UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Victor Julierme Santos da Conceição

Santa Maria, RS, Brasil
2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

por

Victor Julierme Santos da Conceição

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil
2006

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO- REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

elaborada por

Victor Julierme Santos da Conceição

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Hugo Norberto Krug, Dr.
(Presidente/Orientador)

Soraia Napoleão Freitas, Drª (UFSM)

Vidalcir Ortigara, Dr (UNESC)

Santa Maria, 31 de julho de 2006.

DEDICATÓRIA

Este estudo é dedicado à todos os professores que sentem-se instigados e buscam a transformação da sua prática, contribuindo com a instituição onde atuam e, com a construção do conhecimento de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa muito fácil para aquelas pessoas que dividem conhecimentos e saberes com amigos e companheiros de profissão.

Desta forma, agradeço aos sujeitos e alunos do Estágio curricular Supervisionado em Educação Física da UFSM, por estarem abertos à uma possível reforma nas suas concepções de ensino;

Agradeço à professora Elena, pelo acompanhamento aos estagiários;

Ao professor Hugo Krug, pela orientação, autonomia e colaboração neste estudo;

Aos colegas do GEPEF, pelos momentos de discussão e reflexão e comprometimento com a Educação Física escolar;;

Aos amigos que dividem momentos de descontração;

Aos professores de Educação Física que me espelharam e aqueles que me instigaram na construção desta proposta investigativa;

Agradeço ao apoio da minha família, em todos os momentos destes 26 anos;

A paciência, apoio, compreensão, colaboração, discussão, ensinamentos e o AMOR da minha noiva Ana Paula, e o entendimento de que a distância só faz aumentar a necessidade de estarmos juntos.

A todos, muito obrigado!

EPÍGRAFE

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atibuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

Pimenta e Lima (2004)

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Roteiro de entrevista semi-estruturada após cada aula observada.

Anexo B- Roteiro de entrevista não dirigida em situação de reunião reflexiva.

Anexo C- Compreensão sobre a inclusão educacional e conhecimento sobre suas práticas educacionais.

Anexo D- Projeto Político Pedagógico da escola.

Anexo E- entrevista semi estruturada com a diretora.

Anexo F- Roteiro para descrição do campo de investigação e dos atores da pesquisa.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO- REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

AUTOR: VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO
ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 31 de julho de 2006.

Este estudo, teve como objetivo principal realizar uma analise sobre a contribuição do ensino crítico reflexivo na formação inicial de professores de Educação Física, quanto a inclusão, em classe comum, de alunos com necessidades educacionais especiais. Para que se pudesse abordar as intenções previstas para esta investigação, foi utilizado os princípios da pesquisa participante como fonte metodológica. Sendo os sujeitos constituídos por cinco acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, matriculados e cursando a disciplina de estágio curricular supervisionado, em situação de prática de ensino, da Universidade Federal de Santa Maria. Entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental, foram os instrumentos utilizados e registrados em diário de campo num período de um semestre letivo do ano de 2005. Os dados remetem as conclusões para as necessidades dos estagiários observarem o espaço educacional, embasados na reflexão crítica, para se envolverem nas decisões que fazem parte deste contexto. Encarando este movimento como uma compreensão do mundo à sua volta, para buscar o entendimento sobre a inclusão no ambiente sócio educacional. Após esta primeira atitude reflexiva, os sujeitos passaram realmente a se compreender como agentes de uma ambiente educacional. Contribuindo para entender o atual processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, levantando as principais problemáticas que se referem as necessidades formativas dos sujeitos. Como último passo, os sujeitos do estudo decidiram se aproximar das necessidades educacionais da instituição, ocasionando uma inevitável transformação das concepções epistemológicas que alicerçam a atuação profissional. O resultado deste movimento investigativo, oportunizou ao professor em formação inicial, quando comprometido com os princípios crítico reflexivos que os transformam em intelectuais críticos, resignificar seus conceitos e contribuir para o desenvolvimento da Educação Física Inclusiva.

Palavras-chave: Formação Inicial, Ensino crítico-reflexivo, Inclusão Educacional.

ABSTRACT

M.A. Dissertation
Post Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

INITIAL EDUCATION: A CRITICAL REFLEXIVE EXPERIENCE FOR THE INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT

AUTHOR: VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO
COORDINATOR: HUGO NORBERTO KRUG

Place and date of the Presentation: Santa Maria, July 31, 2006.

This study, had as a main goal, to achieve an analysis about the contribution of the reflexive critical teaching on the initial education of the Physical Education teachers, as far as the inclusion of students with special educational needs, in normal classes. In order to deal with the presumed intentions for this investigation, the principles of participant research were used. Being the subjects formed by five students of the Physical Education Degree Course enrolled and taking the supervised subject of the curricular training, in a teaching practice situation, at Santa Maria Federal University. Semi-structured interview, participant observation and documental analysis have been the instruments used and registered in a field journal for a period of one semester of the year of 2005. The data deliver to the conclusions for the trainees to observe the educational space based on the critical thought to get involved on the decisions that are part of this context. Facing this movement as a comprehension of the world around them to reach an understanding about the inclusion in the social educational environment. After this first reflexive attitude, the subjects began to really understand themselves as agents of an educational environment. Contributing to understand the present process of inclusion of the students with special educational needs, raising the main problematic which refers to the educational needs of the subjects. As a last step, the subjects of the study decided to approximate to the educational needs of the institution, causing an inevitable transformation of the epistemological conceptions that form the professional performance. The result of this investigative movement gave the initial education teachers, when compromised to the critical reflexive principals that transform them in critical intellectuals, the opportunity to reset their concepts and contribute to the development of the inclusive physical education.

Key words: Initial Education, Critical-reflexive teach, Educational Inclusion.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS 7

RESUMO 8

ABSTRACT 9

I CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA PESQUISADA 12

1.1 INTRODUZINDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES 12
1.2 DESTACANDO A SITUAÇÃO PROBLEMA 18
1.3 EXPLICITANDO OS OBJETIVOS DO ESTUDO 20

II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO 22

2.1 JUSTIFICANDO A ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: A PESQUISA PARTICIPANTE 22
2.2 FASES DA AÇÃO 26
2.2.1 PRIMEIRA FASE: EXPLORAÇÃO GERAL DA COMUNIDADE 26
2.2.2 SEGUNDA FASE: IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS (COMPREENSÃO DOS PROCESSOS COERCITIVOS) 34
2.2.2.1 As Necessidades Formativas 40
2.2.3 TERCEIRA FASE: ESTRATÉGIA EDUCATIVA (EM BUSCA DO ESTADO FINAL) 42

III A REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O ESTADO FINAL 48

3.1 COMPREENDENDO O MUNDO À SUA VOLTA: BUSCANDO ENTENDER A INCLUSÃO NO CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL 50
3.2 O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO: SUJEITOS DE UMA REALIDADE SÓCIO-EDUCACIONAL 56
3.3 A RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS 61

VI ÚLTIMAS REFLEXÕES..... 66

REFERÊNCIAS..... 70

ANEXOS 75

I CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA PESQUISADA

1.1 Introduzindo as primeiras reflexões

A construção de uma escrita que possibilite introduzir uma dissertação, não parece ser algo simples e fácil. Esta escrita é representada por algo complexo, que deve ser construído com bastante cuidado, tendo como pano de fundo reflexões que contribuam na contextualização do tema de investigação.

Também não poderá esquecer de abordar vivências e experiências que conduziram e construíram a intenção de investigação.

É por isso que este primeiro momento é desenvolvido, apontando elementos da história de vida pessoal e profissional do presente autor, que tiveram ligações diretas e indiretas com as questões que serão abordadas no estudo, bem como buscando numa prévia literatura, utilizada como embasamento teórico, levantar previamente alguns pensamentos sobre o processo formativo docente, em específico do professor de Educação Física, e a inclusão educacional do aluno com necessidade educacional especial na classe comum do ensino regular.

Assim, os caminhos seguidos durante a graduação, hoje representam para este autor, uma escolha despretenciosa. No início do curso de Licenciatura em Educação Física a participação no “Grupo de Trabalho Apoie-se”, cuja característica principal era desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão, tendo como participantes alunos com necessidades educacionais especiais e acadêmicos de diferentes cursos da área da saúde e da educação, foi de extrema importância no desenvolvimento da temática pesquisada.

O engajamento ativo nos projetos de extensão ligados a este Grupo, despertou o inevitável interesse em dar continuidade na construção do conhecimento, voltado à área de Educação Física Inclusiva.

Foi então que se iniciou a discussão sobre um conhecimento que vai além das questões sobre a Educação Física voltada ao aluno com necessidade educacional especial, utilizando abordagens e metodologias de ensino adaptadas. Passamos a alavancar uma discussão sobre a inclusão e a permanência deste aluno na escola e consecutivamente junto à disciplina de Educação Física. Abordando o

papel do professor como agente fecundo de um sistema educacional despreocupado com o desenvolvimento profissional do corpo docente.

Estas colocações nos induzem a afirmar, que este estudo não apresenta apenas uma intenção acadêmica, no que diz respeito a escasses de investigações sobre a disciplina de Educação Física, onde participam alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, também nossa intenção está apoiada, principalmente, na curiosidade investigativa sobre o conhecimento que o cotidiano escolar proporciona, pois este representa uma fonte inesgotável de saberes construídos pelos atores à que nele estão inseridos.

Fundamentados nesta premissa, considera-se impossível construir um modelo aplicacionista para o processo formativo docente, pois a atuação profissional deste sujeito é emergida num denso processo de correlações sócio-culturais que envolvem toda a comunidade escolar.

Abordando historicamente a reflexão no processo de formação docente, reporta-se a Schön (2000), tendo em o professor, a partir da reflexão, reconstrói a sua prática levando em consideração os acontecimentos do cotidiano escolar. A capacidade de transformação do seu mundo está diretamente relacionada com suas experiências. Contudo a discussão que se vem traçando, sobre esta proposta prática, é justamente a falta de relevância e interesse sobre as diversas variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Como embasamento e referência teórica deste estudo, procura-se traçar um contraponto neste processo reflexivo, buscando a contribuição de Ghedin (2002), onde este ampara as suas afirmações em três movimentos.

O primeiro se refere a:

> um certo tecnicismo na formação de professores orientada por um positivismo pragmático, o qual impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa docente" (GHEDIN, 2002, p. 129).

Este autor aborda esta prática reflexiva, apoiada no positivismo pragmático, como uma busca fechada de ações voltadas a um acontecimento específico. Com isto, o autor sugere uma proposta prática-dialética "que compreende as razões de sua ação social" (GHEDIN, 2002, p. 129).

O segundo movimento, refere-se à crítica ao isolamento, pois o professor pertence a um “espaço que limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica” (GHEDIN, 2002, p. 130).

Para Ghedin (2002, p. 130), “o terceiro movimento parte da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica”. Surge um modelo crítico que vai além do simples papel institucional exercido pelo docente, que se insere no contexto social a ser transformado.

Com o intuito de deixar clara esta proposta de mudança na reflexibilidade no processo de atuação profissional, Ghedin (2002), mostra que o homem (referindo-se a espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escala evolutiva), por estar situado numa determinada sociedade, apresenta em seu interior um grau de reflexão. Porém, há uma substancial diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. Partindo deste pressuposto, a prática reflexiva dialética, emancipada e crítica, que Ghedin (2002) esclarece, se coloca em discordância com uma prática que não contribua para uma provável mudança social. Para elucidar, Ghedin (2002, p. 129) coloca que: “(...) o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo”.

Este modelo reflexivo é discutido a partir do estudo de Krug (1996), no momento que traz para a área da Educação Física Escolar, questões que mostram a importância da reflexão no desenvolvimento profissional do professor. Neste estudo, o ato reflexivo foi preponderante para que professores de Educação Física desenvolvessem a autonomia de observar a prática educativa, e realizar uma discussão crítica sobre suas ações. Ressignificando suas práticas a partir do conhecimento das experiências e reorganizando o processo de compreensão da Educação Física na escola. A partir destas mudanças, com a contribuição da auto-reflexão, surge uma nova concepção sobre o papel do professor numa determinada realidade educacional.

Os estudos sobre esta área de conhecimento, passaram a expressar preocupação em dar seguimento, para revelar as conseqüências que a formação inicial exerce sobre a atuação profissional na escola. Como afirma Daolio (1998), é uma área extremamente preocupada com a cultura esportiva, onde a formação inicial é direcionada, na sua base, a conhecimentos que inferem o esporte como

conteúdo a ser aprendido e ensinado. Para Daolio (1998, p. 113), “(...) parece claro que um curso que privilegia a dimensão técnica do esporte não estará formando profissionais capazes de considerar a contínua significação e ressignificação das modaliddes esportivas por parte do diversos grupos humanos (...)”.

Este fato ressalta as questões voltadas a necessidade de auto-reflexão para compreender o mundo a sua volta, buscando destacar, premissas preponderantes para reconstrução do ato educativo. Porém, a inexistência deste exercício reflexivo, encaminha a Educação Física a um discurso neutro e ingênuo, que perde espaço dentro do campo educacional. Partindo do princípio que este deve dar conta da ressignificação social dos sujeitos que pertencem a comunidade.

Em contrapartida, Freitag (1987 apud OLIVEIRA; BETTI; OLIVEIRA, 1988), afirma que a Educação Física nunca é neutra e ingênua em sua totalidade, pois ela sempre expressa uma intenção e por seguinte uma tendência pedagógica, a qual, implícito e/ou explicitamente, baseia-se em uma concepção de ensino, uma filosofia de vida, uma concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Assim, é dentro desta perspectiva, na qual a Educação Física é entendida como disciplina obrigatória no currículo escolar, que voltamos nossas reflexões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Destacamos que o termo alunos com necessidade educacional especial[1], proposto pela Declaração de Salamanca (1994), refere-se a crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas. Este termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, como: deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, retardados, etc., para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais.

---

[1] O termo educativa foi mudado para educacional, como sugestão pela professora Soraia Napoleão no exame de qualificação deste trabalho. O termo utilizado condiciona o entendimento sobre o grupo social e não á unidade individual a ser ensinada. Em todos os casos, leia-se necessidades, lembrando a infinidade de possibilidades que este termo pode dar conta numa realidade educacional totalmente hetergênea.

No Brasil, as ações para implantação de leis e instituições educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais, surgem a partir de iniciativas oficiais e particulares isoladas. Com isto, a educação para estas pessoas foi assegurada, priorizado a educação em classes comuns do ensino regular, desprendendo o aluno da classe especial e oportunizando o caminho com demais colegas, ditos normais, que dividem o mesmo espaço de ensino.

Alguns dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2004, mostram um constante crescimento na inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Apontou-se que em 2004 houve um aumento de 12,3% de alunos com necessidades educacionais especiais, alcançando 566.023 matrículas, sendo que destas 194.581 estão em classes regulares, totalizando um aumento de 34,1% em relação ao ano de 2003. Esse mesmo senso registrou nos últimos anos uma tendência da elevada inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

A Declaração de Salamanca (1994), coloca que a educação através da Pedagogia Inclusiva, deve ser trabalhada como prioridade, devendo a pessoa com necessidade educacional especial receber a mesma educação sem distinção em relação as suas limitações. A adoção em classes especiais deve ser somente, quando o aluno realmente não apresentar condições de acompanhar a turma. No entanto, as ações inclusivas são meramente burocráticas, deixando a prática pedagógica inclusiva nas mãos dos professores, ficando as partes responsáveis pelo suporte pedagógico fora do processo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Assim, ficando no esquecimento, toda uma concepção de formação inicial, tradicional e ultrapassada, não apresentando projeções para que os docentes tenham um auxílio estrutural que possibilite a transformação do atual modelo educativo em um caminho para a inclusão sócio-cultural.

Para Mittler (2003, p. 183), “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela”. O mesmo autor ainda coloca, que o objetivo a ser alcançado com a inclusão tem que estar embasado nas vivências e habilidades experienciais.

> Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para o seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam

> ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas (MITTLER, 2003, p. 183).

O mesmo autor, também destaca que, "(...) a maioria dos professores já tem muito do conhecimento das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva" (MITTLER, 2003, p. 184). Neste sentido, é importante saber que a capacitação docente está mais próxima que se imagina. A capacitação está em mostrar para o professor que a inclusão é possível. Apenas é preciso ter coragem de encará-la de frente, buscando compreender os interesses e as manifestações educacionais da instituição a que pertence.

Finalizando este texto introdutório que dá largada para as discussões sobre a formação do professor de Educação Física e a inclusão escolar, realizamos um breve destaque, salientando que, o que se torna mais significativo para a Pedagogia Inclusiva é o desenvolvimento profissional a partir do trabalho em grupo, baseado na idéia de compartilhamento, onde o crescimento se dá pelas práticas pedagógicas intersubjetivas e da reflexão coletiva. Também considerando que todos os professores levam para as suas práticas educacionais, um modelo didático-pedagógico pessoal construído ao longo de sua vida. Neste sentido, é apresentada uma proposta de trabalho voltada à formação reflexiva de professores.

Contudo, este estudo volta a sua importância para a construção de um ambiente de discussão entre os acadêmicos que realizam a disciplina de Prática de Ensino (Estágio Curricular Supervisionado) em Educação Física e os profissionais nela envolvidos, contribuindo assim, para uma transformação que possa beneficiar a inserção e a permanência de fato, do aluno com necessidade educacional especial, nas aulas de Educação Física em turma regular de ensino.

Certamente, não se pode afirmar que as bibliografias sobre estes temas são escassas, pois a inclusão na Educação Física vem sendo discutida com uma freqüência crescente. Entretanto, os estudos investigativos objetivam diagnosticar e/ou descrever a inclusão escolar de acordo com alguns parâmetros comparativos. Desta forma, pretende-se utilizar uma abordagem metodológica que possibilite a construção e a transformação da realidade educacional, sendo que os sujeitos passam a ser atores da ação transformadora apoiados em uma consciência crítico-reflexiva.

1.2 Destacando a situação problema

As problemáticas que perpassam a construção de um problema de pesquisa que esteja envolto com a formação inicial do professor de Educação Física e a inclusão escolar, inevitavelmente, caminham paralelamente com aspectos históricos da Educação Física no Brasil.

Neste sentido, destacamos também que todas as discussões, preocupadas com os aspectos includentes, não podem existir sem antes refletimos sobre os fatores que contribuem para a exclusão do aluno com necessidade educacional especial, especificamente na aula de Educação Física.

A disciplina de Educação Física é reconhecida por se embasar historicamente, nas abordagens, tradicional e comportamentalista, através da Educação Física competitivista e tecnicista. Reproduzindo nas aulas o esporte como ele se apresenta na sua originalidade, onde a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos, etc., ficam submetidos a visões que são reflexos do desporto de rendimento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

Oliveira (2004), em um estudo sobre os aspectos históricos da Educação Física na ditadura militar no Brasil, comunga com Ghiraldelli Júnior (2001), afirmando os aspectos esportivos como conteúdos principais desta disciplina. A Educação Física passou a ser reconhecida como área da educação nos anos 30, contudo, foi nos anos 60, que esta passou a ganhar notoriedade. As lutas incansáveis pelo reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento, deixando de ser vista como cursos de segunda categoria.

Os autores Neto et al. (2004), colocam em discussão a formação do professor a partir de diferentes tentativas curriculares, onde o professor é formado para atuar em escolas e também em outros ambientes profissionais. Este fato, ocorre justamente pelo amplo leque de possibilidades que o professor pode desenvolver a sua profissão, principalmente aqueles formados em cursos de licenciatura plena, conhecidos como profissionais generalistas.

O reflexo deste caráter pluralizado do profissional, reflete na escolha do acadêmico em uma determinada área de atuação, mostrando um crescente desinteresse dos acadêmicos com as discussões voltadas a realidade escolar, gerando um êxodo profissional desses professores para outras atividades, as quais

também são capacitados. Estas informações são confirmadas pelos estudos de Ferreira; Becker; Krug (2000) e de Dotto; Krug (2002) que constataram que os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (RS) em sua maioria não pretendem atuar na área escolar, estando a porcentagem de interessados ao redor dos 25,0%. A preferência é de atuar fora da escola, em academias, clubes e empresas.

Entretanto, a problemática na qual se refere a exclusão nas aulas de Educação Física na escola, está muito mais envolta a um caráter conteudista-desportivo. Conceição (2004), reflete sobre uma falsa compreensão da Pedagogia Inclusiva, no momento que o professor centraliza a aula em si, elegendo como conteúdos, práticas desportivas institucionalizadas. Além, é claro, de utilizar procedimentos didático-metodológicos destoados de sua realidade educacional.

Os fatos supracitados são responsáveis por uma Educação Física preenchida de estigmas, pouco valorizada pela escola, que segue padrões de qualidade na normatização de movimentos e, principalmente, que não possibilita uma outra visão por parte dos professores sobre os valores educacionais. Isto é devido a uma enorme falta de autonomia pedagógica e reflexão educacional. Assim, este fato contribui para a construção uma área de conhecimento que fica excluída dos conhecimentos pedagógicos trabalhados na escola.

Os fatores levados à tona, mostram que existe uma grande vinculação das instituições esportivas sobre a teoria que embasa a Educação Física no ambiente escolar, massificando a exclusão causada por esta forma de trabalho, onde os mais aptos são os eternos privilegiados, deixando de lado qualquer forma de movimentar-se que não esteja dentro de um padrão de normalidade esperado pela sociedade. Sendo assim, a necessidade de reflexão da prática pedagógica da disciplina de Educação Física, vem a colaborar para um entendimento mútuo do próprio professor desta disciplina sobre as suas próprias ações. Mudando estas concepções descontextualizadas, que são a base das teorias que podem servir de referenciais para a inclusão escolar.

Acreditamos que a formação profissional do professor de Educação Física envolta em uma abordagem reflexiva possibilita a construção de um caráter autônomo e crítico, tendo como fundamentação as idéias de Ghiraldelli Júnior (2001), onde o professor de Educação Física deve ser um intelectual, contribuindo para legitimação educacional desta área de conhecimento.

Não fugindo do propósito deste capítulo, é exposto uma questão que problematiza as discussões referentes a inclusão, a Educação Física Escolar e a formação profissional: “Quais são as contribuições que a proposta crítico-reflexiva na formação inicial de professores traz para as aulas de Educação Física Escolar onde participam alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum de ensino?”

Cabe lembrar, que este problema não deve soar como uma questão diagnóstica, mas sim, de compreensão e interpretação de acontecimentos. Assim como, a possibilidade de construção na prática pedagógica de professores, com um ambiente de reflexão coletiva, e formulações de respostas aos problemas que estão presentes na realidade educacional e que influem na inclusão nas aulas de Educação Física. O desfecho desta questão, norteadora do presente estudo, anda paralelo a construção de um conhecimento que legitime a Educação Física Inclusiva junto à formação inicial do professor dentro de abordagem crítico-reflexiva.

1.3 Explicitando os objetivos do estudo

1.3.1 Objetivo principal

Analisar a contribuição do ensino crítico reflexivo na formação inicial de professores de Educação Física, quanto a inclusão, na classe comum, de alunos com necessidades educacionais especiais.

1.3.2 Objetivos complementares

Inserir o acadêmico de Educação Física no campo de investigação escolar, possibilitando o conhecimento sobre a realidade sócio-cultural da mesma;

Refletir com os acadêmicos do curso de Educação Física, condições que possibilitem a inclusão do aluno com necessidade educacional especial junto à classe comum no ensino regular; e

Registrar e sistematizar as contribuições do ensino crítico reflexivo para compreensão sobre a Educação Física Inclusiva.

II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Justificando a abordagem metodológica e os instrumentos da investigação: a pesquisa participante

Quando foi construída a presente investigação, procurou-se caminhos guiados por procedimentos que tinham uma ligação direta com o tema, problema e os objetivos da pesquisa. Alvez-Mazzotti; Gewandsznajder (1998), partem do princípio de que não existem metodologias boas ou más em si, mas metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema e/ou fenômeno.

Assim, realizando um resgate da proposta deste estudo, evidencia-se a justificativa de seus procedimentos metodológicos pelo objetivo principal, que é de construir através da reflexão, os caminhos para uma formação inicial do professor de Educação Física, que seja embasada na crítica sobre as experiências vividas na prática educacional, que neste caso se referem à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, acredita-se que o itinerário deve ser traçado dentro dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa.

Desta forma, partiu-se do princípio que a realidade educacional é uma construção sócio-cultural, dinâmica e complexa, onde vários fatores influenciam e são influenciados reciprocamente, devendo, conseqüentemente o tema exposto, ser estudado como parte integrante das ciências sociais e humanas, onde a compreensão e o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos se constituem no princípio da construção do conhecimento. A partir disso, em uma pesquisa educacional o fenômeno deve ser analisado de forma contextualizada, onde cada momento deve ser refletido e compreendido como parte do todo, possibilitando uma observação maior da realidade, para assim intervir na prática pedagógica (BAGGIO, 2000).

Tomando como pressuposto as colocações supracitadas, este estudo seguiu as características da pesquisa participante, onde o pesquisador é um agente interventor de uma determinada realidade, a partir de uma proposta de reflexão sobre o contexto educacional, que possibilite a construção da emancipação frente a autonomia profissional.

A justificativa para a utilização desta abordagem, conhecida como pesquisa alternativa (THIOLLENT, 1994; DEMO, 1995), foi relacionada, principalmente, por ser uma investigação que possibilita uma intervenção abordada nos objetivos deste estudo. Assim como, parece dar conta das necessidades formativas dos sujeitos que fazem parte do campo investigativo.

Para caracterizar a pesquisa participante, Thiollent (1994, p. 7), parte do princípio da diferenciação entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante, pois, "(...) a pesquisa-ação, além de participação supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em proposta de pesquisa participante". Segundo Haguete (1997), a pesquisa participante é muito mais fácil de caracterizar do que definir. Por isso, a investigação foi explicitada a partir de itens embasados na proposta de Demo (1995) e adaptadas por Gajardo (1997).

Para tal, no decorrer da investigação foram utilizados diferentes instrumentos colocados por Triviños (1987), que foram escolhidos para dar conta da proposta e possibilitar o alcance dos objetivos do estudo.

Estes instrumentos são descritos neste momento e retomados nas diferentes fases da investigação:

- Observação Participante:

A ação de observar, também foi responsável pela escolha dos personagens da investigação. Para Triviños (1987, p. 145), "só depois de várias experiências diretas, o pesquisador pode determinar que tal pessoa possui condições para expressar coisas essenciais dos fenômenos e que não se perde tempo em detalhes desnecessários".

Para Lakatos; Marconi (1996, p. 79):

> (...) a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em economizar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Com a observação participante buscou-se reconhecer as características pessoais dos estagiários, desenvolvendo uma fecunda proximidade entre pesquisador-pesquisado, entendendo as interferências da vida pessoal sobre a profissional dos particiapntes do estudo.

A observação não foi estruturada, porém foi levantada todas as ações e reações dos sujeitos, procurando destacar aquilo que posteriormente será chamado de necessidades formativas. Tomando cuidado para evitar a influência que o grupo poderia exercer sobre o obervador, já que é uma preocupação no processo de discussão e análise, pois ganhar a confiança do grupo e fazer os indivíduos compreenderem o trabalho, é primordial para o sucesso do estudo (LAKATOS; MARCONI, 1996).

A observação, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifestada do mesmo, e a ausência total ou parcial do estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização foi um processo que se realizará posteriormente, no processo de análise do material coletado (TRIVIÑOS, 1987).

- Entrevista semi-estruturada:

Como uma forma de dar voz às pessoas que contribuíram para responder a questão norteadora, foi utilizada a entrevista que "(...) valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 45).

A entrevista semi-estruturada foi utilizada de forma focalizada (Anexo.A) após cada aula observada, e nesta "(...) o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quizer: sendo razões e motivos, dá esclarecimento, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal" (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 50). Já na situação de reunião reflexiva em grupo, foi utilizado a entrevista semi-estruturada não dirigida (Anexo B), pois há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo (LAKATOS e MARCONI, 1996).

Em ambos os casos, as entrevistas foram gravadas em fita k7 e transcritas, para, posteriormente, serem analisadas e contribuir na construção das temáticas discutidas nas reuniões que procediam. Desta forma, desenvolveram uma rede de análises que tinham ligação direta ao processo formativo e atuação profissional.

Assim, as entrevistas apresentaram amplo campo de interrogativas, possibilitando a criação de novas hipóteses a partir de cada resposta do informante, passando este, a participar da elaboração do conteúdo da entrevista.

- Anotações de campo:

Foram utilizadas num diário de campo, anotações de natureza reflexiva, e essas exigiram que o observador estivesse em puro alerta intelectual, já que realizou anotações:

> "sobre questões metodológicas: os aspectos positivos que eles apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer da atividade, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira, de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos" (TRIVIÑOS, 1987, p. 157).

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas. O autor afirma ainda, que o pesquisador ocupa um lugar proeminente no estudo, onde é privilegiada a dimensão subjetiva, favorecendo a análise dos dados com maior flexibilidade.

A análise das informações foi desenvolvida paralelamente ao seu encontro, apropriando-se das referências teóricas que buscaram a compreensão dos acontecimentos. Com base nisto, a análise de conteúdo passou a ser um dos principais procedimentos para compreender as essências dos acontecimentos, destacando questões para interpretação imediata dos fatos.

Segundo Bardin (1977 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160) análise de conteúdo:

> (...) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas das mensagens).

O mesmo autor, coloca e descreve algumas etapas, que contribuíram para dinamizar este procedimento:

1) <u>A pré-análise</u> - organização do material que se reporta a produção dos sujeitos e referências teóricas que embasam a discussão;

2) Descrição analítica - o material organizado na etapa anterior é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referências teóricas. “Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161); e

3) Interpretação referencial - “A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa, sobre a função do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias (...)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). A interpretação referencial deve aprofundar sua análise procurando desvendar o conteúdo latente que os dados possuem. Isto abre perspectivas de descobrir ideologias, tendências e características dos fenômenos sociais.

2.2 Fases da ação

2.2.1 Primeira fase: exploração geral da comunidade

Nesta fase pretendeu-se abordar a realidade educacional, que foi analisada através de um estudo descritivo exploratório sobre as ações pedagógicas dos acadêmicos, assim como, conhecer as condições estruturais em que se encontra o palco de investigação.

Assim, este estudo preliminar objetivou diagnosticar aspectos que relacionavam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns com o processo de formação inicial de acadêmicos do curso de Educação Física.

> O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÉ, 1989, p. 39).

O palco de investigação recebeu um nome fictício para preservar a identidade real da escola e dos funcionários que nela desenvolvem as suas atividades. Cabe ressaltar que os acontecimentos e características são impares, portanto, não é possível nenhuma reprodução dos dados em realidades diferentes. Contudo, uma aproximação de casos semelhantes é necessária, e, desta forma, outros estudos

podem ser utilizados para o embasamento deste, bem como poderá contribuir para futuras investigações.

A “Escola Azul” foi escolhida como local para desenvolver a investigação, por ser uma instituição estadual de ensino fundamental e médio, que se destaca pela longa jornada em ações de preparação do corpo docente, estrutura e demais funcionários para trabalhar com a inclusão escolar, e, principalmente, por abrigar e contribuir para a formação inicial de estagiários do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), na disciplina de Prática de Ensino (Estágio Curricular Supervisionado).

Nesta fase, fez-se necessário conhecer as estruturas físicas da escola e questões pedagógicas que influenciam a prática inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, e, para tal, foi realizada uma análise descritiva do Projeto Político Pedagógico da mesma. Também foram investigados, a partir de entrevistas semi-estruturadas (Anexo C), dez (10) estagiários do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), sobre suas práticas educacionais e as suas compreensões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na disciplina de Educação Física.

Para que se tornasse possível a intenção como a que está sendo descrita, foi necessário que o pesquisador estivesse inserido e habituado com o palco de investigação. Isto possibilitaria uma maior amplitude de visão onde, os acontecimentos que brotam aos olhos sejam observados com uma “lente” crítica que gere ações concretas para uma possível transformação da realidade.

a) <u>Inserção do pesquisador no campo de investigação</u>

O reconhecimento da realidade do campo de investigação e das necessidades formativas dos elementos que nele convivem, iniciou-se no momento em que apresentado a diretora da escola, o pesquisador foi recebido e autorizado a acompanhar e observar as manifestações de ensino onde os estagiários estavam desenvolvendo suas práticas educativas.

Com isto, houve o contato com a professora responsável pela disciplina de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, permanecendo sempre

junto a ela nas observações. Durante estas observações, eram recolhidas informações sobre os procedimentos de ensino utilizados pelos estagiários e dificuldades para ministrar as suas aulas. Assim como, as contribuições que a professora responsável pela disciplina de Educação Física, apresentava para o desenvolvimento profissional dos estágios.

Na necessidade de estar mais próximo aos acontecimentos, o pesquiador passou a participar das reuniões de orientação dos estagiários junto ao professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. Desta forma, foi acompanhado a relação professor e estagiário, assim como, as necessidades apresentadas e os procedimentos reflexivos que contribuem para o processo de formação profissional.

O fato de o pesquisador ser conhecido no palco de investigação, facilitou o processo de reconhecimento, a partir da aproximação junto a equipe diretiva, aos professores que trabalhavam com os alunos incluídos, e aos estagiários. Esta situação é lembrada por Krug (1996; 2001b) ao destacar que o processo de aceitação do pesquisador pelos professores da escola supõe uma atitude de escuta e de empatia. E, isto, implica em “viver junto”, em “compartilhar” e “interagir” no cotidiano.

Certamente, este momento, de tornar-se conhecido e ser aceito, foi preponderante para a descrição de todos os itens necessários para compreender a inclusão do aluno com necessidade educacional especial e o processo formativo dos acadêmicos em situação de estágio.

Assim, o estar presente justifica o estar observando, portanto, o reconhecer é constante, pois, simples ações e fatos corriqueiros do cotidiano escolar, detonam grandes reflexões que contribuem para a análise dos fatos.

Segundo Thiollent (1994), a aceitação do pesquisador no campo de investigação é preponderante para o desenvolvimento do estudo, pois torna-se membro de um espaço social, portanto passa a conhecer seus conflitos e opera de forma objetiva nas questões já conhecidas. Oportunizando uma atuação significativa para aqueles que fazem parte deste meio a mais tempo.

Por isto, este momento foi preponderante para a descrição de todos os itens necessários para compreender a inclusão do aluno com necessidade educacional especial e o processo formativo dos acadêmicos em situação de estágio. Assim como fazer parte do cotidiano escolar de uma instituição tradicional na Cidade de

Santa Maria/RS. E principalmente ser reconhecido como agente importante e contribuir para resignificação das concepções educacionais dos sujeitos da investigação.

b) Descrição do campo de investigação: dependências físicas, meio sócio-econômico-cultural e proposta pedagógica da escola

A "Escola Azul" está situada no bairro Itararé na cidade de Santa Maria (RS), onde as turmas são formadas de acordo com o tamanho das salas, com média de 28 alunos. Atualmente é reconhecida como uma das instituições de ensino mais antigas e tradicionais da cidade. Sendo seus alunos todos moradores do bairro e de diferentes classes sociais. Suas instalações seguem um padrão arquitetônico formal de ampla capacidade, suportando um número de alunos elevado, que segundo descrição da diretora é superior à 2000 pessoas.

Segundo análise documental do Projeto Político-Pedagógico (2004), a escola visa uma ação educacional que esteja envolvida na construção de um caráter autônomo, onde o aluno exerça o seu papel como cidadão. Para que exista esta autonomia a escola aposta na participação da comunidade escolar em uma gestão democrática. A relação democracia e aluno-cidadão é a base para uma futura transformação social.

O papel do professor dentro da escola deve ter um princípio investigativo sobre as coisas, questionar os acontecimentos e estar preparado para discutir com o aluno as diversidades sociais. A partir disto, a escola construiu a sua filosofia educacional:

> "Nossa escola busca a formação de alunos críticos, criativos e com condições de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade solidária, pluralista e justa." (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004).

Para que estas discussões sejam concretizadas no contexto escolar, o Projeto Político-Pedagógico (2004) é fundamentado nos seguintes pilares teóricos: Conhecimento, Educação, Currículo, Metodologia, Educador, Escola, Relações Interpessoais, Interdisciplinaridade e Inclusão. Todos estes com um fim único, em

que o professor é agente de um processo complexo relacionado com a realidade da instituição de ensino e o mundo vivido do aluno em seu contexto social.

Quanto ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a escola ainda está construindo a proposta pedagógica includente. O Projeto Político Pedagógico (2004) parece estar limitado a futuras ações, demonstrando uma preocupação em matricular, dando início ao trabalho de aceitação destes alunos dentro das dependências da instituição. Sendo assim, de acordo com a adaptação para o deslocamento dentro do espaço escolar, a instituição possui rampa de acesso para o pátio, pavilhão das salas de aula e para o banheiro (que não é adaptado). A entrada principal da escola, assim como, as salas de aula do segundo andar do prédio, biblioteca, sala de direção e secretarias, apresentam apenas como meio de acesso, escadas. Por isto, os alunos cadeirantes necessitam de auxilio para maior aproximação à estes locais.

A leitura do Projeto Político-Pedagógico (2004) deixa transparecer alguns pontos que apresentam maior relevância para a construção de um ambiente de ensino que vise a formação crítica do aluno e dos professores. São eles:

1) Conhecimento da realidade sócio-educacional;
2) Participação democrática de toda a comunidade escolar;
3) Relações amplas e múltiplas articulações entre conhecimento, educação e currículo;
4) Construção da autonomia de professores e alunos; e
5) Transformação do contexto sócio-cultural em que os alunos estão inseridos.

c) <u>Realidade educacional: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais</u>

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a diretora da escola (Anexo E), para conhecer um pouco da história de como a instituição se tornou includente. A escolha da diretora como informante, para descrever as características da instituição se deu pelos critérios abordados por Spradley (1979 apud TRIVIÑOS, 1987):

1) Antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo do fenômeno que se quer estudar;

2) Conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvimento no foco de análise;
3) Disponibilidade adequada de tempo para participar no desenvolver das entrevistas e encontros; e
4) Capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo.

A escola sempre apresentou classe especial, e educadoras especiais, com isto, as pessoas da comunidade sempre procuravam a instituição para realizar a matrícula do aluno com necessidade educacional especial. Estes passaram a freqüentar a classe especial e quando possível eram inseridos na turma comum de ensino. Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico da escola, passou a discutir e dispor diretrizes sobre a inclusão na instituição.

Os alunos com necessidades educacionais especiais, apresentam diferentes deficiências (deficiência física, mental, sensorial e múltipla), sendo mais freqüente a deficiência mental leve. Atualmente, estes alunos são atendidos, preferencialmente, nas classes comuns, sendo que estas são menores que as demais, para facilitar o atendimento dos professores que possuem a contribuição de uma sala de recursos, onde o aluno, uma vez por semana, realiza tarefas sob a orientação da educadora especial.

Na disciplina de Educação Física, os alunos com necessidades educacionais especiais, participam regularmente, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, onde está a maioria dos alunos incluídos. Já nas séries finais do ensino fundamental, os alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem são dispensados das aulas por meio de atestado médico.

Segundo a diretora da escola, a instituição já tem uma grande caminhada em relação à inclusão educacional, porém, a resistência do corpo docente ainda é observada no momento em que se indispõem em trabalhar com alunos incluídos. Para contornar esta problemática, que está relacionada com a formação inicial, a escola recebe uma contribuição pedagógica da universidade, através de palestras e reuniões com os professores. Estas reuniões são introduzidas no calendário de acordo com as necessidades formativas dos professores da escola, identificada nas reuniões pedagógicas.

d) Os acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado de Educação Física e a inclusão

Os alunos da disciplina de Prática de Ensino em Educação Física (Estágio Curricular Supervisionado) que desenvolvem suas atividades na escola onde esta investigação foi realizada, apresentaram algumas características que serão descritas neste momento.

Estas características pesquisadas referem-se às interferências da prática de ensino, com os estagiários que cursaram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no segundo semestre letivo de 2005.

Mostrou-se bastante marcante, que os estagiários escolheram o curso de licenciatura porque participavam constantemente de atividades desportivas desenvolvidas dentro da escola ou em clubes esportivos e academias de ginástica e musculação, durante o ensino fundamental e principalmente no ensino médio, dando início ao interesse por cursar uma graduação em Educação Física. Este fato é confirmado pelo estudo de Krug (2005) que constatou que a "prática de esportes" foi o principal motivo de escolha dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSM pelo referido curso.

A maioria dos estagiários entrevistados, possuem experiência profissional em escolas e produção de conhecimento acadêmico, bastante reduzido. Sendo que o primeiro contato com a realidade escolar, foi oportunizada pelas disciplinas de graduação, por meio de observação das ações educativas dos professores. Outra forma de experienciação foi através do projeto "Segundo Tempo", onde os acadêmicos desenvolvem, nas escolas, atividades esportivas em turno inverso as atividades curriculares. Uma característica bastante acentuada é a participação em atividades de ensino não formal[1], assim como, projetos de extensão em diferentes áreas com o fim sempre voltado à busca por conhecimentos sobre a Educação Física direcionada à saúde.

Outro ponto reconhecido é sobre a compreensão do papel da Educação Física na escola. Para os estagiários este papel esta voltado para o desenvolvimento de habilidades físicas e qualidades motoras, assim como, trabalhar os aspectos

[1] Estas se referem a experiências em academias de ginástica e clubes recreativos ou todo ambiente que não se refere à escola.

educativos, ajudar na promoção da saúde e na melhora das capacidades físicas. Este entendimento se quando voltado à questões educativas, desvelam as idéias que se referem à atividade física como meio de educação, trabalhando a cidadania através do exercício físico.

Os resultados mostram uma discussão sobre os acontecimentos presentes nas aulas, onde os estagiários realizam uma análise em relação ao conhecimento que tem sobre a turma. Aprofundando o seu processo de profissionalização, no momento em que desenvolvem uma observação global dos acontecimentos durante a sua prática educativa.

Após os primeiros contatos com a turma, escola e, principalmente, com a realidade onde alunos com necessidades educacionais especiais participam com os demais alunos, foi questionado sobre as possíveis angústias e incertezas nos conhecimentos sobre os processos que possibilitam, ou não a inclusão educacional.

As respostas apontam que os acadêmicos aceitam os alunos com necessidades educacionais especiais nas suas aulas, entendendo que a vantagem da inclusão escolar está ligada as melhoras cognitivas decorrentes do convívio com os demais alunos ditos normais.

Entretanto, existe um grande receio em “encarar” a inclusão, e, isto, parece estar ligado à racionalidade técnica que assombra o nosso sistema educativo. Racionalidade que separa e coloca os saberes docentes como muros tão intransponíveis que os professores parecem entrar em um colapso epistemológico. Transparecendo que os saberes disciplinares e curriculares se sobressaem aos demais saberes. Esta racionalidade técnica é vista por Schön (2000), como uma forma onde todo o conhecimento é construído pelos antecedentes empírico-matemáticos que a ciência submete todas as vivências. No sentido de torná-las sustentáveis, frente as demais exigências que a ciência coloca para reconhecer como um conhecimento aceitável pela comunidade em geral. A forma com que a ciência submete o conhecimento a procedimentos que o uniformizem, se desenvolve também junto aos conhecimentos educacionais, refletindo num distanciamento das vivências educacionais experienciados na escola, do saber produzido fora de um certo contexto real em que o professor está presente.

2.2.2 Segunda fase: identificação das necessidades básicas (compreensão dos processos coercitivos)

Segundo Rodrigues; Esteves (1993), a análise das necessidades na formação de professores não pode prescindir somente do campo da investigação científica, mas também deve permear pelo quadro das necessidades específicas da formação continuada.

Num tom analítico das necessidades na formação de professores, (re) visitando Freire (1996), adentramo-nos na questão de que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na atitude e na ação educativa. Dessa maneira, entendemos as ações e a tomada de decisão como fatores primordiais para o alcance do desejado, do que poderia ser, o que gostaríamos que fosse, na tentativa de solucionar o problema atual, no qual se chegaria a atingir os objetivos desejados. Nessa constância da ação refeita, não podemos confundir necessidades com preferências, assim, sendo um benefício é preferência. Nessa trilha, devemos olhar o problema de perto, num processo de reflexão, para encontrar as necessidades educativas, as quais estejam em relação a algo como: necessidade de quê? E necessidade para quem? É através desse processo, ou seja, do olhar da pesquisa pedagógica que nos apropriamos da procura de soluções emergentes para a satisfação de tais necessidades. É, pois, num olhar educativo que questionamos a função da escola e o que ela pretende para se chegar ao quadro das necessidades constatadas. Na percepção das autoras Rodrigues; Esteves (1993), o conhecimento da necessidade torna pertinente a possível satisfação da mesma, numa mudança social aceitável nas palavras:

> De um modo geral, podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito. Por outro lado, tem-se verificado haver uma relação positiva com a eficiência da própria formação com a satisfação que ela proporciona aos formadores (p. 20).

Dessa forma, o formador poderá mobilizar o formando à análises de suas necessidades de formação. Assim, fazendo coincidir formação dada com formação desejada: interesses, problemas e aspirações na pretensão do desenvolvimento também pessoal do formando, questionando a cientificidade no processo formativo. Nessa decorrência, o formando poderá ser sujeito privilegiado na ação educativa.

Segundo Rodrigues; Esteves (1993, p. 11):

> A preocupação com a racionalidade dos sistemas educativos, o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes do processo educativo, à fuga da ambigüidade, o desejo de responder adequadamente às exigências sociais, a intenção de encontrar procedimentos ajustados à avaliação proporcionarem o desenvolvimento de modelos sistêmicos de planificação, nos quais a análise de necessidades surge como um momento fundamental.

A análise das necessidades pode ser uma base para o processo de auto-formação com o objetivo de preencher lacunas, problemas, interesses e motivações. Assim como, uma discussão sobre interesses e ações distintas entre dois sujeitos, os formadores ou instituições formadoras e os formandos. Neste sentido, é objetivado um itinerário de onde se quer chegar e onde se vai chegar.

Assim, "(...) analisar as necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo programa formador – formando" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 20).

A forma mais desejada para encontrar, conhecer e justificar as necessidades é a partir das locuções dos formandos, pois para as autoras acima citadas, ninguém conhece melhor as necessidades do que aqueles que os tem. Este acompanhamento desenvolve dialeticamente suas prováveis soluções. O presente processo dialógico, onde o formando contribui efetivamente para a sua auto-formação ou tomada de consciência, desenvolve uma emancipação formativa, onde para Geus (1988), o exercício contribui para reorganizar as ações que se responsabilizam pela auto-coerção sofrida pelo formando, através do processo formativo.

A formação profissional em sua essência desenvolve ações voltadas a um contexto que não serão vivenciados no primeiro contato do formando com o contexto escolar. Principalmente, quando os exemplos e as pretensões formativas não são reconhecidas em situação de prática pedagógica, construindo uma lacuna e retomando uma velha discussão em relação a teoria e prática, cuja problemática, no processo formativo, é a não compreensão dos estreitos laços entre estas duas locuções.

Para Schön (2000), esta formação que não contribui para a emancipação, está imantada em uma racionalidade técnica que é base nos processos formativos institucionais.

Analisar as necessidades é contribuir para a formação profissional antes e durante o processo vivenciado no contexto educacional, construindo uma compreensão das ocasiões que desenvolvem tais necessidades. Para tal, o papel do formador é essencial no processo de tomada de consciência:

> (...) sugere-se que o formador apóie o formando na construção das suas necessidades, mediante a criação de espaços e momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22).

Estes espaços/momentos tornam-se parte integrante do processo formativo, numa interlocução próxima entre formador e formando a partir das trocas de experiências e vivências. Neste sentido, não se trata de conhecer as necessidades para apenas traçar um plano de ação, externo ao processo de discussão, para saná-los, mas desenvolver um conjunto de procedimentos formativos que tenha contribuição direta para aqueles que sofrem com as necessidades.

É preciso o conhecimento de um determinado contexto para reconhecer as necessidades que determinados formandos desenvolvem, pois, as necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado momento, num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando se expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribui (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

A compreensão de que certo contexto possa contribuir para a construção das necessidades, só é possível se o formando conseguir entender as intenções que a instituição exerce sobre o processo formativo e a atuação profissional, conscientizando-se dos efeitos do poder de abrir perspectivas para ele se apropriar do processo de sua própria formação.

Contreras (2002), contribui com uma discussão sobre a compreensão das influências do contexto de atuação e formativo, para construção de autonomia docente. O autor traz à tona o processo crítico-reflexivo em um ambiente formativo dialético, que, como pensa Libâneo (2002, p. 55), “a reflexidade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros”.

O mesmo autor ainda contribui, “(...) a capacidade reflexiva estaria associada a maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior

capacidade de tomada de decisões em seus espaços de trabalho (...)" (LIBÂNEO, 2002, p. 65).

A reflexão crítica como traz Contreras (2002, p. 162), oportuniza a emancipação que "(...) permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham". O processo reflexivo crítico:

> (...) permite aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais, e isso requer primeiramente, a tomada de consciência dos saberes e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente em tais instituições (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Retomando, as necessidades formativas devem ser observadas tanto pelos formandos como pelos seus formadores, em um processo que contribua para a transformação da atuação e institucional, dentro de uma tomada de consciência que gere a emancipação pela reflexão crítica. Segundo Rodrigues; Esteves (1993) a análise das necessidades permite conhecer as necessidades dos indivíduos a formar, visando:

1) Ajustá-los à organização/sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsavelmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação; e

2) Satisfazer as suas lacunas, tornando o formando e os seus problemas e dificuldades, no centro do processo formativo.

No sentido geral da discussão, até aqui trabalhada, a inclusão educacional como processo permanentemente questionado e inevitavelmente vivenciado, no atual contexto escolar, é uma problemática que deve ser refletida, para que seja compreendida e aceita, e se torne parte integrante da formação inicial e continuada do professor. Esta é a questão que este estudo quer chegar, reconhecendo que o contexto escolar includente gera necessidades que se refletem no cotidiano educacional. Estas necessidades, por si só, já fazem parte da realidade vivenciada.

Em observações já com acadêmicos que cursam a disciplina de estágio supervisionado podemos observar que suas aulas seguem um ritual congestionado de dúvidas e incertezas.

Segundo Vaz (2002, p. 103):

> Muitos estagiários, pelo que se observa, preparam e ministram aulas muito parecidas com as que tiveram em seus tempos de escola, o que, aliás, responde aos ecos da formação universitária ainda muito conservadora no que se refere à estruturação didática metodológica das aulas de Educação Física.

A formação citada por Vaz (2002), discute questões adversas do cotidiano escolar, que neste caso nos referimos a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em aulas de Educação Física em turmas com alunos ditos normais. Segundo Krug (2001a), as situações indeterminadas da prática, decorrentes da inclusão na disciplina de Educação Física, apenas aparecem em discussão quando são realmente vivenciadas na prática de ensino.

As necessidades formativas encontradas até o presente momento são relacionadas às entrevistas e observações descritas na fase anterior, com os estagiários em situação de prática de ensino que constituem os sujeitos do estudo.

Os estagiários observam constantemente aqueles alunos com problemas de comportamento sendo a agressividade o mais comentado.

Esta situação fica ilustrada nas seguintes falas:

"Eles são agitados, mas no inicio é assim" (Estagiário 4).

"Na sala de aula é um horror, mas no pátio é mais tranqüilo" (Estagiário 3).

"Eles ficam agitados, para chamar a atenção" (Estagiário 4).

"Depois que assisti a aula da (....) eu fiquei apavorada com a bagunça. Como que pode existir tanta diferença de realidades no mesmo contexto" (Estagiário 5).

Existe uma constante discussão sobre o que ensinar e quais são os conteúdos da Educação Física para o ciclo de ensino que estão experienciando. As observações das aulas e uma análise dos conteúdos contidos nos cadernos (diários de classe) dos estagiários mostrou que a pouca atividade, curricular e extracurricular, no meio escolar, gera conflitos que impedem os mesmos de desenvolver ações educacionais coerentes com o contexto. Alguns pontos que mais aparecem estão voltados à organização da aula e visão geral da turma em relação

ao conteúdo. Quanto ao primeiro ponto, foi observado que a forma como os estagiários iniciam suas ações frente aos alunos, gera uma confusão comportamental e disciplinar, pois os alunos não conseguem encarar aquele momento como uma aula e sim como um lazer proposto pela escola.

O segundo ponto, mostra que é necessário um conhecimento aprofundado sobre a turma que irá ser assumida. Desta forma, facilita o entendimento das necessidades educacionais dos alunos. Porém, este ponto sofre um agravante pelo não conhecimento da proposta pedagógica que a escola trabalha, ocasionado pela fragmentação das ações do estagiário na escola.

> *"Não temos participação na escola. A coordenação não nos procura"* (Estagiário 5).

A grande necessidade de ser aceito no espaço escolar parte pela busca da compreensão deste espaço a partir de discussões que nele acontece. Se estas discussões não fazem parte do cotidiano, na formação inicial, é quase impossível compreender a Educação Física como integrante do processo educacional. A explicação destes fatos são mostrados historicamente, onde a Educação Física constituída nos laços do militarismo, inserida no campo escolar, tem sua presença no currículo:

> (...) uma vez que enquanto atividade, fazer pelo fazer, não proporciona reflexão teórica possível de sistematização em forma de conhecimento, tarefa que no meu entender é fundamental em uma instituição, que embora possa prestar-se a diversas realizações tem como tarefa educacional básica a questão do conhecimento (FENSTERSEIFER, 2001, p. 32).

A Educação Física recebeu a tarefa de trabalhar o corpo num determinado local (pátio), a partir do simples ato de fazer, já a mente é instruída na sala de aula, dicotomizando os espaços e dualizando o ser humano.

Neste sentido, a formação profissional é inserida num contexto instrumental-técnico, que é superdimensionado no ensino superior. Este superdimensionamento do saber técnico às capacidades físicas eram utilizadas até como forma de critério seletivo para ingressar nos cursos.

A separação do ato de pensar do agir, levou os profissionais de Educação Física assumirem sua tarefa técnica que afastou–os das decisões político-

pedagógicas, pois estas, dizem respeito aos responsáveis pelo pensar. Enquanto isso, historicamente, as leituras são estritamente resumidas à livros técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais, “privando então dos elementos necessários para uma reflexão crítica sobre seu fazer, e incapacitado para propor alternativas, sobre lhe permanecer à mercê de orientações heterônomas” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 33).

Estas questões abordadas, fazem parte do contexto formativo atual, sendo que, os futuros professores reproduzem suas atividades tais como realizam na escola ou nos cursos de formação de professores.

Neste contexto, a Educação Física, como área de conhecimento, é figurada social e culturalmente a partir do esporte como uma manifestação institucionalmente de rendimento. Lançando uma relação muito próxima aos conteúdos da Educação Física escolar. Comprometendo questões educacionais como as ideologias que embasam o rendimento atribuído ao esporte, devido á sua institucionalização. Esses preceitos que conduzem a Educação Física escolar para concepções técnicas e instrumentais do esporte, servem como um transporte para uma falsa consciência, por parte dos alunos e do professor.

2.2.2.1 As Necessidades Formativas

a) <u>O entendimento sobre a inclusão educacional</u>

Os estagiários salientam que o conhecimento sobre a inclusão, suas leis norteadoras, experiências e questões didático-metodológicas, foram adquiridos apenas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Um fato bastante marcante é que o entendimento sobre necessidade educacional especial está alicerçado sobre os aspectos visíveis da deficiência. Deixando de lado um maior comprometimento com alunos que também apresentam necessidades, porém não se enquadram na representação traçada pelo imaginário dos professores. Visto que a necessidade educacional especial é compreendida como um sinônimo de deficiência visível e que gere um transtorno comportamental no restante da turma.

Isto se reflete em freqüentes dúvidas em como atuar quando o aluno não participa da aula, quando surge a necessidade de se comunicar com alunos que pouco se expressam verbalmente e com atitudes violentas com os demais colegas.

Os fatos descritos pelos acadêmicos são, no cotidiano escolar visíveis em todos os alunos, porém, devido a pouca experiência profissional, o que gera freqüentes dúvidas, são as ações dirigidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, cuja participação se torna um constante transtorno para o futuro professor.

b) A organização e planejamento de ações educacionais

Na organização dos planos de aula da disciplina fica evidente que os objetivos se limitam aos aspectos motores que se pretende trabalhar com os alunos. Neste sentido, surge a preocupação dos estagiários em desenvolver todas as atividades no tempo específico de aula. A não realização destas, ocasiona uma avaliação negativa da mesma. Apresentado uma preocupação relacionada com os aspectos comportamentais da Educação Física.

Nos primeiros contatos com os estagiários, em situação de reunião reflexiva, notou-se dificulades na construção de um plano de aula que seja abrangente o bastante para englobar todos os alunos. E que ao mesmo tempo consiga atender todas as necessidades motoras da turma.

Em contraponto os acadêmicos sinalizam que em uma aula, onde as atividades são em sua maioria com enfoque na competição, acabam gerando uma auto-exclusão, tanto dos alunos com necessidades educacionais especiais, como por aqueles que não se consideram habilidosos o suficiente para “ganhar”. Neste sentido, ambos os alunos acabam por abandonar a aula, causado por uma abordagem pedagógica que por si só é excludente.

Os estagiários não seguem um planejamento teorizado ou envolto num processo, decorrente de concepções epistemológicas. O desconhecimento ou o predomínio do conhecimento técnico, de formas de como desenvolver o planejamento, faz com que os estagiários conduzam uma aula muito próxima a uma sessão de treinamento, impossibilitando a participação geral e a construção por

parte dos alunos. Desta forma, o professor, mesmo inconscientemente, acaba promovendo a exclusão nas suas aulas.

A problemática em construir aulas participativas, com objetivos e conteúdos que envolvam as necessidades e os interesses dos alunos, deve-se a um distanciamento da instituição formadora junto à realidade educacional, gerando em conseqüência, a pouca experiência docente na formação inicial.

c) A falta de atitudes crítico-reflexivas nas ações educacionais

O estagiário consegue refletir, quando questionado, sobre os acontecimentos que mais lhe chamam à atenção após o término da aula. É justamente esta a questão que merece preocupação, pois a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica não deve ser aguçada apenas sobre a presença de questionamentos, mas em uma ação constante, onde o professor é capaz de conduzir sua prática educativa embasado em observações sobre a sua realidade escolar. À esta, cabe uma análise profunda, com o reconhecimento do ambiente educacional. Construindo uma compreensão das necessidades e condições sócio-educativas que fazem parte e constroem a instituição de ensino.

Dentro de uma análise mais densa, os estagiários não realizam estas ligações, de causa e efeito, pois apresentam um desinteresse frente à atuação na escola. Que é alimentado pelo conhecimento técnico-biológico dentro de uma racionalidade tradicional que embasa os saberes disciplinares, que são literalmente transmitidos e reproduzidos dentro da universidade. Construindo uma cultura de formação de professores completamente desligada dos reais acontecimentos educacionais. Relembrando que os objetivos traçados, pelos estagiários, para as suas turmas estavam diretamente ligados, a aquisição de habilidades motoras e qualidades físicas. Deixando para trás referências que contribuem para o entendimento de certas ações e comportamentos de seus alunos.

2.2.3 Terceira fase: estratégia educativa (em busca do estado final)

A ação investigativa foi desenvolvida durante o segundo semestre letivo do ano de 2005, com encontros semanais, totalizados em número de 19, sendo que cada um com duração de duas horas. O grupo de sujeitos, foi constituído por 10 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, matriculados e cursando regularmente a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. No entanto, para que o estudo apresentasse a profundidade de uma dissertação de mestrado, ao final do período de "coleta das informações", optou-se por investigar, a partir da análise de conteúdo e do discurso, a construção de conhecimento de um grupo específico de cinco alunos. Sendo estes selecionados pela freqüência nas reuniões e nas aulas ministradas na escola, tendo em vista a produção teórica, interesse pela Educação Física escolar e participação nas discussões.

O primeiro ato educacional, como ponto de partida, no processo de emancipação através do ensino crítico reflexivo, frente a uma realidade que trabalha a inclusão, foi abordar, discutir e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola junto com os estagiários.

O diálogo, foi o caminho escolhido para que os estagiários contribuíssem coletivamente para a construção do conhecimento. Para tal, foi criado um espaço onde eram expostas as experiências educacionais, embasadas em conhecimentos prévios que apareciam no processo de ensino-aprendizagem e que dicutissem a inclusão. Assim como, procurou-se despertar o entendimento das necessidades formativas a partir do processo crítico reflexivo, buscando a reconstrução das suas práticas.

O processo colaborativo, foi desenvolvido buscando uma aproximação de diferentes experiências com a compreensão sob um olhar crítico, relacionando e desvelando os motivos que impedem uma tomada de decisão imediata aos acontecimentos. Este processo, buscou a percepção de que, o conjunto de idéias, e a troca destas entre os sujeitos, oportuniza uma maior liberdade na exposição de estratégias e conclusões sobre o contexto educacional. Retirando da estrutura edificada da escola as impossibilidades de incluir, concluindo que as necessidades formativas caminham juntas com as necessidades educacionais da instituição, principalmente no que se refere a compreender o ato educacional como um todo.

As trocas de experiências eram sinalizadas voltando a discussão para as problemáticas da inclusão, observando que os próprios colegas desenvolviam ações

semelhantes, e estas serviam de referência para as possíveis tentativas de mudança.

Paralelo a este objetivo, de construção de conhecimento, foi utilizada a estratégia de observação das aulas, dos demais colegas, com o fim de descrever e reorganizar aqueles pontos que mais chamavam à atenção para o processo de inclusão. Estas observações conduziram a uma nova fase, desprendendo do simples ato de refletir sobre a prática e desenvolvendo uma crítica que possuía um outro módulo de elementos para contextualizar as dificuldades dos seus atos educacionais.

O estagiário ao observar situações semelhantes a sua vivência profissional, pode desenvolver um caminho reflexivo para a interpretação e mudança de ações que possam parecer incompreendidas. Isto foi facilitado em um ambiente onde os sujeitos apresentavam uma ligação interpessoal, traçando objetivos comuns para suas ações educacionais. Com isto, não foram criados critérios de observação, mas questões expostas nas reuniões que precisavam de respostas, e estas eram encontradas no cotidiano da escola. Com isto, buscou-se a emancipação profissional do estagiário, alimentada por momentos de construção, desenvolvimento e reconhecimento de determinadas práticas educacionais.

A teorização das práticas pedagógicas, tornou-se necessário para o processo de auto-entendimento. Os estagiários demonstravam estar impregnados com o processo de desvinculação entre teoria e prática, avançando num desgosto em tentar compreender as ações educacionais e apoiá-las em conceitos teóricos que serviriam como um suporte para justificar determinadas escolhas pedagógicas.

Foi com este intuito, que as observações das aulas, assim como suas próprias ações educacionais e atividades curriculares, passaram a ser descritas graficamente realizando uma análise reflexiva sobre as práticas e suas relações com a instituição dentro de uma discussão crítica.

A prática de escrever sobre o que fazem e sobre o que pensam, não foi de grande agrado pelos sujeitos do estudo. Contudo, no momento em que certo acontecimento, no contexto da escola, gerava um desconforto, estes comprometiam a entender e desvelar tais incertezas. O fato foi que o velho discurso entre a distante relação, teoria–prática, foi suprimida pela compreensão da construção do conhecimento a partir dos saberes experiênciais. De acordo com Tardif (2002), para a presente discussão, a relação trabalhada é entre atores, sujeitos e saberes, que se

confluem e constroem os saberes pedagógicos e a prática profissional. Pimenta (2002), colabora para este ponto de vista colocando, que os saberes pedagógicos embasam e são embasados pelas teorias, justamente porque elas são construídas a partir das vivências dos professores.

Para Tardif (2002 p. 39),

> O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

A relação do saber docente com a sua origem e aplicação revela uma dicotomia que transpassa o professor, onde a construção de determinados saberes é de responsabilidade única dos cientistas da educação, deixando sua aplicação e transmissão à cargo do professor da escola. Esta triste relação origina-se no momento em que os professores se limitam a detentores de saberes que não podem controlar (disciplinares e curriculares). Com isto, o professor não consegue associar os seus saberes escolares com a sua prática docente.

O reconhecimento desta problemática, pelos estagiários (sujeitos do estudo), está voltada diretamente a autonomia e embasamento crítico. Compreendendo suas ações profissionais, frente a uma realidade hostil que corresponde a prática pedagógica num contexto onde alunos com necessidades educacionais especiais participam do processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de possibilitar um maior embasamento teórico que objetiva a construção de uma lente epistêmica para trabalhar com a educação de forma consciente, foram desenvolvidos seminários com temas sobre inclusão. O primeiro foi desenvolvido com textos publicados em revistas, de fácil acesso, compreendendo uma melhor leitura de escritas não destinadas, apenas, ao meio acadêmico. Isto possibilitou um aprofundamento nas discussões, nas quais os estagiários resolveram buscar em outras fontes mais informações sobre o tema inclusão educacional.

O segundo seminário buscou aprofundar o conhecimento adquirido, com aquele experienciado na escola. O fato oportunizou aos estagiários, maiores informações através dos acontecimentos diários das suas turmas, assim como respostas para compreender as diferentes propostas educacionais sobre a inclusão. Possibilitou, também, manifestações reflexivas embasadas numa consciência crítica,

em que as suas ações educacionais tinham relação direta com as práticas dos demais professores e da gestão escolar.

Paralelo à estas estratégias, os acadêmicos realizavam constantemente uma releitura do mundo experienciado, através de atividades extracurriculares, dentro da escola.

Piconez (1994, p. 21), tem constatado que "(...) as disciplinas que fundamentam a formação do professor têm fornecido pouca contribuição, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola".

Neste sentido, buscou-se a interação do estagiário com o campo de estágio, aprofundando o conhecimento destes sobre os procedimentos políticos educacionais da instituição. Assim as atividades extracurriculares, passaram a ser o contraponto para a compreensão das diferentes manifestações dos alunos em situação de aula.

Por isso, a prática educativa do professor de Educação Física no ambiente escolar é algo que transcende a simples participação e transmissão de conhecimentos, cujo instrumento mais utilizado é o corpo. A educação é algo além da simples iniciativa profissional em dominar os conteúdos e apresentar capacidade pedagógica para auxiliar na compreensão dos alunos, o professor é um agente participativo do contexto escolar.

Para Vaz (2002, p. 97), "(...) é preciso conhecer o ambiente escolar em suas várias expressões e representações, o qual é o papel que a Educação Física nele desempenha (...) o Estágio Supervisionado deve ser realizado na escola e não na turma escolhida para as aulas".

O mesmo autor ainda coloca, que esta necessidade é evidente para que se tenha uma visão universal da escola que se vai conviver, familiarizando-se com os atores responsáveis pelo espaço educacional e com a própria Educação Física. O conhecimento global da realidade educacional permite uma descrição minuciosa da escola, observando os aspectos físicos e materiais, os funcionários e das questões pedagógicas da instituição de ensino.

Certamente as estratégias planejadas, eram de grande aceitação pelo grupo e devidamente organizadas e executadas, com a participação de todos os envolvidos no processo de reflexão. Neste sentido, foi conduzido um trabalho coerente, modificado a partir dos acontecimentos diários, apresentados pelo grupo de estagiários. Estes trabalhos, ou planos de ensino, foram desenvolvidos a partir do

reconhecimento das necessidades formativas, a tomada de consciência pelo grupo e a busca pela reflexão, á nível crítico, sobre a realidade educacional.

III A REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O ESTADO FINAL

A busca constante pela libertação das coerções auto-impostas no processo de formação inicial foi durante todo o trabalho o pano de fundo das intenções deste pesquisador. O processo formativo exige que o sujeito, que a ele pertence, reconheça as suas necessidades e transforme as suas ações através da auto-reflexão, que o transporta para um novo mundo de coisas.

Para elucidar tais conceitos, busca-se a compreensão de que a emancipação e o esclarecimento referem-se a uma transição social de um estado inicial para um estado final. Com isto, a falsa consciência é o estado inicial, pois é uma coerção auto-imposta. Geus (1988), esclarece isto a partir dos seguintes pontos:

1) O estado inicial apresenta tanto a falsa consciência e erro, quanto existe sem liberdade;

2) No estado incial, falsa consciência e existência sem liberdade, estão intimamente ligadas de modo que os agentes só podem ser libertos de uma situação, se eles também forem ao mesmo tempo libertos de outra;

3) A existência sem liberdade de que padecem os agentes no estado inicial é uma forma de coerção auto-imposta, a falsa consciência deles é um tipo de auto-ilusão;

4) A coerção de que padece os agentes no estado inicial é uma coerção cujo “poder” ou “objetividade”deriva-se apenas do fato de que os agentes não percebem que é auto-imposta; e

5) O estado final é aquele em que os agentes estão livres da falsa consciência, eles foram esclarecidos e livres da coerção auto-imposta, eles foram emanciapados.

Essa coerção auto-imposta, onde o professor se compreende para exercer tal papel, é alimentada por uma existência sem liberdade. A imagem do professor de Educação Física é gerada dentro da sociedade e transmitida durante a formação inicial, não proporcionando uma escolha para auto-transformação. A ressignificação desta imagem é o que a teoria-crítica chama de estado final, pois o sujeito se emancipa, alcança a maioridade e observa as coerções sociais, podendo lutar contra elas ou aceitá-las.

Adorno (1995), esclarece a discussão sobre maioridade reportando-se a Kant, com o intuito de conceituar a emanciapação como a vida de uma menoridade ou

tutela. “Afirmando que o estado de menoridade é auto inculpável quando sua causa não é a falta de entendeimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 1995, p. 169).

Para Kunz (2001, p. 35) “(...) a emancipação só será possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconheçam a origem e os determinantes da dominação e da alienação. Os agentes sociais são levados assim à auto-reflexão”.

Tomando como meta estes pré-supostos, o processo crítico reflexivo foi o alicerce para a busca da auto-consciência e reconhecimento das problemáticas que afetam a inclusão educacional, principalmente na disciplina de Educação Física. Libâneo (2002), fala da reflexividade emancipadora como o real caminho para autonomia intelectual e política do professorado. Freire (1996, p. 43) coloca que “(...) a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Acredita-se na busca pelo conhecimento a partir da auto-reflexão e o reconhecer-se como fonte de saber para abordar as indeterminações da prática como profissionais críticos. Sendo assim, é necessário rever as concepções depositárias, onde o processo formativo recebe as razões, que tangem as problemáticas reconhecidas como pontos de referência para o conhecido fracasso docente. Passando a compreender a macro-estrutura, que envolve o contexto escolar, como fonte de soluções a partir do entendimento sobre os acontecimentos, portanto como fonte de construção de conhecimento.

Esta reflexão mostra o que Schön (2000), chama de racionalidade instrumental ou técnica, que contribui historicamente para o processo de construção da identidade docente. Neste sentido, esta ação epistemológica deve dar passagem para a racionalidade emancipadora, que apóia o ensino crítico reflexivo. Portanto, descrever, informar, confrontar e reconstruir, caminhos estabelecidos por Smyth (1992 apud CONTRERAS, 2002), foram escolhidos para percorrer com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física em situação de prática de ensino, num contexto de inclusão educacional, a desenvolverem-se como intelectuais críticos.

Para Contreras (2002, p. 163):

> A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias

> intenções de atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm origem social e histórica.

Cabe neste momento, de contextualização, resgatar o último objetivo complementar deste estudo, pois é necessário após uma intervenção registrar e sistematizar a contribuição que a investigação, dentro da proposta de reflexão para a formação de profissionais intelectuais autônomos, trouxe para desenvolver ações que possibilitem a compreensão da inclusão educacional no contexto em que os agentes estão inseridos. Para que assim, se possa responder o questionamento elaborado dentro das premissas que buscam responder como a reflexão crítica pode contribuir na formação inicial frente a inclusão escolar.

Lembrando que:

> (...) a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feito pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também uma forma de crítica (...) que hes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham (CONTRERAS, 2002, p. 162).

Assim como, para Giroux (1997, p. 162), os professores intelectuaia críticos "(...) devem ser vistos em termos de interesses politicos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em suas atividades de ensino."

A partir deste momento, este estudo passa a discutir os registros colhidos durante a intervenção investigativa. Colocando em evidência pontos que possibilitam alcançar os objetivos, justificando com aspectos teóricos que fizeram parte do cotidiano do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa.

3.1 Compreendendo o mundo à sua volta: buscando entender a inclusão no contexto sócio-educacional

A preocupação que se teve durante a presente investigação, em primeiro momento, foi fazer com que os sujeitos conseguissem entender o mundo de coisas que existe dentro da escola. Em segundo, refletir sobre os acontecimentos e contextualizar com o conhecimento prévio, contrapondo com as discussões e leituras realizadas durante o estágio. Para isto, foi necessário estreitar os laços entre

os sujeitos e a instituição escolar, possibilitando a comunicação como um processo de construção de conhecimento.

Como ação inicial, foram observadas, pelos estagiários, as aulas ministradas pela professora da turma, construindo uma crítica, cujo papel era de expressar a opinião sobre os acontecimentos em aula. Após a observação, era realizado um diálogo entre a professora e o observador, procurando compreender e caracterizar a turma e os alunos que a ela fazem parte. Este exercício, fez com que os estagiários levantassem pontos em comum nas diferentes turmas, elaborando uma discussão em coletivo (reunião semanal) para traçar seus planos de ensino.

Paralelo a esta estratégia, procurou-se aproximar os sujeitos da equipe diretiva, para deixá-los a par das questões pedagógicas e infraestrutura física da escola. Utilizou-se a leitura do Projeto Político Pedagógico, buscando uma ampla visão daquilo que a escola pretende como instituição educacional, para contribuir com a formação dos alunos e professores.

Os estagiários destacaram a necessidade da troca de idéias com os professores do currículo por atividade (séries iniciais do ensino fundamental), alegando que estas participam da vida escolar dos alunos por um período maior de tempo, portanto, conhecem melhor suas características. Este fato foi de suma importância para o processo de caracterização das turmas, pois os sujeitos aproximaram-se daqueles que apresentam um estreito laço de convivência com os alunos, a fim de compreender o comportamento e despertar o interesse em identificar o mundo vivido dos seus alunos.

Com estas atividades o processo crítico reflexivo, foi abordado de forma comunicativa, para que os sujeitos observassem a realidade e compreendessem de forma autônoma, seus acontecimentos. O reconhecimento social do seu mundo surgiu a partir de trocas de experiências com seus pares. Segundo Mühl (2003, p. 307):

> O indivíduo surge quando, na relação com o outro, assume a postura do alterego, a posição da segunda pessoa, buscando estabelecer com essas formas de entendimento. Nessa relação, ele cria sua identidade e constitui sua própria natureza, retomando a cada momento a si mesma de forma modificada.

A interação permanente entre indivíduos e o desenvolvimento da capacidade argumentativa, entre sujeitos e o mundo vivido, foi o caminho para alcançar a visão ampla da realidade. Apontando, entre estes, a existência de contradições e questões

que impedem o processo de inclusão educacional. Conduzindo suas ações à compreensão destas questões, que teve seu ápice de reflexão-crítica no momento em que assumiram as respectivas turmas.

O processo de entendimento auto-reflexivo foi dirigido dentro de pontos que foram, da formação profissional à questões sócio-culturais que interferem na realidade do indivíduo, portanto, da escola. As falas dos estagiários, demonstram esta reflexão dentro da necessidade de compreensão do seu mundo a ser experienciado.

> *"O que se verifica é que os professores, muitas vezes, não sabem o que fazer, o que denuncia uma formação continuada inadequada ou inexistente do professor"* (Estagiário 4).

> *"(...) a inclusão é uma meta que merece esforços para ser alcançada, pois ela valoriza as diferenças humanas, beneficiando todos os que nela se envolvem"* (Estagiário 3).

> *"A inclusão é uma forma de enxergar não apenas as dificuldades e limitações de cada um, mas principalmente uma forma de se dar conta de suas capacidades". (Estagiário 2)*

Carmo (1991) e Ferreira; Guimarães (2003), colocam alguns pontos sobre a discriminação e a exclusão social. Segundo estas autoras, na Antiguidade todo e qualquer homem que nascia com alguma disfunção física e/ou mental era exposto às ações do destino. Durante a Idade Média as desgraças dos Deuses, como chamavam as pessoas com deficiência, eram isoladas em cidades longe da civilização dita "normal", onde tentavam sobreviver. Estas ações culturais que podem ser reconhecidas como excludentes, são também observadas atualmente, onde algumas tribos nômades "modernas" deixam para trás os velhos e deficientes, para não atrasar a jornada e não trazer nenhum castigo dos seus Deuses.

Os relatos nos mostram a origem dos fatos que hoje retratam uma discriminação voltada diretamente ao sistema vigente. Quem discrimina hoje é o sistema capitalista, que controla todo o processo de produtividade impondo padrões

físicos e intelectuais, onde o homem é classificado como apto ou inapto para adaptar-se a sociedade mercantil.

> Vive-se numa sociedade de classe com papéis, funções e status preestabelecidos, em que a valorização da figura humana passa por fatores relacionados à capacidade intelectual e a condição de produtividade (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 71).

Neste contexto discriminatório, o homem e seu corpo sofrem com as artimanhas deste sistema. O ser humano deixa de ser algo relacional para se tentar enquadrar nas perfeições estéticas da sociedade. A mídia como um poder de controle cultural, traça uma hegemonia de pensamentos que determina esteriótipos de corpos como referenciais.

As falas a seguir esclarecem as afirmações supracitadas:

"Cada pessoa apresenta características específicas, porém é o grupo social que estabelece e valoriza o que é considerado normal ou anormal" (Estagiário 1).

"Na televisão a pessoa com necessidade especial, aparece ou como coitadinho ou como um herói, que ultrapassa seus limites e deve ser exemplo para todos" (Estagiário 3).

A construção do processo de identificação do indivíduo é submetido ao crivo dos meios de informações de massa. Ocasionando uma reestrutração nos conceitos empregados por aqueles que se submetem a aceitação incontestável, porque estão aquém da capacidade crítica de observar os fenômenos sociais. Neste sentido, a mídia é uma força extremamente organizada para conduzir o pensamento da população.

A percepção dos processos que coagem os indivíduos e dificultam a aceitação do alunos com necessidade educacional especial, foi imprescindível para que os estagiários construíssem suas idéias sobre a escola inclusiva e uma Educação Física que possibilite a inclusão.

A preocupação de relacionar a inclusão com os aspectos sócio-culturais, surge no momento em que os estagiários desenvolvem a capacidade crítica de

observar e entender as problemáticas. Isto gerou uma reflexão com mais profundidade sobre as relações interpessoais da escola, que proporcionam, ou não, a inclusão educacional.

> *"Reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança, é de fundamental importância. O modelo da inclusão exige que os professores tenham um olhar para cada aluno, para poderem conceder direitos iguais a todos"* (Estagiário 2).

> *"(...) acredito que uma escola inclusiva não será criada de repente. Serão necessários muitos esforços de todos os envolvidos e além disso, muita coisa será descoberta na prática"* (Estagiário 3).

As falas abordam uma ligação direta entre as questões sociais e a escola, onde a inclusão não pode ser vista como algo simples, existente dentro de um modelo de ações educacionais. É imprescindível que cada sujeito, integrante da comunidade escolar, faça parte deste processo, pois são também responsáveis pelos acontecimentos dentro dos muros da instituição

Para Mittler (2003, p. 25):

> No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

As falas a seguir, mostram uma visão ampla do mundo da inclusão educacional desenvolvida pelos estagiários:

> *"Existe uma falta de relacionamento da escola com a família, a escola ainda encontra-se muitas vezes fechada à comunidade para discussão de perspectivas inclusivas"* (Estagiário 4).

> *"Os pais devem ser orientados sistematicamente, pois a família precisa estar ao lado do estudante, compartilhar de forma objetiva seus anseios e expectativas"* (Estagiário 3).

"(...) é perceptível o progresso existente entre os educandos que estão inseridos num modelo de educação inclusiva, porém ainda é restrita a relação da comunidade com a escola, e fica a dúvida do nível de inclusão desses alunos fora dos muros da escola" (Estagiário 5).

"O tema inclusão envolve a colaboração e o empenho das famílias, dos professores e da comunidade, uma vez que visa a construir uma sociedade mais justa e mais humana" (Estagiário 2).

Segundo Mittler (2003, p. 27):

> o diretor da escola, o governo e os coordenadores de educação especial são, cada um a seu modo, responsáveis por assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pelas escolas.

Portanto, compreende-se uma responsabilidade mútua nas questões político educacional, que em interação com o mundo das diferenças contribui para a inclusão.

As afirmações e conclusões desenvolvidas neste momento, foram de grande importância para que os estagiários observassem a sua disciplina como parte do processo de relações tanto políticas como pedagógicas. Desenvolvendo uma visão ampla da Educação Física, não meramente voltada á conteúdos motores, que são importantes, mas também os valores sociais que estão inseridos na prática pedagógica da disciplina, e contribuem para alcançar os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola, prevendo a construção da autonomia para o desenvolvimento de um caráter democrático.

Neste sentido:

"(...) estar incluído é estar interagindo com o grupo e não somente estar no mesmo meio" (Estagiário 1).

O exercíco de observar e comunicar-se com o contexto e com as pessoas que fazem parte dele, proporcionaram aos estagiários uma nova forma de encarar a sua

profissão. A responsabilidade na proposta de conteúdos, buscando um interação do meio com os objetivos, foi de suma importância para que os futuros professores passassem a fazer realmente parte da instituição educacional.

O resultado desta primeiro momento interventivo, foi a superação das concepções técnicas instrumentais. Onde os estagiários aprendem seu ofício por meio de cópia e reprodução de ações observadas. O fato é real sob a observação de algumas aulas, onde as atividades e procedimentos metodológicos são reproduzidos de um colega para o outro. O resultado deste processo emancipador, foi justamente, a busca pela necessidade de compreender a diferença como algo constante, como algo que faz parte do cotidiano educacional. E principalmente que fará parte do seu contexto como professores em formação inicial.

A literatura mostra que o exercício de reprodução faz parte do processo de um desenvolvimento profissional, onde o aprendiz aprende o saber acumulado (PIMENTA; LIMA, 2004).

As autoras ainda colocam que:

> Esta perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Neste sentido, a busca constante desta investigação foi em mostrar que o estágio curricular supervisionado não é apenas a imitação do que se aprende e pratica. Mas sim, a utilização da reflexão crítica para compreender o contexto e se apropriar do conhecimento prévio para fazer parte de uma realidade dinâmica e em constante necessidade de entendimento.

3.2 O papel do professor frente à inclusão: sujeitos de uma realidade sócio-educacional

A discussão refletida no título acima, tem como pontapé inicial a afirmação de que, a formação do professor de Educação Física, historicamente esteve centrada em saberes disciplinares, cuja premissa principal é a obtenção de informações sobre as atividades desportivas. Estes conhecimentos, conteudista desportivo, são enraizados por uma força institucional que é midiaticamente disseminada ao senso comum. O professor neste sentido, desprovido de concepções reflexivas críticas que

envolvem uma formação inicial comprometida com o desenvolvimento de um profissional intelectual, aceita e reproduz tais determinações conteudistas. Com isto, no atual contexto educacional as pessoas que fazem parte dele, são também aquelas responsáveis pela construção e reconstrução dos seus conceitos e determinações frente a sociedade.

Pimenta; Lima (2004) colocam algumas possibilidades de mediação entre os estagiários e sua atuação, com o fim de contribuir para o processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva, portanto da construção da identidade docente. Por isto é necessário se aprofundar:

- A realidade do contexto atual da sociedade e da escola;
- O conhecimento da universidade, os saberes de seus docentes, sua cultura, crença, valores e a vida dos professores, a organização, os hábitos, os conhecimentos da realidade do ensino fundamental e médio;
- A formação acadêmica, a experiência profissional e a prática dos professores-alunos estagiários e os novos conhecimentos; e,
- Os desafios da educação como prática histórica que se vincula ao processo civilizatório e humano e os problemas sociais.

Com isto, acredita-se que a reflexão na prática, fomenta a capacidade de explorar, compreender e transformar as concepções educativas dos alunos nos cursos de formação de professores. Este processo reflexivo que permeia a prática de ensino, só contribui com a formação do professor no momento em que este entende a importância do seu ato educativo. Este entendimento encontra-se paralelo com a compreensão do ensino e da própria formação para o desenvolvimento educacional da escola.

A partir disto, buscou-se descrever os acontecimentos que geraram essa compreensão de mundo pelos estagiários. Vindo a confirmar que os sujeitos do estudo, além de compreender o mundo a sua volta, passaram a fazer parte desta realidade como futuros reconstrutores de suas experiências.

> *"Não basta um aluno numa turma e achar que dessa forma, ele está incluído no processo de educação. É preciso criar um ambiente que possibilite a socialização entre todos os membros da turma"* (Estagiário 2).

"A Educação Física frente a esta nova política de inclusão precisa estar preparada para atender todos os alunos (...)" (Estagiário 5).

"(...) é preciso que os professores conheçam seus alunos, saibam de suas necessidades e limitações e tenham informações a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais" (Estagiário 5).

Esta compreensão, a nível estrutural, deixou marcas no entendimento sobre o papel da Educação Física e do professor frente à inclusão. Os conceitos apresentados pelos sujeitos encaminham a formação inicial à uma incessante manifestação de interação com o contexto, no qual fazem parte. Esta interação é de suma importância para o processo de se obervar como agente ativo do meio onde exercem sua profissão.

> (...) a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias enfim, uma sustentação garantida aos que serão diretamente envolvidos pelas mudanças, é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais envolvida de educação e de desenvolvimento humano (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 125).

Para Contreras (2002), ao fazer parte da realidade, o professor assume um compromisso pessoal com os casos concretos. O fazer parte é imprescindível para trabalhar com a educação e principalmente se ver como professor.

Para Freire (1996, p .44), "(...) quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me no caso de estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica". O autor manifesta-se para configurar a importância e a necessidade do professor, tanto em formação inicial como continuada, em observar o mundo a sua volta e entender a si mesmo. Transformando a sua vivência profissional em uma investigação educacional, no sentido de buscar no mundo de coisas, as respostas para os acontecimentos.

Os estagiários, nesta fase de desenvolvimento profissional, passaram a planejar suas aulas traçando ligações dos conteúdos e objetivos com conhecimentos concretos, em busca de uma identidade de atuação. Isto porque, todos tiveram liberdade e autonomia de se apropriar dos saberes iniciais sobre a Educação Física, para desenvolver seus planejamentos. As mudanças conceituais, foram

acontecendo a partir das reuniões, leituras e observações das aulas dos colegas. Em uma concepção de troca de conhecimento e saberes, buscando no grupo de colegas as explicações para os acontecimentos do cotidiano. A partir disto, surgiu as seguintes manifestações conceituais sobre o papel do professor frente a instituição de ensino.

> *"O professor, como mediador e facilitador de aprendizagem deve ser um organizador do ambiente em sala de aula, das experiências, dos recursos, das condições e práticas de aprendizagem"* (Estagiário 2).

> *"(...) o professor deve planejar uma aula, onde todos possam participar, independente de suas limitações"* (Estagiário 5).

Segundo Contreras (2002, p. 199), "a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente". De acordo com o planejamento da investigação, os estagiários passaram a se envolver com o campo de estágio organizando ações além das aulas ministradas. Estas eram representadas por atividades complementares, visitas e festas, com as suas respectivas turmas, refletindo no interesse de trabalhar com a Educação Física escolar, dentro de uma concepção de ensino responsável. Ficando alerta para o conhecimento dos aspectos individuais e conseguindo perceber os motivos que levaram os alunos a certos comportamentos. Fazer parte, passou a ser uma constante dentro do processo de auto-reflexão, pois observou-se que os estagiários, que procuravam um maior envolvimento com a escola tiveram uma melhor compreensão do contexto.

A fala a baixo, mostra o envolvimento com todos aqueles que fazem parte da instituição:

> *"Um aluno pegou um aro e falou que queria se enforcar, que queria se matar. Daí falei com a professora da sala e ela disse que os pais dele tinham se matado e o menino vive com o irmão, que é viciado em drogas"* (Estagiário 5).

Os estagiários procuraram compreender os acontecimentos em aula, pois, diariamente, relatavam a relação dos alunos com suas professoras em sala de aula. Assim como, as ações individuais dos alunos que se refletem no dia-a-dia escolar.

Compreendendo que esta aproximação com as professoras desenvolve uma visão totalitária das relações de ensino na escola. Os relatos dos estagiários, passaram a ser contextualizados, refletindo com as ações dos alunos frente aos colegas. Estas observações mostram a capacidade crítico reflexiva para a construção de uma aula que contribua com o desenvolvimento total da turma.

O compartilhamento dos saberes dos estagiários com o seu campo de formação inicial, possibilitou a descoberta de novas rotinas e de questões escondidas pelo afastamento inicial com seus alunos.

> *"Não sabia o que iria fazer com a aluna cadeirante, pois não a conhecia e achava que seria um pesadelo. Mas quando a vi e começou a interagir com os colegas, observei que tinha traçado um pré conceito sobre a aluna, gerado pelos meus estigmas"* (Estagiário 3).

As compreensões sobre a inclusão foram se aprimorando e se dirigindo para determinadas realidades de ensino. Os estagiários viram que algumas estratégias não se adequaram em todos os momentos, pois as turmas tinham suas particularidades.

> *"Usei uma brincadeira que o colega tinha feito, mas vi que não ia funcionar, porque meus alunos pertencem a uma realidade diferente"* (Estagiário 1).

Com isto, compreender está diretamente ligado ao fazerem-se parte do todo, o sujeito do processo não é aquele que a organiza ou aquele que executa, mas todos aqueles que se comprometem. Freire (1996, p. 76) explica da seguinte forma: "Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam o exercício da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

Esta segurança na atuação como professor, refletiu-se na tranqüilidade, nas ações e na capacidade de discutir, em reunião, os acontecimentos, na forma com que se manifestavam como educadores para fazerem-se claros nas suas intenções, assim como nas iniciativas que desenvolveram para abordar a construção horizontal da sua aula.

A inclusão do aluno com necessidade educacional especial, por si só é um processo que exige o máximo interesse. Querer saber sobre as dificuldades que este aluno encontra dentro da instituição, exige do professor uma busca permanente sobre quem é seu aluno e quais características constroem os conceitos que a comunidade educacional tem sobre ele. Para isto, a troca de conhecimentos entre colegas e demais professores também foi estimulado a partir das observações e conversas informais. Oportunizando descobertas sobre diferentes questões que afetam o trabalho educacional, possibilitando uma nova visão sobre a educação.

Segundo Mühl (2003, p. 307):

> "Nas interações do mundo de vida, o indivíduo incorpora as expectativas do outro, percebe-se como alguém que lhe é externo e distinto, iniciando dessa forma, a formação do mundo da sua subjetividade e a possibilidade da emancipação humana".

Este processo encaminha o sujeito a autonomia docente, observando as possibilidades conceituais a partir da interação individuo-mundo. É neste sentido, que acredita-se na compreensão do contexto, para o desenvolvimento da própria imagem como professor e agente de uma realidade historicamente construída e modificada. Onde o futuro professor conduz suas ações envoltas em concepções que promovam a reconstrução das ações excludentes para uma, na qual exista a participação mútua dos sujeitos.

Portanto, escutar apenas não é mais suficiente, é preciso investigar o que acontece no mundo a sua volta e buscar alternativas de compreender as suas ações frente aos problemas que dificultam a inclusão. Isto leva o professor a entender as questões contraditórias que são constantes no sistema de ensino. Avalia-se que, estar deve ser permanecer, e escutar é ouvir, com isto, aumentam as possibilidades do professor compreender o contexto e sua vida, como agente de um processo em constante transformação e contradição. Somente assim, irá se importar em reconstruir o seu mundo vivido, oportunizando uma melhor condição de ensino para todos aqueles que fazem parte, consigo, do processo educacional.

3.3 A reconstrução das práticas educacionais

Este momento representa a culminância desta investigação, portanto, cabe relembrar as intenções de uma pesquisa participante é a reorganização de uma determinada realidade a partir das intenções externas de um investigador (TRIVIÑOS, 1987). Assim, procurou-se responder o questionamento inicial exposto, contextualizado e justificado no primeiro capítulo deste estudo. Aborda-se desta maneira a reconstrução de práticas educacionais, dos sujeitos da pesquisa, a partir do exercício de reconhecer o palco de investigação e entender-se como parte integrante desta. Essa reconstrução, com base na reflexão-crítica, tem como alvo a Educação Física frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum do ensino regular.

A condução para o processo da transformação das suas práticas, seguiram procedimentos e estratégias de investigação elencando formas de auto-reflexão.

A teorização e argumentação sobre as suas ações educacionais, considerou-se, que foi o primeiro passo para o desenvolvimento das ressignificações das práticas realizadas pelos estagiários. Como Marques (2000) menciona, os professores não estão preparados para teorizar suas ações. Esta verdade é reflexo do processo racional técnico que organiza a formação inicial, não somente à nível universitário, mas também de escola básica. Fazendo com que o professor prefira reproduzir as experiências que deram certo e se desfazer daqueles que não surtiram um efeito imediato positivo. “É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transforme as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico” (MARQUES, 2000, p. 207).

Com o mesmo intuito, as observações e trocas de experiências com os colegas, contribuíram para a mudança de conceitos sobre a Educação Física naquela determinada realidade. Compreendendo que esta aproximação com as professoras do currículo, desenvolveu uma visão totalitária das relações de ensino na escola. Após este exercício, os relatos sobre as leituras realizadas, passaram a ser contextualizados, refletindo com as ações dos alunos frente aos colegas. Estas observações mostram a capacidade crítica-reflexiva da construção de uma aula que pudesse contribuir com o desenvolvimento total da turma.

Os estagiários pareciam estar amarrados a um planejamento rígido, até o final do estágio curricular supervisionado, porém, eles procuraram contextualizar os conteúdos e aproximar os objetivos de um conhecimento concreto, em busca de

uma identidade de atuação. Notou-se que a busca pela compreensão de certos acontecimentos recebeu a contribuição do ato de entender a sua aula, com as práticas educativas dos colegas. Nesta mesma direção, encaminhou-se a discussão sobre a participação do aluno incluído e saber que este, não é apenas aquele em que se procura características marcadas corporalmente, que é instituída pela estética da deficiência. Contribuindo para um visão ampla do que seria a necessidade educacional.

Esta constatação pode ser representada pela fala a seguir:

> *"Levando em conta as necessidades que os meus alunos apresentam, procuro planejar as aulas para que sejam acessíveis as capacidades e necessidades de todos"* (Estagiário 5).

A participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas, passou a ser o princípio do trabalho docente, considerando-os como agentes capazes de contribuir para a construção de um espaço educacional. Neste sentido, os estagiários, decidiram trabalhar a participação destes alunos, de uma maneira natural, reconhecendo suas possibilidades e limitações. Procurando contextualizar, com os demais alunos da turma, a diferença como uma parte inerente a existência humana, sendo assim, fonte de conhecimento e entendimento. Ferreira; Guimarães (2003, p. 118), aprofundam a discussão da seguinte forma: "As vantagens e benefícios desse trabalho de inserção podem ser observados através do enriquecimento e desenvolvimento do ambiente escolar e de todos que dele fazem parte".

O enriquecimento de saberes proporcionou uma nova compreensão do ser professor, como uma maneira de alavancar um planejamento envolto em mudanças conceituais sobre a inclusão. Sem a preocupação de pensar na adaptação de atividades para a execução motora do aluno com necessidade educacional especial, mas reconstruir suas ações educacionais, possibilitando sugestões de todos os alunos, para o processo de transformação da aula e em conseqüência daqueles que fazem parte do contexto experienciado.

E isto, pode ser observado na fala a seguir:

"Percebo a importância em levar atividades que vão ao encontro do perfil da turma, o que não acho justo é privar a turma de evoluir para atividades mais complexas, por ter alguns alunos com um pouco mais de dificuldades, por isso, procuro trazer atividades diferenciadas, e aqueles que os alunos não compreendem eu adapto para que todos possam realizar juntos, sem excluir ninguém" (Estagiário 1).

A fala supra citada, demonstra o conhecimento de trabalhar as individualidades da turma, possibilitando um espaço de vivências e, para isto, é necessário um planejamento envolto no conhecimento sobre o contexto. Ficando alerta para os aspectos individuiais dos alunos e percebendo os motivos que levam os alunos a determinadas ações e comportamentos. Transformando a sua aula em um momento de reconhecimento daqueles que fazem parte do palco educacional, oportunizando a inclusão permanente de todos aqueles que em outra situação seriam sancionados por suas atitudes.

Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado, passou a ser um palco de estudos sobre inclusão e a escola o campo de investigação de práticas educacionais objetivas na formação inicial de professores.

O estagiário passou a perceber que é necessário que ocorra uma retomada de direção, ocasionada a partir da reflexão sobre a prática, imediata e sem demora. Contudo, somente foi possível esta iniciativa no momento em que existiu uma reflexão de cunho crítico, possibilitando as interrelações com a escola, planejamento e execução. Avaliando que:

> (...) o objetivo de inclusão é precisamente mudar o que está em geral disponível através de reforma da organização e do currículo das escolas e do sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades. A diversidade e a diferença são consideradas como normais (MITTLER, 2005, p. 33).

Isto mostra, que a Educação Física voltada apenas aos objetivos que envolvem o processo de ensino e prendizagem do movimento humano, mecânico e biológico, não dão conta de uma realidade includente. Se a preocupação é de trabalhar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e considerar o pátio desta, como um espaço de conhecimentos e valores, o movimento é um caminho a ser construído, um meio, um processo, e não um final a ser avaliado.

> *"(...) nós, estagiários, precisamos cada vez mais melhorar a nossa prática, trabalhando de acordo com o conhecimento, com a cultura e realidade de cada aluno, enfatizando a importância da sua participação para exercer a cidadania"* (Estagiário 2).

A Educação Física inclusiva é desenvolvida a partir destas compreensões sobre o que esta disciplina representa, como parte integrante e inseparável, para com as demais disciplinas da escola compor seus objetivos, encarando a sua importância como algo necessário para a formação de valores sociais. Conduzindo a discussão sobre uma educação crítica, que envolva todos os membros da comunidade escolar. Para isso, disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, sem iniciativas e organizadas fora dos princípios pedagógicos que a norteiam, não podem ter espaço na escola.

VI ÚLTIMAS REFLEXÕES

Chega-se ao momento das conclusões desta investigação, que a teorização dos acontecimentos, que envolvem a Educação Física a uma consciência onde a inclusão é um sinônimo de uma transformação social. Durante este estudo, buscou-se traduzir do contexto investigativo, diferentes manifestações que são facilmente encontradas na sociedade atual. Entre elas estão as relações que a escola e a sociedade apresentam, de acordo com as teorias que reproduzem ou que mediam a transformação epistemológica do ser humano.

Observou-se que as coerções sociais referentes ao processo formativo do professor, direcionam uma formação inicial envolta a conhecimentos ligados diretamente ao desporto. Conduzidos, historicamente, a uma reprodução em massa de conteúdos "frios" que pouco afetam a construção de valores na escola. Conteúdos, que recebem, muitas vezes, um legado prático bem antes dos futuros professores ingressarem na universidade.

Traduziu-se esta manifestação como a reprodução de uma ideologia institucionalizada pelo esporte de rendimento. Este fato é problemático porque, a Educação Física passou a perder espaço na escola por ter seus interesses excessivamente concentrados neste esporte com padrões competitivos. O professor na sua formação inicial, centrada neste aspecto, "não tinha condições de ensinar outra coisa" (KUNZ, 2001, p. 16). Isto, socialmente, molda uma representação do conceito que explica a imagem do professor de Educação Física. Onde este é observado como executor de tarefas ou aquele que se apropria de conhecimentos práticos e deixa para trás os aspectos intelectuais que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, este professor marginalizado e marginalizador da educação, necessita de um ambiente reflexivo que contribua para a auto formação e discussão dos conceitos os quais estão submetidos.

A compreensão mais necessária está voltada no reconhecimento das necessidades formativas e educacionais, que neste estudo mostrou estarem muito próximas. Para Giroux (1997, p. 162),

> (...) os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, ralações sociais em sala de aula e valores que legitimam em sua atividade de ensino.

Superando esta problemática, a questão maior está na necessidade de transformação do meio educacional, pois o professor de Educação Física é auto-definido e descobre que mudar suas ações educacionais é tão impossível como “mover uma montanha”. Neste caso, envolve-se esta discussão final, nos percalços que a inclusão do aluno com necessidade educacional especial, encontra na atual escola.

Para isto, foram discutidas as contradições e conflitos existente na sala de aula, levando em conta que o aluno com necessidade educacional especial pertence à um mundo estético e culturalmente padronizado. Este aluno, observado como uma discussão educacional problemática, está envolto por pré-conceitos inerentes as suas emoções, construídos a partir daqueles conhecimentos técnicos científicos que destacam os seus problemas e limitações. Cujo professor deve se libertar e construir seu conhecimento a partir das questões educacionais que envolvem seu cotidiano. Não se está falando que é necessário o professor se isolar das demais experiências, e sim se apropriar destas, para através do processo crítico-reflexivo, transformar a sua realidade e compreender a diferença que faz parte da sua aula.

> (...) o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, sociais, históricos e de classe e gênero, juntamente como particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos, (GIROUX, 1997, p. 163).

Este autor trabalha a necessidade que o professor tem de se reconhecer como intelectuais e passar para seus demais colegas de profissão a certeza das suas ações. Destacando o conceito de compartilhamento de saberes e trocas de vivências entre pessoas do mesmo meio social.

O que mais é observado depara-se com a dificuldade que a escola tem em aceitar este aluno, como membro efetivo e não como uma lei imposta. Desta forma, o aluno é reconhecido pelas características que definem a sua deficiência e/ou necessidade educacional e não como um sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

A construção destas conclusões, pelos sujeitos da investigação, foram desenvolvidas após um incessante reconhecimento do seu mundo educacional e formativo. Encaminhando-os à construção de uma visão totalitária das coisas, que desvelam a essência das possíveis mudanças, possibilitando caminhos para

transformar as suas práticas educacionais. Estas mudanças percorrem um itinerário auto-reflexivo para compreenderem-se como agentes de uma realidade que necessita de mudança. Encaminhando a compreenderem-se frente as coerções, até o momento, auto-impostas historicamente, que influenciam a formação inicial dos professores de Educação Física. Assim como, descobrir as possibilidades da inclusão dentro de uma proposta de Educação Física envolvida com as necessidades educacionais dos alunos, alicerçada na proposta politica-pedagógica da escola. Conduzindo à uma participação cidadã e emancipada, envolta com a comunidade e sua transformação social.

Respondendo ao questionamento desta investigação, pode-se concluir que a Educação Física inclusiva, é nada mais que a descoberta de outras possibilidades e fugir das convensões sociais, observando o mundo através da crítica que emancipa o professor sob um olhar reflexivo. Emancipação, que liberta o docente das coerções sociais e o remete a autonomia de buscar no seu cotidiano a ressignificação das suas ações. As coerções que se está falando, são providas de uma formação ultrapassada e voltada ao conhecimento técnico racional, limitador da criatividade e organizador de um mundo de coisas que impedem a visão profunda sobre os acontecimentos.

Esta formação, que leva à emancipação, necessita de um olhar profundo, naquilo que se entende por racionalidade instrumental ou técnica, que envolve os sistemas culturais e embasa a padronização da educação, impedindo a aceitação do diferente. Para Giroux (1983), a racionalidade instrumental é apoiada no positivismo, que embebe as decisões do estado, alimentando a estrutura escolar, reproduzindo no seu contexto a exclusão de quem está fora do padrão e a limitação das possibilidades de reconstrução. Transformando a escola em um aparelho ideológico do estado.

O que se pretende dizer, é que para desenvolver a Educação Física inclusiva, deve-se mergulhar naquilo que os teóricos-críticos chamam de racionalidade crítica. Salientando a compreensão sobre as mazelas sociais e a relação desta no processo formativo educacional que envolve a comunidade escolar. Trabalhar a Educação Física inclusiva é abordar uma consciência crítica que transforma o professor e os alunos, portanto, a escola como um todo. Redefinindo a disciplina como possibilidade de contribuição para a ressignificação das concepções educacionais.

Neste sentido, pode-se concluir que é possível desenvolver estas mudanças paradigmáticas na Educação Física escolar que irá gerar transformação institucional. No entanto, isto só é possível acontecer, se o professor apropriar-se dos aspectos que caracterizam a reflexão crítica e ter como meta de trabalho a transformação sócio- educacional. Este movimento, para ter uma significativa importância no desenvolvimento profissional dos professores, apoia-se nos seus saberes para produzirem um conhecimento histórico resignificado. Lembrando que os saberes onde "(...) os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão"(GAUTHIER et al., 1998, p. 343).

A mudança paradigmática na estrutura conceitual de educação necessita de um olhar profundo sobre a conscientização do professor, "(...) de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos" (GIROUX, 1983, p. 253). Esta conscientização ajudará o professor a esclarecer as estruturas políticas e culturais que envolvem o ato de educar. Oportunizando uma reforma na maneira de observar o mundo e apoiar a inclusão como algo necessário para a mudança epistemológica da educacão.

Neste sentido, os professores devem focalizar seus conhecimentos nos conflitos, contradições, disfunções e tensões que existem no complexo sistema escolar e social, procurando investigar como estes conflitos podem contribuir para a educação. A consciência dos conflitos e contradições, estudados e analisados, devem ser entendidos como pontos chave para a discussão e problematização, "(...) para ligar as práticas de sala de aula a questões políticas maiores" (GIROUX, 1983, p. 261). Somente assim, é desenvolvida a Educação Física inclusiva, partindo dos movimentos de observação do meio, reconhecer-se como agente destes, e modificar a realidade, deixando para a instituição escolar um pouco das características individuais das suas ações educacionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 2º ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRE, M.E.D.A. O Papel do Pesquisador na Formação do Professor. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de Professores: Tendências Atuais.** Edufscar, São Carlos, 2003, p. 96-105.

BAGGIO, I. C. **A prática curricular do CEFD/UFSM e o desenvolvimento das competências necessárias aos futuros professores de Educação Física para a promoção da autonomia em suas práticas pedagógicas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria recupera e descrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CONCEIÇÃO, V. J. S. **Educação Física inclusiva: uma visão reflexiva do cotidiano escolar**. 2004. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In PICCOLO (Org.) **Educação Física Escolar: Ser… ou não Ter?** Campinas, SP, Ed. Unicamp, 1998.

Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca/Espanha: Unesco, 1994.

DEMO, P. **Metodologia Em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOTTO, C. A.; KRUG, H. N. Expectativas de mercado de trabalho dos futuros professores de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria e a formação profissional: adequação ou não da formação oferecida? In: PROLICEN, 2002, Santa Maria. **Anais... Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria**, 2002. p. 42.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. Ijui, Unijui, 2001.

FERREIRA, E.G.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DpeA, 2003.

FERREIRA, L. M.; BECKER, A. L. K.; KRUG, H. N. O interesse e ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: Congresso Mundial de Educação Física, Congresso Internacional de Educação Física, 15., 2000, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: FIEP, 2000. p. 244.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante**: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. CIDADE?: Brasiliense, p.?, 1987.

GAUTHIER, C. et al. (Org.). **Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. Unijui, Ijuí, 1998.

GEUSS, R. **Teoria Crítica**: Habermas e a escola de Frankfurt. São Paulo: Papirus, 1988.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica a autonomia Crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 7. ed. CIDADE?: Loyola, 2001.

GIROUX, H.A. **Os professores Como Intelectuais Críticos: rumo à uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2002

HAGUETE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 5. ed. CIDADE?: Vozes, 1997.

KRUG, H. N. **A Reflexão Na Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

KRUG, H. N. **Formação De Professores Reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O autor, 2001a.

KRUG, H. N. **A construção do conhecimento prático do professor de educação Física: um estudo de caso etnográfico**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001b.

KRUG, H. N. As expectativas de exercício profissional dos acadêmicos de Educação Física da UFSM – um curso que habilita para a docência: a licenciatura (não) pasa por aqui? I**n: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL**, IX., 2005, Cruz Alta. **Anais**... Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte –** Ijuí:UNIJUÍ, 2001.

LAKATOS; E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento de Pesquisas, Amostragem e Técnicas de Pesquisa. Elaboração Análise Interpretação de Dados**. 3º ed. São Paulo, Ed. Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

MARQUES, M. O. **A Formação Do Profissional Da Educação**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2000.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÜHL, E. H. **Habermas e a Educação: Ação Pedagógica como Agir Comunicativo**. UPF, Passo Fundo, 2003.

NETO, S. de S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

OLIVEIRA, C. B. Concepções e veiculações sobre a criança deficiente no colégio brasileiro de ciências do esporte. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. Campinas, v.25, n. 3, p. 71-84, maio de 2004.

OLIVEIRA, J. G. M. de; BETTI, M.; OLIVEIRA, W. M. de**. Educação Física e o ensino de 1° Grau: uma abordagem crítica.** São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1988.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos E Atividade Docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PICONEZ, S.C.B. A Prática de Ensino e o estágio Supervisionado: a Aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Org). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas, SP, Papirus, 1994, (p. 15-38).

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto, Editora Porto, 1993.

SCHÖN, D. **Formando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F. M. (Org). **Educação do Corpo e Formação de Professoras: reflexão sobre a Prática de Ensino na Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.85-107, 2002.

ANEXOS

Anexo A- Roteiro de entrevista semi-estruturada após cada aula observada.

- **Como estava sua aula?**
- **Todos participaram?**
- **Quais os procedimentos e métodos utilizados por você?**
- **Você conseguir o domínio da turma?**
- **Ouve interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais?**
- **Ouve interação entre estes alunos e os demais colegas?**
- **Quem não participou? Por quê?**
- **Quais as maiores dificuldades?**
- **Que foi mais fácil nesta aula?**
- **Como você se sentiu na frente dos alunos?**

Anexo B- Roteiro de entrevista não dirigida em situação de reunião reflexiva.

- **Que é a inclusão?**
- **Por que falamos em inclusão educacional?**
- **Você está seguindo os caminhos pedagógicos da escola?**
- **De que forma a Educação Física contribui para a escola alcançar o seu objetivo pedagógico?**
- **Como você se observa ministrando aula?**
- **Quais os pontos mais curiosos que você observa na aula do colega?**
- **Como vamos mudar a atual situação?**
- **A aula está interessante para o seu alunos?**

Anexo C- Roteiro de entrevista para compreensão sobre a inclusão educacional e conhecimento sobre suas práticas educacionais.

- **Por que da escolha pelo curso de Educação Física? As suas experiências de movimento contribuíram para esta escolha?**
- **Experiências na Educação Física escolar.**
- **Qual é o papel da Educação Física na escola?**
- **Como foi o primeiro contato com seus alunos?**
- **Qual o seu papel como professor de Educação Física dentro da escola?**
- **Qual é a importância da inclusão nas aulas de Educação Física?**
- **Como a Educação Física pode contribuir para a inclusão escolar?**
- **Que você faz para que todos participem da sua aula?**

Anexo D- Projeto Político Pedagógico da escola.

Anexo E- Roteiro de entrevista semi estruturada com a diretora.

- **Onde a escola se localiza?**
- **Os alunos da instiuição são todos do bairro onde a escola está localizada?**
- **Qual o nível sócio-econômico dos alunos da escola?**
- **Como a escola passou a aceitar alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns?**
- **Como a escola se preparou para acolher os alunos incluídos?**
- **Como foi a preparação do corpo docente?**
- **Como os alunos incluídos são distribuidos nas suas respectivas turmas?**
- **Estes alunos particiam das aulas de Educação Física?**

Anexo F- Roteiro para descrição do campo de investigação e dos atores da pesquisa.

DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DA ESCOLA

Observação:

- Onde se encontra a escola na cidade de Santa Maria?
- Infraestrutura adequada para o trânsito de ANEES;
- Banheiros adequados para a utilização de alunos com deficiência física;
- Onde estão localizadas as salas de aula com os alunos incluídos?

QUESTÕES REFERENTES ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Entrevista com os estagiários:

- Você planeja a sua disciplina e suas aulas?
- Como você reconhece que existe aluno (s) incluído na sua turma?
- Como você vê a inclusão escolar?
- Seu planejamento reconhece a participação do aluno incluído?
- Qual a abordagem de ensino é empregada na sua prática pedagógica?
- Você está preparado para atuar com este público?
- O que facilita e o que dificulta a sua prática educacional?
- Como você se prepara para exercer a sua atuação profissional (formação continuada)?
- Como você se prepara para atuar com a inclusão na sua aula?
- Como você contribui para a formação do seu estagiário?

OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Observação:

- Constituição da turma: número de meninos e meninas, número de incluídos.
- Relacionamentos: entre os alunos, entre os alunos e professor, entre os alunos e o incluído, entre o professor e o incluído:
- Procedimentos de ensino e abordagem utilizada:
- Tipos de materiais utilizados:
- Disciplina na aula:

Domínio da turma:

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo