.ufop.br/graduação/idbtext.html>>. Acesso em: 08 jan. 2001.

BUENO. J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.3, n.5, p. 7-25, 1999.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná** (documento preliminar). Curitiba, 2000. Documento preliminar.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Núcleo Regional de Ensino de Londrina – Equipe de Ensino/Educação Especial. **Levantamento dos alunos com d.f. no ensino regular - Londrina**. Londrina, 2001.

Londrina,
06 de abril de 2002.

Apêndice b

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

S^{ra} Responsável pela aluna _____,

Está sendo realizada na Escola Municipal Maria José Carneiro uma pesquisa sobre a participação de alunos portadores de necessidades especiais em aulas de Educação Física. Esta pesquisa é coordenada pelo Professor Gilmar de Carvalho Cruz – do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – e conta com a participação de Professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina. A Secretaria Municipal de Educação e a Direção desta escola apóiam este trabalho. As informações registradas durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudo/Trabalho com os professores envolvidos e seus resultados divulgados. A identidade dos alunos participantes será devidamente preservada.

Em caso de concordância com a realização deste trabalho, solicitamos que seja assinado o Termo de Consentimento para realização da pesquisa científica que contará com sua valiosa contribuição. Qualquer outro esclarecimento pode ser obtido com a Direção da escola ou com o professor Gilmar. Desde já muito obrigado.

Prof^a _____
Diretora da Escola Mun. _____

Prof. Gilmar de Carvalho Cruz
FEF/CEFD/UEL

CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

EU, _____, RESPONSÁVEL PELA ALUNA _____, VENHO POR INTERMÉDIO DO PRESENTE CONSENTIR QUE OS PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS À REALIZAÇÃO DA PESQUISA SOBRE *ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA* SEJAM EXECUTADOS E SEUS RESULTADOS PUBLICADOS.

Londrina, ____ de _____ de 2002

Apêndice c



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 NÍVEL: DOUTORADO

Campinas, 26 de abril de 2003.

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor(a)

O atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais é questão que não se desgarra das discussões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. A elaboração de políticas educacionais inclusivistas sugere ser uma resposta a essa demanda social específica. Entendemos, portanto, que tanto em nível de educação básica quanto superior, a realização de pesquisa sobre o tema INCLUSÃO reveste-se de importância ímpar nos debates fomentados por ocasião das políticas e projetos pedagógicos implementados numa perspectiva inclusiva. Todavia, a implementação de quaisquer propostas perpassa o envolvimento daqueles que assumem a responsabilidade profissional de efetivá-las.

Neste sentido, vimos convidá-la a participar, na condição de sujeito do estudo, da pesquisa que dará suporte à Tese de Doutorado – em andamento no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP – do Professor Gilmar de Carvalho Cruz, sob orientação do Professor Doutor Júlio Romero Ferreira, provisoriamente intitulada: *ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*. O trabalho fundamenta-se no estabelecimento de ações/reflexões em conjunto com os professores que atuam na educação básica a respeito de suas intervenções profissionais. Cabe ressaltar que o foco da investigação será o processo ensino-aprendizagem deflagrado em aulas de Educação Física com a presença simultânea de alunos que apresentam e não apresentam necessidades educacionais especiais.

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
 Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
 Caixa Postal 6134 – CEP 13083-970
 Telefone: (0XX) 19 – 3788-6600



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 NÍVEL: DOUTORADO

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação da identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, fitas cassete, fitas VHS) durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudo/Trabalho com os professores envolvidos e seus resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Prof. Gilmar de Carvalho Cruz
 Registro Acadêmico 001043

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira
 FEF – UNICAMP

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

EU, PROFESSOR(A) _____, APROVEITO-ME DESTE PARA CONFIRMAR MEU INTERESSE EM PARTICIPAR – NA CONDIÇÃO DE SUJEITO – DA PESQUISA INTITULADA ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DO MESMO MODO QUE AFIRMO ESTAR DE ACORDO COM AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA MESMA E COM A PUBLICAÇÃO DE SEUS RESULTADOS.

Londrina, 26 de abril de 2003

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
 Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
 Caixa Postal 6134 – CEP 13083-970
 Telefone: (0XX) 19 – 3788-6600

Apêndice d

Quadro Entrevista – Tema disparador: EXPECTATIVAS QUANTO AO GRUPO (07/03)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
P1	Trocar experiência; Aprofundar teoria e prática; Melhorar atendimento (PNE); Incluir (PNE) nas aulas de EF.	Informação Diálogo com pares Atendimento educacional	Formação profissional Intervenção profissional
P3	Aprender mais; ver outras realidades; levantar temas atualizados; ampliar conhecimento na área.	Informação	Formação profissional
P4	Conhecer o trabalho; Estudar sobre inclusão; Entender assunto; Entender deficiências.	Informação	Formação profissional
P7	Trocar experiência; como me posicionar não tão mãezona.	Diálogo com pares	Formação profissional
P10	Ampliar o conhecimento; Saber o que fazer; Melhorar a aula.	Informação Atendimento educacional	Formação profissional Intervenção profissional
P11	Ajudar PNE; Melhorar aulas; Aperfeiçoar-se.	Informação Atendimento educacional	Formação profissional Intervenção profissional
P12	Crescer profissionalmente.	Informação	Formação profissional
P14	Aprender mais; Saber como trabalhar; Perder o medo.	Segurança Informação Atendimento educacional	Formação profissional Intervenção profissional

Quadro Entrevista – Tema disparador: INCLUSÃO (21/03)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P1	Direito à educação; Imposição governamental.	Força da Lei	Imposição legal
P3	Receber PNE em escola regular.	Acolhimento	Necessidade moral
P4	Incluir na escola; Incluir na sociedade; Jogada de cima para baixo.	Acolhimento Força da Lei	Necessidade moral Imposição legal
P5	Acabar com o preconceito; Precipitação do pessoal que comanda a educação; Jogada para os professores.	Acolhimento Força da Lei	Necessidade moral Imposição legal
P6	Colocar o aluno em outras salas Incluir dentro da sociedade	Acolhimento	Necessidade moral
P7	Dar oportunidade para PNE participar de tudo.	Oportunização	Necessidade moral
P8	Incluir alunos com problemas.	Acolhimento	Necessidade moral
P9	Fazer o que os outros fazem; Participar junto.	Interação social	Necessidade moral
P10	Direito de ter a mesma participação num lugar; adequar para que a PNE tenha o mesmo direito de participar.	Força da Lei	Imposição legal
P11	Incluir PNE nas classes normais.	Acolhimento	Necessidade moral
P12	Resgatar PNE de escola especial para escola normal; Oferecer as mesmas oportunidades; Tornar PNE igual na escola normal	Acolhimento Oportunização	Necessidade moral
P13	Trabalhar PNE para sociabilização entre eles mesmos.	Interação social	Necessidade moral
P14	Colocar PNE em escola com alunos normais.	Interação social	Necessidade moral
P15	Incluir na turma para fazerem o mesmo tipo de aula.	Acolhimento	Necessidade moral
P16	Dar oportunidade de vivenciar as mesmas experiências; participar de toda e qualquer atividade.	Oportunização Interação social	Necessidade moral

Quadro Entrevista – Tema disparador: EDUCAÇÃO FÍSICA (26/04 – 09/05)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P1 Professor deve respeitar as dificuldades de cada aluno; Planejar de acordo com as habilidades de cada pessoa; Competição X Recreação.	Respeito às limitações Ensino individualizado Aula cooperativa	Intervenção profissional
P3 Trabalho individualizado; Diferenciar atividades; Competição prejudica; Competição exclui.	Ensino individualizado Aula cooperativa	Intervenção profissional
P5 Condição de colocar aluno com deficiência dentro da aula.	Interferência do professor	Intervenção profissional
P7 Depende de cada professor; Professor influencia ponto de vista das crianças.	Interferência do professor	Intervenção profissional
P8 Educação Física à vontade; Professor trabalha o que quer.	Interferência do professor	Intervenção profissional
P10 Trabalho da Educação Física com PNE tem que ser cooperativo; Competição exclui.	Aula cooperativa	Intervenção profissional
P11 Socialização, auto-estima; Não tem jeito de fazer competição; Trabalho diferenciado.	Aula cooperativa Ensino individualizado	Intervenção profissional
P12 Professor tem como facilitar; Atividades de forma lúdica; Sociabilização, auto-estima.	Interferência do professor Aula cooperativa	Intervenção profissional
P13 Dificuldade de trabalhar.	Informação / Segurança	Formação profissional
P14 O que fazer?	Informação / Segurança	Formação profissional
P15 Colabora com o crescimento se houver preparo; Depende do professor.	Informação Interferência do professor	Formação profissional Intervenção profissional
P16 Competição leva à desvantagem; Professor pode facilitar; Lúdico, socialização; Depende do professor.	Aula cooperativa Interferência do professor	Intervenção profissional

Quadro Entrevista – Tema disparador: EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO (22/08)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P1 Não consegue andar sozinha; Ajuda para fazer atividades sozinha.	Dependência	Sujeito
P7 Aluno incluído na 2ª série, degringolada na sala especial; Dificuldade porque são grandes.	Interferência do contexto Interferência da idade	Ambiente físico-social Sujeito
P8 Socialização; Participação nas brincadeiras	Interação social	Ambiente físico-social
P9 Mais complicado: aluno agressivo empurrou cadeirante	Interação social	Ambiente físico-social
P10 Maiores com dificuldades; Estratégias novas.	Interferência da idade Interferência profissional	Sujeito Intervenção profissional
P14 Alunos crescendo; Descobrir meio para trabalhar.	Interferência da idade Interferência profissional	Sujeito Intervenção profissional
P15 Sala especial incluída com 4ª e 3ª série; alunos grandes e pequenos: diferença nas aulas.	Interferência da idade	Sujeito
P16 Aula alternada para sala especial: integrada/separada; Regras para participação.	Interferência do contexto Interação social	Ambiente físico-social

Quadro Entrevista – Tema disparador: INCLUSÃO (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Trabalhar no conjunto, a escola toda pensando no aluno; Vê-los como normais e não como inclusão.	Envolvimento coletivo Acolhimento	Responsabilização da escola
P4 Comprometimento de toda escola; Preparar alunos, funcionários e professores para aceita-los.	Envolvimento coletivo Preparação do ambiente	Responsabilização da escola
P5 Dar os mesmos direitos para participar das aulas normalmente em todas as escolas.	Oportunização	Necessidade moral
P6 Preparar / dar suporte ao professor.	Preparação do ambiente	Responsabilização da escola
P7 Vivenciar tudo o que a escola proporciona a todos os alunos.	Oportunização	Necessidade moral
P8 Integração com crianças normais; Não ser deixada de lado.	Interação social	Necessidade moral
P9 Apoio das escolas especiais: preparar criança para participar de turma regular.	Preparação dos alunos	Responsabilização da escola
P10 Participar, fazer parte do meio normalmente.	Interação social	Necessidade moral
P12 Necessidade; problema a ser pensado; dar condição para que a criança cresça e se promova dentro da escola; participar ativamente das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.	Questão social Questão educacional Escolarização	Necessidade moral Responsabilização da escola
P14 Professor envolvido com a criança; Trabalhar pelo crescimento da criança.	Envolvimento profissional Escolarização	Responsabilização da escola
P15 Incluir em todas as atividades, não só na Educação Física; Oportunidade de vivenciar o que a escola proporcionar para normais.	Envolvimento coletivo Oportunização	Responsabilização da escola Necessidade moral

Quadro Entrevista – Tema disparador: EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO INCLUSIVO (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 É a que mais integra; cadeirante: não dá para dar o mesmo exercício; Adaptar exercício, questionar alunos.	Potencial Adaptação Envolvimento do aluno	Responsabilização Ambiente físico-social
P4 Trabalhar com professor regente; Trabalhar aceitação com alunos; Trabalho mútuo, todo mundo junto.	Envolvimento de pares Envolvimento de alunos Envolvimento coletivo	Ambiente físico-social
P5 Solução: debater, discutir, procurar soluções em grupo; Amparo, orientação.	Envolvimento de pares Suporte	Ambiente físico-social Formação profissional
P6 Depende de cada aluno; Depende do comprometimento do professor em procurar respostas; Apoio fora.	Adaptação / Suporte Envolvimento do professor	Ambiente físico-social Formação profissional
P7 Realmente existe inclusão; Alunos se sentem parte de um todo.	Potencial	Responsabilização
P8 Dependendo do grau de dificuldade, criança pode participar normalmente; Lado mais importante: integração; Desenvolvimento motor.	Adaptação Comportamento social Comportamento motor	Ambiente físico-social Especificidade
P9 Preparo, dedicação, boa vontade do professor e de toda escola; Muita atenção e dedicação dos professores.	Envolvimento do professor Envolvimento coletivo	Ambiente físico-social
P10 Desamparo, dificuldade; Lugar que mais dá certo a inclusão.	Suporte Potencial	Formação profissional Responsabilização
P12 Depende do grau de comprometimento da criança.	Adaptação	Ambiente físico-social
P14 Envolvimento do professor, da direção, com outros professores, com os alunos; adaptar à necessidade da criança.	Envolvimento coletivo Adaptação	Ambiente físico-social
P15 Dá para trabalhar a inclusão normalmente; faixa etária parecida com a da sala regular; diferença de idade complica.	Potencial Adaptação	Responsabilização Ambiente físico-social

Quadro Entrevista – Tema disparador: INCLUSÃO NAS ESCOLAS (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Tem criança que fica mais difícil; Apoio.	Adaptação Suporte	Ambiente físico-social Formação profissional
P4 Pedagógico vai ser menor. É diferenciado. Conteúdos também vão ser menos; Atenção maior para aluno incluído, pela deficiência que ele tem. Normais deixados um pouquinho de lado.	Projeto pedagógico Adaptação	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P5 Escola e professores despreparados para certos tipos de deficiência e preparados para outros.	Suporte Adaptação	Formação profissional Ambiente físico-social
P6 Depende do comprometimento da criança; Depende do comprometimento do professor; depende do suporte dado ao professor; número reduzido de alunos; Auxiliar durante toda aula.	Adaptação / Suporte Envolvimento do professor Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico social Formação profissional Intervenção profissional
P7 Feita de cima para baixo; Na quadra ele (aluno) fica igual a todo mundo; conosco é mais fácil.	Força da Lei Adaptação Potencial	Imposição legal Ambiente físico-social Responsabilização
P8 Se respeitar individualidade; trabalhar dentro de faixa etária adequada; adaptar atividades à deficiência do aluno e vice-versa.	Adaptação	Ambiente físico-social
P9 Depende do grau de comprometimento; Depende do trabalho que é feito; Interação dele com outros alunos não é cem por cento.	Adaptação Projeto pedagógico Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional Ambiente físico-social
P10 Condições, apoio, estrutura.	Suporte Infra-estrutura	Formação profissional Ambiente físico-social
P12 Depende do grau de comprometimento; Mesmo numa turma normal existem níveis de aprendizagem diferentes; Ele nunca vai ter cem por cento da aula; Mesmo nos ditos normais isso não acontece.	Adaptação Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P14 Mais voltada para alunos com necessidades especiais que para os outros.	Adaptação	Ambiente físico-social
P15 Escola voltada para ajudar; Falar a mesma língua Estrutura física da escola	Envolvimento coletivo Infra-estrutura	Ambiente físico-social

Quadro Entrevista – Tema disparador: ATENDIMENTO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (21/11)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2	A gente se adapta às crianças. O pedagógico fica meio comprometido.	Adaptação	Ambiente físico-social
P4	Interesse do professor, da escola e do sistema em dar condições; Preparo para o professor, material.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P5	Número de alunos reduzido; Auxiliar.	Envolvimento coletivo Suporte Infra-estrutura	Ambiente físico-social Formação profissional
P6	Estamos empenhados em fazer o melhor trabalho.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P7	Força de vontade, criatividade; Aula prazerosa; Benefício para as crianças: deficientes e normais.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
P8	Prejuízo na atenção que deveria ser dada aos outros alunos; Atenção geral da turma comprometida.	Envolvimento do professor Ambiente de aprendizagem Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Alguns casos sim, outros não, devido à condição (onde trabalha cadeirante não tem condições, deficiência visual também não)	Adaptação	Ambiente físico-social
P10	Depende do grau de comprometimento; Turmas menos numerosas; Difícil atender turmas numerosas até nas ditas salas normais.	Adaptação Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P12	Quando a professora ta junto é mais fácil	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P14	Aula motivante; Experimentar.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
P15			

Quadro Entrevista – Tema disparador: O QUE É NECESSÁRIO PARA PROMOVER A INCLUSÃO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Ambiente físico necessário.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
Trabalho adaptado com o coletivo da escola;	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P4 Auxiliar;	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
Material, quadra adaptada.		
P5 Respeitar faixa etária, grau de deficiência, quantidade de alunos na turma, qualidade de quem dá a aula.	Adaptação Ambiente de aprendizagem Envolvimento do professor	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P6 Número reduzido de alunos; Auxiliar durante toda a aula; Quadra adaptada, material adequado; Boa vontade do professor.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura Envolvimento do professor	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P7 Quantidade de alunos, grau de dificuldade, de deficiência, faixa etária; auxiliar.	Ambiente de aprendizagem Adaptação Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P8 Atividades de acordo com a dificuldade, com a possibilidade da criança, a faixa etária.	Adaptação	Ambiente físico-social
P9 Número reduzido de alunos; Quadra adaptada; Duas pessoas atendendo a turma.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P10 Número de alunos reduzido; Auxiliar permanente; faltam condições, falta preparo dos professores, falta conhecimento, espaço físico.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura Suporte	Intervenção profissional Ambiente físico-social Formação profissional
P12 Número reduzido de alunos; Professor auxiliar; Quadra adaptada, material.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P14 Número reduzido de alunos; Auxiliar.	Ambiente de aprendizagem Infra-estrutura	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P15 Número reduzido de alunos nas salas.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional

Quadro Entrevista – Tema disparador: POSSUI CONDIÇÕES DE ATENDER ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Dificil até conhecer a criança, depois você se adapta; visual e auditivo eu acho que eu tenho que aprender. Nunca tive.	Adaptação Vivência	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4 Não sei, nunca dei aula para aluno incluso.	Vivência	Intervenção profissional
P5 O sistema não deu preparo.	Suporte	Formação profissional
P6 Qualquer tipo de necessidade na sala regular, eu sou capaz. Eu não sou preparada no caso das condutas típicas.	Adaptação Vivência	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7 Conhecimento de material (adaptado para cegos), mas não há material específico.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P8 Se for o caso , adaptar-se a outros tipos de deficiência	Adaptação	Ambiente físico-social
P9 Encontro bastante dificuldade; Não sei se estou preparada; Acredito ser o melhor que eu posso fazer.	Suporte Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social
P10 Determinadas dificuldades, necessidades especiais eu não estou em condições (cegos, cadeirantes); Não vivenciei, não tenho essa experiência; na hora de colocar na prática não é bem assim; tem que ter certeza do que ta fazendo pra não fazer coisa errada.	Adaptação Vivência Aplicação Segurança	Ambiente físico-social Intervenção profissional Formação profissional
P12 Ninguém nunca ta preparado porque vai depender muito do caso que está recebendo; professor tem que estar preparado não só pedagogicamente, mas principalmente psicologicamente.	Adaptação Suporte	Ambiente físico-social Formação profissional
P14 Pedagogicamente preparada nunca fui; comecei a trabalhar o psicológico; dentro dos meus limites to tentando trabalhar com a criança.	Suporte Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social
P15 A gente domina aquilo que já passou; Deficiente físico ou mental nunca é igual a outro.	Vivência Adaptação	Intervenção profissional Ambiente físico-social

Quadro Entrevista – Tema disparador: O QUE É FUNDAMENTAL PARA PRESTAR ATENDIMENTO DE QUALIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (21/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Não trata-los como diferença, tratar normalmente (aluno matriculado como qualquer outro); respeitar, dar muito carinho; adaptar tudo.	Adaptação Benevolência	Ambiente-físico-social Compaixão
P4 Preparação psicológica; Trabalho pedagógico diferenciado.	Suporte Projeto pedagógico	Formação profissional Intervenção profissional
P5 Estrutura, vontade, amor pelo que faz; Não discriminar, ele é igual a todos.	Infra-estrutura Benevolência	Ambiente físico-social Compaixão
P6 Estar preparado psicologicamente e pedagogicamente; gostar do que está fazendo.	Suporte Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social
P7 Muito amor, estar aberto ao novo, muita dedicação; estudar mais para colocar em prática.	Benevolência Aplicação	Compaixão Intervenção profissional
P8 Estar bem estruturado em nível de conhecimento; força de vontade profissional; procurar o melhor para a criança; individualizar a aula; melhorar auto-estima.	Suporte Envolvimento profissional Adaptação	Formação profissional Ambiente físico-social
P9 Preparo do professor; Buscar conhecimento.	Suporte	Formação profissional
P10 Conhecimento, estrutura, muita vontade, não ter pena, gostar do que faz.	Suporte / Infra-estrutura Benevolência Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social Compaixão
P12 Buscar conhecimento; saber o que fazer; apoio técnico.	Suporte Segurança	Formação profissional
P14 Não trabalhar separadamente ou isolado; atender como as outras crianças; ato carinhoso.	Ambiente de aprendizagem Adaptação Benevolência	Intervenção profissional Ambiente físico-social Compaixão
P15 Conhecimento, criatividade, vontade, pena não, ter boa vontade, amor; Conhecer o aluno, adaptar aula à necessidade dele em relação à turma; Estrutura, principalmente daqueles cadeirantes.	Suporte Adaptação Benevolência Infra-estrutura Ambiente de aprendizagem	Formação profissional Ambiente físico-social Intervenção profissional Compaixão

Quadro Entrevista – Tema disparador: AVALIAÇÃO DO GRUPO (29/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Eu vi que não estou trabalhando tão errado não.	Segurança	Formação profissional
P5 Sumiu aquele bicho-papão; o trabalho que fiz estava correto, não estava errado; o que pintar pela frente qualquer um de nós vai resolver; de uma forma ou de outra a gente vai saber correr atrás; até entre a gente mesmo, acho que um conversando com o outro a gente vai.	Segurança Diálogo com pares	Formação profissional
P7 Experiências trocadas.	Diálogo com pares	Formação profissional
P10 Tinha muita angústia; conversas; ver como o pessoal trabalha; pé ficou no chão.	Diálogo com pares Segurança	Formação profissional
P12 Preparo psicológico (angústia inicial); Filmar a aula, ver o que o colega faz, analisar; se perceber dando aula; Discussão, troca de experiência: não se sentir só; quando a gente está na escola a gente se sente muito só.	Segurança Cotidiano escolar Diálogo com pares	Formação profissional
P13 Perdi aquele medo que tinha no começo; estou preparada.	Segurança	Formação profissional
P15 Mais base; leitura; troca de experiência.	Segurança / Informação Diálogo com pares	Formação profissional

Quadro Entrevista – Tema disparador: AVALIAÇÃO DO GRUPO – ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS (29/11)

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P2 Não estamos sozinhos na caminhada; Aqui é diferente, você vai lá na sua realidade.	Diálogo com pares Cotidiano escolar	Formação profissional
P5 Informações recebidas Leitura dos artigos; troca de experiência; cooperação; filmagem das aulas.	Informação Diálogo com pares Cotidiano escolar	Formação profissional
P7 Discussão de textos; mostrar, falar; Ver que o modo como a gente trabalha é o certo; aprender e colocar na prática.	Informação / Segurança Diálogo com pares Atendimento educacional	Formação profissional Intervenção profissional
P10 Um pouco mais de conhecimento sobre o assunto; troca de experiência; Ver o que o colega está fazendo.	Informação Diálogo com pares	Formação profissional
P12 Troca de experiência; Embasamento teórico.	Diálogo com pares Segurança	Formação profissional
P13 Troca de experiência.	Diálogo com pares	Formação profissional
P15 Segurança para trabalhar; Embasamento.	Segurança	Formação profissional

Quadro Entrevista – Tema disparador: AVALIAÇÃO DO GRUPO – Enviadas por escrito

Expressão do participante	Idéia subjacente	Focalização
P6 Repensar, acreditar que sou capaz; Troca de experiências; Podemos contar uns com os outros.	Diálogo com pares	Formação profissional
P16 Angústia em saber se trabalhava corretamente; troca de idéias, experiências, estudar textos; mais conhecimento sobre deficiências; Filmagem das aulas e discussão sobre alternativas de trabalho	Diálogo com pares Informação Cotidiano escolar	Formação profissional

Apêndice e

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aulas observadas (23/05/03): P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola
P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série

P1	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Filas; Atividades desenvolvidas.	Organização Atividades	Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Controle das aulas.	Organização	Intervenção profissional
5	Aula mais livre, de descoberta.	Organização Projeto pedagógico	Intervenção profissional
6	Leitura de vários textos; Dificuldades na prática; Formação acadêmica; Ser tradicional tem benefícios.	Suporte Segurança Projeto pedagógico	Formação profissional Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série

P3	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Todos participando sem discriminar aluno incluso.	Envolvimento da turma Comportamento social	Ambiente físico-social
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Tratar todos alunos sem diferença.	Igualdade	Ambiente físico-social
5	Mais materiais.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
6	Todos alunos trabalhando tempo maior nas atividades.	Organização	Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola			
P4	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Trabalho de coordenação normal; Facilidade em fazer as atividades	Comportamento motor	Especificidade
2	Igual aos outros; Coluna e só um círculo, não; Dois círculos.	Igualdade Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Mais material; Questionar alunos para diversificar atividades.	Infra-estrutura Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
4	Experiência.	Vivência	Intervenção profissional
5	Questionar mais os alunos; Menos colunas; Diversificar atividades.	Envolvimento dos alunos Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Igual aos outros; Não tratar diferente dos outros.	Igualdade	Ambiente físico-social
Aula observada (23/05/03): P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série			
P4	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Boa no início, todos fazendo ao mesmo tempo; Atividade em coluna: dispersão	Envolvimento da turma Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Cadeira de rodas para poupar professor, liberar para atender outros alunos.	Adaptação	Ambiente físico-social
3	Sugestões de alunos para diversificar mais.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
4	Professor calmo e prestativo.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
5	Alunos o tempo todo com material.	Organização	Intervenção profissional
6	Todos os alunos com jornal do começo ao fim da aula.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS³³ (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola

P7	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Coordenação motora aluno do incluído Separação por sexo.	Comportamento motor Organização	Especificidade Intervenção profissional
2	Tratamento igual; Mistura de sexos.	Interação social	Ambiente físico-social
3	Crianças aprendem a ajudar; Não há diferença entre sexos.	Cooperação Igualdade	Ambiente físico-social
4	Procuram ajudar os outros; Entendem que eles precisam participar.	Cooperação	Ambiente físico-social
5	Fileiras ao invés de colunas; Avaliação das atividades.	Organização	Intervenção profissional
6	Incluir sem deixar parecer que são mais ou menos importantes.	Igualdade	Ambiente físico-social

Aula observada (23/05/03): P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série

P7	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Trabalho com jornal; Maneira como foi dividida.	Atividade Organização	Intervenção profissional
2	Trabalho em fileiras, não em colunas.	Organização	Intervenção profissional
3	Professor auxiliar; Ajuda de colega.	Infra-estrutura Interação social	Ambiente físico-social
4	Necessidade de aluno incluído Todos fazendo ao mesmo tempo;	Adaptação	Ambiente físico-social
5	Alunos trabalhando mais vezes. Participação e motivação;	Organização	Intervenção profissional
6	Cooperação e respeito para com aluno com necessidades especiais.	Envolvimento do aluno Interação social	Ambiente físico-social

³³ Roteiro para análise/observação das aulas, adaptado de Adamuz (2002): 1 - O que chamou atenção na aula?; 2 - Essa é uma estratégia que você usa?; 3 - Através dessa estratégia você tem conseguido sucesso?; 4 - A que você atribui tais efeitos/sucessos ou dificuldades?; 5 - Que outra estratégia você acredita que poderia ser utilizada?; 6 - O que você sabe a respeito?

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola			
P8	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Colunas em separado (meninos/meninas)	Interação social	Ambiente físico-social
2	Evita tumultos; Círculos e pequenos grupos.	Interação social Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Aplicar planos de aula	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
4	Controle da turma	Organização	Ambiente físico-social
5	Vários círculos; Pequenos grupos (2 a 2, 3 a 3)	Organização	Intervenção profissional
6	_____	_____	_____
Aula observada (23/05/03): P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série			
P8	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Varição de exercícios; Domínio; Participação aluno do incluído.	Organização Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Variar atividades Conforme aceitação da turma.	Organização Envolvimento da turma	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Depende da turma; Aluno indisciplinado pesa.	Envolvimento da turma Comportamento social	Ambiente físico-social
4	Varição das atividades; Disposição dos alunos na quadra; Número do material	Organização Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	Evitar colunas se material é suficiente; Dinamizar aulas.	Organização Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aulas observadas (23/05/03): P3 – **Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola**
 P14 – **Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série**

P9	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Turmas participativas; Boa disciplina.	Envolvimento dos alunos Comportamento social	Ambiente físico-social
2	Reunir todas as crianças; Explicar e dar atenção especial a alunos com dificuldade.	Orientação Ensino Individualizado	Intervenção profissional
3	_____	_____	_____
4	Diferença entre as turmas.	Adaptação	Ambiente físico-social
5	Maior número de colunas; Mais atividades com menor tempo de duração.	Organização	Intervenção profissional
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola
P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série

P10	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação de todos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Pouco material.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
5	Atividades com música; Mais materiais.	Atividade Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Mais interesse, maior participação (dos alunos).	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola			
P11	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Disciplina boa.	Comportamento social	Ambiente físico-social
2	Depende da turma e suas dificuldades.	Adaptação	Ambiente físico-social
3	Explorando com mais atividades.	Organização	Intervenção profissional
4	Explorar atividades; Mais atividades.	Organização	Intervenção profissional
5	Percurso menor; Mais colunas.	Organização	Intervenção profissional
6	Regras, limites e saúde.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
Aula observada (23/05/03): P14 – Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série			
P11	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
	Melhor em cadeira de rodas; Criança participaria mais; Atividade adequada à realidade do aluno deficiente e os demais alunos.	Adaptação Ensino individualizado Ensino coletivo	Ambiente físico-social Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – **Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola**
P14 – **Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série**

P12	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação de todos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Noções de limite.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
5	Mais círculos.	Organização	Intervenção profissional
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (23/05/03): P3 – **Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola**
P14 – **Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série**

P13	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Coordenação motora do aluno com síndrome de Down.	Comportamento motor	Especificidade
2	Atividades livres.	Organização	Intervenção profissional
3	_____	_____	_____
4	Dominar turma.	Organização	Intervenção profissional
5	Atividades em círculo.	Organização	Intervenção profissional
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aulas observadas (23/05/03): P3 – **Aluno com síndrome de Down incluído em pré-escola**
 P14 – **Aluno com paralisia cerebral incluído em 1ª série**

P15	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Habilidade do aluno com síndrome de Down; Participação normal na aula.	Comportamento motor Envolvimento do aluno	Especificidade Ambiente físico-social
2	_____	_____	_____
3	Equilibrar e manter aula sob controle.	Organização	Intervenção profissional
4	Dividir turma em várias colunas; Trabalhar mais vezes exercício proposto.	Organização	Intervenção profissional
5	Duas fileiras (menina/menino).	Organização	Intervenção profissional
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1 ^a /3 ^a série ³⁴			
P2	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Interesse de uma aluna pela aula (só fez o que interessou).	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
2	Questionar sobre atividades.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
3	Superação da própria dificuldade motiva aluno.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
4	Professor deve gostar do que faz; Compromisso do professor.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
5	Mais questionamento; Diálogos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
6	Não tenho sala especial; Experiência com os ditos normais dá uma idéia.	Vivência	Intervenção profissional
Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral e aluno com condutas típicas ³⁵ , incluídos em 1 ^a série			
P2	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Aula sem objetivo.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
2	Falta didática.	Organização	Intervenção profissional
3	Aula tumultuada.	Organização	Intervenção profissional
4	Falta de experiência ³⁶	Vivência	Intervenção profissional
5	Maior domínio de sala; Mais estímulo na aula.	Organização	Intervenção profissional
6	Faltou experiência e didática.	Vivência Organização	Intervenção profissional

³⁴ Com a finalidade de ajustar perfil etário da classe especial ela foi subdividida – sugestão do professor acolhida pela escola – em duas turmas (mais novos e mais velhos) que se integravam à 1^a e 3^a série, respectivamente.

³⁵ Esse diagnóstico foi fechado apenas no final de 2003, sendo o aluno encaminhado, a partir do ano letivo de 2004 para uma sala de condutas típicas.

³⁶ Nesse dia a aula foi ministrada por uma estagiária – aluna do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – sob supervisão da professora de Educação Física da escola (P9).

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1 ^a /3 ^a série			
P3	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Alunos no mesmo nível da turma; Controle da turma e boa disciplina; Muito tempo na mesma atividade.	Comportamento motor Organização	Especificidade Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	Não tenho classe especial; Desmembrar classe especial; Adequar turmas às necessidades dos alunos.	Vivência Organização Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
4	Controle do professor; Muito tempo na mesma atividade.	Organização	Intervenção profissional
5	Mais atividades estimulantes.	Organização	Intervenção profissional
6	Alunos com deficiência mental se desinteressam mais rápido pelas atividades.	Adaptação	Ambiente físico-social
Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1 ^a série			
P3	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Falta de domínio da turma; Aluno incluso pouco explorado.	Organização Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Falta de experiência; Poucas atividades durante a aula; Atividades sem estímulo.	Vivência Organização	Intervenção profissional
5	Atividades/materiais para utilizar mais os membros superiores; Diversificar atividades; Estimular membros inferiores.	Organização Infra-estrutura Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Estimular mais os membros superiores com atividades/materiais adequados; Atividades no chão para estímulo do corpo inteiro.	Organização Infra-estrutura Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1^a/3^a série

P4	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação de uma aluna (interesse em algumas atividades); Bom uso do espaço, boa organização, material para todos.	Envolvimento da aluna Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Com 42 alunos não funciona.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
3	Até 30 alunos.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
4	Com maior atenção pode-se ver melhor resultado.	Ambiente de aprendizagem	Intervenção profissional
5	Várias atividades.	Organização	Intervenção profissional
6	Alunos da classe especial se desinteressam mais rápido; Dificuldade do aluno dificulta; Nível motor e idade interferem.	Adaptação Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico-social Intervenção profissional

Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1^a série

P4	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Aula dispersa, demora na explicação/aplicação das atividades; Falta de experiência e organização; Apesar de tudo aluno contente.	Organização Vivência Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Falta de experiência, de orientação; Dificuldade em dominar turma; Atividade sem estímulos e objetivos.	Vivência Suporte Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional Formação profissional
5	Rapidez ao explicar, agilizar atividades; Usar mais materiais.	Orientação Organização	Intervenção profissional
6	Estimular mais os membros superiores e a parte afetada.	Adaptação	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1 ^a /3 ^a série			
P5	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Mudança de interesse de aluna da classe especial pela aula.	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
2	Diferença de idade.	Adaptação	Ambiente físico-social
3	Em uma escola sim, em outra não.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
4	Diferença de idade.	Adaptação	Ambiente físico-social
5	Aproximar faixa etária; Tornar alunos de classe especial líderes/ajudantes.	Adaptação Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Difícil dar responsabilidade para alunos da classe especial; Por serem maiores se sentem mais responsáveis e interessados pelas atividades.	Adaptação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1 ^a série			
P5	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação do aluno (sorriso no rosto), gostando de estar nas atividades, procurando realiza-las; Boa organização	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Mesma faixa etária; Somente um aluno incluído Alunos não se incomodam com cadeira de rodas.	Adaptação Ambiente de aprendizagem	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	Não tenho aluno com cadeira de rodas.	Vivência	Intervenção profissional
6	Estratégias adequadas para aceitação, adaptação dentro da turma.	Adaptação	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1^a/3^a série

P7	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Uma aluna não participa no começo; Professor deixa todos e vai busca-la	Envolvimento da aluna Interferência do professor	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Faze-la participar mais ativamente; Convidar alunos para busca-la.	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
3	Maior integração entre alunos; Vê-los como parte importante.	Interação social Ensino individualizado	Ambiente físico-social Intervenção profissional
4	Valorização da criança; Mostrar necessidade de participação.	Ensino individualizado Orientação	Intervenção profissional
5	Outro círculo com outra atividade para os que já participaram.	Organização	Intervenção profissional
6	Quanto mais a criança participa mais feliz fica; Quanto mais atividades, menor o tempo ocioso.	Envolvimento da criança Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional

Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1^a série

P7	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Muito parada; Presença de um cadeirante.	Organização Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Aula mais motivante; Auxiliar para cadeirante; Enumerar crianças	Organização Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Evitar engano no momento de chamar para participar.	Organização	Intervenção profissional
4	Chamar atenção, pontuar outra equipe, no erro ou tentativa de burlar as regras.	Orientação	Intervenção profissional
5	Numerar frente de cada coluna e criança.	Organização	Intervenção profissional
6	Incentivo à sinceridade.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P9 – **Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1ª série**

P8	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
	Independência do aluno;		
1	Pouca participação dos alunos devido ao tipo de jogo proposto.	Adaptação Envolvimento dos Alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Evitar colunas ou fileiras.	Organização	Intervenção profissional
3	Utilizar todos os alunos ao mesmo tempo.	Organização	Intervenção profissional
4	Número de material por número de alunos.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
5	Atividades individuais, ou grupos de no máximo 3 alunos.	Organização	Intervenção profissional
6	Diminuir índice de alunos que não participam.	Organização	Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1^a/3^a série

P9	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Bons interesse e participação de aluna.	Envolvimento da aluna	Ambiente físico-social
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Atividades atrativas; Algumas crianças dispersaram, algumas se desestimulam rápido.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	Maior número de atividades.	Organização	Intervenção profissional
6	Maior participação das crianças, porém quem demora mais não consegue terminar atividades.	Envolvimento dos alunos Adaptação	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1 ^a /3 ^a série			
P10	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Aluna alheia, só se interessa por atividades com bola; Difícil reconhecer outras crianças: envolvidas	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
2	Muitas atividades paradas, aula poderia ser mais movimentada; Questionar alunos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
3	Objetivo alcançado: aula planejada; Aula com mais significado.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
4	Compromisso do professor; Interesse, gostar do que faz.	Envolvimento do professor	Ambiente físico-social
5	Dialogar com alunos.	Interação social	Ambiente físico-social
6	Sobre aluno incluso nada, só teoria; Bom desempenho do professor: incentivo para aluno participar.	Suporte Envolvimento do professor Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Formação profissional
Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1 ^a série			
P10	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Felicidade do aluno por estar participando; Faltou didática, mais atividades; aula parada.	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Falta didática; Inexperiente.	Organização Vivência	Intervenção profissional
3	Não tem como.	Organização	Intervenção profissional
4	Inexperiência.	Vivência	Intervenção profissional
5	Outras atividades; Aula muito parada.	Organização	Intervenção profissional
6	Trabalhar com todos alunos; Estimular cadeirante a trabalhar com os membros.	Organização Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (20/06/03): P8 – Sala especial (deficiência mental) integrada em 1ª/3ª série

P15	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Trabalhar com música; Turma disciplinada; Sala especial em faixa etária certa.	Atividade Comportamento social Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Não consegui por força maior.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
3	Gostaria de poder usar essa estratégia.	Organização	Intervenção profissional
4	Música acalma, estimula; Faixa etária certa desperta interesse pela atividade.	Atividade Adaptação Envolvimento alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	Questionar alunos sobre dificuldades e por quês das atividades propostas.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
6	Depende da turma; Dificuldade é mais disciplinar; Despertar interesse através de reflexões para haver maior aprendizado	Adaptação Comportamento social Envolvimento alunos	Ambiente físico-social

Aula observada (20/06/03): P9 – Aluno com paralisia cerebral – Aluno com condutas típicas, incluídos em 1ª série

P15	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Alegria do aluno em participar da aula mesmo na cadeira de rodas; Falta de domínio, organização e formação da turma.	Envolvimento do aluno Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Sem organização não se dá aula.	Organização	Intervenção profissional
3			
4	Experiência.	Vivência	Intervenção profissional
5	Fazer atividades onde todos os alunos executem ao mesmo tempo.	Organização	Intervenção profissional
6	Conhecer bem a turma para poder planejar a aula.	Adaptação Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P2	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Atenção e participação dos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
2	Tentativa. Aulas devem ter participação dos alunos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Participação dos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
4	Direcionamento da aula.	Organização	Intervenção profissional
5	Questionar modos de fazer exercício.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
6	A criança sendo questionada se torna mais participativa.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P4	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação dos alunos especiais.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
2	Aprimorar nos conteúdos.	Especificidade	Intervenção profissional
3	Avaliar e corrigir erros.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
4	Esforço e conhecimento do professor; Posição do professor.	Suporte Envolvimento do professor	Formação profissional Ambiente físico-social
5	Passar para alunos conhecimento dos conteúdos. O que estão fazendo, para quê?	Envolvimento dos alunos Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Estudando para aprimorar conhecimentos.	Suporte	Formação profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série

P5	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Organização e participação das crianças especiais.	Envolvimento dos alunos Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	Muitas vezes consigo êxito em minhas atividades, muitas vezes não.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
4	Faixa etária diferente.	Adaptação	Ambiente físico-social
5	Integrar com alunos de faixa etária quase igual.	Adaptação	Ambiente físico-social
6	Mesma idade e mesma altura de outra criança: relacionamento e desenvolvimento das atividades mais fácil para professor e para aluno.	Adaptação Interação social	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P7	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Professora distribuindo material na mão de cada criança.	Organização	Intervenção profissional
2	Gasta-se muito tempo.	Organização	Intervenção profissional
3	_____	_____	_____
4	Perda de tempo; Falta de responsabilidade com material.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	Explicar que material não é da escola, é dele; Ficarão sem material se estragarem.	Orientação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Crianças constroem conceito de responsabilidade com material. Ajudam a preservar e conservar material.	Projeto pedagógico Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P8	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação de todos os alunos; Diversificação das atividades.	Envolvimento dos alunos Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Aquecimento; Formação em círculos; Alunos espalhados para realizar atividades.	Organização	Intervenção profissional
3	_____	_____	_____
4	Dinâmica da aula; Controle da turma; Variação das atividades.	Organização	Intervenção profissional
5	Pedir sugestão aos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
6	Participação dos alunos sugerindo atividades estimula criatividade, liderança, auto-estima.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P9	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Participação de todos os alunos; Aula bem explicada.	Envolvimento dos alunos Orientação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Explicar para alunos o que está acontecendo; Contar com participação dos alunos.	Orientação Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Melhora na participação.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
4	Quando aluno participa na elaboração das atividades e entende o que está acontecendo participa com mais interesse.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
5	Atividades diferentes, novidades; Acrescentar sugestões dos alunos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Com maior interação dos alunos, com as atividades, se obtém melhores resultados.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série

P10	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Varição de atividade; Bom nível de participação da classe especial.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	Espaço (pátio), acústica.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
5	Mais autonomia aos alunos (gradativa).	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série

P12	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Organização; Participação de todos.	Organização Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	Na maioria das vezes.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional
4	Falta de limite por parte de alguns alunos.	Comportamento social	Ambiente físico-social
5	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P13	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Interesse dos alunos; Participação de todos alunos.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
2	Material suficiente.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
3	Aula direcionada com alunos livres.	Organização	Intervenção profissional
4	Quantidade de material.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social
5	Em duplas.	Organização	Intervenção profissional
6	Dá certo com pouco material.	Infra-estrutura	Ambiente físico-social

OBSERVAÇÃO/ANÁLISE DE AULAS (por Participante)

Aula observada (07/11/03): P10 – **Classe especial (deficiência mental.) integrada em 4ª série**

P15	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Disciplina e atenção das crianças, participação de todas ao mesmo tempo; Organização e controle das atividades.	Comportamento social Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	_____	_____	_____
3	Aluno não fica parado, não tem tempo para brigas e dispersões.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
4	Atividades diversificadas, com jogos cooperativos e sociabilização.	Organização	Intervenção profissional
5	Fazer reflexão das atividades realizadas para entenderem o quê, e por quê estão fazendo essa aula.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
6	Desenvolvem senso crítico e aprendem melhor.	Projeto pedagógico	Intervenção profissional

Apêndice f

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P1 – 17/09/03 a 26/09/03 (03 aulas)			
<u>Contexto:</u> Aluna com paralisia cerebral (membros inferiores afetados – anda com apoio) incluída em turma regular de 1ª série.			
QN³⁷	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Boa participação dos alunos; Alunos dispersos; Sol muito quente.	Envolvimento dos alunos Infra-estrutura	Ambiente físico-social
2	Todos os alunos conseguiram realizar todas atividades; Falta de atenção de muitos alunos, nem todos participaram da aula; Aceitação de atividades propostas.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
3	Vontade da aluna incluída em realizar as atividades; Indisciplina; Participação dos alunos.	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos Comportamento social	Ambiente físico-social
4	Aceitável, dentro de seus limites.	Adaptação	Ambiente físico-social
5	Mais atividades explorando seu potencial; Difícil, indisciplina de outros alunos.	Organização Comportamento social	Intervenção profissional Ambiente físico-social
6	Alunos eufóricos com filmagem.	Interferência da pesquisa	Ambiente físico-social

³⁷ 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.

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P3 – 01/10/03 a 22/10/03 (05 aulas)			
<u>Contexto:</u> Aluno com síndrome de Down incluído em turma regular de pré-escola.			
QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Alunos participaram com entusiasmo / Atividades com bola; Aula desenvolvida conforme planejado / Cada aluno com uma bola seguindo comando; Cada um com bambolê executando vários movimentos; Aula em sala (chuva) / Jogos de montar e atenção; O planejado foi desenvolvido pelos alunos.	Envolvimento dos alunos Atividade Projeto pedagógico Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Todos tentaram executar atividades; Todos fizeram atividades determinadas (aprimorando suas habilidades); Participação com entusiasmo; Alunos montavam brinquedos e brincavam com eles; Todos participaram nas atividades propostas.	Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social
3	Alguns alunos mostrando a outros como executar tarefa; Cada aluno quer mostrar algo mais que sabe fazer com material; Aluno especial desafiado a ensinar professora; Integração de alunos com aluno incluso / Atividades em conjunto / Brincando junto; Aluno especial socorreu aluno que caiu.	Cooperação Desafio Atividade Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional
4	Às vezes desviava atenção para atividade que mais gostava (com bola); Boa participação se professor fica atento para ele não dispersar; Participativo; Plena; Queria continuar na aula.	Atividade Envolvimento do aluno Envolvimento do professor	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	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 / todos podem ter alguma habilidade melhor que os demais; Diversificar atividades em grupos / Diversificar grupos; Adequar atividades / Estimular participação do aluno.	Ambiente de aprendizagem Envolvimento do professor Envolvimento do aluno Atividade / Desafio Interação social Organização Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
6	Atividade livre: aluno especial junto com grupo / Atividade organizada.	Organização Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P5 – 23/09/03 a 25/11/03 (11 aulas)

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

QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Aluna participou normalmente; Participação normal / Interesse da aluna pelas atividades; Alunos agitados / muita conversa; Interesse em determinada atividade / Coordenação na marcha; Aula na sala / Dobraduras / Aluna incluída motivada; Participação de todos / Brincaram com aluna incluída; Assistir desenho animado; Recreação e coordenação com bola; Brincadeira no parque e cordas; Ritmo com bastões; Bola e cordas.	Envolvimento da aluna Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade Atividade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
2	Participação e colaboração; Interesse pelas atividades propostas; Boa participação; Aluna interessada em executar atividade; Brinquedos, jogos de memória, quebra-cabeça; Aluna não se interessou / Perturbou outros alunos; Participou das atividades; Boa coordenação motora; Batia bastão fora do ritmo; Aluna queria ir embora.	Envolvimento dos alunos Envolvimento da aluna Especificidade Atividade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
3	Interesse da aluna em plantar árvores; Na hora do parquinho se relaciona com escorregador; Aluna incluída bastante agressiva neste dia; Aluna estava calma e carinhosa; Coordenação motora fina; Interesse pelo quebra-cabeça / não conseguiu montar; Desinteresse pelo filme / todos estavam gostando; Dificuldade para quicar bola/Persistência; Bonito vê-la pulando corda; Participação; Não quis participar de jeito nenhum.	Envolvimento da aluna Comportamento social Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
4	Regular / Arrumando confusão; Participou normalmente; Montou atividades com ajuda dos outros alunos; Sempre participativa; À sua maneira, sem importar ritmo.	Envolvimento da aluna Especificidade Cooperação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
5	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
6			

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P7 – 05/08/03 a 28/08/03 (08 aulas)

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

QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Melhora no desenvolvimento da aula com mudança da turma de integração; Aluno da classe especial sentiu-se deslocado por ser maior e deficiente físico; Progresso com respeito à participação de todos; Aluno da classe especial toma bola dos colegas e joga fora da quadra; Desastre / Brigas; aula tranqüila / Aluno foi para período noturno; portadores de necessidades especiais viram importância da aula; participação de todos.	Envolvimento dos alunos Comportamento social Interação social Orientação	Amb. físico-social Interv profissional
2	Maioria se ateu às atividades propostas / Auxílio dos colegas; Companheirismo entre as turmas; Empenho de todos; Maioria chegou ao objetivo proposto; Aluno dispersou atenção de todos; outro aluno faltou / Demais alunos sem medo de apanhar; Sala especial não quis fazer aula.	Envolvimento dos alunos Interação social	Amb. físico-social
3	Maior integração com nova turma ³⁸ / Cuidado da turma com cada um deles; Auxílio da 3ª com alunos da sala especial; Participação efetiva de aluno da classe especial / Adaptação à nova situação; Aluno com fixação por bola; Crianças sentiram falta de aluno transferido; rebelião dos alunos da sala especial; Aluno de 5 anos se cansa e fica fora da quadra.	Envolvimento dos alunos Envolvimento do aluno Cooperação Adaptação	Amb. físico-social
4	Mais felizes com os novos companheiros; Um aluno não participou / Disperso; Dois alunos não têm boa participação / Um deles é muito novo / Não se adapta; Aluno da classe especial participou segurando chaves.	Envolvimento dos alunos Adaptação	Amb. físico-social
5	Incentivar ‘normais’ a valoriza-los; Valorizar participação dos alunos da classe especial; Variação das atividades específicas para um aluno da classe especial; Uma bola só para o aluno / Repreensão; Se a mãe não esquecer de dar os remédios; Acalmar aluno da classe especial; Depois de falar da importância alunos voltaram para aula; Carinho, amor / Importância da Educação Física.	Envolvimento dos alunos Interação social Orientação Atividade Adaptação Família Benevolência	Amb. físico-social Interv profissional Compaixão
6	Mais tranqüilidade ao perceber carinho da 3ª série com sala especial; Muito carinhoso / Obediência diante da tristeza da professora;	Envolvimento do professor Envolvimento do aluno Interação social	Amb. físico-social

³⁸ A classe especial mudou do turno vespertino para o matutino. A opção de integrá-la à 3ª série se deu em função de mais se aproximarem do tipo físico dos alunos da classe especial.

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P8 – 01/09/03 a 19/11/03 (20 aulas)

Contexto: Classe especial integrada com turma regular de 1ª/3ª série³⁹

QN	Expressão do participante	Id. subjacente	Tema Focaliza.
1	Aula dinâmica com pouca variação; Participação dos alunos; Envolvimento dos alunos nas atividades; aula em forma de circuito; Todos participaram naturalmente / Disposição; Entusiasmo e integração; Objetivos traçados alcançados / Exercícios com bolas de borracha; Jogos pré-desportivos / Algumas variações de regras propostas pelos alunos; Proposta bem acolhida pelos alunos / Trabalho com bastão; Competição (respeito, regras, cooperação); Participação integral e aplicada da turma / Variação de atividades.	Organização Envolv. alunos Projeto pedag. Especificidade Atividade Inter. social Cooperação	A. físico-social Interv. Prof.
2	Cooperação; Integração; Alguns alunos da classe especial até se destacaram em relação aos ditos normais; Aceitação quanto aos alunos da sala especial; Propostas aceitas; Atividades propostas executadas sem maiores dificuldades; Brincar junto; Participaram na montagem de algumas regras; todos fizeram o possível para cumprir a proposta; Equilíbrio, coordenação viso-motora, força; Exercício de matemática (subtração e adição); regras novas vivenciadas; Respeito às regras do jogo, cooperação, deparação com frustração; Disposição e alegria. Participação intensa.	Cooperação Intr. social Atividades Adaptação Especificidade Elvolv. Alunos	A. físico-social Interv. Prof.
3	Jogo coletivo; Alunos especiais participaram com entusiasmo; Formação das equipes / Não há preconceito quanto à inclusão da sala especial; Atividade de característica coletiva / Aceitação dos alunos no grupo; Cooperação; Criatividade dos alunos propondo exercícios; Participação em equipe; Grupos de 3 alunos, sem rejeição por parte dos alunos normais; Alunos da sala especial Formaram duplas como qualquer aluno 'normal'; Contribuição dos alunos da classe especial na montagem das regras; Ato de receber e arremessar a bola em um alvo foi satisfatório; Bom desempenho dos alunos / Capacidades motoras; Mobilidades dos alunos 'ditos especiais'; Entusiasmo na hora de torcer pela equipe; Movimentação na parte tática; Determinação das equipes, honestidade; Alunos como equipe em busca do gol adversário; Crianças se ajudam para ganhar o jogo (brincadeira do puxa-saco).	Especificidade Atividade Interação social Organização Igualdade Envolv. Alunos Comp. Social Cooperação	A. físico-social Interv. Prof.
4	Participaram com naturalidade, boa desenvoltura; Aproveitamento e disposição; Participaram normalmente; Alunos se misturaram sem serem percebidos; Disposição e entusiasmo; Integrados com o grupo; Sem dificuldade na execução das atividades propostas; Sem qualquer dificuldade; Discreta / Inclusão; Normal / Despercebidos; Integração; Pouca dificuldade; Participação ativa na hora das contas; Jogaram com certo destaque; Bom desempenho na liderança da equipe (capitão); Influência no resultado; participação ativa sem maiores problemas.	Envolv. Alunos Igualdade Interação social	A. físico-social
5	Melhora dos materiais utilizados; novas atividades; propostas diferentes; Novas alternativas de atividades; Integrando alunos da sala especial com a turma; Desenvolvimento das capacidades neuropsicomotoras; Experiências novas aos alunos; Trabalhar com a turma dentro das possibilidades ou limitações do aluno especial e vice-versa; Criatividade / Novas propostas de aula; Aula dinâmica; Combinação com atividades de sala (ajuda, reforço para alunos); Novas experiências motoras e cognitivas; Diversificar atividades em quadra; Exercícios e atividades novas; Atividades variadas.	Infra-estrutura Atividade Interação social Especificidade Adaptação Organização	A. físico-social Interv. Prof.
6			

³⁹ Professor sugeriu que a sala especial fosse subdividida – metade realizava aula de Educação Física com a 1ª série e outra metade com a 3ª – para aproximação da faixa etária dos alunos. Escola acatou sugestão.

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P9 – 02/09/03 a 23/10/03 (07 aulas)

Contexto: Um aluno com paralisia cerebral – membros inferiores afetado, usuário de cadeira de rodas – e um aluno com distúrbio de conduta, incluídos em turma regular de 1ª série.
Aluna com síndrome de Down incluída em turma de pré-escola.

QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Dificuldades na maioria das atividades propostas, atividades complexas, alunos não assimilaram as regras; Alunos realizaram 1ª e 3ª atividades; Atividades simples, grupos formados conforme preferências por elas; Turma calma / ;ótima participação / assimilou atividades; Produtiva.	Organização Envolvimento dos alunos Adaptação Atividades	Amb. físico-social Interv. profissional
2	Atividades mais simples realizadas (pega-pega), jogo não, alunos agitados; Dificuldade na realização da bola queimada / realizaram maior parte das atividades motoras; Participação e cooperação por parte de todos os alunos; Cooperação; Sociabilização; Todas as atividades realizadas.	Envolvimento dos alunos Cooperação Interação social	Amb. físico-social
3	Cooperação entre alguns alunos (explicação de regras e auxílio aos colegas); Participação nas atividades de esquema corporal e jogos cantados; organização dos alunos (filas, regras, tentativas, distância); Turma dividida em duas; Turma acolhe e incentiva aluna especial; Adaptação das atividades / Sol forte.	Cooperação Envolvimento dos alunos Especificidade Organização	Amb. físico-social Interv. Profissional
4	Dificuldades em todas as atividades (realizaram algumas partes com auxílio); Participação com acerto / Arremesso da bola com mesmo desempenho da maioria; adequação de atividade para aluno cadeirante (trocar pés por mãos); Auxílio; participação integral; Interesse; indisposta.	Envolvimento dos alunos Especificidade Adaptação Infra-estrutura	Amb. físico-social Interv. Profissional
5	Atividades com regras simples, de fácil execução / Mais ênfase nas explicações; Atividade com pouco grau de dificuldade e progressão gradativa, que permita integração; Vários grupos / elogio e motivação; participação de alunos cadeirantes sem auxílio de outros alunos; Incentivo à participação / integração com a turma; atenção / Melhor interação: professor X aluno especial e aluno especial X turma.	Atividades Orientação Adaptação Interação social Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos	Amb. físico-social Interv. Profissional
6	Aula dada por estagiária ⁴⁰ / Dificuldades de alguns alunos / Importância da participação de todos / Adequação de aulas à turma; Reforço-repetição das informações; regras e objetivos da bola queimada não foram assimiladas; adaptação nas regras; Realização e satisfação em atividades que realiza tanto quanto os outros.	Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos Especificidade Orientação Adaptação Atividade	Amb. físico-social Interv. profissional

⁴⁰ Aluna que na ocasião se encontrava no último semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. A professora de Educação Física da escola acompanhava seu estágio na condição de colaboradora.

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P10 – 21/10/03 a 19/11/03 (09 aulas)			
Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada com turma regular de 4ª série.			
QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Jogo com contato físico; participação ativa de todas; Aula um pouco agitada (filmagem); Jogo novo / Boa possibilidade de avaliação.	Especificidade Envolvimento dos alunos Interferência da pesquisa	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
2	Entenderam o jogo, as regras / Participaram; Aula de futebol / Todos participaram; Alunos não tiveram dificuldades; Realizaram os movimentos sem grande dificuldade; Entenderam as regras; Participaram ativamente.	Envolvimento dos alunos Especificidade / Atividade	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
3	Participação intensa de dois alunos; Se organizam sozinhos; Alunos da sala especial tentando realizar operações matemáticas com os demais; Alegria ao realizar a aula; liderança de um aluno / Novamente tornou-se líder positivo; Dificuldade dos alunos na coordenação motora olho-mão; Entrosamento com a turma; Alegria de jogarem futebol; Bom entendimento do jogo.	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
4	Aluna não quis participar, achou jogo bastante agitado; Aluno realizou atividade com mais agilidade e velocidade; Aluna não recebeu muito a bola; Aluno pouco realizou o movimento; Participaram mais do que a própria sala; Motivados; um pouco perdidos devido ao desenvolvimento motor.	Envolvimento dos alunos Envolvimento da aluna Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
5	Organizar melhor / Grupos menores; Criar outras estratégias para que ela se destaque mais; Eles precisam vivenciar mais os movimentos; mais jogos (principalmente futebol); trabalhar mais o mesmo jogo.	Organização Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção Profissional
6			

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P14 – 09/09/03 a 21/10/03 (11 aulas) – Contexto: Um aluno com paralisia cerebral (quatro membros e comunicação afetados) incluído em turma regular de 1ª série. Um aluno com paralisia cerebral (quatro membros afetados) incluído em turma regular de pré-escola. Ambos usuários de cadeira de rodas.

QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Jogos (memória, construção, quebra-cabeça, dominó); Todos os alunos, inclusive o incluído, entenderam movimento do peão; Jogos intelectivos; Vários jogos (memória, quebra-cabeça, construção, etc.).	Especificidade/Atividade Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Interv. Profissional
2	Aluno incluído participa, à sua maneira, do jogo escolhido; Tentou jogar com seu parceiro; o aluno dentro de suas limitações participou de dois jogos; Dentro de suas possibilidades físicas conseguiu executar os exercícios; Com este aluno é complicado realizar os exercícios; Aluno mostrou e desenvolveu movimento da peça corretamente.	Envolvimento do aluno Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Interv. Profissional
3	Aluno fez tudo para destruir construção dos outros; Não admite perder, mas entende o processo; Conseguiu passar o arco pelo seu corpo sem muito auxílio do professor; Ele gosta mais das atividades físicas do que das intelectuais; Queria descer do tobogã, mas era impossível; Ajuda crianças que não conhecem todas as letras falando qual letra falta para o jogo; Não implora para participar, espera vez com calma.	Comportamento social Especificidade Cooperação Adaptação Atividade	Ambiente físico-social Interv. Profissional
4	Participação ativa com professor auxiliar ao seu lado; fica bravo, irritado; Ele queria sempre trocar de jogo; Auxílio para lançar a bola (professora e auxiliar); Faz atividades na cadeira / Não teve como adaptar exercícios; interessado pela atividade; participou de todas as atividades da rua de recreio; Foi nos brinquedos várias vezes (com uma pessoa com ele na cama elástica e no castelo); Tirando dificuldade motora ele joga muito bem, conhece as regras, ajuda os outros; tendo uma pessoa para participar com ele, vibrou muito. Felicidade em sua face; participou do jogo da memória / Disperso / professora auxiliar chama atenção.	Envolvimento do aluno Infra-estrutura Especificidade Cooperação Adaptação	Ambiente físico-social Interv. Profissional
5	Fazer com que ele aceite as regras e o seu limite; Dar sempre esse jogo com parceiro que conheça mais o conteúdo que ele; Tendo uma pessoa para ajuda-lo individualmente.	Adaptação Interação social Infra-estrutura	Ambiente físico-social
6	Vários jogos (memória, vareta, quebra-cabeça, etc.); Aluno disperso, olhando o que os outros fazem / Chamar atenção com exercício; Nunca falta quando há atividade diferente; Mãe buscou no meio da aula;	Atividade Envolvimento do aluno Envolvimento da família	Ambiente físico-social Interv. Profissional

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO (por Participante)

P15 – 25/08/03 a 05/11/03 (14 aulas)			
Contexto: Classe especial integrada com turma regular de 3ª série			
QN	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de Focalização
1	Dispersão; Aula segregada; Todos participaram; Avaliação biométrica; Um dos alunos às vezes é violento; Motivante; Interesse em realizar as atividades propostas; Divergências entre os alunos; Futebol (meninos se interessam) / participação efetiva.	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade Organização	Ambiente físico-social Interv. Profissional
2	Treinamento de bola queimada e futebol / Alguns se desinteressaram; Atenção voltada exclusivamente para eles; Um ou dois sempre se desinteressam; Todos participaram; Cooperação; Só a sala especial; Separar briga; Interesse de todos; Os alunos da sala especial se misturaram e se entrosaram com a outra turma; Quando se tem que intervir com alguns alunos o resto da turma fica solto para bagunça e indisciplina; Regras combinadas; Alguns alunos advertidos.	Especificidade Envolvimento dos alunos Envolvimento do professor Cooperação Interação social Comportamento social	Ambiente físico-social Interv. Profissional
3	Dois alunos fugiram; Preocupação que um tem pelo outro; Interesse dos alunos pela areia (salto em distância); Vontade de competir com os amigos; Entusiasmo; Mais tempo e mais atenção para eles; Ciúme de aluno com irmão; integração e aceitação do grupo; Interesse; Preocupação dos alunos da sala que participa da mesma aula; Um dos alunos estava atacado e por nada batia nos outros; Disposição da turma; Sala especial tem um líder (alguns vão na conversa dele).	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade/Atividade	Ambiente físico-social Interv. Profissional
4	Intensa / Todos participaram; interesse; Proveitosa; Participação total; Geral / Turma tranqüila; Aluno da sala especial (briga como qualquer outro) / Grande (machuca os outros); Aluno não quis fazer nada e estava convencendo outro a sair do ginásio com ele.	Envolvimento dos alunos Comportamento social Interação social	Ambiente físico-social
5	Aprendendo a trabalhar com eles; Ainda não sei como; Desenvolvendo atividades de interesse comum; Executando exercícios que envolvam todos ao mesmo tempo; Envolver todos de forma efetiva; Despertando a vontade de fazer aula; maneira como se conduz a aula e se propõem os objetivos; Moldar turma / Impor limites; Alunos têm que sentir firmeza na atitude do professor; Dando mais confiança.	Informação Envolvimento do professor Atividade Organização Orientação	Formação profissional Ambiente físico-social Interv. Profissional
6			

Apêndice g

Grupo de Estudo/Trabalho:

ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE
PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Londrina, 17 de maio de 2002.

Fotografia do Grupo

Nome: _____ Tel: _____

Escola: _____ Há quanto tempo? Desde: _____

Endereço da Escola: _____ Tel: _____

O projeto pedagógico da escola contempla a questão da Inclusão?

SIM() NÃO() NÃO SEI()

Há quanto tempo é Professor(a) de Educação Física no ensino básico público? Desde: _____

Há quanto tempo vivencia a situação de ter um aluno que apresenta algum tipo de deficiência em suas aulas? Desde: _____

Hoje você possui algum aluno que apresenta deficiência em suas aulas? NÃO() SIM()

Destaque alguma(s) característica(s) desse(s) aluno(s):

Qual o dia e horário em que o(s) aluno(s) acima mencionado(s) participa de suas aulas?

Dia da semana: _____ Horário: _____

Dia da semana: _____ Horário: _____

Dia da semana: _____ Horário: _____

Dia da semana: _____ Horário: _____

Destaque situações-problema vivenciadas em suas aulas que você julga serem decorrentes da presença de alunos que apresentam alguma deficiência:

Você possui alguma participação em cursos e/ou eventos relacionados à temática da Deficiência e/ou Inclusão? NÃO() SIM()

Nome do curso/evento: _____ Ano: _____

Nome do curso/evento: _____ Ano: _____

Nome do curso/evento: _____ Ano: _____

Nome do curso/evento: _____ Ano: _____

Qual sua expectativa com relação à constituição do Grupo de Trabalho?

Apêndice h

Cronograma de Encontros – 2003

GRUPO DE ESTUDO/TRABALHO SOBRE:

ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data	Ação prevista
28/02	Avaliação situacional Discussão/definição sobre plano de ação/reflexão
07/03	Reflexão sobre o Grupo: motivações e expectativas Organização de temas/textos para reflexão
21/03	Seminário 1*: INCLUSÃO, INTEGRAÇÃO, NECESSIDADES ESPECIAIS E DEFICIÊNCIA
04/04	Seminário 2*: DEFICIÊNCIA MENTAL / PARALISIA CEREBRAL
26/04	ENCONTRÃO
09/05	Seminário 3*: DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS
23/05	Seminário 4*: CONDUTAS TÍPICAS: AUTISMO
06/06	Seminário 5*: DISTÚRBIOS DE COMPORTAMENTO
20/06	Seminário 6*: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
04/07	Seminário 7*: INTERVENÇÃO EDUCACIONAL E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
08/08	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
22/08	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
19/09	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
27/09	ENCONTRÃO
03/10	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
24/10	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
07/11	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
21/11	Seminário: organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física
05/12	Encerramento dos trabalhos Avaliação da trajetória do Grupo

* Textos de apoio em anexo.

Seminário 1 (textos de apoio)

CARVALHO, R.E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais**. Brasília, 1999, p.35-43 (Série de Estudos Educação a Distância).

SANTOS, M.P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Integração**, Brasília, v. 10, n. 22, p.34-40, 2000.

CARMO, A.A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p.43-48, 2001.

SANTOS, M.P. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? **Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, p.30-33, 2002.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.7-23.

Seminário 2 (textos de apoio)

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.232-239.

FIERRO, A. A escola perante o déficit intelectual. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.240-251.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.252-271.

Seminário 3 (textos de apoio)

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.183-197.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.198-214.

MARCHESI, A. A educação da criança surda na escola integradora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.215-231.

Seminário 4 (texto de apoio)

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.272-291.

Seminário 5 (textos de apoio)

BRIOSO, A.; SARRIÀ, E. Distúrbios de comportamento. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.157-168.

ARBOL, L.R., LÓPEZ-ARANGUREN, L. A escola perante a inadaptação social. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.169-179.

Seminário 6 (textos de apoio)

ROMERO, J.F. Os atrasos maturativos e as dificuldades na aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.57-70.

ROMERO, J.F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.71-82.

Seminário 7 (textos de apoio)

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.24-35.

ECHEITA, G., MARTÍN, E. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.36-53.

Apêndice i

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO

GRUPO DE ESTUDO / TRABALHO SOBRE ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

NOME:

DATA: ___/___/___

HORÁRIO: ___:___hs

SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR:

() ALUNO(S) COM DEFICIÊNCIA _____ Nº DE ALUNOS: ___
 () ALUNO(S) COM CONDUTAS TÍPICAS Nº DE ALUNOS: ___
 () ALUNO(S) COM ALTAS HABILIDADES Nº DE ALUNOS: ___
 CLASSE ESPECIAL: () SEGREGADA () INTEGRADA Nº DE ALUNOS: ___

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.

ANEXO

Anexo a



**Universidade
Estadual de Londrina**

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DO NORTE DO PARANÁ
COMIÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

PARECER CEP 111/03

Londrina, 10 de setembro de 2003.

Ao Sr.
Prof. Gilmar de Carvalho Cruz

Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Estadual de Londrina
Nesta

Prezado Senhor,

O Comitê de Ética em Pesquisa analisou e **aprovou** o Projeto de Pesquisa “**ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM MEDIANTE PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**”, bem como o Termo de Consentimento que está de acordo com a Resolução 196/96 – CNS.

Atenciosamente,

Profª Dra. Nilza Maria Diniz
Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenadora