

# Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo

CDD. 20.ed. 371.12  
378.124

Gilmar de Carvalho CRUZ\*  
Júlio Romero FERREIRA\*\*

\* Universidade Estadual de Londrina.  
\*\*Universidade Metodista de Piracicaba.

## Resumo

O estudo objetivou acompanhar como professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e em que medida um programa de formação continuada pode contribuir para o enfrentamento desta situação. A pesquisa assentou-se em pressupostos metodológicos do grupo de focalização. Dezesseis professores de Educação Física, da rede pública municipal de ensino de Londrina, constituíram Grupo de Estudo/Trabalho com foco nas questões relativas à intervenção do professor de Educação Física em ambientes escolares inclusivos. Foram realizados encontros quinzenais durante os anos 2002 e 2003. Para efeito de coleta de dados foram adotados na dinâmica do Grupo: entrevistas coletivas, observações e análises de aulas registradas em VHS e diários de campo reflexivos. O tratamento dos dados coletados configurou *fotografia*, *radiografia* e *cinematografia* do Grupo. Os resultados encontrados indicam contradições importantes de serem superadas no ambiente escolar - como a contradição teoria versus prática, por exemplo - e que refletem no atendimento educacional prestado por professores de Educação Física a alunos com necessidades especiais. A título de considerações finais indica-se procedimentos relacionados à implementação de programas de formação continuada, assim como à realização de pesquisas numa perspectiva relacional em contextos educacionais que se pretendem inclusivos.

UNITERMOS: Educação física; Educação permanente; Inclusão; Contexto educacional; Professores de educação física; Formação profissional.

## Introdução

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. Importa por em relevo nesta assertiva, 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 se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível "lato" ou "stricto") será

redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará.

Por mais que percebamos avanços no campo de atuação profissional definido pela Educação Física, não podemos perder de vista a distância que persiste em se manter entre o conhecimento produzido academicamente e os serviços ofertados para pessoas com necessidades especiais. Esta afirmação é particularmente preocupante ao levarmos em conta que a Educação Física *Adaptada* é um campo de atuação profissional que se apóia em conhecimento básico de natureza multidisciplinar (REID & STANISH, 2003), assim como a própria Educação Física *Comum* - da qual, a propósito, a Educação Física *Adaptada* não pode se desgarrar. O embate entre o caráter de disciplina acadêmica e/ou profissão acompanha a

Educação Física já há algum tempo (LAWSON, 1999; NEWELL, 1990) e, respeitando diferenças de ordem conceitual e epistemológica dos autores que o abordam, perpassa invariavelmente o processo de formação profissional em nível de Educação Superior.

Os debates acadêmicos que dão (ou deveriam dar) suporte à Educação Física precisam ser aprimorados e estar mais próximos das questões vivenciadas no dia-a-dia da intervenção profissional. As pesquisas na área da Educação Física Adaptada, por exemplo, devem investir mais sobre o campo de atuação profissional, conforme indicação de MAUERBERG-DECASTRO (2002). Não se pode ignorar que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto *deficiência* - particularmente aqueles formados até o final da década de 80.

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

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

A formação contínua, continuada ou permanente do professor é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de PERRENOUD (1998, 1999, 2002), que ao enfatizar a prática reflexiva na formação contínua do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento ele indica como uma das competências do professor a

gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

À assertiva anterior pode-se acrescentar a crítica radical que COLLARES, MOYSÉS e GERALDI (1999) fazem às políticas brasileiras de formação continuada, entendida mais como um processo de “descontinuidade” da relação entre a formação prévia e o exercício profissional do professor. Eles apontam como um dos denunciadores dessa “política da descontinuidade” a “vulgarização de modelos científicos, tornados ‘modismos’ e transmitidos como ‘receitas’, em panacéia para todos os problemas” (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 (COLLARES, MOYSÉS & GERALDI, 1999; IMBERNÓN, 2000; PERRENOUD, 1998, 1999, 2002) 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.

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

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

Neste cenário, seja por intermédio da iniciativa pública (MIRANDA & CARMO, 2001; PARANÁ, 2002) ou privada (UNIVERSIDADE GAMA FILHO, 1994), algumas ações vêm sendo fomentadas com o intuito de se 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.

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

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

A competência necessária para atuar junto a pessoas com necessidades especiais passa pela organização de ambientes que permitam a execução de tarefas motoras adequadas ao seu processo de desenvolvimento. Além dos conhecimentos relativos especificamente ao assunto *deficiência*, também aqueles relacionados à aprendizagem motora, ao desenvolvimento motor e à metodologia do ensino da Educação Física, para citar alguns, são importantes neste processo de formação profissional. Emergem aqui mais uma vez elementos relacionados ao contexto da formação/atuação profissional do professor.

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

O envolvimento nessas discussões daqueles que assumem em seus cotidianos a responsabilidade de implementar programas educacionais efetivos - os atores sociais protagonistas das tão propaladas mudanças -, incrementa sobremaneira o processo de formação profissional do professor. Além disso, rompe-se com a visão mitificada/mitificadora de universidade como sendo a redentora das mazelas sociais e, no caso, educacionais. Ao contrário, passa-se a perceber como alternativa efetiva ao enfrentamento/superação do estado de coisas que

nos afligem no ambiente escolar a reunião de competências acadêmicas e profissionais, conforme indicam LAWSON (1990, 1999) e BETTI (1996).

Diante do quadro exposto, a constituição de um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores de Educação Física naquilo que diz respeito ao enfrentamento dos desafios postos pela iminente implantação de uma política inclusiva no Estado do Paraná (PARANÁ, 2000, 2001, 2003) e no município de Londrina (LONDRINA, 2002) sugere pertinência. A participação efetiva/ativa de professores de Educação Física em programas de formação continuada possibilita o adensamento de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais

presentes na competência profissional almejada em sua formação, principalmente se a intenção é prestar serviços educacionais de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social.

Por conseguinte, o presente estudo teve como foco o processo de formação continuada - destinado a professores de Educação Física do município de Londrina, no Paraná - guardando como objetivo: acompanhar como professores, do componente curricular Educação Física, lidam em suas aulas com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e em que medida um programa de formação continuada pode contribuir ao enfrentamento desta situação.

## Método

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

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

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

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

### Participantes e contexto da pesquisa

Entre os anos de 2002 e 2003, participaram, voluntariamente, do Grupo de Estudo/Trabalho professores de Educação Física que atendessem simultaneamente alunos com e sem deficiência pertencentes à rede pública de ensino básico da cidade de Londrina-PR. Todavia, houve o interesse de professores de classe especial e de classe regular - sem a presença de qualquer aluno com necessidades especiais - em tomar parte do Grupo. O mesmo compôs-se por professores que atendiam (inicialmente 14) e que não atendiam (quatro professores) alunos com algum tipo de deficiência. As escolas participantes do estudo são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que gerenciava, até 2003, 93 estabelecimentos de ensino, cerca de 33.000 alunos e aproximadamente 2.300 professores, dos quais 105 eram do componente curricular Educação Física.

Ao longo do ano de 2002 a pesquisa contou com a participação efetiva de 13 professores da rede municipal de ensino de Londrina - com experiência profissional no magistério variando de dois a 24 anos. Destes 13 professores, apenas uma possuía experiência anterior e formação acadêmica (em nível de especialização) relacionada a pessoas com necessidades especiais, 10 atendiam alunos com algum tipo de deficiência e três

não. No ano de 2003, deixaram de participar do Grupo, um professor e uma professora, enquanto três novos professores (um professor e duas professoras) passaram a integrá-lo e duas professoras que interromperam as atividades em 2002 retornaram, perfazendo um total de 16 professores participantes da pesquisa em 2003. Excetuando-se duas professoras, todos os demais atendiam algum aluno com deficiência mental, física, sensorial ou com condutas típicas.

Para ajustar-se aos compromissos profissionais dos participantes do estudo, o Grupo subdividiu-se em dois: um deles com encontros no período da manhã e outro à tarde. Em ambos os casos os encontros tenderam a ser quinzenais. Entretanto, apesar do esforço coletivo, nem sempre se conseguiu manter esta periodicidade. Às vezes compromissos relacionados à própria escola, ou ainda questões de ordem pessoal, não permitiram a presença de todos os participantes do Grupo nos encontros planejados.

Como não há ainda uma política municipal de inclusão sancionada - apesar de "documento preliminar" produzido pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva, intitulado: "Propostas de Ações para uma Política Educacional Inclusiva no Município de Londrina" (LONDRINA, 2002) - as diretrizes pedagógicas no que toca à educação escolarizada de pessoas que apresentam necessidades especiais são consoantes ao estabelecido em termos de política estadual e federal. Deste modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2003), e a Deliberação 02/03 que fixa normas para a Educação Especial no Paraná (PARANÁ, 2003) apresentam-se como referência de peso na definição de ações municipais acerca de alunos com necessidades educacionais especiais.

### Procedimentos e instrumentos

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

No ano de 2002 foi feita uma *fotografia* do Grupo, com informações relacionadas à formação, experiência

no magistério e intervenção com pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência, por exemplo. Essa *fotografia* foi atualizada em 2003 devido à saída de dois participantes no final de 2002 e o ingresso de três novos professores, assim como o retorno de duas participantes que ingressaram no Grupo em 2002 mas não permaneceram naquele ano.

Em 2002 foram realizados 13 encontros de cerca de quatro horas cada um, de maio a novembro de 2002, perfazendo um total de 52 horas de reuniões. Desses encontros seis foram parcialmente registrados em fitas cassete, totalizando cerca de 12 horas de gravação das discussões realizadas, posteriormente transcritas para análise. Além disso, foram filmadas, pelo próprio pesquisador, 12 aulas de Educação Física - referentes a quatro turmas diferentes - ministradas por participantes da pesquisa. Essas aulas contavam, obrigatoriamente, com a presença de aluno com deficiência física incluído em turma regular - de pré-escola a 1a. série.

Já em 2003 foram efetuados 16 encontros (quinzenais, sempre que possível, respeitando calendário das escolas municipais) de quatro horas cada um, num total de 64 horas, sendo sete registrados em fitas cassete por intermédio de entrevista coletiva. Após transcrição e análise as respectivas informações resultaram em 13 quadros com o conjunto de respostas dos participantes da pesquisa, que foram organizados a partir do tema de cada entrevista.

A partir de um (ou mais) tema disparador - anunciado a todos os participantes presentes em determinados encontros - o debate era iniciado com cada participante emitindo sua opinião, podendo reconsiderá-la em função de algum comentário de outro integrante do Grupo. Procedeu-se, portanto, o registro coletivo das falas individuais dos participantes, falas essas que foram afetadas pela dinâmica do próprio Grupo. Embora a entrevista tenha se dado coletivamente, sua análise foi realizada a partir do extrato individualizado das falas de cada participante - sem perder de vista os contextos nos quais elas ocorreram. Esse procedimento foi definido como *radiografia* do Grupo.

Foram registradas em fitas VHS, cinco aulas de Educação Física - realizadas com turmas diferentes no período letivo de 2003 - ministradas pelos integrantes do Grupo. Duas dessas aulas possuíam, cada uma, um aluno com paralisia cerebral e uma um aluno com Síndrome de Down, todos incluídos em turmas regulares de pré-escola e 1a. série. Duas outras aulas focalizaram classes especiais integradas a turmas de 1a., ou 3a., e 4a. séries. Essas aulas

foram observadas coletivamente e analisadas por escrito por cada participante presente nos encontros realizados. Para tanto foi utilizado roteiro adaptado de ADAMUZ (2002), gerando 41 quadros organizados a partir das respostas de cada participante. Durante as observações ocorriam discussões a respeito de determinados aspectos das aulas observadas, ocasionando ou não uma pausa na exibição da fita referente à aula em destaque. Esse procedimento foi um dos componentes do que se chamou de *cinematografia* do Grupo.

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

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

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

à opinião expressa por cada participante da pesquisa. Não há, conforme indicação de FELDMAN (1995), uma maneira certa para elaborar essa segunda coluna, senão uma busca de conexões entre significados que certamente são influenciados por elementos contextuais assim como pelo referencial teórico utilizado ao longo do estudo. A terceira coluna identifica os temas que se relacionam aos significados atribuídos nas colunas anteriores.

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

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

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

## Apresentação dos resultados e discussão

### Fotografia do grupo (2002/2003)

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

QUADRO 1 - *Fotografia* do grupo.

	Idade	Sexo	Ano de conclusão do curso de EF	Tempo de exercício no magistério	Experiência anterior <sup>1</sup>	Formação específica <sup>2</sup>
P1	36	M	1989	14 anos	S	N
P2	41	F	1985	17 anos	S	N
P3	40	F	1984	19 anos	S	S
P4	42	F	1983	24 anos	N	N
P5	40	M	1988	15 anos	S	N
P6	35	F	1992	9 anos	N	N
P7	42	F	1983	19 anos	N	N
P8	40	M	1986	18 anos	N	N
P9	29	F	1998	6 anos	S	N
P10	37	F	1989	17 anos	S	N
P11	46	F	1989	16 anos	N	N
P12	43	F	1982	24 anos	N	N
P13	51	F	1993	9 anos	S	N
P14	35	F	1992	9 anos	S	N
P15	36	F	1992	4 anos	S	N
P16	49	F	1978	26 anos	S	N

1. Com alunos que apresentassem necessidades especiais.

2. Em nível de especialização.

Interessante o intervalo de 20 anos entre a menor e a maior idade dos participantes do Grupo, que conseqüentemente representam os professores com menor

e maior tempo de conclusão do curso de Educação Física - destacados no QUADRO 1. Se por um lado esses 20 anos de diferença indicam mais bagagem, mais experiência no desempenho das atribuições profissionais, por outro lado podem significar uma defasagem importante em termos de preparação profissional. Os cursos formadores de professores de Educação Física da década de 70 possuíam características distintas das identificadas nos cursos em funcionamento na década de 90, afinal de contas trata-se de outro momento histórico com suas peculiaridades no que toca às demandas sociais.

Entretanto, chama atenção o fato de que o professor (P9) concluinte de seu curso de formação no final dos anos 90 não demonstra mais segurança em sua intervenção profissional em contexto educacional inclusivo, mesmo tendo acesso a informações sobre pessoas com necessidades especiais durante sua graduação - pretensamente sua formação inicial - em decorrência da Resolução 03/87, que definiu a reestruturação dos cursos de Educação Física no início dos anos 90 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987).

### Radiografia do grupo

Do ponto de vista da *radiografia* do Grupo é possível localizarmos, por intermédio das entrevistas, reflexões dos participantes do Grupo no que diz respeito aos temas disparadores de cada discussão realizada no decorrer dos encontros efetuados. *Radiografar* o Grupo significa, então, vê-lo por dentro. A entrevista coletiva - na condição de uma técnica para coleta de dados - é uma variação da entrevista pessoa-a-pessoa. A literatura indica esse procedimento como sendo grupo focal, ou de focalização (KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997; THOMAS & NELSON, 2002). Sustentar a coleta de dados em um grupo de focalização permite que cada assunto discutido ganhe contornos não previstos inicialmente, em função da elucidação de opiniões distintas em cada encontro.

O QUADRO 2 conjuga dados provenientes de quatro quadros. Eles tiveram como tema disparador: avaliação e expectativas quanto ao Grupo e uma questão relacionada à oferta de serviço de qualidade em aulas de Educação Física. Esse novo agrupamento também considera a presença dos participantes nos dias relacionados aos temas disparadores. Os ausentes são desconsiderados para efeito da análise subsequente. Os participantes P7, P10 e P12 foram os que estiveram presentes em todos os momentos registrados neste bloco de dados.

QUADRO 2 - Temas disparadores: Expectativas / Aspecto fundamental para atendimento / Avaliação / Aspectos positivos e negativos (07/03; 21/11; 29/11) .

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

O QUADRO 2 permite-nos confrontar algumas opiniões que explicitam contradições de interesse à compreensão do cotidiano escolar de professores de Educação Física inseridos em contextos educacionais orientados numa perspectiva inclusiva. Salta aos olhos a alusão feita por P7 a sua postura “*mãezona*”. Ao se referir ao aspecto fundamental para o atendimento de

alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física, ela fala em “*amor*”, sendo acompanhada de perto por P10 que sugere, além de “*muita vontade*” e “*gostar do que faz*”, “*não ter pena*” como aspectos importantes de serem considerados.

A paixão pelo ofício, indicada acima, parece estar separada por uma tênue linha da compaixão por



aqueles que apresentam necessidades especiais. Esse é um sentimento que, se perpetuado no cotidiano escolar, pode conduzir a ações pseudo-pedagógicas inócuas ao processo de escolarização desses alunos. Ainda é comum, independente de nível sócio-econômico-cultural, que a avaliação social do trabalho realizado junto a pessoas com necessidades especiais se apóie mais na benevolência daqueles que se dispõem, às vezes *filantropicamente*, a cuidar delas, do que em critérios de cunho profissional - como avaliação do ensino e da aprendizagem, por exemplo. As duas primeiras colunas do QUADRO 2 trazem ainda elementos relacionados à formação e intervenção profissional e ao ambiente físico-social nas reflexões dos participantes.

Nas colunas referentes à avaliação - realizada ao final de 2003 - e aos aspectos positivos e negativos do trabalho realizado a formação profissional é o principal tema focalizado. A troca de experiência e a aquisição de informação/conhecimento sobre o assunto INCLUSÃO, são expressões que indicam o embate *teoria x prática* mais como uma aliança necessária para que se efetive uma intervenção profissional academicamente sustentada ou, na expressão de P10, "com o pé no chão". O diálogo com os pares, a troca de informações sobre a atuação no dia-a-dia e o olhar do e sobre o companheiro de angústias profissionais foram algumas das contribuições sinalizadas pelos participantes. Esse convívio suscitado pelo programa de formação continuada que foi desenvolvido contrapôs-se à solidão vivenciada na escola, de acordo com expressão de P10.

### **Cinematografia do grupo: observação/análise das aulas filmadas**

Interessou para os propósitos da pesquisa acompanhar as dinâmicas estabelecidas pelos professores em suas intervenções profissionais. Para tanto, além de *fotografar e radiografar* o Grupo foi necessário acompanhá-lo em movimento. A idéia de *cinematografia* diz respeito, portanto, ao registro de aulas de participantes do Grupo. Uma das maneiras de proceder a este registro foi a filmagem em fitas VHS de aulas nas quais alunos com e sem alguma necessidade educacional específica eram atendidos, simultaneamente, pelo professor de Educação Física. As filmagens ocorreram entre os meses de maio e novembro de 2003, à medida que as escolas que teriam a aula registrada acenassem com sua anuência.

Uma dessas aulas possuía um aluno com paralisia cerebral - com membros superiores e inferiores, além de sua comunicação, afetados; usuário de cadeira de rodas - incluído em uma turma regular de 1a. série. Outra aula apresentou um aluno com paralisia cerebral - somente membros inferiores afetados; usuário de cadeira de rodas - e um aluno que no final do ano letivo foi encaminhado para sala especial de condutas típicas, ambos incluídos também em uma turma regular de 1a. série. Uma terceira aula tinha a presença de um aluno com Síndrome de Down incluído em turma regular de pré-escola. As outras duas aulas reuniam - nas aulas de Educação Física - alunos com deficiência mental, frequentadores de classes especiais, e de 1a., ou 3a., e 4a. séries, respectivamente. Excetuando os alunos das classes especiais, os outros com alguma necessidade educacional específica - incluídos em turmas regulares - se encontravam em faixa etária compatível com as turmas nas quais estavam incluídos.

As aulas das professoras P3 e P14 foram observadas e analisadas coletivamente no dia 23 de maio. As aulas dos professores P8 e P9 no dia 20 de junho e da professora P10 no dia sete de novembro. Era entregue um roteiro de observação/análise por escrito a cada professor que, enquanto assistia à aula, ou logo após, respondia as suas seis questões. Apenas os professores presentes ao encontro realizaram observações e análises das aulas. O quadro de análise adotado por ocasião da *radiografia* do Grupo na subseção anterior - adaptado de GOODWIN e WATKINSON (2000) - foi aplicado novamente. Desta vez, contudo, o tema disparador foi substituído pela aula observada, sendo apresentadas respostas emitidas por cada professor para o conjunto de seis questões (roteiro) em cada uma das cinco aulas.

A filmagem das aulas deve ter dois pontos destacados. Um deles refere-se à solução para um problema prático que seria articular horários para que todos os integrantes do Grupo pudessem realizar observação direta das aulas uns dos outros. Outro ponto merecedor de destaque se relaciona ao impacto positivo que a filmagem teve sobre os professores que ministraram as aulas observadas, além de enriquecer sobremaneira as reflexões coletivas. Apresentamos nos QUADROS 3a e 3b as expressões, idéias subjacentes e temas focalizados por alguns dos participantes no que diz respeito a questão 1 do roteiro utilizado para análise das aulas observadas.

QUADRO 3<sup>A</sup> - Questão 1 (O que chamou atenção na aula?).

Contextos A<sup>1</sup> e B<sup>2</sup>.

1. Contexto A: Aluno com Síndrome de Down - SD - incluído em pré-escola.
2. Contexto B: Aluno com paralisia cerebral - PC -, usuário de cadeira de rodas, incluído em turma de 1a. série.
3. Aulas analisadas em 23/05/2003.

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

QUADRO 3<sup>B</sup> - Questão 5 (Outra estratégia?).

Contextos A e B.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de focalização
P1	Aula mais livre, de descoberta	Organização Projeto pedagógico	Intervenção profissional
P9	Maior número de colunas Mais atividades com menor duração	Organização	Intervenção profissional
P10	Atividades com música Mais materiais	Atividade Infra-estrutura	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P12	Mais círculos	Organização	Intervenção profissional
P13	Atividades em círculos	Organização	Intervenção profissional
P15	Duas fileiras (menina/menino)	Organização	Intervenção profissional

No ponto de vista de P1, P9, P10, P12, P13 e P15 foi possível realizar observações que dessem conta, ao mesmo tempo, tanto da aula que contava com a presença do aluno com Síndrome de Down, quanto da aula na qual estava o aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas. É interessante perceber que P10 e P15, ao refletirem sobre suas próprias condições para atender alunos com necessidades especiais, indicam que a experiência profissional com diferentes tipos de deficiência é importante para se obter condições profissionais para uma intervenção satisfatória. O que sugere que as demandas específicas de cada tipo de deficiência que foram observadas quando da reflexão sobre a própria intervenção profissional, não o foi na análise das aulas acima registradas.

As questões que mais chamaram atenção dos participantes em suas análises disseram respeito a aspectos específicos do componente curricular Educação Física - particularmente sobre o comportamento motor do aluno com Síndrome de Down

- e aqueles relacionados à organização da aula e ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Quando a análise focaliza as estratégias utilizadas e suas conseqüências, o aspecto organizacional ganha mais corpo, e a proposição de um enfoque cooperativo começa a surgir.

Nos QUADROS 4a e 4b foram analisadas, respectivamente: uma aula com alunos de uma classe especial que freqüentavam as aulas de Educação Física com uma turma regular do primeiro segmento do ensino fundamental; e uma aula com um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas e outro com condutas típicas - ambos incluídos em uma turma regular do ensino fundamental. Nessas observações nenhum dos participantes efetuou suas análises de uma situação e outra conjuntamente. Talvez os contextos distintos - classe especial e turma regular com alunos incluídos - tenham definido essa mudança no comportamento de alguns participantes no momento de sua análise.

QUADRO 4<sup>2</sup> A - Questão 1 (O que chamou atenção na aula?).

Contexto A<sup>1</sup>.

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

1. Contexto A: Sala especial (deficiência mental) que freqüentava aulas de Educação Física com turma de 1a. ou 3a. série.  
2. Aulas analisadas em 20/06/2003.

QUADRO 4B - Questão 1 (O que chamou atenção na aula?).

Contexto B<sup>3,4</sup>.

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

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

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

Na aula relacionada à classe especial é oportuno destacar que chama atenção dos participantes a não-participação de uma aluna da classe especial (contexto A). Porém, P10 menciona (QUADRO 4a) a dificuldade em identificar os outros alunos da classe especial devido ao seu envolvimento nessa mesma aula. Já na aula que apresenta um aluno com paralisia cerebral e outro com condutas típicas, não é feita qualquer menção pelos participantes do Grupo à presença deste segundo aluno. É provável

que a característica da aula realizada contribua para facilitar/dificultar essa participação imperceptível de determinados alunos nas aulas.

A respeito do tipo de aula, ou o modo como ela é conduzida, como sendo, por si só, aspecto que pode aumentar ou diminuir as restrições para o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a aula ministrada para os alunos com paralisia cerebral e condutas típicas (Contexto B, QUADRO 4b) nos leva a reflexões de interesse. Essa aula foi ministrada por

uma aluna do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, cumprindo seu estágio curricular obrigatório.

Houve um certo consenso dos participantes na análise em reconhecer a aula em questão como: “*sem objetivo*”, sem “*domínio da turma*”, “*muito parada*” e com “*falta de didática*” (QUADRO 4b). Porém, apesar das críticas veementes à inexperiente futura professora, o aluno com paralisia cerebral exibiu durante a aula um “*sorriso no rosto*” sugestivo de “*felicidade*” e “*alegria*”, que despertaram a atenção dos participantes. Mais uma vez a formação profissional pode ser posta em xeque, não no que diz respeito à ausência de procedimentos destinados ao adequado atendimento de alunos com necessidades especiais, em contextos educacionais inclusivos, mas ao atendimento de seus alunos em geral.

### **Cinematografia do grupo: diários de campo reflexivos**

Outro registro adotado na perspectiva de captar o Grupo em movimento (*cinematografia* do Grupo), foi o que se convencionou chamar de Diário de Campo

Reflexivo. Trata-se de anotações feitas por alguns dos participantes da pesquisa, a partir de suas próprias aulas. Essas anotações foram realizadas pelos próprios professores após aulas, por eles mesmos ministradas, para turmas que contassem com a presença simultânea de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Seis questões norteadoras (QN<sup>1</sup>) serviram como referência para as reflexões elaboradas pelos professores quando do encerramento das aulas em foco. Deste modo, foi possível proceder à reflexão e análise das próprias aulas, além de compartilhá-las - quando julgado necessário a título de memória do ocorrido durante a quinzena de aulas - com os demais integrantes do Grupo. Dentre os integrantes do Grupo, nove levaram a termo a idéia do Diário de Campo Reflexivo, registrando seus apontamentos sobre suas próprias aulas entre os dias 1o. de setembro e 25 de novembro de 2003, totalizando 88 registros.

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

QUADRO 5A - QN 1 (Opinião sobre a aula).

1. Contexto: Aluna com paralisia cerebral (membros inferiores afetados - anda com apoio), incluída em 1a. série.
2. Contexto: Aluno com Síndrome de Down incluído em turma de pré-escola.
3. Contexto: Aluna com Síndrome de Down incluída em turma regular de pré-escola.
4. Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 3a. série.
5. Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 1a./3a. série.
6. Contexto: Um aluno com paralisia cerebral - membros inferiores afetados, usuário de cadeira de rodas - e um aluno com distúrbio de conduta, ambos incluídos em turma regular de 1a. série.
7. Contexto: Classe especial (deficiência mental) integrada a classe regular de 4a. série.

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de focalização
P1 <sup>1</sup>	Boa participação dos alunos; alunos dispersos; sol muito quente.	Envolvimento dos alunos Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P3 <sup>2</sup>	Alunos participam com entusiasmo; atividades com bola; aula desenvolvida conforme planejado; cada aluno com uma bola seguindo comando.	Envolvimento dos alunos Atividade/Organização Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5 <sup>3</sup>	Aluna participou normalmente; alunos agitados; coordenação na marcha; brincaram com a aluna incluída; recreação e coordenação com bola.	Envolvimento dos alunos Interação social Atividade/Especificidade	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7 <sup>4</sup>	Mudança da turma de integração; desastre, brigas; aula tranqüila; portadores de necessidades especiais viram importância da aula.	Envolvimento dos alunos Comportamento social Interação social/Orientação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P8 <sup>5</sup>	Objetivos alcançados; jogos pré-desportivos; variações de regras propostas pelos alunos; trabalho com bastão; competição (respeito, regras, cooperação); variação de atividades.	Organização/Projeto pedagógico Envolvimento dos alunos Especificidade/Cooperação Atividade/Interação social	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9 <sup>6</sup>	Dificuldades na maioria das atividades propostas; atividades simples, grupos formados conforme preferências por elas; turma assimilou atividades.	Organização/Atividades Envolvimento dos alunos Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10 <sup>7</sup>	Participação ativa de todas as crianças; aula um pouco agitada (filmagem); jogo novo.	Especificidade Envolvimento dos alunos Interferência da pesquisa	Ambiente físico-social Intervenção profissional

continua

QUADRO 5A - QN 1 (Opinião sobre a aula) (Continuação).

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de focalização
P14 <sup>8</sup>	Todos os alunos, inclusive o incluído, entenderam movimento do peão; jogos intelectivos.	Atividade Especificidade	Intervenção profissional
P14 <sup>9</sup>	Dispersão; todos participaram; interesse em realizar as atividades propostas; futebol (meninos se interessam).	Envolvimento dos alunos Interação social Especificidade/Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional

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

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

QUADRO 5B - QN 5 (É possível otimizar a participação do aluno com necessidades especiais?).

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Tema de focalização
P1	Mais atividades explorando seu potencial; difícil, indisciplina de outros alunos.	Organização Comportamento social	Intervenção profissional Ambiente físico-social
P3	Alunos seguindo sugestão de atividade do aluno especial; atenção do professor ao potencial do aluno; atividades adequadas; lançar desafios para aluno especial sobressair e ensinar amigos.	Envolvimento do professor Envolvimento do aluno Atividade/Desafio Interação social Organização/Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P5	Tirar lado mais agressivo; tem dia que não dá; objetivo alcançado; não precisa; participação de todos; dentro do possível.	Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos Comportamento social Projeto pedagógico	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P7	Valorizar participação dos alunos da classe especial; variação das atividades específicas para aluno da classe especial; se a mãe não esquecer de dar os remédios; depois de falar da importância alunos voltaram para aula; carinho, amor.	Envolvimento dos alunos Interação social Orientação/Atividade Adaptação/Família Benevolência	Ambiente físico-social Intervenção profissional Compaixão
P8	Melhora dos materiais utilizados; novas alternativas de atividades; integrar alunos da sala especial com a turma; desenvolver capacidades neuropsicomotoras; experiências novas; trabalhar com a turma dentro das possibilidades e/ou limitações do aluno especial; combinar com atividades de sala.	Infra-estrutura Atividade/Organização Interação social Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P9	Atividade com pouco grau de dificuldade, progressão gradativa; mais ênfase nas explicações; participação de alunos cadeirantes sem auxílio de outros alunos; melhor interação; professor x aluno especial e aluno especial x turma.	Atividades/Adaptação Orientação/Interação social Envolvimento do professor Envolvimento dos alunos	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P10	Organizar melhor; grupos menores; vivenciar mais os movimentos; mais jogos (principalmente futebol); trabalhar mais o mesmo jogo.	Organização Especificidade Adaptação	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P14	Fazer com que ele aceite as regras e o seu limite; dar sempre esse jogo com parceiro que conheça mais o conteúdo que ele; tendo uma pessoa para ajudá-lo individualmente.	Adaptação Interação social Infra-estrutura	Ambiente físico-social
P15	Aprendendo a trabalhar com eles; atividades de interesse comum; exercícios que envolvam todos ao mesmo tempo; maneira como se conduz a aula e se propõem os objetivos; moldar turma; impor limites; alunos têm que sentir firmeza na atitude do professor.	Informação Envolvimento do professor Atividade Organização Orientação	Formação profissional Ambiente físico-social Intervenção profissional

Os apontamentos feitos pelos participantes sobre as próprias aulas acompanharam a tendência presente nas observações/análises das aulas de outros participantes do Grupo. Questões de conteúdo mais prático prevaleceram no olhar de cada um desferido sobre si próprio. A ênfase na cooperação aparece mais um pouco, sendo que às vezes está vinculada mais a atitudes espontâneas dos alunos do que a procedimentos adotados pelo professor. Os temas focalizados se concentraram na intervenção profissional e no ambiente físico-social.

Alguns participantes permitem que se verifique uma correspondência no conteúdo de suas expressões nas entrevistas e nos apontamentos feitos a partir de reflexões sobre suas próprias aulas. É o caso de P7 que trazia como preocupação no começo de 2003 o fato de “*ser mãezona*” e que apresenta (QUADRO 5b) expressões que realmente sugerem um caráter benevolente em sua atuação profissional. A estagiária mencionada na aula de P9 foi o alvo de suas anotações. Nesse caso é interessante perceber que as aulas parecem sofrer alterações positivas no sentido do atendimento dos alunos de um modo geral. É possível que algumas pistas dadas por P9, professora responsável pela turma, tenham contribuído para tanto. Se isso aconteceu, o processo de formação de professores para o exercício do magistério deve otimizar as experiências realizadas em nível de estágio curricular obrigatório.

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

Uma das questões que acompanhou a exposição dos dados foi a contradição manifesta na busca de formação/informação que garantisse a intervenção profissional almejada. Se em alguns momentos o conhecimento teórico era reivindicado, noutra era exatamente a experiência reveladora de um conhecimento mais prático que se mostrava capaz de atender aos anseios dos participantes do Grupo. Seus modos de lidar com os problemas que surgem no dia-a-dia escolar estão mais ligados a soluções práticas, dentro de seus contextos mais imediatos de ação do que elaborações teóricas mais sofisticadas.

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

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

O envolvimento dos pares é fundamental para que a escola alcance seus propósitos. E isso não é nenhuma particularidade acerca do atendimento educacional de alunos com necessidades especiais. A reunião de competências presentes no interior de cada escola é imprescindível para se assumir a responsabilidade profissional que nos cabe. Em se tratando do atendimento a pessoas que podem apresentar algum tipo de deficiência assumir uma postura profissional criteriosa é importante para não sucumbirmos a uma relação compassiva talvez até com relação a nós mesmos.

Em alguns momentos os dados focalizaram os alunos em função de seus graus de comprometimento, isto é, do quanto suas características constitutivas impunham restrições capazes de impedir sua participação efetiva em aulas de Educação Física. Mas, além das características dos alunos devemos considerar também os demais elementos do contexto. Deste modo o comprometimento, no sentido do engajamento do professor, assim como o conjunto de tarefas escolares expressos no projeto pedagógico da escola - devidamente compartilhado pelos funcionários docentes e não-docentes que a compõem - precisam se articular para que se leve a termo o processo de escolarização de seus alunos.

Algumas pistas importantes foram dadas pelos participantes do Grupo, ao longo desses dois anos de

convivência, sobre os modos de lidar com questões suscitadas pelo atendimento de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física dentro de contextos educacionais que se pretendem inclusivos. Em anotações feitas em seus diários de campo P10 - que integrava alunos de classe especial a uma turma de 4a. série - e P15- que também atendia uma classe especial, integrando-a a uma turma de 3a. série - apontam o futebol como uma atividade que em determinados momentos de suas intervenções despertou o interesse da turma como um todo. Elas percebem que a integração de turmas distintas, atendidas simultaneamente, passa pela proposição de tarefas/atividades que despertem o interesse de todos ao mesmo tempo e que definam objetivos comuns a todos os alunos.

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

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

A referência ao ambiente educacional - palco das reflexões realizadas - como pretendendo levar em conta a

diversidade humana numa perspectiva inclusiva, indica a necessária precaução com uma compreensão superficial e simplista sobre o momento vivido pelas escolas brasileiras. O reconhecimento social e legalmente amparado do direito à educação por parte de pessoas com necessidades especiais, não reflete no atendimento educacional concretamente oferecido. Mesmo diante da receptividade observável na rede municipal de ensino de Londrina com vistas à implantação de um modelo educacional inclusivo, há que se perceber contradições importantes de serem superadas.

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

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

## Considerações finais

A reflexão sobre a participação da Educação Física em ambiente escolar conduz a implicações decorrentes da proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Pensar na ampliação do espaço de relação de pessoas com necessidades especiais - inclusão - restringindo

a discussão a um ou outro espaço específico do ambiente no qual se pretende promovê-la, colabora para a distorção da idéia central. Para haver coerência com a noção de escola inclusiva é necessária a ampliação do foco de análise para a escola como um todo e não, contraditoriamente,

restringir a análise a um ou outro aspecto específico de uma determinada deficiência, por exemplo.

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

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

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

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

Os conflitos enfrentados no dia-a-dia da atuação profissional podem definir o início de reflexões e ações em direção à resolução de problemas concretos. Alguns professores do Grupo já acumulavam, há algum tempo, experiências no atendimento integrado de alunos com e sem necessidades especiais. Talvez conceber a formação inicial/continuada tendo como referência exclusiva o conhecimento formalizado colabore para restringir nossa perspectiva sobre o assunto. Quando se inicia, ou de onde se continua, parece não ser o ponto central da questão. Um aluno que frequenta o último ano de um curso de graduação talvez não esteja, ainda, devidamente iniciado no ofício de professor.

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

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

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



## Abstract

Continuing formation process of physical education teachers in inclusive educational context

The aims of this study were to track how Physical Education teachers deal with students with special needs and to understand how a continuing education program may contribute to cope the challenges related with the inclusion process. The research was based on the focalization group methodological suppositions. Sixteen Physical Education teachers of the public educational system of Londrina constituted the Study/Work Group focusing on the issues related to the intervention of the Physical Education teacher in inclusive school environments. The meetings were carried out every other week during the years 2002 and 2003. Data collection was carried out by means of: collective interviews, observation and analysis of classes recorded in VHS, and reflective field diaries. The treatment given to the data collected included Group *photography*, *radiography*, and *cinematography*. The results indicated important oppositions to be overcome in the school environment - the opposition between theory and practice for instance - reflecting on the educational assistance given by teachers of Physical Education to students with special needs. Final considerations suggest procedures related to the implementation of continuing formation programs as well as the accomplishment of research in a relational perspective in educational contexts that intend to be inclusive.

UNITERMS: Physical education; Permanent education; Inclusion; Educational context; Physical education teachers; Professional formation.

## Nota

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

## Referências

- ADAMUZ, R.C. *A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum*. 2002. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>>. Acesso em: 4 abr. 2003.
- 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.202-19, 1999.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 03/87*. Brasília: CFE, 1987.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/deliberacoes/res\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/deliberacoes/res_96.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2003.
- FELDMAN, M.S. *Strategies for interpreting qualitative data*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- FUSARI, J.C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: UNESP, 1999. p.221-4.
- GOODWIN, D.L.; WATKINSON, E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.17, p.144-60, 2000.
- GÜNTHER, 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, 2000.

- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KRUEGER, R.A. **Analyzing & reporting focus group results**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- LAWSON, H.A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, Champaign, n.42, p.161-83, 1990.
- \_\_\_\_\_. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **Quest**, Champaign, n.51, p.116-49, 1999.
- LONDRINA. Fórum Permanente da Educação Inclusiva do Município de Londrina. **Propostas de ações para uma política inclusiva no Município de Londrina**. Londrina: [s.ed.], 2002. Mimeografado.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72, 1996.
- MAUERBERG-deCASTRO, E. Realizações e perspectivas na área de atividade física adaptada e contribuições da área do comportamento motor. **Revista da SOBAMA**, Rio Claro, v.7, n.1, p.33-40, 2002.
- MIRANDA, J.R.; CARMO, A.A. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. **Revista da SOBAMA**, Rio Claro, v.6, n.1, p.47-9, 2001.
- 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: Sage, 1997.
- NEWELL, K.M. Physical activity, knowledge types, and degree programs. **Quest**, Champaign, n.42, p.243-68, 1990.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03**. Curitiba, 2003.
- PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Política de educação inclusiva para o Estado do Paraná**. Curitiba: SEE, 2000. Documento preliminar.
- \_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná**. Curitiba: SEE, 2001. Versão preliminar sistematizada.
- \_\_\_\_\_. **Curso descentralizado de educação física adaptada**. Curitiba: SEE, 2002.
- PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M.C. (Coord.). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p.205-48.
- \_\_\_\_\_. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.12, p.5-21, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REID, G.; STANISH, H. Professional and disciplinary status of adapted physical activity. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v.20, p.213-29, 2003.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Parecer CEP 111/03**. Londrina: UEL, 2003.
- UNIVERSIDADE GAMA FILHO. **Curso atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: UGE, 1994.

ENDEREÇO

Gilmar de Carvalho Cruz  
Laboratório de Pesquisa em Educação Física  
Centro de Educação Física e Desportos  
Universidade Estadual de Londrina  
Rod. Celso Garcia Cid, PR 445, km 380 - C.P. 6001  
86051-990 - Londrina - PR - BRASIL

Recebido para publicação: 17/07/2005

Aceito: 11/10/2005