

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: PERSPECTIVAS DOCENTES

Gilmar de Carvalho Cruz
Jeane Barcelos Soriano

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a perspectiva de professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos. Para tanto se apoiou no grupo de focalização, que contou com a participação de professoras da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense. Os resultados encontrados indicam insatisfação em relação a suas qualificações profissionais para atuação em contextos inclusivos. Programas de formação continuada com caráter relacional, e que tenham os professores como protagonistas das reflexões/ações realizadas, podem contribuir para a superação das contradições enfrentadas na intervenção profissional em contextos educacionais pretensamente inclusivos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação Profissional; Educação Física; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the viewpoint of teachers who are responsible for the curricular component Physical Education concerning their professional education in order to perform in inclusive educational contexts. As for that, they were based on the focus group that counted on the participation of teachers from the municipal teaching network of a city in the State of Paraná. Results show dissatisfaction in relation to their professional qualification for performing in inclusive contexts. Continuing education program with relational character that have teachers as protagonists of reflections/actions carried out, may contribute to overcome contradictions faced in the professional intervention in educational contexts allegedly inclusive.

Key words: Educational Policies; Professional Education; Physical Education; School Inclusion.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la perspectiva de profesores responsables del componente curricular Educación Física sobre su formación profesional para actuación en contextos educacionales inclusivos. Para tanto se apoyó en un grupo de focalización, que contó con la participación de profesoras de la red municipal de enseñanza de una ciudad paranaense. Los resultados encontrados indican insatisfacción con relación a sus cualificaciones profesionales para actuación en contextos inclusivos. Programas de formación continuada con carácter relacional, y que tengan los profesores como protagonistas de las reflexiones/acciones realizadas, pueden contribuir para la

superación de las contradicciones enfrentadas en la intervención profesional en contextos educacionales pretensamente inclusivos.

Palabras-clave: Políticas Educativas; Formación Profesional; Educación Física; Inclusión Escolar.

INTRODUÇÃO

Em nível de formulações de políticas educacionais a inclusão é fato posto (BRASIL, 2009a; 2008). Embora ainda não possuam o correspondente prático de suas formulações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2009b) e a Deliberação 02/03 que define normas para a Educação Especial na Educação Básica no Paraná (PARANÁ, 2003), ilustram este comentário. Não se pode negar a crescente presença de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, assim como uma espécie de hegemonia do tema INCLUSÃO nos debates realizados na esfera educacional.

A questão da formação profissional ocupa posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Não reside nesta assertiva a intenção de aumentar o peso nos ombros dos formadores – em nível de ensino superior – de professores que atuarão na Educação Básica. Mas ao contrário, importa por em relevo o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, qual seja: a necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula. Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre este assunto a formação/preparação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará.

Não se pode ignorar que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto *deficiência* – particularmente aqueles formados até o final da década de oitenta. O conhecimento acumulado sobre esse assunto carece aprofundar-se tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico. Aqueles que têm ou tiveram acesso a informações específicas não podem se iludir, tampouco desiludir. A sustentação para ações pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais se encontra em processo de construção, em alguns aspectos, e *desconstrução* noutros. Cabe ao professor no exercício de sua autonomia – comprometido com a autoria de projetos educacionais ousados – promover uma intervenção pedagógica que traduza sua autoridade profissional, expressão de suas reflexões e ações cotidianas. A esse respeito, Sage (1999) sinaliza que a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica necessariamente em mudanças no sistema de ensino, e menciona a prática reflexiva como aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola. Essa idéia é corroborada por Mittler ao afirmar que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação” (2003, p.184).

Tardif (2000) é um dos autores para quem os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior. Nessa

mesma linha de pensamento Schön (1997, 2000), ao elucidar-nos sobre a prática reflexiva na formação de professores – reflexão na e sobre a prática – aponta como obstáculo para sua implementação a desarticulação promovida na universidade entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade na prática cotidiana. Como contraponto a esta constatação, o dia-a-dia do professor deve ser percebido como palco para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento pouco explorado em nível acadêmico.

Neste sentido Pérez Gómez afirma que “as ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos” (1997, p.107). À luz de seu envolvimento em programas de formação de professores do ensino básico – com ênfase no espaço ocupado pela prática pedagógica na formação inicial do professor, sem perder de vista seu aporte à formação continuada – Zeichner (1997) alerta para limitações de práticas pedagógicas orientadas na ótica da prática reflexiva. Para ele esta prática pode significar “um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma [...], em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas” (p.127).

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

O caráter sedutor das idéias veiculadas pela expectativa de formação de um professor reflexivo, capaz de problematizar o cotidiano escolar e encontrar soluções adequadas aos conflitos que dele emergem, é alvo de críticas que merecem ser observadas. Isso por se tratarem de análises criteriosas das proposições reflexivas anteriormente comentadas. Uma dessas críticas é feita por Pimenta (2002), ao demonstrar sua preocupação com o esvaziamento do conceito de professor reflexivo, que por sua vez pode sucumbir a mais uma temporada de moda nos grandes salões da Educação brasileira. Ela aponta a “excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas” (p.43) como um dos problemas que deve ser superado na perspectiva de formação do professor reflexivo. Para a autora é preciso colocar “sob suspeita” propostas educacionais formuladas em contextos estranhos à nossa realidade. Em sua opinião a idéia de professor reflexivo representa um “conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico” (PIMENTA, 2002, p.47). Uma outra crítica contundente é feita por Duarte (2003), para quem a prática reflexiva no campo da formação de professores enaltece o conhecimento prático, desenvolvido na atuação profissional, em detrimento do conhecimento acadêmico. O fato de haver contradições na atuação docente em nível de Educação Superior não deve implicar na desvalorização do conhecimento teórico. Segue o autor afirmando que, ao invés de buscar a superação da incoerência entre as dimensões teórica e prática

presentes na formação do professor, o que se propõe é abandonar o conhecimento acadêmico-científico.

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

A formação contínua, continuada ou permanente do professor é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de Perrenoud (1998, 1999, 2002), que ao enfatizar a prática reflexiva na formação contínua do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

À assertiva anterior pode-se acrescentar a crítica radical que Collares, Moysés e Geraldi (1999) fazem às políticas brasileiras de formação continuada, entendida mais como um processo de “descontinuidade” da relação entre a formação prévia e o exercício profissional do professor. Eles apontam como um dos denunciadores dessa “política da descontinuidade” a “vulgarização de modelos científicos, tornados ‘modismos’ e transmitidos como ‘receitas’, em panacéia para todos os problemas” (p.215). Ainda na esfera da formação contínua, continuada ou permanente do professor, Imbernón (2000), por sua vez, destaca na formação permanente do professor: a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiências entre os pares e a formação atrelada a um determinado projeto de trabalho. Vale ressaltar nos trabalhos mencionados (PERRENOUD, 1998, 1999, 2002; COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999; IMBERNÓN, 2000) a formação do professor entendida como um processo dinâmico longe de ter um ponto final pré-estabelecido por ocasião de uma formação prévia, inicial ou básica.

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

Ferreira (1999) contribui à discussão sobre a elaboração de um projeto pedagógico para a formação de professores que atuam na Educação Especial apontando para uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”. Nesta linha de

pensamento pode-se reunir Jannuzzi (1995), ao sugerir como ponto de partida para uma escola inclusiva uma formação comum para todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço, os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais. Cabe reunir a essas reflexões e proposições as ponderações de Fusari (1999) ao sinalizar que a proposição de programas de formação contínua, ou em serviço, não deve ignorar circunstâncias históricas que podem agir como deformadoras do professor em seu exercício profissional. Avançando em suas considerações sugere ainda que tais proposições “sejam mais próximas de um paradigma que propicie a formação do educador como um processo permanente, composto pela articulação entre a formação inicial e a contínua”, levando o professor à produção de conhecimento amparado pela “prática profissional coletiva reflexiva” (FUSARI, 1999, p.223).

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

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

É o caso dos estudos de Günther e Molina Neto (2000) e Molina e Molina Neto (2001), que contribuem nessa discussão com apontamentos favoráveis à formação continuada. O primeiro estudo – assentado nas representações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre sobre a relação entre sua prática docente e atividades de formação permanente – constata na fala dos professores investigados a revisão de sua prática pedagógica como decorrência da participação em atividades de formação permanente. No segundo estudo professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre – envolvidos em atividade de formação permanente orientada por professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – revelam a necessidade de participarem de um processo de reflexão permanente em contraposição à priorização de “novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p.83) nas propostas de formação permanente recorrentes.

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

Diante do quadro exposto, a constituição de um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores que atuam com o componente curricular Educação Física em um cenário de políticas educacionais inclusivas sugere pertinência. A participação efetiva/ativa de professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física em programas de formação continuada possibilita o adensamento de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais presentes na competência profissional almejada em sua formação, principalmente se a intenção é prestar serviços educacionais de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social. Deste modo, o presente estudo assentou-se na implementação de um programa de formação continuada destinado a professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física de uma cidade paranaense, guardando como objetivo analisar a perspectiva de professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos.

MÉTODO

A pesquisa apoiou-se em pressupostos metodológicos do grupo de focalização (KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997). Foram convidados a participar de um Grupo de Estudo/Trabalho, voluntariamente, 20 professores do Ensino Fundamental que atendiam simultaneamente alunos com e sem deficiência pertencentes às 31 escolas da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense. Participaram da pesquisa vinte professoras da rede básica pública de ensino de Irati, responsáveis pelo desenvolvimento de conteúdos relacionados ao componente curricular Educação Física. Elas constituíram Grupo de Estudo/Trabalho com foco nas questões relativas à intervenção em ambientes escolares inclusivos.

Ao longo dos anos de 2006 e 2007 foram efetuados encontros mensais de 4 horas cada um (de manhã e à tarde, para viabilizar o ajuste de horários de trabalho das participantes) com a realização de entrevistas coletivas registradas em gravador digital. A transcrição e a análise das respectivas informações resultaram em um conjunto de respostas das participantes da pesquisa, organizados a partir de um tema disparador. O conteúdo bruto das informações, referente às entrevistas foi transcrito e analisado linha a linha. Na seqüência, foram destacadas (*iluminadas*) as expressões que aparecerem com freqüência, sugerindo certa redundância, ao longo da análise. Para efeito de apresentação dos resultados e discussão serão consideradas apenas as participantes que estiveram presentes em todos os encontros que resultaram nos dados apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2006 foram realizados três encontros com as professoras de aproximadamente 4 horas cada um, em 2007 foram realizados mais três encontros de aproximadamente 4 horas cada, totalizando seis encontros. Desses seis encontros, três

foram gravados em fitas cassete, sendo um total de 12 horas de gravação. Foi feita ainda uma *fotografia* do grupo, com informações relacionadas ao tempo de atuação, a formação profissional, a responsabilidade por ministrar aulas de Educação Física e a intervenção com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Depois de transcritos os dados, os mesmos foram analisados a partir do extrato individualizado das falas de cada participante, sem perder de vista os contextos nos quais elas ocorreram. Esse procedimento foi definido como *radiografia* do grupo.

Fotografia do Grupo

A idéia de *fotografia* do grupo, diz respeito a informações relacionadas ao tempo de atuação, a formação profissional, a responsabilidade por ministrar aulas de Educação Física e a intervenção com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (Quadro 1). Essas informações permitem situar o grupo, na figura de cada um de seus integrantes, a partir do ponto de apoio acadêmico e profissional no qual cada um se encontrava por ocasião da realização do estudo.

Quadro 1 – *Fotografia* do Grupo

	Idade	Tempo de atuação	Formação	Formação Específica ¹	Ministra aulas de Edu. Física	Experiência ²
1	28	9 anos	Pedagogia	Sim	Não	Sim
2	48 anos	18 anos	Pedagogia	Sim	Sim	Não
3	29	6 anos	Ed. Física	Sim	Sim	Sim
4	30	9 anos	Pedagogia	Não	Não	Sim
5	33 anos	10 anos	Ciências	Sim	Sim	Não
6	20 meses	3 meses	Magistério	Não	Sim	Não
7	20 anos	2 anos	Magistério	Não	Sim	Não
8	49	6 anos	Magistério	Não	Sim	Sim
9	37	6 anos	Magistério	Não	Sim	Sim
10	40 anos	16 anos	Magistério	Não	Sim	Não

Do ponto de vista da *fotografia* do grupo é possível perceber o intervalo de quase 30 anos entre as participantes de maior e menor idade, o que nos leva ao maior e menor tempo de atuação, que conseqüentemente nos permite visualizar uma contradição

¹ Em nível de pós - graduação

² Com alunos que apresentam necessidades especiais

interessante. Era de se esperar que as professoras de maior idade se mostrassem menos inseguras quanto a sua intervenção devido à experiência profissional, e as de menor idade se mostrassem mais seguras devido a uma formação recente, mais envolvida com a questão da inclusão. Mas nenhuma das duas situações acontece, todas demonstram insegurança em suas intervenções profissionais. Interessante constatar também que a metade das participantes tem ou teve alguma experiência com alunos com necessidades especiais e a outra metade não, e nem por isso deixaram de trocar experiências e buscar estratégias pensando em uma intervenção futura.

Radiografia do Grupo

Radiografar o Grupo significa vê-lo por dentro. A partir dessa colocação a *radiografia* do grupo tem por finalidade localizar as reflexões dos participantes desse grupo, por intermédio de entrevistas abertas, temas disparadores que foram coletados no decorrer de cada encontro. Esse tipo de entrevista nos leva a opiniões inesperadas, distintas sobre cada assunto discutido. Os temas disparadores foram: inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e a percepção sobre a qualificação profissional em contexto educacional inclusivo.

Foram realizados no total seis encontros e em todos eles os temas disparadores deram início as discussões. Os comentários feitos pelas participantes foram coletados durante os três últimos encontros por intermédio de gravador de voz, sendo considerado para efeito de análise o extrato individualizado das falas de cada participante, ocorrendo na maioria das vezes o compartilhamento dos mesmos comentários. Segue abaixo cada um dos temas abordados e comentários relevantes dos participantes da pesquisa.

O primeiro tema discutido foi a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Todas as participantes concordam com a inclusão, sendo necessário o apoio profissional de outras áreas dentro da escola. As falas a seguir ilustram essa afirmação:

P2: “Eu acredito assim, que a inclusão ela tem que ocorrer, mas o professor, ele precisa de um apoio... na escola especial, o aluno tem o seu professor e o auxílio de todos os profissionais que ali estão, e na escola regular não, o aluno tem apenas o professor pra resolver tudo, é complicado.”

P5: “Eu concordo com a inclusão, mas uma inclusão bem pensada, não é só incluir o aluno ali, sem o apoio de outros profissionais... eu concordo com a inclusão, mas se o aluno só está ali para ler e escrever, eu acho que não está valendo.”

P8: “O apoio faz muita falta, porque a gente tenta, é óbvio, mas tentativas, quanto tempo perdido da criança.”

Essas falas permitem constatar que as professoras estão cientes do papel que representam neste cenário, mas não conseguem desempenhá-lo pela falta de apoio da

escola, pois “cabe à escola transpor os obstáculos que se interpõem entre o aluno e o ensino” (CARVALHO, 2001, p.14). O outro tema a ser discutido foi a percepção sobre a qualificação profissional para atuar em contexto educacional inclusivo. Todas as participantes compartilham a idéia de que saíram de suas formações despreparadas para atuar neste contexto. As professoras P1, P3 e P10 reforçam essa idéia dizendo:

P1: *“Tive uma experiência com a inclusão de um aluno em minha sala... não estava preparada, corri atrás, ninguém foi lá me ajudar, fiz cursos, mas foi bastante complicado, pois não estava nem um pouco preparada.”*

P3: *“A inclusão está todo tempo sendo discutida e no entanto as professoras estão saindo das instituições sem preparo, sem conhecer o que é uma deficiência. Então é lógico que você tem uma rejeição, tem medo... não é simplesmente pegar o aluno e colocar dentro de uma sala de aula e falar se vire, para o professor isso é um massacre, pro aluno, para os colegas, pra tudo.”*

P10: *“Que professor está sendo formado? Pois a maioria se sente incapaz e não sabe lidar com o problema, deixando-o muitas vezes de lado.”*

A partir desses comentários podemos notar algumas críticas dessas professoras em relação a suas qualificações, particularmente no que diz respeito ao estágio supervisionado. Foram apontadas as possíveis falhas durante a formação profissional:

P6: *“Essa questão de estágio é muito complicada, é pouco tempo.”*

P5: *“Eu acho a carga horária de estágio muito importante.”*

P7: *“Sem o estágio você se prepara sem saber com quem vai trabalhar.”*

Elas indicam a falta de estágio ou a pouca carga horária de estágio que as instituições oferecem, como sendo o fator principal a esse despreparo, mas também determinam o professor realizando um papel não colaborador neste cenário:

P9: *“Além de todo esse problema da qualificação, eu vejo assim, muita falta de conscientização dos professores em relação ao trabalho com esses alunos, porque é uma coisa difícil, e quando a coisa é difícil tem que ter uma motivação maior em cima disso pra poder superar... pois não adianta saber, estudar, falar sobre o problema e não fazer nada para aquilo melhorar.”*

P4: *“Muitos professores não se abrem pra discutir sobre a inclusão... o aluno já é rotulado incapacitado e não tem essa abertura para se trabalhar... só de você saber que um aluno vai ser*

incluso dá aquele alvoroço, porque é problema. Mas esse professor precisa abrir a cabeça, correr atrás, aceitar, procurar...”

Segundo MANTOAN *apud* CARVALHO (2001, p.13), “a adesão à inclusão, como uma probabilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com deficiência, depende também de uma disponibilidade interna, que não é comum a todos os professores.” Ao se perceberem como integrantes de um sistema de ensino definido pela Secretaria Municipal de Educação e, deste modo, assumindo a condição de contribuintes para que a superação, ou não, dessa situação ocorra, as professoras demonstram bastante consciência e discernimento podendo criar expectativas que as levem a aulas de melhor qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com essa pesquisa, analisar a perspectiva de professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos. As participantes da pesquisa se mostraram bastante insatisfeitas quanto a suas qualificações, se considerando despreparadas para a tarefa de promover simultaneamente a educação escolarizada de alunos com e sem necessidades especiais em ambientes regulares de ensino. Cabe por em relevo na análise proposta, o estabelecimento de uma relação de confiança que permitiu contribuições francas decorrentes das interações realizadas no Grupo. O envolvimento dos pares sugere ser fundamental para que a escola alcance seus propósitos, inclusive em relação ao atendimento educacional de alunos com necessidades especiais.

A busca do desenvolvimento profissional, apoiado numa perspectiva de auto-aprimoramento com vistas a intervenções de impacto diante das demandas sociais que se colocam, sugere ser um aspecto mais central na ampliação do entendimento de formação continuada. Não se pode ignorar que a história de vida e o processo de escolarização em nível de educação básica influenciam o processo de formação profissional ao qual a pessoa se submeterá. No que se refere ao processo de formação vivenciado pelo Grupo, o conteúdo prático das discussões merece destaque. A partir dos dados coletados pode-se depreender a contradição manifesta na busca de formação/informação garantidora da intervenção profissional almejada. Se em alguns momentos o conhecimento teórico é reivindicado, noutro é exatamente a experiência reveladora de um conhecimento mais prático que se mostra capaz de atender aos anseios dos participantes do Grupo.

A reflexão sobre a inclusão em ambiente escolar conduz a apontamentos sobre a qualificação profissional, apoiados em questionamentos e percepções angustiantes, compartilhados pelas participantes da pesquisa. Ao se perceberem como protagonistas desse cenário, as professoras demonstram responsabilidade profissional, ao admitirem o despreparo frente a uma perspectiva educacional que se pretende inclusiva, com preocupação sobre a qualidade do processo de escolarização oferecido aos alunos inseridos em contextos educacionais inclusivos. Chama a atenção o fato de que a presença no grupo de uma professora com formação em Educação Física não definiu uma percepção da atuação profissional que se destacasse das demais. Essa situação pode estar relacionada ao fato de que as questões levantadas transitaram mais pelas peculiaridades apresentadas pela pessoa que apresenta algum tipo de deficiência do que pela especificidade da área de atuação profissional.

As participantes do estudo apresentaram percepções redundantes acerca do assunto abordado, a despeito de suas características particulares. Em suas opiniões seus processos de qualificação profissional não foram suficientes para garantir que elas se sentissem preparadas para atuar em um contexto educacional inclusivo. A superação dessa situação passa pelo investimento constante na formação profissional, com o intuito de aliar uma teoria rica em experiências a práticas de qualidade. Essa formação deve – desde a graduação, com atenção especial ao estágio supervisionado – assentar-se na articulação entre teorias vivas, recheadas de cotidiano escolar, e práticas pedagógicas que reflitam debates academicamente sustentados.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000a. p.9-39.
- _____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000b. p.171-189.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3,n.2, p.73-127, dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU, 30 de janeiro de 2009a.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 07 abr. 2009b.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- CARVALHO, I. Supervisão Escolar e os Desafios da Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais. Monografia (especialização). UNICENTRO, Guarapuava, 2001.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, p.202-219, dez. 1999.
- DENARI, F.E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.). Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II. Londrina: Ed.UEL, 2001. p.177-181.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade. Campinas, v.24, n.83, p.601-625, 2003.
- FERREIRA, M.C.C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C.A. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo: UNESP, 1999. p.139-148.
- FUSARI, J.C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C.A. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.221-224.

- GLAT, R.; MAGALHÃES, E.F.C.B.; CARNEIRO, R.. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; MORI, N.N.R.; SHIMAZAKI, E.M. (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Ed.UEL, 1998. p.373-378.
- GÜNTER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.14, n.1, p.72-84, jan./jun. 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JANNUZZI, G.S.M. Políticas públicas e a formação do professor. In: *CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 1., 1995, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP-FE, 1995. p.1-10.
- KRUEGER, R.A. *Analyzing & reporting focus group results*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.
- LAWSON, H.A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. *QUEST*, Champaign, n.42, p.161-183, 1990.
- _____. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. *QUEST*, Champaign, n.51, p.116-149, 1999.
- MIRANDA, J.R.; CARMO, A.A. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. *Revista da SOBAMA*, Rio Claro, v.6, n.1, p.47-49, dez. 2001.
- MIRANDA, M.J.C. *Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá*. 2001, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOLINA, R.K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.22, n.3, p.73-86, 2001.
- MORGAN, D.L. *Focus groups as qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação 02/03*. Curitiba, 2003.
- _____. Secretaria do Estado de Educação. *Curso descentralizado de educação física adaptada*. Curitiba, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.93-114.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.
- _____. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M.C. (Coord.). *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p.205-248.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito*. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

- SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.129-141.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.
- THE COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: the standards for the preparation and licensure of special educators. 4.ed. Virginia: The Council for Exceptional Children, 2000.
- UNIVERSIDADE GAMA FILHO. Curso atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro, 1994.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.115-138.

Endereço:

Avenida Doutor Vicente Machado, 322
Centro – Irati – PR
CEP 84500-000

E-mail:

gilmarcruz@onda.com.br

Recurso tecnológico necessário para Comunicação Oral:

Projeto multimídia