

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

FÁBIO RENATO BARCELLOS COSTA

Pelotas, 2009

FÁBIO RENATO BARCELLOS COSTA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área de conhecimento: Educação Física).

Orientadora: PROF^a. DR^a. MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO

PELOTAS, 2009

BANCA EXAMINADORA:

PROF^a. DR^a. MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO (Orientadora)

PROF. DR. ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES

PROF. DR. FLÁVIO MEDEIROS PEREIRA

PROF. DR. HUGO NORBERTO KRUG

C837f

Costa, Fabio Renato Barcellos

Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física : dilemas e desafios na educação inclusiva/Fabio Renato Barcellos; orientador Mariângela da Rosa Afonso. – Pelotas: UFPel: ESEF, 2009.

101p. :il.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pos-Graduação em Educação Física.

1. Educação Física 2. Inclusão 3. Educação 4. Afonso, Mariângela da Rosa. I. Título

CDD: 796

Bibliotecária Responsável Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487

AGRADECIMENTOS

À Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pelotas, pela compreensão e pelo apoio para a conclusão deste curso.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação da Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas (ESEF\UFPEL), pela valiosa contribuição à minha formação acadêmica e profissional.

À Secretaria Municipal de Educação de Pelotas-RS, pela autorização e disponibilização de informações para a realização da pesquisa.

Aos professores de Educação Física das “Escolas Pólos de Pelotas”, pela recepção carinhosa, atenção e narração de histórias de vida que contribuíram não só para a realização da investigação, mas também para com o meu futuro como profissional de Educação Física.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a. Mariângela da Rosa Afonso, pela oportunidade de ingressar no mestrado, dando continuidade ao meu percurso formativo e pela sensibilidade que teve enxergando-me como pessoa.

Aos componentes da banca, professores Dr. Alexandre C. Marques, Dr. Flávio M. Pereira e Dr. Hugo N. Krug, pela contribuição nesse importante processo de minha formação.

Não posso deixar de agradecer aos meus “colegas da primeira turma do Curso de Mestrado da ESEF\UFPEL” que fazem parte deste momento especial e com os quais eu dividi alguns sonhos e expectativas.

Agradeço também a compreensão e o companheirismo de minha esposa Rosana e de meu filho Marcelo.

Muito obrigado a todos e que Deus os abençoe!

RESUMO

Costa, Fábio Renato Barcellos. **Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física dilemas e desafios na educação inclusiva**. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A nova política de *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* aprofunda a discussão quanto à obrigatoriedade da matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares. Dados do Censo Escolar (MEC/INEP) divulgam que, de 1998 a 2006, houve um crescimento de 107% desse tipo de alunado nas matrículas. Assim, o objetivo principal desse estudo foi o de analisar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física envolvidos com a política educacional de inclusão de alunos com deficiência nas Escolas Pólos municipais de Pelotas/RS, através de uma pesquisa qualitativa com 28 entrevistas semi-estruturadas que identificaram as trajetórias de formação, elementos de vida pessoal, profissional, competência teórica, concepções e perspectivas de atuação dos profissionais de Educação Física atuantes nas nove Escolas Pólos em que a política está sendo implantada. Os professores de Educação Física entrevistados apontam à necessidade de reorganização da estrutura escolar (físicas e curriculares), com vistas à construção de práticas inclusivas na escola básica, considerando a inclusão como um direito que não pode ser negado. Porém, sofrem com as pressões e com o desconhecimento da temática, passando a agir de forma solitária, isolada e, muitas vezes, sem orientação e sem controle do processo ensino-aprendizagem. Defende-se que estudos dessa natureza auxiliam a conhecer quem é o docente da área de Educação Física que está atuando com as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino municipal e que, a partir desse conhecimento, seja possível auxiliar os cursos de formação de professores com vistas à construção da escola básica inclusiva.

Palavras-chave: Formação e desenvolvimento profissional docente – Educação Física – Educação inclusiva.

ABSTRACT

Costa, Fábio Renato Barcellos. **Formation and professional development in Physical Education dilemmas and challenges in the inclusive education.** 2009. 101f. Dissertation (Master's degree) - Program of Masters degree in Physical Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The new politics of Special Education in the Perspective of the Inclusive Education deepens the discussion as for the compulsory nature of the children's registration with deficiency in the regular schools. Data of the School Census (MEC/INEP) they publish that, from 1998 to 2006, there is a growth of 107% of that student type in you register them. This study has as main objective, to analyze the formation and the teachers' of Physical education professional development involved with the education politics of students' inclusion with deficiency in the Schools municipal Poles of Pelotas/RS, through a qualitative research with 28 interviews semi-structured that you/they identified the formation paths, elements of personal life, professional, theoretical competence, conceptions and perspectives of the active professionals' of Physical education performance in the 09 Schools Poles in that the politics this being implanted. The teachers of Physical education interviewees point the need of reorganization of the school structure (physics and curricula) with views to the construction of inclusive practices in the basic school, they consider the inclusion as a right that cannot be denied. They suffer with the pressures and ignorance of the theme, starting to act in way lonely, isolated and a lot of times without orientation and control of the process teaching-learning. He/she defends that studies of that nature aid to know who is the teacher of the area of Physical education that this acting with the politics of inclusion of people with deficiency in the regular net of municipal teaching and to leave of that knowledge, to aid the courses of teachers' formation with views to the construction of the inclusive basic school.

Word-key: Educational formation - professional development - Physical education
- students with deficiency - inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

		Página
Figura 1	Dados sobre a inclusão no Brasil em 2006	34
Figura 2	Disciplinas ou projetos de extensão sobre Educação Especial oferecidos durante a graduação	47
Figura 3	Participação em seminários, simpósios ou congressos relacionados com a Educação Especial	50
Figura 4	Curso de capacitação\qualificação para a Educação Especial	51
Figura 5	Cursos ou palestras relacionados à Educação Especial	53
Figura 6	A Educação Especial na disciplina de Educação Física	54
Figura 7	Implantação das salas de recursos	58
Figura 8	Possibilidades da escola para a inclusão de alunos com deficiência	59
Figura 9	Escola Pólo pública municipal de Pelotas – núcleo praia	62
Figura 10	Escola Pólo pública municipal de Pelotas – núcleo rural	62
Figura 11	Atuação profissional	66
Figura 12	Atuação do (a) aluno (a) com deficiência	68

LISTA DE TABELAS

		Página
Tabela 1	Escolas Pólos municipais de Pelotas-RS	37
Tabela 2	Identificação profissional dos 28 professores de Educação Física entrevistados	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	-	Abordagem Complementar de Graduação
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CAVG	-	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CF	-	Constituição Federal
EF	-	Educação Física
ESEF	-	Escola Superior de Educação Física
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE	-	Faculdade de Educação
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	-	Lei de Organização da Assistência Social
MEC	-	Ministério da Educação
PEF	-	Professor de Educação Física
SEESP	-	Secretaria de Educação Especial
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	-	Serviço Nacional do Comércio
UCPel	-	Universidade Católica de Pelotas
UFPeI	-	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

	Página
CAPÍTULO I	01
INTRODUÇÃO	01
1.1. Justificativa	02
1.2. Objetivo geral	06
1.3. Objetivos específicos	07
1.4. Definição de termos	07
 CAPÍTULO II	 10
REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1. Educação Especial	11
2.2. Educação Inclusiva	18
2.3. Formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física	21
 CAPÍTULO III	 26
CONTORNOS METODOLÓGICOS	26
3.1. Indicadores metodológicos	26
3.2. Processo de coleta e análise de dados	28
3.3. Participantes da pesquisa	31
3.4. Cuidados éticos	31
 CAPÍTULO IV	 32
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	32
4.1. Contextualização das Escolas Pólos	33
4.2. Categoria 1 - Identificação profissional	37
4.3. Categoria 2 - Formação profissional	43
4.4. Categoria 3 - Possibilidades da escola para a inclusão e Atuação Profissional	56
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

ANEXO A – Solicitação para participação em questionários	79
ANEXO B – Instrumento de pesquisa questionário	80
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido	86
ANEXO D – Mapa das Escolas Pólos do município de Pelotas-RS	87
ANEXO E – Roteiro para entrevista semi-estruturada	88

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A escolha do que pesquisar, como a do que ensinar é uma decisão política alicerçada em uma concepção de homem, mundo e sociedade. (CARMO, 2001, p.40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), desencadeia um amplo processo de mudanças no sistema educacional brasileiro e nos diferentes níveis e modalidades de ensino, viabilizando mudanças com relação à implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino; modificando, assim, o sistema de atendimento adotado até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Com essa lei, consolida-se a proposta de educação inclusiva do MEC\SEESP (2007), segundo a qual pessoas com deficiência participam em condições de igualdade de todo o processo educativo das escolas regulares, que passam a ser uma só e para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Com isso, a educação especial modifica-se e a escola de ensino especial ganha outras funções, além daquelas já exercidas.

Atualmente, palavras como “sociedade inclusiva” e “escola cidadã” têm se destacado nas discussões que dizem respeito à valorização das pessoas, da vida e das relações sociais, a exemplo do que registram alguns documentos, dentre os quais se faz referência à Declaração de Salamanca (1994); Aguiar e Duarte

(2005); Guijarro (2005); Osório (2005); Beck (2006); Duk (2006); Pinheiro (2006); Fávero, Pantoja e Mantoan (2007); MEC\SEESP (2007).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (p.3) apresentam o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* que “considera a evolução dos marcos filosóficos, políticos, legais e da pedagogia, definindo diretrizes para os sistemas de ensino”.

Em sentido geral, o documento propõe:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; Oferta do atendimento educacional especializado; Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; Promoção da acessibilidade universal; Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior e; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC\SEESP, 2007, p.13).

Reafirma-se a importância da Declaração de Salamanca (1994, p. 6) na formulação da proposta brasileira da educação inclusiva, que tem como princípio norteador que as “escolas adaptem-se e criem as condições materiais e de aprendizagem para que toda a criança independente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras possam se educar”.

A Constituição Federal brasileira prevê, em seu capítulo III, artigo 208, que a “educação escolar das pessoas com deficiência se realize na rede regular de ensino e garante o acesso obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo a todos os níveis de ensino, segundo as capacidades de cada um”.

1.1. Justificativa

Justifica-se o estudo com fundamentação nas idéias de Josso (2004) e de Bronfenbrenner (1996), os quais propõem construir um projeto por meio das

experiências de vida e de formação consciente pelo conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. Para isso, conduzo a discussão para as *recordações referenciais* que retratam o que se aprendeu com a própria vida e que permitem a tomada de consciência sobre a fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos desejos.

Essas *recordações referenciais* são denominadas como “momentos charneiras, pois representam as memórias ou vivências marcantes para a escolha da profissão” (JOSSO, 2004, p.45).

Fazendo uma referência aos “momentos charneiras” na formação inicial, recordo-me das escolas públicas e privadas que freqüentei e do desgosto que sentia pelo uso obrigatório do uniforme escolar, pelas filas para entrar e sair da sala de aula, pelas cadeiras e classes postadas uma atrás das outras e de frente para a classe da professora, pelos conteúdos programáticos maçantes transcritos na lousa com tempo determinado para serem copiados, além de outros elementos disciplinares rigorosos à época e que acabaram manifestando minhas insatisfações com esses educandários.

As aulas de atletismo foram as que representaram melhor os momentos de prazer e de interesse. Corridas, saltos em altura, saltos à distância, competições interescolares e outras oportunidades vivenciadas com satisfação foram, aos poucos, sendo sobrepujadas pelo descontentamento da sala de aula, que perdurou até a sexta série do 1º Grau; momento em que perdi o foco pelos estudos, passando a trabalhar no comércio local, afastando-me da vida escolar por quatro anos.

A experiência de onze meses no exército brasileiro onde convivi com elementos da Educação Física (ginástica calistênica, atletismo e futebol) motivou uma postura mais consciente e independente, oportunizando-me o retorno aos estudos fundamentais.

Aos vinte e três anos de idade¹, senti a necessidade de recuperar o tempo perdido e, após quatro anos de dedicação, consegui a primeira aprovação em concurso público (vestibular) para freqüentar o ensino superior.

Todavia, depois de algumas aulas no curso de Meteorologia da Universidade Federal de Pelotas, não identificado com a área das ciências exatas e da terra, rompi com o aprendizado e preparei-me para novo concurso vestibular.

No ano seguinte, aprovado para a área das ciências humanas no curso superior público de Licenciatura em Letras, habilitação Inglês/Português, não senti novamente a predestinação em freqüentá-lo e desisti novamente.

Finalmente, em 1993, identificado com a área das ciências da saúde e aprovado para freqüentar o curso de Licenciatura Plena em Educação Física e Técnico em Desportos, na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, pensei em tornar-me Técnico em Desportos e trabalhar com preparação física a níveis de competição.

Contudo, durante o aprendizado fui compreendendo, através dos diálogos, debates, leituras, testes e experiências, que a formação estava voltada para a licenciatura e que as reflexões feitas iam constituindo uma visão crítica aos aspectos relacionados à realidade do mercado de trabalho, ética profissional, interdisciplinaridade, educação pública, êxito docente e outros assuntos da realidade cotidiana.

Destaco, nesta oportunidade de formação inicial, os estágios voluntários que me forneceram experiências de grande serventia para a prática didática e para a consciência cidadã. Percebi nos primeiros atos da docência que, além dos conhecimentos didáticos, o processo de ensino-aprendizagem necessita também de uma pedagogia de *amorosidade*.

¹ Aprovado no antigo exame supletivo de Iº Grau e no teste de competência para freqüentar o ensino de IIº Grau do curso noturno de técnico em contabilidade da Escola Estadual João XXIII em Pelotas-RS.

Voltado para uma formação profissional que pudesse confrontar os métodos conservadores vivenciados na infância, procurei diversificar o aprendizado junto às pessoas² de camadas sociais desfavorecidas de nossa comunidade.

Após algumas experiências significativas para a formação profissional, comecei uma aproximação com as idéias de Paulo Freire. Segundo Leal (2005), todo aluno e aluna têm uma qualidade retraída e, com uma metodologia diversificada, participativa e realista, pode-se contribuir para a espontaneidade e a expressão desses alunos, liberando assim suas emoções cognitivas e satisfazendo uma troca de aprendizados mútuos. (informação verbal³).

A formação continuada através das aulas de Educação Física Adaptada⁴ para pessoas com deficiência física ou mental, dos cursos de aperfeiçoamento/qualificação de docentes, dos congressos técnicos, dos simpósios e seminários relacionados à Educação Especial e, ainda, da participação no grupo de ação e pesquisa popular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas ratifica o interesse pela temática do estudo.

As pesquisas sobre a formação de professores têm crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos anos. Tem-se constatado uma preocupação em conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar, o que se denominou “paradigma do pensamento do professor”. (AFONSO, 2003; CARMO, 2001; HUBERMAN, 2000; JOSSO, 2004; KRUG, 2001; NASCIMENTO, 2006; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2006; SILVEIRA et al, 2008 e TARDIF, 2002).

² Integrantes do Instituto de Menores de Pelotas – Centro de Orientação Profissional (1996). Participantes do Projeto Amizade de educação de crianças e adolescentes em situação de risco nas ruas de Pelotas, ESEF/UFPEL (1997). Pessoas com deficiência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pelotas, (1997).

³ Palestra proferida no 7º Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire, 2005, São Leopoldo-RS.

⁴ Segundo Seaman & De Pauw (1982) apud Silva (2004, p. 64) a Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança (1952), caracteriza como um programa de atividades desenvolvimentistas diversificadas (jogos, esportes e ritmos) adequadas aos interesses, capacidades e limitações de estudantes em condição de deficiência que não podem se engajar na participação irrestrita com segurança e sucesso em atividades de programas de Educação Física em geral.

As orientações da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* são para:

A socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimentos, desenvolvimento de práticas inovadoras, desenvolvimento de política de formação continuada de professores que envolva conhecimentos sobre a educação para os direitos humanos, valorização e atenção às diferenças, atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à inclusão escolar e a educação especial, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica e de gestão e incentivo ao desenvolvimento de estudos e ações intersetoriais para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MEC\SEESP, 2007, p. 20).

Carmo (2001), falando sobre a Inclusão Escolar e a Educação Física, diz que é necessário convocar os pesquisadores da área para discutir o tema, para assim apresentar propostas e soluções. Suas considerações apresentam mais dúvidas do que respostas, esperando que aquelas sejam as inspirações de reflexões para a busca de alternativas superadoras.

O acima exposto demonstra o estudo em questão, entendendo-se ser necessário ampliar as discussões sobre a proposta da *educação inclusiva* junto aos profissionais de Educação Física, considerando as idéias de Aguiar e Duarte (2005); Beck (2006); Carmo (2001); Duk (2006); Osório (2005); Pinheiro (2006); Mantoan (2005), bem como a sinalização de alguns autores que pautam o debate sobre a *atuação e desenvolvimento profissional docente*: Conceição e Krug (2008); Magalhães e Lima (2004); Silva (2004); Silveira (2008).

1.2. Objetivo geral

Analisar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física envolvidos com a política educacional de inclusão de alunos com deficiência nas Escolas Pólos Municipais de Pelotas/RS.

1.3. Objetivos específicos

- Analisar o percurso de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física;
- Elementos de vida pessoal e profissional;
- Competência teórica e as concepções dos professores;
- Perspectivas de atuação;
- Descrever como acontece o processo de inserção dos alunos com deficiência na escola inclusiva.

1.4. Definição de termos

- **Atendimento educacional especializado:** Trata-se do atendimento necessariamente diferente do ensino escolar, indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência. (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p. 26).

- **Apoio pedagógico especializado ou atendimento educacional especializado:** Realizado preferencialmente na rede regular de ensino ou, extraordinariamente, em centros especializados para viabilizar o acesso e a permanência, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Constitui-se de atividades e de recursos como: Ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistidas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros. (BRASIL/MEC/INEP/SEESP, 2008).

- **Alunos ou pessoas com necessidades educacionais especiais:** Apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e de sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação. (BRASIL/MEC/INEP/SEESP, 2008).

- **Carreira docente:** (...) a carreira docente se inscreve à primeira vista entre duas dinâmicas contraditórias, que evoluem em sentido inverso: ela figura entre as carreiras valorizadas socialmente, porque combina certo status profissional com estabilidade de emprego. (...) colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas. (VALLE, 2006 apud FOLLE, 2008).

- **Deficiência mental:** Caracteriza-se por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais. (BRASIL/MEC/INEP/SEESP, 2008).

- **Desenvolvimento profissional:** Ênfase nas mudanças do desenvolvimento individual do professor (físico, intelectual, afetivo, social, pessoal e vocacional); de profissionalização; do modelo de socialização (interativa e normativa), e na perspectiva de construção da identidade profissional (LOUREIRO, 1997 apud FOLLE, 2008).

- **Educação Especial:** Modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e os níveis de ensino. Recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. (BRASIL/MEC/INEP/SEESP, 2008).

- **Educação inclusiva:** Proposta de ensino onde os alunos com alguma necessidade educativa especial compartilham o mesmo espaço sem discriminações, presumindo uma mudança nos conteúdos metodológicos e na avaliação escolar. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 14).

- **Escola inclusiva:** Escola que deve acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

- **Escolas Pólos:** São escolas que, dotadas de equipamentos e de recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos da instituição e de outros educandários próximos, realizam atendimento

educacional em classes comuns da rede regular de ensino. (FRANCO, 2007, p. 07).

- **Inclusão:** Garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL/MEC/SEESP, 2001, p. 20).

- **Integração:** Apoiar alunos com alguma necessidade educativa especial na escola comum. (GUIJARRO, 2005, p. 07).

- **Pessoas deficientes:** Refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975).

- **Percurso profissional:** Resultado de uma ação conjunta de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual; processo de aquisição de competências de eficácia no ensino e de organização do processo ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional (GONÇALVES, 2000 apud FOLLE, 2008).

- **Programa de Educação Inclusiva; Direito à Diversidade:** Tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e de apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Adota como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais ao acesso e à permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. Inicia-se em 2003 com a adesão de 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência. (BRASIL/MEC/INEP/SEESP, 2008).

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (versão preliminar)*, resultante das discussões e das reflexões sobre o *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, altera o enfoque da *política de integração* para a *política de inclusão*, gerando questionamentos favoráveis ou desfavoráveis a sua implantação no ensino básico brasileiro. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

A *inclusão* é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da *integração* de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na *integração*, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a *integração* de alunos com deficiência na escola comum. Na *inclusão*, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas. (GUIJARRO, 2005, p. 7).

Este capítulo tem como propósito fornecer o embasamento teórico necessário para uma melhor compreensão da temática aqui investigada, onde inicialmente faz-se uma análise da *Educação Especial* e de suas concepções, visões, conceitos, aspectos legais e tendências futuras, conforme comentam alguns autores como Beck (2006), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Haddad (2008), Mantoan (2005) e Xavier (2008).

Na sequência, são contemplados alguns conceitos e definições de

Educação Inclusiva analisados por autores contemporâneos que discutem o tema, como Aguiar e Duarte (2005), Paro (2000) e Pinheiro (2006).

Por último, lança-se um enfoque teórico sobre a *Formação e desenvolvimento profissional docente* e as questões curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física, estágios e as novas diretrizes para os cursos de Educação Física comentados por Afonso e Vieira (2007), Huberman (2000), Krug (2001), Lima (2000), Nascimento (2006), Oliveira (2005), Oliveira (2006) e Silveira et al (2008).

2.1. Educação Especial

A Educação Especial pode-se considerar como nascente entre o final do séc. XVIII e o início do séc. XIX. Conforme Silva (2004, p.8-9), apresenta as seguintes características nessa época:

Preocupação da sociedade em prestar apoio (assistencialismo) ao deficiente; Idéia de proteção à pessoa “normal da não normal”; Idéia de proteção ao deficiente com relação à sociedade; O deficiente fica segregado, discriminado; Abrem-se escolas fora das povoações; Séc. XIX – criação de escolas especiais para cegos e surdos; Início do atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.

A autora expõe que no processo de criação das instituições para o atendimento de deficientes mentais, alguns estudiosos tornam-se celebridades na história da Educação Especial: Philippe Pinel, Jean-Étienne Dominique Esquirol, Itara Voisin, Irmãos Péreire, Francis Galton, Alfred Binet, Maria Montessori, Jean Ovide Decroly, Georges Bizet, Louis Braille e Arnold Krumm-Heller.

No Brasil, Silva (2004) cita que as primeiras instituições brasileiras para atendimento de deficientes são construídas por ordem de D. Pedro II (1854); entre elas estão: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria (para ex-combatentes mutilados na

guerra). No entanto, a medicina (de reabilitação) brasileira ainda não é capaz de atender às necessidades da população.

No século XX acontece a obrigatoriedade e a expansão da escolarização básica, produzindo um aumento da clientela e dos casos de crianças que não acompanham o ritmo da maioria. Para atender a essa parcela estudantil, emerge uma pedagogia diferenciada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual.

A partir do que estabelece a Organização das Nações Unidas, em 1976: o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência em todo o mundo, muitos encontros e inúmeros documentos são elaborados para orientar as ações, destacando-se a *Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994)*. Essa declaração é o resultado de uma *Conferência Mundial* sobre as necessidades educativas especiais, reunindo delegados de 92 governos e 25 Organizações Não Governamentais.

De acordo com Silva (2004), o MEC e a SEESP (em 2004) começam, a partir da Conferência Mundial sobre a 'Educação para Todos' em Jomtien (em 1980) e da Declaração de Salamanca na Espanha (1994), a assumirem estratégias de compromissos perante a comunidade internacional para o combate e a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional.

Surge, então, o princípio da inclusão escolar, assegurada por meio das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que busca garantir a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para os alunos em condição de deficiência.

Na Declaração de Salamanca (1994), é possível observar que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos em escolas regulares. Isso remete ao conceito de escola inclusiva cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança e que dê conta de educar a todas elas, até mesmo as que possuem desvantagens severas.

O texto na Declaração de Salamanca (1994) proclama que:

Toda criança tem direito à educação; Toda criança é única; A diversidade deve ser levada em conta; Satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular; Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda a comunidade, a sociedade. *Convoca a todos os governos e requer:* • Prioridade política e financeira possibilitando a inclusão de todas as crianças no sistema educacional; • A educação inclusiva como lei; • Trocas de informações com outros países que já desenvolvem a escola inclusiva; • Estimular pais, comunidades e organizações de pessoas com necessidades educacionais a intervirem no processo educacional da inclusão; • Aplicação de capitais de forma a propiciar formas de identificação e intervenção precoces; • Capacitação de professores quer seja durante a sua atuação ou quer seja enquanto esteja em formação, enquanto houver o processo de mudança para a educação inclusiva; *Dessa forma propõe um novo pensar em educação especial:* • Que contenha uma pedagogia centrada na criança; • Que proponha os desafios: oferecer qualidade, combater atitudes discriminatórias, desenvolver uma sociedade inclusiva; • Que esclareça que as diferenças humanas são normais - respeito às diferenças; • Proponha uma mudança de perspectiva social; • Que o princípio fundamental da escola inclusiva seja aquele que todas devem aprender juntas; • Que haja solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e colegas; • Que o currículo da escola deve ser adaptado à criança e não vice versa; • Que as escolas devem oferecer oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes; • Que as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio adicional no contexto curricular e não um currículo diferente. *A educação regular para todos e assistência educacional quando assim a criança necessitar;* • Que há somente o ensino formal, mas é preciso levar em conta as experiências e preocupações práticas para a motivação; • Que deverá ser providenciada uma rede contínua de apoio, que se inicia com a ajuda mínima na classe regular, estendendo-se a programas adicionais dentro da própria escola e quando necessário, a assistência por professores especializados e apoio externo; • Que é responsabilidade de todos: escola, diretores, professores, pais, comunidade, governo, cooperação de todos; • A presença de treinamento em serviço sempre que possível; • A importância da identificação precoce, contribuindo para o sucesso das escolas inclusivas; • É preciso políticas de desenvolvimento na Educação Infantil.

Refletindo sobre a Educação Especial através da história e do tempo de atuação profissional desde 1997, percebe-se uma evolução constante dos seus paradigmas. Essa evolução vem rompendo com concepções, visões, conceitos e está amparada nas prioridades da Constituição Federal de 1988 (art. 208, Inciso III), “que garante nas escolas públicas, *preferencialmente*, a possibilidade de todos os alunos com deficiência serem incluídos nas turmas escolares do ensino regular”. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p. 26).

Beck (2006, p. 144) comenta o momento em que:

(...) as pessoas com deficiência mental passavam a ser avaliadas por neurologistas e, de acordo com o resultado da avaliação, encaminhadas a classes pedagógicas especiais. Nesse mesmo período, surgem também os testes de quocientes de inteligência (QI) para medir o potencial cognitivo dos alunos, atribuindo-lhes rótulos qualitativos como idiota, imbecil, débil.

Com isso, novamente as idéias modificam-se e as ações curativas em algumas instituições de educação especial como, por exemplo, as APAEs⁵, são transformadas em atendimentos especializados dentro de uma proposta pedagógica, elaborada e construída através de:

(...) estudos, discussões, análises, trocas de experiências, sessões de estudos, seminários e congressos com os diferentes níveis de atuação do Movimento Apaeano, professores/pesquisadores de universidades brasileiras, órgãos executivos da educação que, em conjunto, indicaram caminhos para o aprimoramento da prática pedagógica das escolas das APAEs, dentro do novo arcabouço legal existente no Brasil. Um esforço coordenado para estender às pessoas com deficiência mental a adoção da mesma estrutura organizacional do ensino regular em sua fase inicial de educação, nos primeiros anos do ensino fundamental e a possibilidade de preparação e inserção no mundo de trabalho. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 2001, p. 02).

Recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2004, p. 07), em suas disposições preliminares (no artigo 1º), tem assegurado a integração social e o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos das pessoas acometidas por limitações físico-motora, mental, visual, auditiva ou múltiplas que as tornem hipossuficientes para a regular inserção social.

Referindo-se ao conceito de educação especial no Capítulo II, artigo 21, parágrafo 1º, define:

⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma associação em que, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 2001).

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais. Complementa o parágrafo 2º, a educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2004, p.12).

Porém, não basta uma legislação bem fundamentada se não houver uma conscientização geral que possa garantir sua legalidade.

O Censo 2000, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, indica que cerca de 24,5 milhões de pessoas (14,5% da população brasileira) têm algum tipo de deficiência; o que tem resultado atualmente em campanhas publicitárias, novelas, filmes, danças, que se propõem a divulgar as capacidades dessas pessoas.

As pessoas portadoras de deficiência precisam de referenciais na história que lhes restituam a auto-estima perdida após tanta discriminação e sofrimento. Exemplos vivos como Aleijadinho (suas obras embelezam a história do Brasil no mundo inteiro) e Marcelo Rubens Paiva, um dos melhores escritores da atualidade, deficiente múltiplo, e outros exemplos como Louis Braille, cego que inventou o sistema de comunicação para cegos ou o grande compositor Ludwig Von Beethoven, que era surdo, servem de incentivo. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2004, p. 37).

Gomes et al. (2007) comenta que o aparecimento de novas terminologias como “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais”, “pessoas portadoras de deficiência”, entre outras, aumentam a confusão entre casos de deficiência mental e outros que apenas apresentam problemas de aprendizagem por motivos que, muitas vezes, são devidos às próprias práticas escolares.

Diante dessa constatação e de alguns estudos recentes que abordam a temática discutida, fica convencionado o termo “pessoa com deficiência” ao estudo apresentado.

A implementação da política de Educação Especial, tanto em países desenvolvidos como em países como Brasil, tem sido profunda e, ao mesmo

tempo, polêmica. O MEC (2007), ao criar a Portaria nº. 555, de 05 de junho de 2007, institui um grupo de trabalho formado por estudiosos e pensadores para rever e atualizar o documento *Política de Educação Especial* de 1994.

Resulta do trabalho do grupo, em sua versão preliminar, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acaba gerando certa inconformidade e intranquilidade de pessoas, entidades e movimentos que defendem, há décadas, um sistema educacional inclusivo para o Brasil.

De acordo com uma das estudiosas, Mantoan (2005), a história da Educação Especial no Brasil é inspirada por experiências norte-americanas e européias, além de baseada num modelo assistencialista e segregativo, cuja condução de suas políticas esteve quase sempre nas mãos de pessoas ligadas a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às deficiências e que até hoje detêm muito poder sobre as famílias e a opinião pública brasileira.

A idéia da autora prossegue fundamentada na Constituição Federal Brasileira:

Os alunos com deficiência, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, devem *obrigatoriamente* ser matriculados e freqüentar com regularidade as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns e ter assegurado, em horário oposto aos das aulas, o atendimento educacional especializado complementar. Deixam, então, de fazer parte dos antigos serviços especializados de ensino da educação especial (classes, escolas especiais, salas de recursos e outros) para fins de escolarização. (MANTOAN, 2005, p. 97).

Numa outra visão, o movimento da Federação Nacional das APAEs (2001), demonstra que a questão da inclusão de alunos com deficiência na chamada sala de aula comum é, de fato, uma questão de direitos humanos, e que como tal esse direito deve ser encarado. De acordo com a presidente do Movimento Apaeano:

“(...) parece-nos necessário, pois de um lado, educadores e profissionais de apoio de outro e que todos temos de ter flexibilidade de opinião, não nos apegarmos aos conceitos que podem até ter muita substância, mas que acabam criando mais problemas para o próprio aluno com deficiência, ou mesmo para sua família”. (XAVIER, 2008, s.p.).

Com relação ao atual contexto das escolas comuns, as autoras concordam com a realidade do despreparo das mesmas para a inclusão:

As escolas carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar LIBRAS e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros. (MANTOAN, 2005, p. 95).

Para Xavier (2008), o processo de inclusão escolar não significa apenas colocar todos os alunos na escola comum, fazendo assim uma inclusão apenas física; mas, sim, garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência.

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 20), concluem o raciocínio:

Sabemos que tais considerações estão bastante longe do que vem sendo praticado na maioria das escolas brasileiras, as quais se acham no direito de matricular apenas os alunos que julgam terem condições de freqüentar suas salas de aula, como se não bastasse o fato de ser uma criança ou adolescente na idade própria para essa matrícula. O pior é que, mesmo as autoridades consultadas sobre o tema, quando se deparam com a recusa de um aluno com deficiência por uma escola que, como sempre, se diz *despreparada* para recebê-lo, aceitam essa recusa como sendo razoável. Além disso, tais autoridades não adotam, em regra, nenhuma medida para garantir que essa preparação (que poderia ter início com a matrícula daquele aluno) um dia venha a ocorrer.

Em resposta às diferenças de entendimento surgidas durante a apresentação do documento, Haddad (2008, s.p.)⁶ é categórico ao afirmar que:

O desejo de todos é apaziguar os ânimos para que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja implantada no Brasil em um novo ambiente, no qual todos os atores responsáveis por ela tenham grande sensibilidade para tratar as diversas deficiências levando em conta as variáveis verificadas caso a caso. A principal diretriz para a nova política deverá ser no sentido de que todos aqueles que contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência possam assiná-la juntos, porque contemplará a vontade de todos em instalar no país uma política de direitos e de respeito à diversidade.

⁶ Informação trazida da notícia; Apaes apóiam tendência mundial de inclusão escolar. In: Xavier (2008, s.p.).

A tendência atual é que o trabalho da educação especial garanta aos alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impeçam a sua frequência às escolas de ensino regular.

Na Educação Física há alguns estudos que sinalizam e orientam os profissionais da área. Na visão dos autores Conceição e Krug, (2008, p. 19) “estes conflitos estudados e analisados precisam ser entendidos como ‘pontos chave para a problemática’ da Educação Física inclusiva, partindo dos movimentos de observação do meio, reconhecendo-se como agente destes, e modificando a realidade”.

2.2. Educação Inclusiva

“(...) as pessoas portadoras de deficiência têm direito à prática da Educação Física e dos desportos, na medida idêntica ao direito que possuem as pessoas então consideradas normais (...)”. (ARAÚJO, 1998 apud SILVA, 2004, p.81).

A partir dos anos 90, com a Declaração de Salamanca, o conceito de integração escolar cede espaço ao de inclusão. É esse conceito, presente nas linhas gerais da Constituição Federal, que promove um movimento de reestruturação nos diferentes setores da vida em sociedade.

No contexto escolar, isso significou a garantia de permanência ‘física’ de toda e qualquer pessoa independente de sua condição de deficiência (física-motora, mental ou sensorial), pois a educação segregadora não é igualitária, e o ambiente em que um programa educacional acontece constitui uma influência significativa sobre a educação de pessoas. (SILVA, 2004, p. 81).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a definição de educação inclusiva para a pesquisa tem por base “um ensino onde os alunos com deficiência compartilham o mesmo espaço sem discriminações, presumindo uma mudança nos conteúdos metodológicos e na avaliação escolar”. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007, p. 14).

Essa proposta, iniciada no Brasil em 2003 através do *Programa Educação*

Inclusiva: Direito à Diversidade do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP),:

Tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. O programa conta com a adesão de 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p.08).

A cidade de Pelotas, no extremo sul do Rio Grande do Sul, é um dos Municípios-Pólos que aderem ao programa do governo, onde o processo de inclusão nas escolas municipais encontra-se em construção e análise, conforme a coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação⁷.

De acordo com os dados dos Censos Escolares (MEC/INEP), o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares confirma que a proposta da *escola inclusiva* é uma realidade cada vez mais relevante. Por isso, é necessário ter consciência de que existem vários fatores que precisam ser levados em conta durante a sua implementação.

Aguiar e Duarte (2005, p. 227) comentam alguns desses aspectos:

Pode-se mesmo dizer, que há múltiplos aspectos a serem considerados para a implementação de uma escola inclusiva. Dentre esses estão: Oferecimento de cursos de reciclagem para capacitação de docentes; a importância da existência de um corpo técnico especializado (composto por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo); o apoio da família do aluno com deficiência; o número de alunos na classe; a eliminação de barreiras arquitetônicas; a revisão pela sociedade civil da concepção sobre a pessoa com deficiência; o apoio da sociedade política; a destinação de verbas; a adequação de currículos, metodologias de ensino, recursos didáticos e materiais e sistemas de avaliação.

⁷ Audiência sobre as políticas educacionais de inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Pelotas/RS. Nessa ocasião, com relação à formação e/ou capacitação dos profissionais para atuarem com esse tipo de alunado, constatou-se que estava em andamento o curso municipal de “Formação de Educadores para Deficiência Visual: Teoria e Prática” e o curso de “Formação Continuada a Distância de Professores das Salas Multifuncionais dos Municípios-Pólos do Programa”, que pretende habilitar educadores que atuam nas escolas públicas de ensino básico em Atendimento Educacional Especializado, (AEE). Presente em algumas reflexões sobre eixos temáticos do curso de Formação de Educadores para Deficiência Visual: Teoria e Prática, observa-se que a *inclusão* ainda é desconhecida por muitos profissionais que atuam na educação básica, demonstrando espanto e insegurança durante certas experiências vivenciadas no curso.

Almejar a educação inclusiva numa sociedade competitiva, qualificada e aperfeiçoada parece utópico. Entretanto, isso não significa que todos devam viver de modo competitivo, tampouco que seja necessário encaminhar a educação dos alunos de modo a ensinar a competitividade. Se o mundo está assim, ele por si só já ensina isso aos mais novos.

Cabe, então, apresentar aos alunos justamente o que o meio social atual não apresenta: a vida em cooperação e a possibilidade rica, por sinal, de convivência com a diversidade. (AGUIAR e DUARTE, 2005).

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica definem a inclusão como “a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 20).

Hargreaves (1999) revela *o espaço, o tempo e o ser* como a essência da existência humana:

Los seres humanos construyen y ocupan espacios sociales. Ellos definen los limites de sus espacios sociales y físicos que, a su vez, los definen a ellos. Las propuestas para reconfigurar los espacios plantean una serie de desafios fundamentales para los seres humanos. Los intentos por redefinir los limites de ciertos espacios (Douglas, 1996; Bernstein, 1971). (HARGREAVES, 1999 p. 125).

A escola, enquanto instituição e espaço social, ainda apresenta um despreparo para a inclusão, não acreditando nos benefícios que alunos deficientes possam tirar da nova situação. Percebe-se que em alguns momentos, por estar despreparada, a escola provoca a marginalização e a discriminação ao segregar os alunos em classes diferenciadas.

Num panorama geral, Paro (2000) argumenta que uma escola transformadora só pode desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, organizando-se para atender aos interesses das camadas às quais essa transformação favorece.

Com base nesses referenciais, acredita-se que a discussão sobre a educação inclusiva perpassa todo o texto, principalmente na apresentação dos resultados, já que os questionamentos e as dúvidas sobre a presença do aluno deficiente na sala de aula ainda é um tema gerador de incerteza e de ansiedade.

A inclusão não pode ser mais excluída dos bancos acadêmicos, bem como as pessoas com deficiência da rede regular de ensino, principalmente daqueles cursos que têm como objeto central a formação de professores, pois estes serão as peças fundamentais para que a inclusão não seja apenas a garantia do espaço físico na sala de aula, mas que seja a garantia do espaço social, psicológico, ético a que todos os seres humanos tem direito. (PINHEIRO, 2006, p.287).

2.3. Formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física.

Na leitura de estudos realizados sobre a “formação docente”, Beck (2006), Conceição e Krug (2008), Duck (2006), Farias (2009), Folle (2008), Guedes (2006), Huberman (2000), Josso (2004), Krug (2001), Nascimento (2006), Nóvoa (1992), Oliveira (2005), Oliveira (2006), Silva (2004), Silveira (2008) e Tardif (2002) evidenciam as necessidades de uma articulação entre a teoria e a prática promotoras de atividades que levem à formação do professor investigador de sua própria prática pedagógica, permitindo a ele o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma perspectiva de formação continuada mediante as diferentes exigências do mercado.

Diante da inclusão, os cursos de formação em Educação Física podem ser um espaço de aprendizagem onde o discente tenha a possibilidade de aprender a levar em conta não somente as limitações de seus participantes, mas também as suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas.

É extremamente importante que esses conheçam as dificuldades das deficiências, não para categorizar a pessoa (cega, paralisado cerebral, Down, deficiente mental, surdo), mas para que proponham atividades ricas em conteúdos da Educação Física não colocando em risco as integridades físicas, físico e social de seus participantes. (SILVA, 2004, p. 83).

As questões curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física necessitam de uma atenção especial para as diferentes realidades existentes, ou seja, indagarem algumas faces dos processos educativos, bem como confrontarem as organizações curriculares com as políticas públicas norteadoras e com o contexto sócio, político, econômico e cultural das regiões onde estão situadas.

Na ausência de fundamentos seguros para o conhecimento, reconhecer que não existe um porto seguro em que possamos ancorar a nossa perspectiva de análise para, a partir dali, demonstrar uma verdade sobre o mundo, a sociedade, a Educação Física etc., significa assumir uma postura de humildade epistemológica que certamente nunca esteve presente em nosso meio. Para tal postura vale à máxima: Nada de imposições, apenas uma possibilidade entre outras. (LIMA, 2000, p. 75-76).

Oliveira (2006) comenta algumas questões curriculares básicas que se associam ao processo de formação inicial:

A formação do licenciado, em seu atual processo indica como idéias básicas: A possibilidade de integralidade e terminalidade na formação acadêmica do licenciado em educação básica – Educação Física. A possibilidade de aprofundamentos sobre as questões gerais da educação (homem, sociedade, educação, escola, conhecimento), visão macro e específica. Maior aproximação com as práticas pedagógicas desde o início do curso. Ampliação da possibilidade de superação do entendimento da prática pela prática e aproximação com as demais áreas de formação de professores. (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

As mobilizações no sentido de que as diretrizes curriculares para os cursos de Educação e Educação Física atendam aos anseios e às expectativas de formação futura para a educação inclusiva têm gerado um processo de crescimento e de amadurecimento; mas, também, um processo de disputas de espaços entre os vários segmentos que pensam sobre o futuro da área.

Ao fazer-se um resgate do processo de mudanças curriculares na área da Educação Física, destacam-se as mobilizações em busca de soluções para a formação em Educação Física (Parecer 215/87 e Resolução nº. 03/87), que trazem normas sobre a licenciatura plena em Educação Física e um novo tipo de formação: o bacharelado.

Essa Resolução também é mais flexível em seu artigo 3º, parágrafo 4º, possibilitando às instituições de ensino superior “estabelecer os marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua denominação e enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais”. Ela estabelece, ainda, que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física devem organizar-se em dois núcleos: Disciplinas de formação geral, onde são consideradas áreas de conhecimento humanístico, filosófico, do ser humano e da sociedade; Disciplinas de aprofundamento de conhecimento ou conhecimento técnico.

A formação em Educação Física é discutida também por Hunger (1995). Em sua abordagem, a autora analisa o depoimento de 25 professores de cursos superiores de Educação Física⁸.

A Câmara de Educação Superior (Resolução nº. 07 de 31 de março de 2004) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena em Educação Física e determina, em seu artigo 3º, a Educação Física como “área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional”, cujo objeto de estudo é “o movimento humano”.

São conteúdos da Educação Física as formas e as modalidades:

⁸ **1960** – Educação Física Arte; Campo de trabalho a escola de 1º e 2º graus; Influência da área médica (os médicos lecionavam as disciplinas biológicas) e do professor de ginástica (parte prática); Preocupação dos cursos com a Educação Física profissão; Relação teoria prática inexistente; Disciplinas teóricas (psicologia, biologia e pedagogia) dissociadas da Educação Física; Ausência de reflexão teórica; Aulas teóricas descritivas sobre a voz de comando da sequência pedagógica. **1970** – Educação Física Esporte; Campo de trabalho a escola de 1º e 2º graus; Influência do esporte de auto-rendimento; Educação Física como atividade de formação de atletas com disciplinas curriculares com excessiva carga horária de disciplinas esportivas; Ausência de fundamentação teórica (precária) ligada às disciplinas biológicas e às pedagógicas obrigatórias da licenciatura e dissociada do cotidiano da Educação Física; Ausência de reflexão sobre a Educação Física. **1980\1990** – Educação Física a procura de sua identidade Educação Física Ciência; Formação relacionada ao conceito de saúde, mas já com deslocamento do biológico para o cognitivo; Concepções trazidas do exterior pelos professores que retornavam de seus doutoramentos: formar o cidadão, autonomia, o mais importante é o sistema cognitivo que controla o sistema biológico. (HUNGER, 1995 apud SILVA, 2004, p. 60-61).

Do exercício físico; Da ginástica; Do Jogo; Do esporte; Da luta/arte marcial; Da dança; Da prevenção de agravo da saúde; Da promoção, proteção e reabilitação da saúde; Da formação cultural; Da educação e reeducação motora; Do rendimento físico-esportivo; Do lazer; Da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas; Entre outros campos que possam oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (SILVA, 2004, p. 80).

Essas diretrizes curriculares legitimam a autonomia das instituições de ensino superior, em seu artigo 5º, determinando que estas “devem pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física” cuja concepção abranja as “competências de natureza político-social, ético-moral e técnico-profissional” (artigo 6º). E ainda, no artigo 7º, delega poder de:

“(...) organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar”. (CNE/CES. RESOLUÇÃO Nº. 7, 2004, DIÁRIO OFICIAL, p.18).

Com relação ao tipo de formação, as diretrizes curriculares apontam para “generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (artigo 4º).

A diversidade é contemplada no artigo 7º, parágrafo 4º, onde está determinado que “as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordados no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física”.

Nesse contexto, contempla-se como principal preocupação o ensino, especialmente o relacionado com a educação inclusiva e o seu significado diante da expansão de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, inviabilizando a concepção do ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do professor é basicamente a daquele profissional que domina um

conhecimento que é transmitido ao aluno.

Justificam-se, dessa forma, os múltiplos professores que se encontram nas instituições escolares com seus saberes constituídos ao longo de suas vidas e em diferentes tempos.

As aprendizagens adquiridas por esses professores não ocorrem somente quando os alunos entram em contato com as teorias pedagógicas; mas, sim, durante toda a trajetória de vida escolar e profissional, assim como em toda sua existência, enraizada em contextos e em histórias individuais anteriores, até mesmo, à entrada na escola.

Acreditando na formação como um processo contínuo durante a trajetória de vida, a partir das experiências, transformações e compreensões em relação às condições de trabalho e ao contexto nos quais os professores estão inseridos, promover lembranças que categorizadas de positivas ou negativas podem nos revelar as trajetórias individuais dos docentes. (SILVEIRA et al 2008, p.63).

Descrever o perfil profissional do futuro professor, detentor de determinadas competências, é um exercício pedagógico para esboçar um retrato imaginado do que seria o professor inclusivo.

Oliveira (2005, p.193) complementa que “no estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores e com eles, permite conhecer além da ‘cultura’ dos seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem)”.

Pensando sobre os processos contínuos de ensino e no que possibilita um norte para a formação e o desenvolvimento profissional voltado para a educação especial, concorda-se com o modelo sugerido aos cursos superiores por Krug (2001, p. 28), citando Pérez Gómez (1992):

O pensamento prático do professor é de vital importância para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola. O pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação (na e sobre a ação), mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

CAPÍTULO III

CONTORNOS METODOLÓGICOS

3.1. Indicadores metodológicos

Cada investigação é uma experiência única que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho. (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992, p. 121).

A construção dos caminhos metodológicos tem como principal direção clarificar nossos pressupostos já construídos pela vivência e pela pesquisa na área, como também pela vontade em compreender as possíveis relações entre educação especial e formação profissional.

O processo metodológico caracteriza-se por ser uma forma de conduzir a pesquisa. Sua finalidade é a de captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2001, p. 17).

Após a eleição da temática central: Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física envolvidos com a política educacional de inclusão de alunos com deficiência nas Escolas Pólos municipais

de Pelotas/RS, passa-se à estruturação do projeto de pesquisa, objetivando alguns procedimentos, tais como: a revisão de literatura, a elaboração de instrumentos norteadores para a coleta de dados, a definição dos indivíduos e a região a ser estudada.

A construção do corpo teórico do trabalho dá-se através de revisão de literatura em que se procura abranger os temas 'Educação Especial', 'Educação Inclusiva' e 'Formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física' dentro de um contexto maior envolvendo aspectos históricos, culturais e sociais, tendo em vista que o método adotado é o de pesquisa qualitativa de cunho descritivo.

Nesse sentido, vê-se esse posicionamento reforçado nas palavras de Minayo (2001). Concorde-se com a autora quando afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo constitui uma pesquisa de cunho quali-quantitativo. A denominação "qualitativa" é muito abrangente e abarca diferentes enfoques no campo da investigação educativa. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa, quais sejam: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa, os pesquisadores questionam os sujeitos de pesquisa, numa espécie de diálogo, de modo a "perceber o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

Depois de uma audiência sobre as políticas públicas de Educação Especial MEC\SEESP (2007) existentes no município, com a participação da coordenadora de Educação Especial da SME, da supervisora das salas de recursos da SME, da orientadora do pesquisador e do pesquisador, são obtidas informações sobre a Educação Especial no município e sobre as “salas de recursos multifuncionais” que estão sendo implantadas na região através do programa de educação inclusiva do governo federal. (MEC\SEESP, 2007).

Realiza-se um estudo piloto com 12 questionários aplicados no período de novembro de 2007, no qual são verificadas sua operabilidade e validade junto aos professores de três escolas urbanas da rede pública municipal de Pelotas. Para a coleta dos dados iniciais (provenientes dos questionários), estrutura-se o seguinte procedimento: aplicação de questionários pilotos em 03 escolas Municipais de Ensino Fundamental (escolhe-se, intencionalmente, uma escola no centro da cidade; a segunda escola próxima ao centro e a terceira escola longe do centro da cidade) (Anexo B).

Também é solicitada autorização aos diretores da escola, explicando os objetivos do estudo (Anexo A).

3.2. Processo de coleta e análise de dados

Examinadas as intenções de respostas dos participantes e as possíveis trajetórias da investigação pretendida, bem como as possíveis questões orientadoras para as entrevistas semi-estruturadas, é aguardado o mês de setembro para o começo da coleta de dados (Anexo E).

Bogdan e Biklen (1994, p.134) salientam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Elaboradas as questões orientadoras para as entrevistas, seqüencialmente constrói-se uma ficha denominada de “Mapa das Escolas Pólos do Município de Pelotas-RS” (Anexo D), a qual serve para o registro do mapeamento realizado que identifica as Escolas Pólos⁹, localização, telefone, profissionais de Educação Física atuantes e seus respectivos endereços eletrônicos, servindo ainda como ficha de registro de consentimento (oral)¹⁰.

Dessa forma, obtém-se em mãos a definição dos 34 professores de Educação Física, além das instituições (09 implantadas) e da delimitação da região (urbana e rural; uma escola localiza-se a 40 km do centro da cidade).

Outro instrumento utilizado durante a coleta de dados é o diário de campo¹¹, que contempla os registros feitos a partir das observações realizadas durante o período de coleta de dados nas Escolas Pólos.

As entrevistas¹², de acordo com a disponibilidade de cada professor de Educação Física, são efetuadas individualmente, gravadas, transcritas na íntegra para facilitar o processo de análise dos dados, e retornadas aos entrevistados (via Internet) para alterarem ou confirmarem as informações contidas na transcrição como processo de validação de seu conteúdo.

Realiza-se, ainda, um estímulo quanto à colaboração imprescindível para o desenvolvimento do estudo, além do comprometimento de retorno dos resultados finais do trabalho em forma de artigo científico (via Internet).

⁹ Relembrando, escolas dotadas de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos da instituição ou e de outros educandários próximos, realizam atendimento educacional em classes comuns da rede regular de ensino. (FRANCO, 2007, p. 07).

¹⁰ Consentimento oral através de contato telefônico com o (a) professor (a) e ou coordenador de Educação Física, a fim de informar sobre a pesquisa e sua intenção e saber da possibilidade de colaboração ou não dessas pessoas.

¹¹ O diário de campo consiste em folhas de ofício numeradas que registram informações pertinentes à visita do pesquisador à escola como, por exemplo, horário das aulas de Ed. Física, tentativas de contato com o professor responsável pela disciplina, observações das instalações...

¹² Realizadas preferencialmente em ambientes fechados como, por exemplo, nas salas das coordenadoras, sala de professores, bibliotecas, refeitório, pátios e ginásios das escolas, tendo duração média de 30 minutos.

As entrevistas, conforme Triviños (1987), caracterizam-se como um dos principais meios que possui o investigador para realizar a coleta de dados, pois valoriza a presença deste e oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Para o processo de análise das falas dos entrevistados utiliza-se a técnica de análise de conteúdo.

Para Bardin (1977, p.37) a análise de conteúdo:

Pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem.

Essa técnica tem sido utilizada quando se trabalha com refino das respostas e exige do investigador muita paciência, tempo, intuição, imaginação para perceber o que é importante, além de criatividade para escolher as categorias. Ao mesmo tempo, o investigador deve ter disciplina e perseverança, rigor ao decompor um conteúdo ou ao contabilizar resultados ou análises.

A técnica de análise de conteúdos de Bardin (1977) pode ser organizada em três partes: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise realiza-se a leitura dos dados contidos nos instrumentos. Nessa fase, é fundamental estabelecer contato com os documentos para, posteriormente, fazer uma melhor organização e sistematização das idéias colocadas. Assim, após uma primeira leitura, procede-se a uma segunda leitura, já procurando aprofundar as idéias para reorganização e re-sistematização.

Essa fase deve ser exaustiva, pelo fato de não se fazer seletividade, implicando a retomada de cada leitura várias vezes, preocupando-se em vincular as idéias entre si. Para Bardin (1977, p.95), essa: “é a fase de organização propriamente dita (...), tem por objetivo tornar operacionais e sistematizadas as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento

das operações sucessivas, num plano de análise”.

A segunda fase, a exploração do material, deve ser de codificação. Na terceira fase (tratamento dos resultados, inferência e interpretação), apresentam-se os dados codificados e categorizados, destacando as informações mais importantes de análise.

3.3. Participantes da pesquisa

Dos 34 profissionais atuantes no ensino fundamental envolvidos com a política educacional de inclusão de alunos com deficiência nas Escolas Pólos municipais de Pelotas/RS, 83% (n=28) respondem às perguntas da entrevista, 12% (n=4) não são encontrados na escola (após três tentativas de contato) e 5% (n=2) estão de licença ou não querem participar.

Para sintetizar os dados coletados, como forma de denominação para referência aos professores participantes da pesquisa, opta-se por representá-los pelas letras PEF seguido do nº. ordinal da ficha “Mapa das Escolas Pólos do Município de Pelotas-RS” (Anexo D).

3.4. Cuidados éticos

A participação dos docentes na investigação é viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo C), conforme a Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e pelas determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas que envolvem estudos desse tipo, sob o protocolo nº 030/2009.

A identidade dos participantes e o sigilo das informações são mantidos, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento.

CAPITULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme o propósito do estudo, busca-se neste espaço sinalizar os aspectos investigados, analisando os dados coletados e compondo uma teia de reflexões, onde se transformam os dados brutos em categorias organizadas quantitativa e qualitativamente em três temáticas: 1) Identificação Profissional, 2) Formação Profissional, 3) Possibilidades da escola para a inclusão e Atuação Profissional.

Essas categorias são apresentadas através de tabelas e de figuras, bem como da transcrição das falas dos professores de Educação Física entrevistados.

A categorização é um processo realizado em duas etapas: a formulação de um inventário no qual se isolam elementos e a classificação, onde se repartem os elementos. “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

Entende-se que a escolha das categorias é o procedimento essencial da análise de conteúdo, visto que elas fazem a ligação entre os objetivos de pesquisa e os seus resultados. O valor da análise fica sujeito ao valor ou à legitimidade das categorias de análise. O objetivo perseguido deve pautar a escolha ou a definição do que deve ser quantificado. As categorias devem ser exaustivas (percorrer todo o conjunto do texto), exclusivas (os mesmos elementos

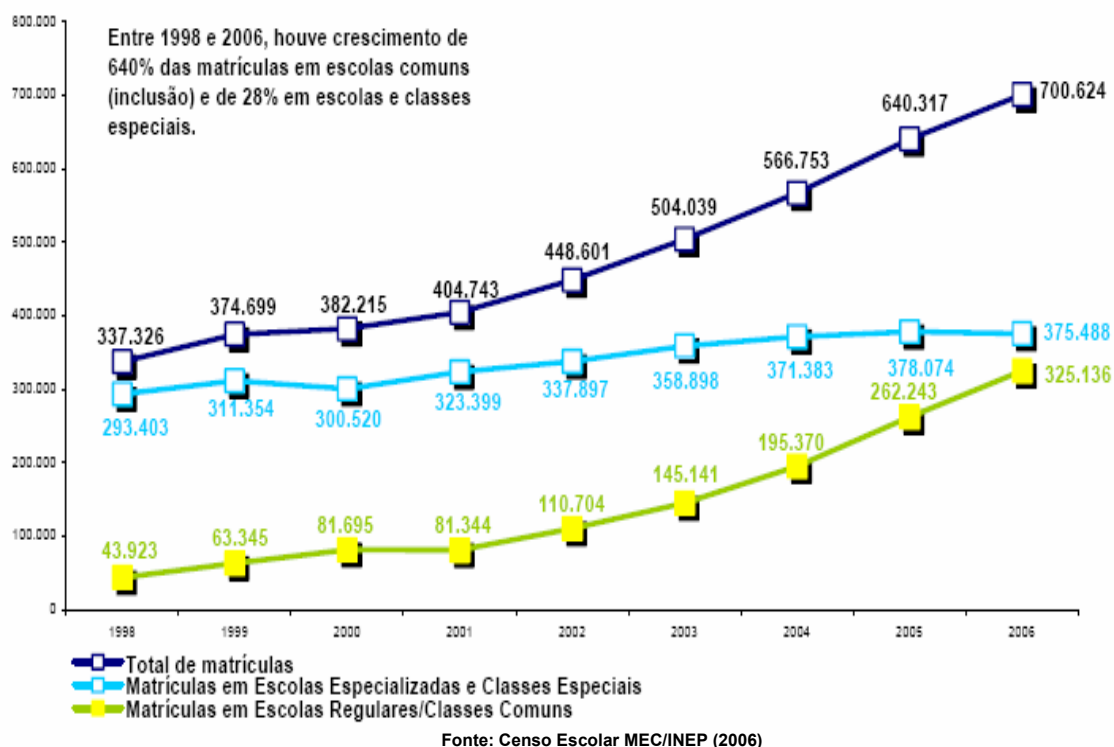
não podem pertencer a diversas categorias), objetivas (características claras, de modo a permitir seu uso por diferentes analistas em um mesmo texto) e pertinentes (em relação aos objetivos e ao conteúdo tratado). A pertinência pressupõe a adaptação das categorias ao quadro de referência que permeia o texto ou à situação.

4.1. Contextualização das Escolas Pólos

A proposta Mundial de Educação para Todos, que redimensiona os serviços educativos especiais apartados do ensino regular e os coloca como parte integrante do sistema de educação atingindo todas as etapas e os níveis de ensino e iniciada no Brasil em 2003 através do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), “tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p.08).

Esse programa revela através do Censo Escolar MEC/INEP (2006), conforme demonstra a figura 1 na página a seguir, que em 1998 há 337.326 matrículas de pessoas com deficiência na educação básica; em 2006 esse número chega a 700.624, expressando um crescimento de 107% nas matrículas.

Figura 1 – Dados sobre a inclusão no Brasil em 2006



No que se refere à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, observa-se que, em 1998, 157.962 (46,8%) dos alunos com necessidades educacionais especiais estão em escolas privadas, principalmente instituições filantrópicas. Esse índice reduz para 37% com o fortalecimento de políticas voltadas para a inclusão, evidenciando um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passam de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p.10).

Com relação à formação dos professores para atuar com a educação especial, é destacado no documento que: em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, apenas 0,62% registram ter cursado o ensino fundamental; 24% registram ensino médio e 75,2% ensino superior (professores); 77,8% declaram ter curso específico nessa área de conhecimento. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

Outros dados relevantes como, por exemplo, o nível de ensino em que os alunos deficientes são matriculados, escolas, classes especiais, turmas comuns, ensino superior e outros aspectos, são apresentados quantitativamente com elevados índices de inserção.

Atualmente, o paradigma da inclusão de pessoas com deficiência na rede escolar de ensino tem trazido polêmica para as discussões. Segundo Beck (2006) e Pinheiro (2006), a nova reestruturação do sistema de ensino implica capacitação e qualificação dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo que possa assegurar aos alunos as condições de acesso e de permanência nas classes regulares.

Nesse sentido, a escola necessita atualizar-se, preparando o ambiente para a implantação de uma educação inclusiva. Logo, a proposta deve viabilizar a interlocução entre os agentes educativos, propiciando espaço para discussão, pesquisa, reflexão e produção conjunta de conceitos e teorias referentes à área de educação especial, numa sociedade em permanente mudança. (BECK, 2006, p.146).

Pinheiro (2006) diz que discutir o tema com educadores que estão há muitos anos desempenhando a função é criar celeuma maior, é (des)acomodar, é (des)construir idéias, preconceitos há muito enraizados, é mexer em sentimentos, como medos e inseguranças, é retirá-los do 'lugar seguro' e lançá-los para a busca, para o que não está construído.

É nesse aspecto de (des)acomodar, (des)construir idéias, preconceitos, inseguranças, medo e outros, que este estudo tem relevância, ou seja, identificar o percurso de desenvolvimento profissional dos docentes da rede pública municipal envolvidos com a educação especial; verificando o perfil do profissional envolvido, através de suas trajetórias de formação, elementos de vida pessoal, competência teórica, concepções e perspectivas de atuação.

O percurso profissional de cada professor pode ser entendido aqui como o resultado de uma ação conjunta de alguns processos de desenvolvimento pessoal que dão ênfase as mudanças do desenvolvimento individual (físico, intelectual, afetivo, social, capacidades, personalidade e vocacional); de profissionalização; de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia de ensino e de organização do processo ensino-aprendizagem; de socialização (interativa, de adaptação ao grupo profissional e normativa); e da perspectiva de construção da identidade profissional. (GONÇALVES, 2000; LOUREIRO, 1997; OLIVEIRA, 1997; SILVA, 1997; SILVA, 2000, apud FOLLE, 2008, p.14).

O município de Pelotas é o terceiro mais populoso do estado do Rio Grande do Sul, com uma população de 350.358 habitantes (IBGE, 2008), está a uma distância de 250 km de sua capital, Porto Alegre. Possui cinco instituições de ensino superior: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Faculdades Atlântico Sul, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RS) e Faculdade de Tecnologia (SENAC/RS) e quatro escolas técnicas: Escola Técnica Estadual João XXIII, Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG/UFPel) e o próprio Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RS).

Conforme a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a rede de ensino municipal conta com 109 escolas, sendo 82 de ensino fundamental, 24 de educação infantil, 02 de ensino fundamental incompleto e 01 colégio de ensinos fundamental e médio, além de ampla rede estadual e particular.

Das 109 escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação (SME), designa, diante de localizações estratégicas na cidade, 10 escolas e 01 colégio para assumirem o projeto de Escolas Inclusivas, ou seja, *Escolas Pólos*, e implantarem o *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

“(...) as escolas pólos são dotadas de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos da instituição e de outros educandários próximos”. (FRANCO, 2007, p. 07).

Atualmente, nove escolas estão envolvidas com o projeto de *Escolas Pólos Municipais*, identificadas e localizadas conforme demonstra a tabela 1 na página seguinte:

Tabela 1 – Escolas Pólos Municipais de Pelotas-RS

IDENTIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
E. M. E. F. Alberto Rosa	(6º distrito - Corrientes)
E. M. E. F. Bibiano de Almeida	(bairro Areal)
E. M. E. F. Dom Francisco de Campos Barreto	(bairro Praia)
E. M. E. F. Francisco Carúccio	(bairro Pestano)
E. M. E. F. João da Silva Silveira	(9º distrito - Monte Bonito)
E. M. E. F. Joaquim Assumpção	(bairro Centro)
E. M. E. F. Mariana Eufrásia	(bairro Fragata)
E. M. E. F. Mário Meneghetti	(bairro Peres)
E. M. E. F. Ministro Fernando Osório	(bairro Três Vendas)

Fonte Pesquisa direta (2008)

4.2. Categoria 1 - Identificação profissional

Das 09 Escolas Pólos citadas, os dados coletados a partir das entrevistas com os 28 professores de Educação Física permitem visualizar (tabela 2 na página à seguir) alguns aspectos gerais, tais como: identificação, formação e atuação profissional dos participantes.

Tabela 2 - Identificação profissional dos 28 professores EF entrevistados:

IDENTIFICAÇÃO	DADOS RELEVANTES	PERCENTUAL
Gênero	Feminino	64.3%
	Masculino	35.7%
Idade	De 25 a 30 anos	25.0%
	De 31 a 35 anos	10.7%
	De 36 a 40 anos	17.9%
	De 41 a 45 anos	25.0%
	Acima de 46 anos	21.4%
Estado Civil	Solteiro	25.0%
	Casado	64.3%
	Outro	10.7%
Ensino Fundamental	Particular	32.1%
	Público	53.6%
	Particular/público	14.3%
Ensino Médio	Particular	32.1%
	Público	67.9%
Ensino Superior	Particular	7.1%
	Público	92.9%
Ano de conclusão do curso de graduação	Antes de 1980	7.1%
	De 1981 a 1990	28.6%
	De 1991 a 2000	42.9%
	De 2001 a 2008	21.4%
Carga horária de trabalho semanal	Até 40h	50.0%
	De 41h a 45h	10.7%
	De 46h a 50h	17.9%
	Acima de 51h	21.4%
Renda individual (s.r.) ¹³	Menos que 3.0 s.r.	10.7%
	De 3.1 a 4.0 s.r.	50.0%
	De 4.1 a 5.0 s.r.	17.9%
	De 5.1 a 6.0 s.r.	10.7%
	Acima de 6.1 s.r.	7.1%
	Não responderam	3.6%
Renda familiar (s.r.)	De 3.0 a 5.0 s.r.	32.1%
	De 5.1 a 8.0 s.r.	39.3%
	De 8.1 a 10 s.r.	3.6%
	De 10.1 a 15 s.r.	14.3%
	Acima de 15.1 s.r.	7.1%
	Não responderam	3.6%

Fonte Pesquisa direta (2008)

¹³ Salário Regional publicado no Diário Oficial RS, Lei nº 12.981, dispõe sobre o reajuste dos pisos salariais no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. (O salário regional no momento da pesquisa, R\$380,00 equivale a U\$160,00).

Conforme a tabela dois, 64.3% (n=18) dos professores de Educação Física entrevistados são do gênero feminino e 35.7% (n=10) do gênero masculino. Nos estudos realizados por Afonso (1999), sobre a formação profissional em Educação Física no Rio Grande do Sul, pesquisadas seis instituições universitárias com curso de licenciatura e ou bacharelado em Educação Física, verifica-se que apenas num dos cursos a predominância é de alunos do sexo masculino, nas outras instituições a porcentagem de alunas é em torno de 60% a 80% confirmando a estatística.

Com relação à idade dos 28 professores entrevistados, nota-se que os dois percentuais majoritários (tab. 2) são de 25% (n=07) dos profissionais com idade entre 25\30 anos e outros 25% (n=07) com idade entre 41\45 anos.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, pode-se perceber que 64.3% (n=18) dos professores são casados, 25% (n=07) são solteiros e 10.7% (n=03) são divorciados\separados.

O ensino fundamental de 32.1% (n=09) dos professores dá-se em escola particular, 53.6% (n=15) em escola pública e 14.3% (n=04) em escola particular\pública.

Em relação ao ensino médio, dos 28 professores entrevistados, 32.1% (n=09) concluem em escola particular e 67.9% (n=19) em escola pública.

De acordo com a amostra anterior (tab. 2), a formação inicial de 92.9% (n=26) dos professores de Educação Física é feita em universidade pública e apenas 7.1% (n=02) graduam-se em universidade particular.

Os dados revelam que a tendência de acesso ao ensino superior realiza-se, cada vez mais, por meio de instituições públicas.

Cabe salientar que, na região extremo sul do estado, a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas é majoritária dos cursos de formação em Educação Física.

As “estratégias educativas”, conforme expressão de Bourdieu (1989) caracteriza-se pela intensificação da utilização das instituições educacionais e, conseqüentemente, pelo crescente número de qualificações colocadas no mercado de trabalho. As “estratégias educativas”, como estratégias de investimento cultural, que, segundo o autor, não podem ser dissociadas do conjunto maior de outras estratégias sejam elas econômicas, matrimoniais, de fecundidade etc., tornam-se um dos mais importantes meios de aspiração social, dando origem a um crescimento geral e constante na demanda de escolarização. (BOURDIEU, 1989 apud AFONSO, 2003, p.135).

Dos 28 professores pesquisados, 42,9%, ou seja, doze professores concluem seu curso de formação inicial entre os anos de 1991 e 2000.

É possível analisar o tempo de experiência dos profissionais a partir do modelo de Huberman (2000), no qual a carreira docente é estruturada em fases que vão desde o ingresso na vida profissional até o final da carreira. O autor trata o percurso profissional como “ciclo de vida profissional”, destacando que nem todos os professores passam pelas mesmas fases no mesmo período. Elas podem ser reorganizadas com o contexto de atuação e com as experiências vivenciadas. Nesse segmento, são estruturadas as seguintes fases: entrada na carreira (01 a 03 anos); estabilização (04 a 06 anos); diversificação (07 a 25 anos); serenidade, distanciamento efetivo, conservantismo e lamentações (25 a 35 anos) e, por fim, desinvestimento (35 a 40 anos).

Do professorado pesquisado, 3,5% (n=01) estão no período de *entrada na carreira*, ou seja, estágio de *sobrevivência e descobertas* que se manifesta logo após 01 ou 03 anos de sua graduação.

Conforme o autor acima citado, a *Fase de entrada* compreende os primeiros anos de docência e apresenta dois estágios: o de *descoberta* e o de *sobrevivência*. O primeiro está relacionado ao entusiasmo do professor ao ingressar na carreira, à exaltação inicial de ser professor, ao sentimento de colaboração, à inserção no contexto profissional. O segundo estágio refere-se ao choque com o real, à confrontação com a realidade a ser enfrentada, às dificuldades do contexto laboral.

Outros profissionais, 10,7% (n=03), atravessam a *Fase de estabilização*

que acontece de 04 a 06 anos após a formação inicial e representa o momento no qual o professor alcança a *estabilidade* e experimenta o sentimento de competência pedagógica e de um comprometimento maior com sua carreira.

Também é possível observar que 67,9% (n=19) dos profissionais entrevistados encontram-se na *Fase de diversificação* ou de *pôr-se em questão*, que compreende o período em que o professor está entre 07 e 25 anos de docência. Por sua dimensão, é visualizada como a *Fase de experimentação e diversificação*: o professor *diversifica* suas atividades, posturas, certezas e incertezas.

Na fase anterior, as incertezas fazem parte da atuação docente, mas na *Fase de diversificação*, Huberman (2000) sublinha que os professores ficam “(...) os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados, nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas” (p.42).

Quando se pensa em uma nova fase, deve-se avaliar que ela vai alterar as características e os saberes absorvidos na fase anterior, podendo ocorrer ruptura ou desejo de abandono da carreira, o que pode levar à desconsideração de toda a riqueza de experiências vivenciadas.

A fase de *serenidade e distanciamento afetivo* (25 a 35 anos de docência) é considerada aquela em que os professores recuam em suas ações docentes e tornam-se mais sensíveis e vulneráveis à avaliação de seus pares e da escola; a motivação inicial na carreira dá lugar à preocupação mais consigo próprio do que com os objetivos didáticos e as tarefas escolares. Com a idade avançada, o distanciamento dos alunos é marcante nessa fase, caracterizada por um longo período de questionamentos. O conservantismo e as lamentações, o não acompanhamento dos alunos e a conduta dos colegas mais jovens são fatores que ocasionam reclamações frequentes dos professores; ocorrendo, portanto, forte relação entre idade e conservantismo: 17,9% (n=05) dos professores de Educação Física entrevistados atravessam essa fase.

A fase final apontada por Huberman (2000) é a de desinvestimento (35 a

40 anos de docência) e caracteriza-se por recuo ou por interiorização, no momento final da carreira.

As pesquisas sobre a vida profissional do docente são idealizadas por Huberman (2000), que busca compreender a carreira a partir das diferentes fases pelas quais passa o profissional.

Essa categorização não estabelece que a carreira docente se desenvolva de forma linear, pois ela pode apresentar recuos, becos sem saída, continuidades e descontinuidades, características que marcam a trajetória docente. (FARIAS, 2009).

Dos 28 professores de Educação Física entrevistados, 78.6% (n=22) respondem que exercem atividades profissionais em outro local e 50% dos profissionais (n=14) dizem ter uma jornada de trabalho de até 40h semanais.

A renda individual aproximada declarada por 50% (n=14) dos professores de Educação Física é de 03 a 04 salários regionais, 17.9% (n=05) relatam ter uma renda individual em torno de 04 a 05 salários regionais, 10.7% (n=03) alegam receber uma média de 05 a 06 salários, 7.1% (n=02) dos professores respondem que recebem mais de 06 salários regionais, enquanto 10.7% (n=03) dos professores entrevistados dizem receber menos de 03 salários regionais de renda individual e 3.6% (n=01) dos professores não respondem a essa pergunta.

Com relação à renda familiar aproximada, nove dos professores entrevistados (32,1%) alegam receber entre 03 e 05 salários regionais, 39.3% (n=11) respondem que sua renda familiar é em torno de 05 a 08 salários, um professor (3,6%) diz ter uma renda familiar de 08 a 10 salários regionais, 14,3% (n=04) dos professores respondem por volta de 10 a 15 salários regionais e 7,1% (n=02) dos professores possuem uma renda familiar acima de 15 salários regionais. Dos 28 professores de Educação Física entrevistados, um (3,6%) não responde a pergunta.

4.3. Categoria 2 - Formação profissional

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. Da mesma forma, a formação inicial e continuada de professor(a)s se caracteriza por uma relação pobre com os problemas e as situações enfrentadas pelos docentes nas suas práticas de sala de aula ou na vida escolar. Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas. (DUK 2006, p.22).

No campo da Educação Física, tem-se discutido muito sobre a teoria enquanto um conhecimento científico e a prática enquanto uma atuação pedagógica.

Na leitura de estudos recentes sobre “formação docente”, Beck (2006), Conceição (2008), Folle (2008), Krug (2001), Oliveira (2006), Silveira et al. (2008) e Nascimento (2006) evidenciam a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, promovendo atividades que levem à formação do professor investigador de sua própria prática pedagógica, permitindo a ele o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma perspectiva de formação continuada mediante as diferentes exigências do mercado e as dificuldades para se atingir o êxito na carreira docente.

(...) a carreira docente se inscreve à primeira vista entre duas dinâmicas contraditórias, que evoluem em sentido inverso: ela figura entre as carreiras valorizadas socialmente, porque combina certo status profissional com estabilidade de emprego. [...] colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas. (VALLE 2006, p. 181 apud FOLLE 2008, p.11).

O processo de aprender a ensinar ocorre durante toda a vida docente. Todas as experiências que o profissional obtém ao longo da sua vida são consideradas, tais como: o nível de identificação com a matéria pretendida;

afetividade com os professores que a lecionam; experiências positivas ou negativas durante o processo de formação; estratégias utilizadas para obtenção do êxito acadêmico ou profissional. Embora todas as influências anteriores, elas são apenas parte de um longo processo de formação, no qual a pessoa vai agregando outras experiências e, de acordo com a sua compreensão, necessidade ou vontade, vai construindo novos saberes, modificando ou não a sua prática profissional.

As questões curriculares dos cursos de formação de professores necessitam de uma atenção especial para as diferentes realidades existentes: analisar os currículos de diversas instituições de ensino superior, concomitante à necessidade de questionar algumas faces dos processos educativos oriundos da sua formação, bem como confrontar estas organizações curriculares com as políticas públicas norteadoras e com o contexto sócio, político, econômico e cultural das regiões onde estão situadas.

Considerando relevante pontuar as atuais propostas de formação inicial dos cursos de licenciatura voltadas para as políticas públicas de Educação Especial, verifica-se que, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, o curso de Pedagogia tem a disciplina de Educação Especial como obrigatória no oitavo semestre, oferecendo Educação Inclusiva I e II, ambas como abordagens complementares de graduação, constituindo disciplinas optativas em semestres diferentes.

No curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, a disciplina de Educação Física Adaptada é obrigatória no quinto semestre.

Através das entrevistas percebe-se que as concepções, teorias, práticas pedagógicas e conexões acadêmico-profissional (inclusivas), vivenciadas nos cursos de formação inicial que possuem em seus currículos disciplinas com abordagens específicas, tornam o processo do desenvolvimento profissional mais proveitoso e rico, conforme alguns professores consultados.

“Bom, eu trabalhei um tempão assim com a disciplina de bebês com síndrome de Down e depois com o projeto da terceira idade”. (PEF22).

“Eu tive assim, minha primeira experiência foi através do pré-estágio da Betinha na época que era educação para..., eu não me lembro bem o nome, nós exercíamos o nosso pré-estágio dentro da escola especial Alfredo Dub¹⁴, e era com deficientes auditivos na época, um grupo assim bem legal, era eu a Aline Lacava, e na época eu peguei o pré, eram seis alunos, pouquíssimos e a Betinha que nos orientava, ela não tinha uma formação específica, mas ela trabalhava junto com as professoras da escola nos dando algum retorno”. (PEF26).

Conforme Oliveira (2006, p. 26), a formação do licenciado, em seu atual processo, indica como idéias básicas:

A possibilidade de integralidade e terminalidade na formação acadêmica do licenciado em Educação Básica – Educação Física. A possibilidade de aprofundamentos sobre as questões gerais da educação (homem, sociedade, educação, escola, conhecimento), visão macro e específica. Maior aproximação com as práticas pedagógicas desde o início do curso. Ampliação da possibilidade de superação do entendimento da prática pela prática e aproximação com as demais áreas de formação de professores.

Oliveira (2005) complementa que por meio do estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores e com eles, conhece-se, além da ‘cultura’ dos seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem).

Nesse contexto contempla-se, como principal preocupação, o ensino, especialmente o relacionado com a política de educação especial inclusiva e o seu significado diante da expansão de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, inviabilizando a concepção do ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do professor é basicamente a daquele profissional que domina um conhecimento que é transmitido a um aluno.

“Não tive disciplinas na faculdade, o que tive foi por conta própria, até no CERENEPE¹⁵ o que aprendi foi sozinho”. (PEF17).

“(...) a inclusão foi feita depois da minha vida como acadêmico, não tive como reforçar temas relacionados com a inclusão”. (PEF16).

As recentes mobilizações no sentido de que as diretrizes curriculares para os cursos de educação atendam aos anseios e às expectativas de formação futura para a Educação Inclusiva têm gerado um processo de crescimento e de

¹⁴ Escola Especial Professor Alfredo Dub que trabalha com pessoas deficientes auditivos e mentais.

¹⁵ Centro de Reabilitação Pelotas que trabalha com pessoas com deficiências.

amadurecimento, mas também, um processo de disputas de espaços entre os vários segmentos que pensam sobre o futuro da área.

Nascimento (2006), tratando a questão das novas diretrizes curriculares propostas para a Educação Física, comenta que o envolvimento de vários profissionais da Educação Física no debate sobre a formação profissional representa, em parte, o reconhecimento de um estado de vigilância crítica. Esse estado demonstra que os profissionais já podem apontar o que está mal ou o que falta fazer.

Na idéia do autor, existe a necessidade de que se tenha uma formação mais versátil com capacidade para trabalhar em outros âmbitos, além da docência da Educação Física no ensino formal, assim como para adaptar-se às múltiplas situações de trabalho que ainda não são conhecidas.

Idéia assimilada por Guedes (2006, p. 119) e discutida em evento internacional¹⁶:

Qualquer iniciativa que possa contribuir para uma nova concepção do real papel da Educação Física na estrutura escolar, e, notadamente, para uma definição mais clara quanto aos seus objetivos enquanto componente curricular deverá surgir a partir de uma definição quanto ao tipo de conhecimento relacionado com o objeto de estudo da Educação Física que deverá ser abordado nas escolas de ensino fundamental e médio. Ou seja, dentro do universo de conhecimento que envolve a Educação Física, o que deverá ser tratado durante o período de escolarização e que possa repercutir favoravelmente na formação educacional dos jovens e dos futuros adultos.

Na sua proposta, Guedes (2006) sugere aos professores de Educação Física assumirem um novo papel diante da estrutura educacional, procurando adotar em suas estratégias de ensino não mais uma visão exclusivamente de prática esportiva e de atividades recreativas, mas sim, uma postura pedagógica que possa alcançar metas e objetivos voltados à educação para a saúde, mediante a seleção, a organização e o desenvolvimento de conteúdos e de experiências que venham propiciar aos educandos a incorporação de hábitos saudáveis e que os conduzam a optar por mantê-los na idade adulta.

¹⁶ 1º Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física, realizado em São Paulo, nos dias 21 e 22 de set. de 2006 e organizado pelo Conselho Federal de Educação Física.

A figura 2 mostra dados referentes à oferta de disciplinas ou projetos de extensão que abordam a educação para comunidades especiais durante a formação inicial dos 28 professores de Educação Física entrevistados:

Figura 2 - Disciplinas ou projetos de extensão sobre Educação Especial oferecidos durante a graduação



Fonte Pesquisa direta (2008)

Embora não seja expressivo o percentual de 40% (fig. 2), 11 professores de Educação Física têm algum contato com comunidades especiais no período de graduação e algumas de suas respostas evidenciam que existem dificuldades de capacitação inicial devido à fragilidade do currículo de formação:

“A ESEF não te prepara em momento algum para isso, são aulas, matérias que deveriam ser obrigatórias e elas são facultativas, eletivas, optativas seja lá qual a determinação ou denominação e não aborda profundamente o que deveria ser realmente fidedigno, então sinceramente eu me considero até incapaz para trabalhar com crianças portadoras de deficiência, aí tu tens que buscar na literatura fora, tentar fazer alguma coisa, usar tua criatividade para que tu possas englobar essa criança, eu considero que qualquer aluno da ESEF ou de qualquer outra universidade que vai dizer isso, é complicado porque a maioria das escolas de Educação Física tu pega a ementa delas e nenhuma delas trabalha com educação adaptada, especial sei lá o termo”. (PEF7).

“(...) eu não participei de nenhuma eletiva e nem projeto, mas a universidade oferecia, a ESEF oferecia projeto para pessoas com síndrome de Down, disciplina em si não. Lembro que uma época tive algumas aulas de Nataação I na Spiker¹⁷ com a Elenice que foi de Nataação para Bebês, foi o único contato que tive e outra fora da universidade eu já fiz um trabalho de nataação para bebês no Alfredo Dub como voluntária”. (PEF6).

¹⁷ Academia de ginástica e nataação onde são desenvolvidas aulas de nataação da ESEF/UFPel.

Com o paradigma da inclusão em discussão desde a década de 90, a formação de professores para a Educação Especial ganha novos patamares de discussão, já que está colocado o desafio de trabalhar a questão da inclusão na formação inicial e continuada. Esse desafio toma proporções maiores quando percebe-se que os professores estão habituados a considerar os alunos com deficiência como uma responsabilidade de “especialistas”.

Para Ferreira (1999), apesar de algumas especificidades na educação do aluno com deficiência, não se pode manter um modelo voltado para a formação de especialistas, mas construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. A especialização nasce com a busca de desenvolvimento profissional do professor no âmbito da formação continuada.

A perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", que contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (MEC/SEESP, 2007 p.7).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e sua difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e como parte integrante do currículo.

Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implanta o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, à promoção das condições de acessibilidade e à organização do atendimento educacional especializado. (MEC/SEESP, 2007).

O percentual de 60%, equivalente a 17 professores entrevistados que não têm contatos com comunidades especiais na graduação (fig.2), demonstra que as disciplinas oferecidas sobre a temática durante a formação inicial ainda são poucas.

“Disciplina nenhuma e aí projeto tive o Projeto Carinho¹⁸ que eu participei na piscina, mas já até falando, a Educação Física é bem fraca nesse sentido, não têm, eles te passam uma coisa dentro da faculdade e é outra totalmente diferente, é que infelizmente a maioria dos professores nunca botou o pé numa escola, então como é que tu vai trabalhar com uma criança que tem autismo e como é que tu vai trabalhar com uma criança que tem síndrome de Down, por exemplo. Essa é a educação inclusiva que eu vejo e que muitas vezes não acontece”. (PEF7).

Outros aspectos, identificados nos argumentos dos professores entrevistados, dizem respeito às iniciativas isoladas de alguns professores e aos projetos de extensão para trabalhar com deficientes. Em muitos momentos, na universidade, os projetos e os trabalhos são realizados apenas com um tipo de deficiência; por outro lado, na escola, os tipos de deficiência são inúmeros, acarretando a dificuldade de preparação teórica e de desempenho prático quando os casos se apresentam.

“Eu trabalhei no CERENEPE, trabalhei na parte de Educação Física com todos, com autista, com Down, é que não é só por faixa etária, não existe isso que tem que trabalhar só com autistas, tinha que trabalhar com todos ali, tem vários pcs, tem vários desequilíbrios..., como é que posso te dizer assim com termos mais..., crianças que sofrem de distúrbios, têm Síndrome de Down e tem vários tipos...” (PEF17).

“(...) o projeto mesmo diz que é para trabalhar com deficiência mental, mas dentro da deficiência mental a gente tem Síndrome de Down, um que é deficiente mental e cadeirante que é o “L”, ele anda de muletas e tem a deficiência física associada, a auditiva teve uma menina a “A”, por exemplo, ela é deficiente mental e agora ela esta apresentando um quadro de deficiência visual, ela até foi encaminhada para o Braille¹⁹ porque a gente entendeu que estava limitado o nosso trabalho em função da deficiência visual dela (...)”. (PEF26).

Carreiro da Costa (1996) comenta que o desenvolvimento de capacidades de indagação e de reflexão são processos freqüentemente esquecidos ou desvalorizados na formação, como se o ensino fosse uma atividade desprovida de idéias e valores, e a atuação docente fosse afetada pelo problema da falta de uma política institucional explícita e intencional de capacitação de seus docentes.

A qualificação docente está mais atrelada às iniciativas isoladas e esporádicas dos docentes, que atendem interesses individuais de progressão na

¹⁸ Projeto que atende crianças com síndrome de Down.

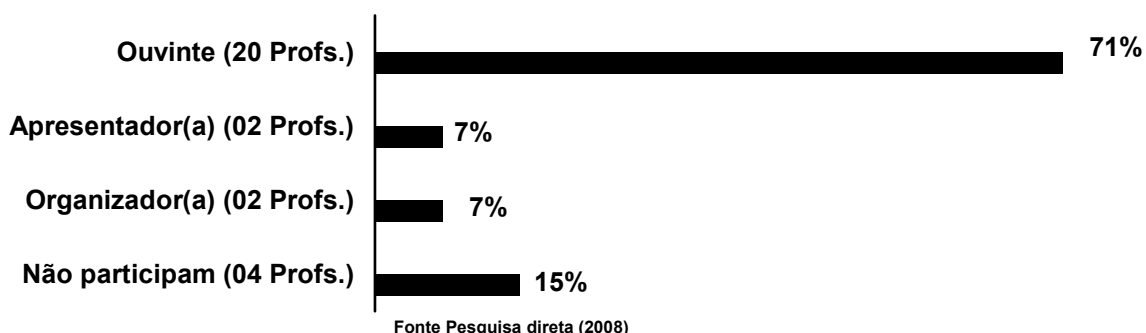
¹⁹ Escola de Educação Especial Louis Braille que atua prioritariamente com pessoas deficientes visuais e mentais.

carreira acadêmica, do que propriamente às exigências de uma política institucional, preocupada com a valorização e a melhoria da qualidade de ensino superior. NASCIMENTO (2006).

Os dados do MEC\SEESP (2007) sobre a formação dos professores para atuação na educação especial em 1998 dizem que 3,2% dos professores possuem ensino fundamental; 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na Educação Especial, apenas 0,62% registram ter cursado somente ensino fundamental, 24% registram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores declaram ter curso específico nessa área de conhecimento.

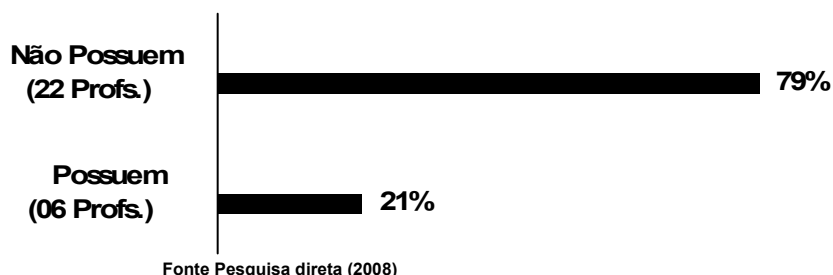
A figura 3 representa os percentuais de participação dos 28 profissionais entrevistados em eventos científicos como seminários, simpósios ou congressos relacionados com a Educação Especial:

Figura 3 - Participação em seminários, simpósios ou congressos relacionados com a Educação Especial



Conforme os dados, de 71% (fig. 3), vinte profissionais entrevistados têm participado como ouvinte de seminários, simpósios ou congressos relacionados à área da Educação Especial e apenas seis professores de Educação Física respondem ter feito algum curso de capacitação ou de qualificação na área da educação especial, 21% (fig. 4).

Figura 4 - Curso de capacitação\qualificação para a Educação Especial



A formação inicial de 17 profissionais (61%) ocorre antes do surgimento e do conhecimento, por parte das instituições de ensino superior, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que define, no artigo 58, a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais.

No seu artigo 59, a lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar.

Nesse sentido, o artigo 24 desta mesma lei deixa claro a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, como uma tarefa da escola. Assim, a LDB define como responsabilidade do poder público a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados.

No entanto, mantém a concepção tradicional de educação ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular em razão de condições específicas. (MEC/SEESP, 2007, p. 6)

A formação continuada em Educação Física necessita fornecer subsídios para melhorar a intervenção do profissional nos mais diversos contextos. Além

disso, deve ser entendida como um processo no decorrer da carreira docente.

As ações de capacitação realizadas pelos professores através de cursos, eventos ou projetos, manifestam evidências de que tais ações, de forma isolada, não são capazes de modificar a prática pedagógica. Entretanto, aos poucos, o professor reflete sobre suas ações e superar o desafio de ser um bom professor.

Fica evidenciado na fala dos entrevistados que a procura pela qualificação profissional pode ser realizada sistematicamente através de cursos de pós-graduação ou, ainda, de experiências pessoais como: leituras e aprofundamentos específicos; atividades realizadas em grupos; trocas de experiências entre os pares; grupos de estudo e reflexão sobre a prática. Todos esses recursos favorecem o processo da formação continuada como são narradas por alguns dos professores entrevistados:

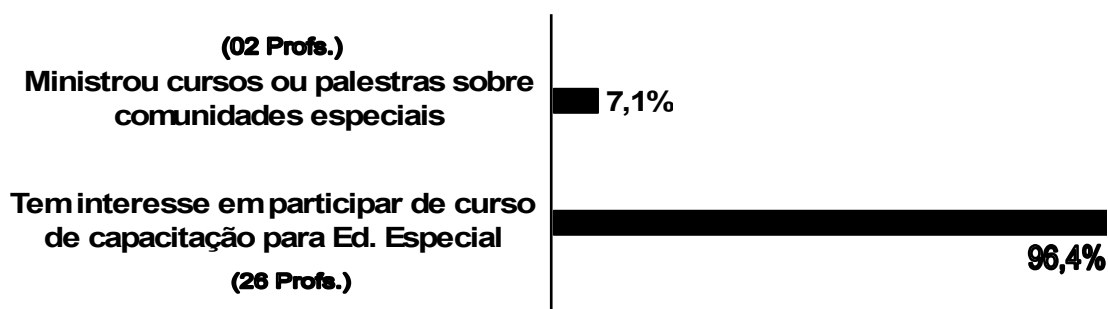
“(...) procuro conversar bastante com a professora da sala de recursos sobre a interação do aluno com o grupo, pois a maioria dos alunos não gosta de interagir com ele ‘aluno deficiente’”. (PEF1).

“(...) o conhecimento nunca é acabado, mas para propor uma aula prática sim, porque já li muitas coisas, mas conhecimentos em definitivo não, tipo que eu não precise ler mais nada assim não”. (PEF2).

Cunha (2003) expressa que a formação continuada do profissional de Educação Física ocorre através de atividades específicas após a conclusão do curso de graduação. Todavia, reconhece que muitos estudantes já participam de eventos científicos e de ações de formação durante a sua formação inicial, podendo ser considerados também como tipos de formação continuada, pois estão centrados no interesse particular do aluno.

“(...) eu tenho conhecimento né, como eu te disse a gente procura bastante coisa, mas eu acho que nunca é o suficiente porque sempre tem alguma coisa, sei lá uma pesquisa da área que ta trazendo alguma novidade assim e também só pela minha carga de trabalho eu acho que isso interfere também na minha condição financeira, não é como tu me perguntou lá no inicio que de tanto tu te qualificar melhor comprando um bom livro para ler, não é ter mais tempo para estar fazendo um intercâmbio ou alguma coisa, estar participando de outras coisas assim, eu acho que isto dificulta bastante na parte de conhecimento para tu melhorar o teu trabalho tanto prático como conhecimento teórico para isso aí”. (PEF26).

Figura 5 - Cursos ou palestras relacionados a Educação Especial



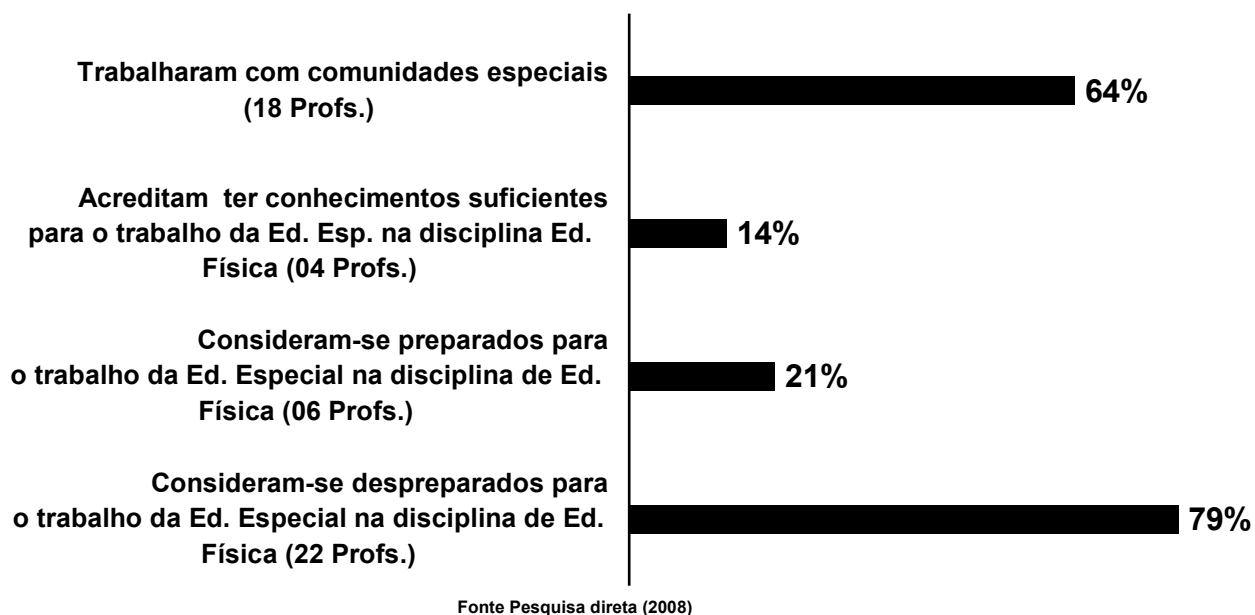
Fonte Pesquisa direta (2008)

O percentual de 96,4% (n=26) (fig.5) confirma o interesse dos professores de Educação Física em participar de cursos de qualificação voltados para a área da Educação Especial; mas por outro lado, o percentual de 7,1% (n=02) (fig.5) revela a dificuldade de encontrar profissionais capacitados para ministrar tais cursos.

“(...) eu já tive alunas assim, aluna cega sabe, tinha que ser improvisado uma aula, a gente não tem nada de cursos e se oferecessem seria bom”. (PEF18).

“(...) poderia haver mais especializações, oferecimento do município de cursos mais específicos para que qualifique melhor, a qualificação deve sempre existir, acho que esta sendo dado o início”. (PEF8).

A partir das respostas dos professores de Educação Física, pode-se perceber que alguns profissionais tentam a formação continuada em cursos de pós-graduação, na busca de titulação que garanta um aumento salarial; nem sempre com a intenção de que tal capacitação possa contribuir de forma efetiva para a mudança da prática pedagógica.

Figura 6 - A Educação Especial na disciplina de Educação Física

Pode-se inferir, a partir das falas, que algumas experiências têm sido realizadas no sentido de promover a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Em duas das escolas investigadas, os professores possuem momentos de estudo, planejamento participativo e reflexão sobre a sua própria prática pedagógica. Nessas escolas, os professores possuem mais tranquilidade e facilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois podem discutir sobre os problemas que ocorrem durante a prática e propor novas alternativas, facilitando o seu desenvolvimento profissional.

“(...) a inserção vai ser iminente, então a gente precisa ter um embasamento teórico e prático, vivenciar aquilo para poder estar aplicando com eles, porque senão..., agora tu falaste e eu lembrei, a gente teve um curso oferecido pela SME, que foi com o Rodrigo e outra menina que não lembro o nome e eles nos passaram as vivências deles para nós fazermos uma parte prática, então na mesma aula que tinha o aluno cego, tinha o aluno hiperativo, eu fiz o aluno hiperativo, aquele que ficava incomodando, professor deixa eu jogar bola, então a gente vivenciou aquilo dali, agora tu falou e eu lembrei, a gente vivenciou o aluno cadeirante, o aluno cego, o hiperativo e então o que nos falta é isto, o embasamento teórico e estas vivências práticas para estar atuando com eles”. (PEF4).

Os cursos de curta duração (30 a 180 horas), segundo Mizukami et al. (2002), não são capazes de fornecer contribuições para que ocorra uma mudança efetiva na prática pedagógica. Do mesmo modo, Oliveira e Dacosta (1999) apontam que sem um constante acompanhamento, apoio nas atividades desenvolvidas e aprofundamento nos estudos, o que pode haver é uma mudança

no discurso dos professores, mas não uma alteração na prática pedagógica.

Numa perspectiva mais inovadora, propõe-se que o *lócus* da formação (MIZUKAMI et al., 2002) seja a própria escola, tendo como referência o saber do professor, reconhecendo e valorizando suas potencialidades.

Quando os professores estão no papel de aluno, esperam que o conhecimento seja transmitido. Muitas vezes, não se permitem pensar, discutir, refletir para se tornarem agentes do seu crescimento e do seu desenvolvimento profissional. Assim, o que ocorre, mais uma vez, é a distância entre a teoria e a prática, acentuando as dificuldades dos professores, pois percebem que ao conhecerem a teoria não conseguem colocá-la em prática.

A necessidade de formação continuada tem origem nas mudanças que estão ocorrendo na formação inicial em Educação Física no que tange às reformulações curriculares recentes (CNE/CES – 0138/2002), à regulamentação profissional (Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998) que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos conselho federal e conselhos regionais de Educação Física e à conscientização da população a respeito da importância da aquisição de um estilo de vida ativo.

Pode-se constatar que os professores, ao longo do percurso profissional, constroem gradualmente a sua ação pedagógica. As estratégias de formação continuada aliada às vivências da formação inicial e às experiências anteriores a essa formação possibilitam as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica diferenciada.

“De 2 anos para cá foi que comecei a me interessar mais nesta área, tanto que antes eu estava querendo participar de um curso assim e até tentei em uma época que ofereceram no Gonzaga, mas como não atingiu um número de dez alunos não saiu, eu comecei a me interessar porque tem surgido muito e eu não estava me sentindo preparada, agora já estou lendo um pouquinho mais, mas não que eu me sinta preparada ainda”. (PEF3).

“(...) eu acho que têm altos e baixos, por mais que tu estude, que tu lê, que tu participe, descubra e que tu converse com o pessoal, sempre tem aquele momento de grande indecisão, eu sempre me vejo nessas encruzilhadas, mas a gente sempre tenta buscar o melhor, fazer o melhor e quando eu tenho dúvidas ou sinto realmente que não tem como fazer, eu busco auxílio dos meus colegas até em outras áreas, o trabalho a gente tem que adaptar as coisas que trabalharia com os ditos “normais”, porque tu pode fazer, no caso do meu aluno lá que tem deficiência física, tu pode trabalhar um jogo que tu trabalhes aqui com crianças de terceira série, vamos supor e com eles lá que são adultos, de maneira adaptável e sai tranquilamente, são brincadeiras, jogos, coisas assim que a gente faz uma adaptação e dá tranquilo, o que não pode é se estressar”. (PEF26).

Veiga (2002) descreve que a formação continuada precisa centrar-se mais nas situações vividas pelos professores e em suas necessidades. Suas realidades e seus contextos precisam ser levados em consideração nos processos formativos. De maneira mais ampla, pode-se dizer que a formação do professor como ser humano sociável (que aprende/cria/recria e transforma) está em constante transformação.

Dentro dessa lógica de pensamento, a construção de uma formação contínua, com base na reflexão sobre a ação docente e na participação dos discentes, tem muito a contribuir aos profissionais em Educação Física, que podem vir a se destacar dos demais profissionais da área da saúde, por sua ação didática no trato com seus alunos/pacientes/clientes.

Sem dúvida, a formação continuada constitui-se num dos espaços mais adequados para discussões acerca das novas metodologias de ensino/aprendizagem e para definição das múltiplas competências profissionais. Desse modo, reconhece a importância das trocas das diversas experiências contextuais entre seus pares, compondo motivos suficientes para que os profissionais de Educação Física continuem aprofundando seus estudos.

A formação inicial e continuada na área de educação especial é um elemento chave na consecução de práticas inclusivas na escola. Conhecer o perfil de professores que já atuam nessa área pode fornecer importantes pistas acerca do tipo de docente necessário para a efetivação dessas práticas. (MAGALHÃES e LIMA, 2004, p. 90).

4.4. Categoria 3 - Possibilidades da escola para a inclusão e Atuação Profissional

a) Possibilidades da escola para a inclusão

A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem ao nela entrar. É nesse espaço social que eles terão a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todos têm

características diferentes. No convívio com as diferenças, muitas experiências novas podem influenciar a forma de pensar criando uma maneira própria de se relacionar com o mundo.

Atualmente, há uma tendência mundial de reconhecer os benefícios que uma escola inclusiva traz para todos os alunos:

Crianças sem deficiência aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças entre seus colegas. Crianças com deficiência aprendem a conviver e a lidar com a deficiência em um ambiente novo, fora do círculo familiar ao qual estão acostumadas. Essa convivência vai trazer muitos benefícios para seu futuro, pois a escola, como um recurso da comunidade, representa a sociedade tal como ela é. (PAULA, 2007, p.10).

De acordo com Bites e Mantoan (2002), Paula (2007) e MEC\SEESP (2007), a escola inclusiva deve garantir condições para que as crianças possam se locomover em todos os ambientes, providenciando: a construção de rampas ou elevadores para acesso, inclusive, aos pisos superiores e de banheiros adaptados para acomodação de cadeiras de rodas; colocação de corrimãos; instalação de piso antiderrapante; sinalização para alunos com baixa visão e para alunos surdos.

A Constituição Federal de 1988 assegura a igualdade de condições, de acesso e de permanência no sistema educacional para todos. Para que isso aconteça, são necessários cuidados de forma que a criança com deficiência não seja colocada no mesmo espaço que as demais, sem que a escola se preocupe em atender as suas necessidades especiais. Sabe-se que esses alunos têm direito a um apoio pedagógico especializado em outro horário, têm direito também aos recursos materiais e pedagógicos para facilitar e garantir o seu aprendizado.

Para Paula (2007, p.11), no caso de classes onde participam crianças com deficiência, “é recomendável um número menor de alunos, embora o ideal seja a redução do número de alunos em todas as classes”. Porém, muitas vezes essa medida não pode ser posta em prática em função do pequeno número de escolas no município.

A partir das observações realizadas e dos registros do diário de campo,

nota-se que há, em algumas Escolas Pólos, um espaço reservado ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem (salas de recursos – fig. 7). Todavia, tais salas não possuem recursos apropriados à educação de pessoas com deficiência; como, por exemplo, os cegos que não contam com fontes bibliográficas em código Braille ou outro material próprio.



Figura 7 – Implantação das salas de recursos

Fonte: IMAGEM - Pesquisa direta (2008)

Igualmente, os surdos e surdos/mudos que não contam com recursos específicos, intérpretes ou professores devidamente preparados. Do mesmo modo, as pessoas com comprometimento motor parcial ou severo não contam com um acompanhante na escola que possa favorecer-lhe a aprendizagem e a locomoção. Essas falhas atentam contra os direitos da pessoa e contra os princípios da inclusão social e escolar.

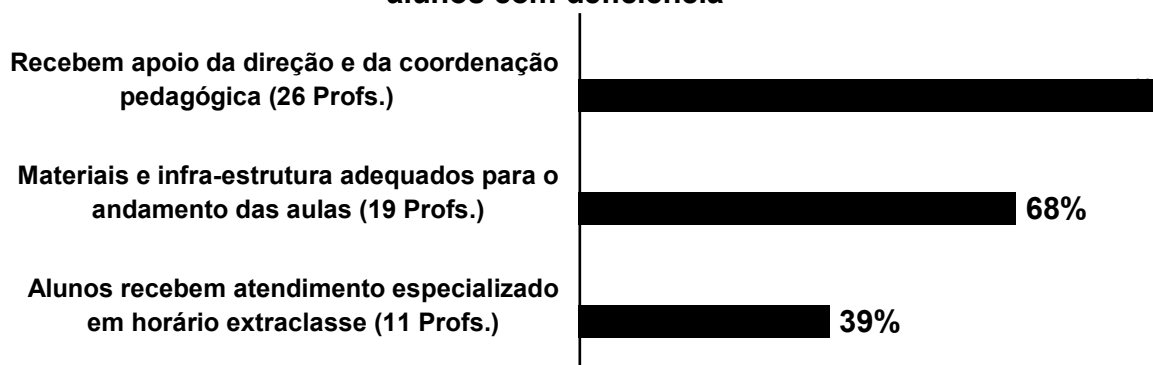
Grande parte, senão a maioria, dos professores de Educação Física das Escolas Pólos, possui poucas informações sobre alunos com deficiência, tais como: tipos de deficiência, história de vida pessoal e familiar, seu desempenho anterior, entre outras. Faltam critérios para definir se um aluno apresenta alguma deficiência ou não. Essa definição fica a cargo do professor que, em muitos

casos, não sabe como agir, ou de outro profissional, nem sempre preparado para realizar tal tarefa.

Muitos alunos são considerados deficientes mentais dadas as suas dificuldades de aprendizagem decorrentes de desajustes comportamentais, defasagem entre a idade e a série ou outra dificuldade circunstancial ou ainda em virtude da ausência de informações sobre suas reais condições, e não propriamente por comprometimento mental.

De acordo com o estudo, conforme demonstra a figura 8, os professores entrevistados assim se manifestam quanto às possibilidades da escola para a inclusão:

Figura 8 - Possibilidades da escola para a inclusão de alunos com deficiência



Fonte Pesquisa direta (2008)

O trabalho dos profissionais de Educação Física nas escolas em processo de inclusão de alunos com deficiência, segundo o depoimento de vinte e seis informantes, 93% (fig. 8), tem o total apoio da direção e coordenação pedagógica da escola, acontecendo de forma integral e articulada, caracterizando-se como multidisciplinar.

Alguns depoimentos dos docentes entrevistados enfatizam o apoio da direção e coordenação como sendo de forma muito intensa, procurando sanar as dúvidas no atendimento às crianças, auxiliando com melhoria de infra-estrutura bem como com curso de capacitação profissional na área.

Outro depoimento relacionado ao apoio da direção e coordenação pedagógica das Escolas Pólos Municipal é quanto à preocupação com os

aspectos curriculares enfrentados pelos alunos com deficiência, como relata uma das professoras entrevistadas:

“A direção e a coordenação chamaram a fonoaudióloga dela e a psicóloga para nos colocaram aspectos que a gente não reconhecia na aluna dentro da nossa escola, que ela tinha certa independência de locomoção porque aqui ela sempre andou na cadeira, e quando a gente nas aulas de Educação Física tirava ela era uma coisa só da aula, do momento de alguma atividade e que ela tinha certa independência, lá no outro espaço da equoterapia, assim que esses profissionais nos disseram, a partir dali a gente mudou nossa postura, por que até então eu sentia assim, que por ela estar na cadeira ela estava com o tônus muscular muito fragilizado, aquela coisa toda e eu tinha medo realmente porque de certa forma a gente não sabe, a mãe não verbaliza as coisas e aí as gurias me contaram e eu comecei a fazer ela vir com as palmilhas aquelas para que ela pudesse ficar circulando pela escola, por que antes ela só ria para a gente e a fono disse ela fala e a professora titular dizia não, ela não fala, então ficava aquele choque e aí quando a gente disse, não ela fala, então a gente parou de interpretar ela, essas coisas assim e eu acho que foi interessante essa troca de diálogos entre o profissional daquele outro ambiente com o profissional aqui da escola”. (PEF26).

Ao fazer-se uma análise geral das respostas, pode-se afirmar que avaliando o processo de implementação da política de educação inclusiva, apesar do apoio total da direção e coordenação pedagógica confirmados pelos 93% (n=26) (fig. 8) dos professores entrevistados, ainda há ações improvisadas com resultados incertos, com recursos humanos em fase de formação pedagógica, além de dificuldades de recursos materiais e financeiros nos educandários caracterizados como de pequeno e médio porte.

Com referência aos materiais e às infra-estruturas adequadas para o andamento das aulas, 68% (fig. 8) dos 28 professores de Educação Física entrevistados, ou seja, dezenove profissionais, respondem que a escola tem proporcionado esses recursos para suas práticas.

“A escola tem uma infra-estrutura boa, acho que é a única escola do município que tem dois andares e tem elevador para proporcionar que os alunos consigam andar pela escola, banheiros adequados, parece que é de forma bem adequada, pelo menos a parte física da escola é bem adequada”. (PEF20).

“Vou te dizer assim, totalmente não porque financeiramente é impossível, mas dentro do possível a escola como agora, adquiriu a ‘colméia’ que uma aluna tinha necessidade, mandamos fazer às cadeiras especiais, além da Educação Física a gente também procura algum material, alguma coisa que possa se utilizar principalmente nas séries iniciais para que esta criança possa trabalhar alguma coisa, porque senão a criança fica totalmente a parte, se a escola não for buscar e não mostrar o interesse de fazer alguma coisa, esta criança não vai poder fazer nada dentro de sua deficiência, é claro, cada um dentro do seu grau de deficiência”. (PEF5).

O MEC tem reforçado a necessidade de qualificação do professor para o

trabalho educativo que leva em conta a realidade do aluno e toda a sua situação; no entanto, essas iniciativas ainda são tímidas nas escolas. Através das respostas, pode-se afirmar que para onze entrevistados, 39% (fig. 8), a questão do atendimento educacional especializado de seus alunos acontece em horário extraclasse ou ainda nas instituições especializadas.

Conforme as orientações do MEC\SEESP (2007, p. 15):

O atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

Cabe registrar que, a maioria das escolas investigadas, funciona nos três turnos, sem condições adequadas para o acesso e a permanência de alunos com deficiência, fazendo com que o processo de educação inclusiva venha se desenvolvendo com dificuldades e de forma muito lenta.

Por outro lado, três escolas no momento da coleta de dados demonstram estar em melhores condições para desenvolver o processo de Educação Inclusiva.

Na ilustração a seguir (fig. 9), uma das três escolas públicas municipais que demonstra “estar preparada” para o processo de Educação Inclusiva no município pólo de Pelotas:



Figura 9 – Escola Pólo pública municipal de Pelotas – núcleo praia

Escola conta com professores capacitados, sala de recursos multifuncionais, elevador, banheiros e materiais apropriados para a inclusão de pessoas com deficiência.

Fonte: IMAGEM - Pesquisa direta (2008)

Na figura 10, o contraste de uma das três Escolas Pólos municipais que ainda “se preparam” para o processo de Educação Inclusiva no município de Pelotas:



Figura 10 – Escola pólo pública municipal de Pelotas – núcleo rural

Escola fica a 40 km do centro da cidade e ainda se prepara para a inclusão de pessoas com deficiência.

Fonte: IMAGEM - Pesquisa direta (2008)

Com base nos dados coletados das Escolas Pólos que “não estão” ou que ainda “estão se preparando” para o processo 75% (n=07), afirma-se que a realização da política educacional de inclusão do aluno com deficiência na rede municipal de Pelotas acontece sem que as instituições escolares tenham as devidas condições (financeiras, estruturais, pedagógico-didáticas); os profissionais têm formação para a docência, mas não se sentem preparados para realizar a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Nessas condições, acredita-se que dificilmente os objetivos registrados nos documentos e nos textos legais serão concretizados.

Levando-se em conta os textos legais, pode-se considerar que a educação das pessoas que apresentam deficiência encaminha-se para um futuro promissor. No entanto, quando se observa a realidade da escola, dos professores e dos alunos, verifica-se que a lei, em tese, é uma garantia dos direitos humanos, mas não tem assegurado nem proporcionado condições para tal.

De acordo com Bites e Montoan (2002, p.14):

São muitas as vozes a defender, criticar ou rejeitar a proposta legal de educação inclusiva. Muitas dessas vozes vêm sendo incorporadas a textos legislativos ou colocadas em prática diária do cotidiano escolar. Algumas contradições, todavia, parecem persistir. A lei determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado, mas corta ou restringe os recursos destinados às escolas, provocando a desestabilização das instituições e o enfraquecimento da qualidade do trabalho aí realizado. A lei defende a igualdade entre as pessoas e de condições, mas ignora as diferenças ao não prover meios para que as pessoas com necessidades especiais ou mais carentes economicamente possam minimizar ou superar suas dificuldades.

Diante do que se coloca, juntamente com as análises dos autores consultados e permanecendo este quadro de dificuldades, tanto para as pessoas com deficiência como para os professores e para a escola, essa proposta dificilmente será concretizada, ainda mais ao se considerar as condições sociais desiguais em que se vive.

b) Atuação Profissional

Os dados na temática “identificação profissional” possibilitam definir um perfil dos professores de Educação Física participantes da pesquisa. Entre alguns dados apresentados, observa-se que 43% dos entrevistados (n=12) têm de nove a dezoito anos de atuação profissional e que 29% (n=08), de dezoito a vinte sete anos de experiências.

Huberman (2000) diz que a estrutura da carreira docente em fases vai desde o ingresso na vida profissional até o final da sua carreira. O percentual de 68% (n=19) dos profissionais entrevistados estaria na *Fase de diversificação* ou de *Pôr-se em questão*, que começa a surgir dos 07 aos 25 anos após sua formação inicial.

Em algumas falas dos profissionais da rede que se encontram no período já discutido por Huberman (2000), fica explicitada a necessidade de uma maior capacitação para o trabalho da Educação Inclusiva:

“(...) por mais que tu estude, que tu lê, que tu participe, descubra e que tu converse com o pessoal, sempre tem aquele momento de grande indecisão, eu sempre me vejo nessas encruzilhadas assim, mas a gente sempre tenta buscar o melhor, fazer o melhor e quando eu tenho dúvidas ou sinto realmente que não tem como fazer eu busco auxílio dos meus colegas até em outras áreas”. (PEF 26).

“Apartir desta entrevista passei a me sentir mais uma excluída, pois vejo que em minha formação e trajetória profissional pouco aprendi sobre o tema”. (PEF13).

Alegre (2006) aponta considerações sobre o papel dos professores no processo educativo, verificando soluções produzidas pelo professor e aquelas propostas pelos “experts”:

O professor como uma pessoa responsável pela tomada de decisão é concebido como uma pessoa, que tem, a sua disposição, um grande número de rotinas e assume total responsabilidade pela tomada de decisão. O professor deve estar sensibilizado em relação à grande variabilidade dos atributos dos seus alunos e a grande amplitude de resultados instrucionais como por exemplo, a criatividade, a sociabilização, ou o domínio das habilidades. (ALEGRE, 2006, p.43-57).

De acordo com Alegre (2006) e Huberman (2000), conhecer as

perspectivas de atuação dos profissionais de Educação Física envolvidos com a inclusão nas Escolas Pólos é um dos objetivos específicos da pesquisa. Porém, antes de apresentar alguns dados sobre o assunto é necessário delinear o que se entende por “inclusão”.

Na Educação Especial, Ferreira (1999) define a “*inclusão*” como o ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas.

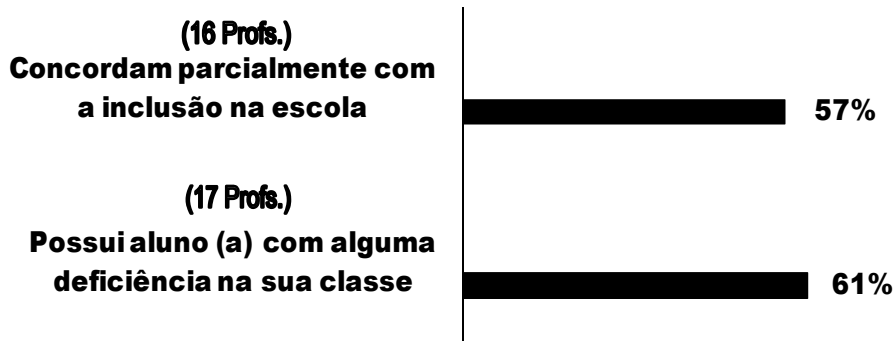
Já no Projeto Educar na Diversidade, MEC, SEESP (2006), a “*Inclusão*” tem outra definição:

O desenvolvimento e avanço de práticas de ensino inclusivas nas escolas das várias regiões do país, desenvolvendo as escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras. (DUK, 2006, p.13-14).

A escola para TODOS, citada, é caracterizada por aceitar, respeitar e valorizar alunos com diferentes características: meninos e meninas, altos e baixos, gordos e magros, pobres e ricos, negros, brancos, índios, cegos, surdos, em cadeira de rodas, usando lupa, usando calçado ortopédico, usando aparelho no ouvido, com doença crônica, católicos, protestantes, evangélicos e outros. (PAULA, 2007).

Diante das definições citadas, Ferreira (1999) e Duk (2006), ratifica-se que na pesquisa realizada com os vinte e oito profissionais de Educação Física das nove Escolas Pólos Municipais implantadas em Pelotas foi concomitante a definição de Ferreira (1999), ou seja, especificamente para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no processo educacional; ao contrário da citação de Duk (2006) que aborda a inclusão de um alunado mais diversificado.

A próxima figura (11) demonstra a atuação dos profissionais de Educação Física com alunos com deficiência:

Figura 11 - Atuação profissional

Fonte Pesquisa direta (2008)

Dos 28 profissionais de Educação Física entrevistados, dezessete professores (61%) respondem possuir aluno ou aluna com alguma deficiência em sua classe, cujas mais citadas são a deficiência mental ou física, autismo, síndrome de Down, déficit de atenção, hiperatividade, paralisia e deficiência visual ou auditiva.

O percentual de 57% (n=16), dos 28 profissionais, alega *concordar parcialmente* com a inclusão na escola; evidenciando que há discrepâncias no processo.

“Concordo, desde que com recursos, cursos são possíveis a essa adequação, mas para isto tem que melhorar muito a estrutura, reduzir carga horária de professor, reduzir número de alunos por turma, uma série de fatores, mas é possível. Em longo prazo talvez”. (PEF16).

“Olha eu concordo com a inclusão na escola, mas eu acredito que a preparação deveria ser bem melhor e bem maior de nós profissionais, que na verdade a gente trabalha com isso, faz parte, acho que um mundo novo tem que ter a inclusão, mas na realidade a gente tem 30 a 35 alunos numa sala de aula, tem esse aluno especial também que a gente tem que trabalhar, ao mesmo tempo ele tem que se sentir útil, tem que se sentir fazendo parte da atividade, então eu concordo com isso, mas talvez, se a gente tivesse um auxílio de 2 profissionais, principalmente nas aulas de Educação Física acho que isso seria importante para que as atividades transcorressem melhor”. (PEF6).

Referindo-se à função da educação inclusiva na escola, Cruz (2003, p. 56) afirma:

Ao nos reportarmos à idéia de incluirmos alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não podemos esquecer que a centralidade da questão reside no processo de educação escolarizada dessas pessoas. É importante ressaltar essa afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar o tema inclusão podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados.

Dos 28 professores de Educação Física consultados sobre a inclusão na escola, o conhecimento conceitual da terminologia utilizada já não causa tanto espanto, insegurança ou medo sobre o assunto entre esses profissionais, como nota-se na resposta do professor Educação Física número cinco:

“Tem horas e vezes que eu me pego discutindo este assunto, tem horas que eu concordo plenamente, acho que tem que ser e tem horas que eu acho que não, muito por em função desta falta de condições, tem horas que me punho contra porque aí eu vejo aquele aluno que precisa de uma atenção toda especial, mas ao mesmo tempo eu vejo a parte dos outros 20 alunos que estão na sala de aula e que também necessitam e muitas vezes são deixados de lado em função do especial. Então é assim, eu acredito que pode acontecer, mas eu acho muita precariedade do sistema para acontecer esta inclusão do jeito que foi colocada. A inclusão abre as suas portas e começa a trabalhar, faltando muito da base, a estrutura para isso. Eu acredito, mas às vezes eu fico pensando se tivesse um filho especial, eu pensaria duas vezes se conduziria esta criança a uma escola normal”. (PEF5).

Ao mencionar a inclusão de alunos com deficiência em classe regular ou deixá-lo em escola especial, Krug (2002) comenta que primeiro deve-se definir o tipo de integração a que se está referindo e o tipo de deficiência que está sendo levado em conta. Nessa esteira, chega às seguintes considerações:

A escola especial é válida para as deficiências mais severas, pois é difícil a sua integração e/ou inclusão em classes regulares (para não ser utópico), já que necessitam de atendimento especial, fornecido pela classe especial, ou pela escola especial ou instituição especial; Para a integração das outras deficiências em escola regular ou classe regular deve-se: (a) definir o tipo de indivíduo que estamos ou queremos integrar e qual o comportamento da deficiência; (b) integrar os alunos de acordo com suas capacidades em diversas turmas e níveis; (c) ver caso a caso até mesmo entre portadores da mesma deficiência, pois há diferenças observando as possibilidades e oportunidades de cada um; (d) a importância do professor especializado para dar apoio específico aos alunos com deficiência; e (e) a importância do trabalho integrado entre o professor especializado em Educação Especial e o professor de classe para o apoio a turma e ao aluno com deficiência, para um avanço pedagógico nas diferentes áreas. (SCHWARTZMAN, 1997 apud KRUG, 2002, p.21).

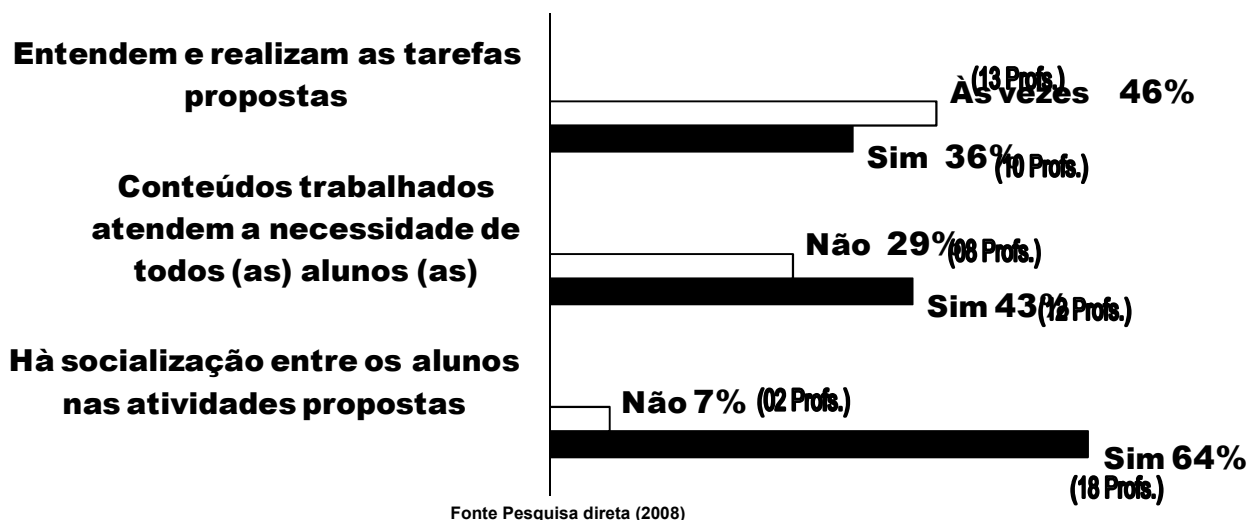
O número de alunos categorizados como deficientes mentais amplia-se enormemente, abrangendo aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e que têm dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola.

Segundo Gomes et al. (2007, p.16):

O caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo das escolas tradicionais oprimem o professor, reduzindo-o a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais “entram” o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante da situação, a saída encontrada pela maioria dos professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente saiba como ensiná-los.

Os dados na figura 12 referem-se à questão da participação e da aceitação do aluno com deficiência na sala de aula e na escola:

Figura 12 - Atuação do (a) aluno (a) com deficiência



Observando o percentual de 46% (fig. 12) equivalentes às respostas de treze professores de Educação Física que relatam como sendo *parcial o entendimento das atividades propostas* e o de 43% (fig. 12), doze professores, que informam que os alunos com deficiência *participam dos conteúdos trabalhados*, têm-se dados que demonstram a necessidade urgente de adaptação dos currículos, atividades e avaliação no atendimento que se destinam aos alunos com deficiência.

Dos profissionais ouvidos, muitos demonstram concordância com essa necessidade através de suas falas:

“Depende do grau da deficiência, nós tivemos a aluna ‘w’ que se formou há dois anos e ela chegou até a 8ª série porque foi feito um sistema de avaliação diferenciado para ela, se não ela não teria saído da 8ª série, se fosse seguir o ritmo normal dos alunos ela não teria conseguido, mas como se subentende que é uma pessoa especial e tem que ter uma avaliação especial, dentro das possibilidades dela e com o que ela evoluiu naquele ano, bom da para seguir com os outros, mas não adianta querer dizer que eu tenho um aluno especial que ele concluiu a 8ª série e que ele vai sair em iguais condições com os outros, isso não, por isso tem a palavrinha ‘especial’, porque é um aluno especial que tem as suas limitações, ele não vai entrar no mercado de trabalho, na disputa de uma vaga em qualquer outro lugar em condições iguais aos coleguinhas que saíram daqui, não tem como, querer isso para mim é fantasia. Não te diria satisfatório, mas eu acredito que razoáveis”. (PEF5).

Evidencia-se em algumas respostas que a participação dos alunos nas

atividades propostas durante as aulas de Educação Física são satisfatórias e que, em muitos momentos, os alunos demonstram contentamento em participar das atividades. No relato de um professor isso fica sinalizado:

“Eles têm a maior satisfação de fazer, estão sempre prontos para realizar, o entendimento dependendo do grau de deficiência se torna bastante difícil, mas nada de que a gente não comece lá do início, do lado parcial, por partes para se chegar ao todo, porque eu acredito que com deficiente esse método é o melhor, tu começar aos pouquinhos porque se não tu não consegue atingir, por exemplo, eu trabalhei com a parte de toque do voleibol com uma aluna deficiente, ela não conseguia compreensão nenhum com a parte de toque, então eu trouxe vídeos, eu trouxe fotos, aí eu desenhei a mão dela e coloquei os posicionamentos dos dedos, então aos pouquinhos eu consegui fazer com que ela chegasse lá”. (PEF6).

O que preconiza o programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade é a adaptação ao conteúdo escolar realizada pelo próprio aluno. Essa emancipação é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. Gomes et al. (2007) afirma o seguinte:

Aprender é uma ação humana e criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

A *socialização* dos alunos nas atividades propostas é confirmada como sendo normal por dezoito profissionais, isto é, 64% (fig. 12) dos 28 professores de Educação Física que atuam com a inclusão:

“São naturais, as coisas vão se acomodando, eles vão buscando, nada impede, mas é também meio complicado, agora na escola como já faz algum tempo que tem a coisa é mais natural, normal, então não tem muitos problemas”. (PEF2).

“Entre os alunos especiais e não especiais? Pelo menos aqui na escola eles recebem muito bem, eles tentam interagir, a não ser com o autista que é um pouco mais difícil, mas de uma forma geral as crianças mesmo assim tentam puxar para ver se ele consegue participar junto e tal. Acho que deles é o que menos tem dificuldades entre as crianças de lidar com esta situação”. (PEF10).

Apesar de expressar um pequeno percentual, 7% (n=02) (fig.12), a resposta de um dos profissionais atuantes sobre a *socialização* entre os alunos, quando esta não é aceita, pode significar um grande problema para a inclusão:

“Numa turma de quarta série que nós tínhamos uma menina que depois foi para a escola especial, ela era deficiente mental e estava numa quarta série onde foi rechaçada o ano inteiro, os colegas não entenderam a condição dela por ela ser deficiente mental, tinha que ser tratada diferente”. (PEF26).

Em muitos momentos nas falas dos entrevistados, percebem-se as dificuldades e a complexidade do trato com as diversidades.

Paula (2007, p.6) conclui:

Em uma sociedade inclusiva, as diferenças sociais, culturais e individuais são utilizadas para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos. Trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas. No caso específico das pessoas com deficiência, promover a compreensão da diversidade é a forma mais coerente de favorecer a inclusão social e a aprendizagem dessas pessoas. Porém, para mudar essa atitude é necessário o envolvimento direto das famílias e que esse processo de mudança seja iniciado por elas, uma vez que a formação do cidadão começa em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a discussão sobre as questões de formação e de atuação profissional dos professores de Educação Física envolvidos com a política educacional de inclusão de alunos com deficiência, pode-se considerar que:

- As dificuldades do processo de inclusão não podem ser atribuídas somente à ausência de formação específica em educação especial;
- O processo de construção da trajetória profissional dos professores ainda não contempla um vínculo maior com a educação especial, dificultando assim práticas e conhecimentos mais específicos;
- O perfil de formação profissional dos professores de Educação Física aponta para a urgência do incremento da formação continuada. Apesar dos profissionais atuarem em Instituições Pólos, o percentual de professores com formação específica em educação inclusiva é um dado preocupante;
- Ficou evidenciado que, mesmo as escolas consideradas aptas para o processo de inclusão, ainda possuem poucas condições físicas, estruturais e pedagógicas para tal; assim, a grande maioria dos professores de Educação Física entrevistada apontou a necessidade de reorganização da estrutura escolar com vistas à construção de práticas inclusivas;
- No discurso dos professores há um entendimento de que a inclusão é um direito que não pode ser negado;

- A implementação da política de educação inclusiva, conforme se constata, vêm acontecendo, muitas vezes, de forma inadequada, baseada em decisões gerais e com dificuldades de entendimento. O professor de Educação Física sofre com as pressões e com o desconhecimento da temática, passando a agir de forma solitária, isolada e muitas vezes sem orientação e controle do processo ensino-aprendizagem;

Foi apresentado aqui o mapeamento de um grupo de professores da área de Educação Física, para demonstrar que o desafio da construção de uma educação básica de qualidade perpassa pelo conhecimento acerca das demandas dos docentes e na esperança de colaborar no enfrentamento deste desafio brasileiro no Século 21.

Entende-se que outras pesquisas devam ser realizadas, levando-se em conta a necessidade de outros estudos dessa natureza que auxiliem a conhecer quem é o docente da área de Educação Física que está atuando diretamente nas escolas com os alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. R. e VIEIRA, P. K. Perfil do estilo de vida: um estudo dos professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. In: XXVI Simpósio Nacional de Educação Física. **Anais do...** Pelotas: Seiva, 2007.

AFONSO, M. R. Pesquisa na Universidade. Ecos Revista, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 45-56, 1999.

AFONSO, M. R. Pós-Graduação\Graduação: A mediação do conhecimento em Educação Física. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

AGUIAR, J. S. de e DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. Marília: **Revista Brasileira Educação Especial**, v.11, n.2, p.223-240, mai./ago 2005.

ALEGRE, A. N. Formação de professores: A práxis curricular e as competências apresentadas pelas diretrizes curriculares. **Formação Profissional em Educação Física – Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 43-57.

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: MEC/INDESP, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, 1977.

BECK, F. L. A educação especial e a formação de professores em serviço: ações educativas em prol da inclusão. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (org.). **Programa especial de formação de professores em serviço da FAE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006, p.141-154.

BITES, M. F. S. C. e MANTOAN, M. T. E. **A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa**. Educação Especial n.15. Relatório de pesquisa. Goiânia: UCG, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora LTDA, 1994.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Censo Escolar MEC/INEP/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/html>> Acesso em 13 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**.

Brasília: MEC; SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos conselho federal e conselhos regionais de Educação Física**. Disponível em: <<http://www.cref2rs.org.br/html>> Acesso em 08 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (versão preliminar)**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, 22 p.

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

CARMO, A. A. A. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? In **Anais do Iº Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas**. Campinas (SP), 2001, p. 26-52.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F. et al. (Orgs.). **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Ed. Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 09-34.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da e KRUG, H. N. Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da educação física inclusiva. In: **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: UFSM, 2008, 86 p.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 03**. Brasília/DF, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais, Curso de Graduação em Educação Física**. CNE/CES – Resolução nº. 07/2004. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38.htm> Acesso em 05 mar. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº. 196**. Brasília/DF, 1996.

CRUZ, G. C. **Inclusão escolar: entre quixotismos e modismos, a necessária reunião de competências**. Londrina: UEL, 2003.

CUNHA, F. J. P. **Prática pedagógica de professores de Educação Física de 5ª**

a 8ª série: um estudo de multicasos com docentes de escola pública em Florianópolis – SC. 2003. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 dez. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf/html> Acesso em 29 jul. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial.** Espanha, 1994.

DIÁRIO OFICIAL RS. Lei nº 12.981, dispõe sobre o reajuste dos pisos salariais no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em: <http://www.contadez.com.br/content/noticias.asp?id=64520> Acesso em 09 mar. 2009.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente.** 3º ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, 266 p.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **A natureza respeita as diferenças.** 5º ed. Brasília: Senado Federal, 2004, 40 p.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor.** 2009. 147 p. Projeto de qualificação de Tese (Doutorado em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P. e MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado, aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007, 60 p.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Proposta orientadora das ações educacionais.** Brasília, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI.** Versão 3.0 MGB Informática Ltda. Ed. Nova Fronteira, novembro de 1999.

FERREIRA, M. C. C. **Construindo um projeto pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial.** Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

FOLLE, A. **Trajетória docente no magistério público estadual; Histórias de vida de professores de Educação Física.** 2008. 175 p. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de

Santa Catarina. Santa Catarina.

FRANCO, A. B. **Diário Popular**, Pelotas, 05 ago. 2007. A educação especial ganha espaço, p.7.

GIUSTI, C. L. L. et al. Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos: manual de normas da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2006, 61p.

GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência mental**; Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC, SEESP, 2007, 82p.

GUEDES, D. P. Educação Física escolar com ênfase à educação para a saúde. In: **Iº Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física**. 21 e 22 set. de 2006, São Paulo. **Anais do...** Conselho Federal de Educação Física, 2006, p. 112-124.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio pedagógicos construindo escolas inclusivas**. 1º ed. Brasília: MEC\SEESP, 2005, 180p.

HADDAD, F. Portaria nº. 555, de 05 de jun. de 2007. Minuta para elaboração da política de educação especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/html>> Acesso em 13 mar. 2008.

HARGREAVES, A. Hacia una geografia social de la formación docente. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y pratica**. Madrid, Ediciones Akal S.A., 1999, p. 119 -145.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2º ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31 - 62.

HUNGER, D. A. C. F. **Professores universitários de Educação Física**: concepções subjacentes na sua formação profissional x perfil acadêmico idealizado. In: **Coletânea III Encontro Nacional da História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Curitiba (PR): UFPR, 1995, p. 104 – 112.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE - Cidades@. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.phphtml>> Acesso em 15 abr. 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria, 2001, 144 p.

KRUG, H. N. **A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas**

especiais na Educação Física escolar. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 1, n. 19, p. 15-23, 2002.

LEAL, T. C. Contribuições do pensamento de Paulo Freire à formação de professores da educação básica. In: **7º Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire**, 2005, São Leopoldo, RS.

LIMA, H. L. A. Epistemologia, relativismo e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 47, set. 2.000.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. e LIMA, A. P. H. Perfil de professores de educação especial: Dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva. **Revista científica [da] UNINOVE**. São Paulo: ECCOS, v.6, n.1, p.85-98. 2004.

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades (parte I). In: **Ensaio pedagógicos, construindo escolas inclusivas**. 1º. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005, 180 p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 18ª edição. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial – **Legislação Específica e Documentos Internacionais**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311> > Acesso em 02 fev. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: **Formação profissional em Educação Física – Estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 59-75.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. A. B de. A formação profissional em Educação Física – Legislação, limites e possibilidades. In: **Formação profissional em Educação Física – Estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 17-32.

OLIVEIRA, A. A. B de.; DACOSTA, L. P. Educação Física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: CBCE, 1999, p. 83-99.

OLIVEIRA, V. F. **Espaços e tempos produzindo um professor**. Cruz Alta:

UNICRUZ, v. 1, 2005, p. 187-202.

OSÓRIO, A. C. N. Inclusão escolar: Em busca de fundamentos na prática social. In: **Ensaio pedagógicos, construindo escolas inclusivas**. 1º. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2005, 180 p.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PAULA, A. R. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2007, 36p.

PÉREZ GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A.: Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote. 1992.

PINHEIRO, S. N. S. Discutindo a inclusão a partir da fala de alunos-professores. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (org.). **Programa especial de formação de professores em serviço da FAE/UFPel: dez anos de experiências, reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva, 2006, p. 279-289.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Escolas consultas. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsphml>> Acesso em 15 abr. 2008.

SILVA, R. F. **A ação do professor de ensino superior na Educação Física adaptada: Construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SILVEIRA, J. da S., et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física; O início da docência. In: **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008, 91 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 325 p.

TRIVINÕS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas Editora, 1987.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a formação do professor hoje. In: ENDIPE. 11, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2002, p. 67.

XAVIER, M. A. V. **Apaes apóiam tendência mundial de inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.apaers.org.br/?mod=noticias&id=7908html>> Acesso em 22 mar. 2008.

ANEXO A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

Pelotas, novembro de 2007.

Senhor(a) Diretor(a),

Estamos realizando um trabalho investigativo na área da Educação Inclusiva e o Ensino Fundamental na rede municipal de Pelotas, RS.

Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Gostaríamos de solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que os (as) professores (as) de Educação Física possam ceder informações através de um questionário informativo sobre identificação, formação, qualificação e atuação profissional. Não haverá identificação dos dados e as informações serão utilizadas única e exclusivamente nesta pesquisa.

Após a defesa da dissertação, enviaremos um exemplar do artigo final à escola.

Certos de podermos contar com sua valiosa colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Desde já, obrigado pela colaboração.

Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso Prof. Msd. Fábio Renato Barcellos Costa

cafonso@terra.com.br

fabiozenatocosta@yahoo.com.br

Orientadora do mestrando

ANEXO B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
 Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851



INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO

REDE MUNICIPAL - PELOTAS-RS
EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL

Por favor, responda nos espaços previstos ou marque com um “X” sobre a(s) alternativa(s) (letra) que melhor traduz sua realidade.

1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFISSIONAL:

01. Sexo:	
A	Masculino
B	Feminino

02. Idade:		anos.
------------	--	-------

03. Estado civil:	
A	Solteiro (a)
B	Casado (a)
C	Viúvo (a)
D	Divorciado (a)
E	Separado (a)
F	Outros

04. Onde cursou o Ensino Fundamental:	
A	Escola pública
B	Escola particular
C	Escola pública e particular

05. Onde cursou o Ensino Médio:	
A	Escola pública
B	Escola particular
C	Escola pública e particular
D	Outros

06. Nome do curso de graduação:	

07. Em que tipo de instituição você se formou:			
A	Federal	B	Estadual
C	Particular		

08. Ano de ingresso no curso de graduação:	
---	--

09. Ano de término do curso de graduação:	
--	--

10. Você possui curso de magistério:			
A	Sim	B	Não
Em caso afirmativo, há quanto tempo exerce o magistério:			anos

11. Você exerce atividades profissionais em outro local:			
A	Sim	B	Não

12. Qual sua carga horária de trabalho semanal:		h
--	--	----------

13. Renda individual: (salário regional = R\$ 380,00)	
A	Até 01 salário mínimo
B	De 01 a 03 salários mínimos
C	De 04 a 10 salários mínimos
D	11 salários mínimos ou mais

14. Renda familiar: (salário regional = R\$ 380,00)	
A	Menos de 03 salários mínimos
B	De 03 a 05 salários mínimos
C	De 06 a 10 salários mínimos
D	11 salários mínimos ou mais

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

01. Durante o curso de graduação, você teve alguma disciplina que abordasse a educação para comunidades especiais:			
A	Sim	B	Não
Em caso afirmativo, qual disciplina:			

02. Você participa de seminários, simpósios ou congressos na área da educação especial:			
A	Sim	B	Não
Em caso afirmativo, com que frequência:			
A	Uma vez por ano		
B	Mais que uma vez por ano		
C	Esporadicamente		

03. Como é a sua participação, caso ocorra:	
A	Como ouvinte
B	Apresentando trabalhos
C	Como organizador
D	Outros:

04. Você possui algum curso de capacitação/especialização na área da educação especial:			
A	Sim	B	Não
Em caso afirmativo, Em que instituição:			
Ano:		Área:	

3. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

01. Caso a universidade possibilite a você participar de curso de qualificação na área da educação especial, haveria interesse da sua parte:			
A	Sim	B	Não

02. Qual o motivo que o (a) levou a trabalhar nesta área:	
A	Oportunidade de trabalho com comunidades especiais
B	Afinidade pela área
C	Competência profissional
D	Melhor remuneração
E	Outros:

03. Caso já tenha trabalhado com comunidades especiais, a que categoria	
--	--

pertencia:							
A	Obesos	B	Idosos	C	Pessoa com deficiência	D	Outros:
Em caso afirmativo, há quanto tempo:							
A	Menos de 1 ano						
B	De 1 a 2 anos						
C	De 2 a 4 anos						
D	Acima de 4 anos						

04. Você está, no momento, envolvido (a) em algum grupo ou atividade com comunidades especiais:			
A	Sim		B Não
Em caso afirmativo, qual:			

05. Você se considera, para o trabalho na disciplina:	
A	Altamente Capacitado (a)
B	Capacitado (a)
C	Pouco capacitado (a)
D	Não capacitado (a)

06. Já ministrou cursos ou palestras na área da educação para comunidades especiais:			
A	Sim		B Não
Em caso afirmativo, para que profissionais:			
Qual foi o objetivo do curso ou palestra:			

4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA:

01. Possui algum (a) aluno (a) com deficiência na sua classe:			
A	Sim		B Não
Em caso afirmativo que tipo de deficiência:			
A	Física		
B	Mental		
C	Auditiva		
D	Visual		
E	Outra:		

02. Você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir um (a) aluno
--

(a) deficiente na sua classe:

A	Sim	B	Não
----------	------------	----------	------------

03. Na sua escola a inclusão acontece:

A	Muito
B	Em parte
C	Não acontece

04. Você concorda com a inclusão na escola:

A	Concordo plenamente
B	Concordo em parte
C	Não concordo

05. Os conteúdos trabalhados atendem as necessidades de todos os alunos:

A	Sim
B	Não
C	Em parte

06. Os alunos com deficiência entendem e realizam as tarefas propostas:

A	Sim
B	Não
C	Em parte

07. Os alunos demonstram interesse e satisfação no desenvolvimento das atividades:

A	Sim
B	Não
C	Em parte

08. As socializações entre os alunos nas atividades propostas acontecem naturalmente:

A	Sim
B	Não
C	Em parte

09. A escola oferece materiais e infra-estrutura adequados para o

andamento das aulas:	
A	Sim
B	Não
C	Em parte

10. Existe apoio da coordenação pedagógica e da direção da escola para que aconteçam as aulas:	
A	Sim
B	Não
C	Em parte

11. A aprendizagem e desempenho dos alunos são satisfatórios:	
A	Sim
B	Não
C	Em parte

12. A participação do (a) deficiente na aula auxilia a inclusão do (a) aluno (a) na comunidade escolar:			
A	Sim	B	Não
Por quê?			



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
 Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando a resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**.

A presente investigação propõe-se a analisar a realidade existente no modelo de ensino das onze escolas inclusivas do município pólo de Pelotas, apontando o perfil dos professores de Educação Física envolvidos com a Educação Inclusiva. Para tanto, será necessário identificar aspectos, tais como; motivos para atuar nesta área, formação, qualificação e atuação profissional. Sua participação nesta pesquisa será através de uma entrevista semi-estruturada.

Ressaltamos que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas. Será feito à transcrição do conteúdo e o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também efetuar alterações para validar o seu conteúdo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Salienta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima.

Desde já agradecemos pela atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos,

Endereços eletrônicos: fabioerenatocosta@yahoo.com.br - cafonso@terra.com.br
 Telefones: (53) 3027-3151 / (53) 8111-1569.

Fábio R. B. Costa
 (Pesquisador)

Declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**.

Assinatura:

Data: / / 2008.

Nome:

ANEXO D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
 Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851



MAPA DAS ESCOLAS PÓLOS DO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS					
Nº	Nome da Escola Pólo	Localização	Fone	Prof. Ed. Física	Endereço Eletrônico (e-mail)
1	E.M.E.F. Bibiano de Almeida	Bairro Areal			
2	E.M.E.F. Bibiano de Almeida	Bairro Areal			
3	E.M.E.F. Bibiano de Almeida	Bairro Areal			
4	E.M.E.F. M. Fernando Osório	Bairro Três Vendas			
5	E.M.E.F. M. Fernando Osório	Bairro Três Vendas			
6	E.M.E.F. M. Fernando Osório	Bairro Três Vendas			
7	E.M.E.F. M. Fernando Osório	Bairro Três Vendas			
8	E.M.E.F. M. Fernando Osório	Bairro Três Vendas			
9	E.M.E.F. M. Fernando Osório	Bairro Três Vendas			
10	E.M.E.F. D. Francisco C. Barreto	Bairro Praia			
11	E.M.E.F. D. Francisco C. Barreto	Bairro Praia			
12	E.M.E.F. D. Francisco C. Barreto	Bairro Praia			
13	E.M.E.F. D. Francisco C. Barreto	Bairro Praia			
14	E.M.E.F. D. Francisco C. Barreto	Bairro Praia			
15	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
16	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
17	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
18	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
19	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
20	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
21	E.M.E.F. Francisco Carúccio	Bairro Pestano			
22	E.M.E.F. Mário Meneghetti	Bairro Peres			
23	E.M.E.F. Mário Meneghetti	Bairro Peres			
24	E.M.E.F. Mário Meneghetti	Bairro Peres			
25	E.M.E.F. Mariana Eufrásia	Bairro Fragata			
26	E.M.E.F. Mariana Eufrásia	Bairro Fragata			
27	E.M.E.F. Mariana Eufrásia	Bairro Fragata			
28	E.M.E.F. Mariana Eufrásia	Bairro Fragata			
29	E.M.E.F. Joaquim Assumpção	Bairro Centro			
30	E.M.E.F. Joaquim Assumpção	Bairro Centro			
31	E.M.E.F. Joaquim Assumpção	Bairro Centro			
32	E.M.E.F. Alberto Rosa	6º Distrito - Corrientes			
33	E.M.E.F. João da S. Silveira	9º Distrito - Monte Bonito			
34	E.M.E.F. João da S. Silveira	9º Distrito - Monte Bonito			



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS
 Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851



INSTRUMENTO DE PESQUISA

REDE MUNICIPAL - PELOTAS-RS

EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome da pesquisa: **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Entrevista nº: _____ Data: ____ / ____ / 2008. Horário: ____ h ____ min.

Local da entrevista: _____

Nome do (a) entrevistado (a): _____

Código do entrevistado: _____ Sexo: () feminino () masculino

Contato (Tel. ou e-mail): _____

Duração da entrevista: _____ minutos.

Perguntas:

Identificação do (a) profissional de Educação Física que atua na escola:

1. Idade:
2. Estado civil:
3. Onde cursou o Ensino Fundamental:
5. Onde cursou o Ensino Médio:
6. Em que tipo de instituição você se formou:
7. Ano de término do curso de graduação:
8. Você exerce atividades profissionais em outro local:
9. Qual sua carga horária de trabalho semanal:
10. Renda individual aproximada: (salário regional = R\$ 380,00)
11. Renda familiar aproximada: (salário regional = R\$ 380,00)

Formação Profissional:

1. Durante o curso de graduação, você teve alguma disciplina ou projeto de extensão que abordasse a educação para comunidades especiais?

Em caso afirmativo, qual disciplina:

2. Você participou de seminários, simpósios ou congressos na área da educação especial?

Em caso afirmativo, com que frequência:

3. Como foi a sua participação, caso tenha ocorrido; (ouvinte, apresentador de trabalho científico ou como organizador):
4. Você possui algum curso de capacitação ou especialização na área da educação especial? Em caso afirmativo, qual instituição, área e ano:

Qualificação Profissional:

1. Haveria interesse da sua parte em participar de curso de capacitação ou qualificação na área da educação especial?
2. Quais conteúdos programáticos você julga ser relevante num curso de qualificação ou capacitação para educação especial:
3. Você já trabalhou com comunidades especiais?
Em caso afirmativo, quanto tempo e a que categoria pertencia:
4. Como você se considera, para o trabalho na disciplina:
5. Já ministrou cursos ou palestras na área da educação para comunidades especiais?
Em caso afirmativo, para que profissionais e qual foi o objetivo do curso ou palestra:

Atuação Profissional na Escola:

1. Possui algum (a) aluno (a) com deficiência na sua classe?
Em caso afirmativo que tipo de deficiência:
2. Você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir o (a) aluno (a) deficiente na sua classe?
3. Na sua escola, como a inclusão acontece?
4. Você concorda com a inclusão na escola?
5. Os conteúdos trabalhados atendem as necessidades de todos os alunos?
6. Os alunos com deficiência entendem e realizam as tarefas propostas?
7. Os alunos com deficiência demonstram interesse e satisfação no desenvolvimento das atividades?
8. As socializações entre os alunos nas atividades propostas acontecem naturalmente?
9. A escola oferece materiais e infra-estrutura adequados para o andamento das aulas?
10. Existe apoio da coordenação pedagógica e da direção da escola?
11. A aprendizagem e desempenho dos alunos com deficiência são satisfatórios?
12. O (a) aluno (a) deficiente recebe atendimento especializado em horário extra classe (APAE)?
13. A participação do (a) aluno (a) deficiente na aula auxilia a inclusão na comunidade escolar?
Por quê?

Apontamentos críticos do entrevistador: