

## Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar

Victor Julierme Santos da Conceição\*  
Hugo Norberto krug\*\*

### Resumo

Este estudo, teve como objetivo principal realizar uma análise sobre a contribuição do ensino crítico-reflexivo na formação inicial de professores de Educação Física, quanto à inclusão, em classe comum, de alunos com necessidades educacionais especiais. Para conseguir abordar as intenções previstas para esta investigação, foi utilizado os princípios da pesquisa participante como fonte metodológica. Sendo os sujeitos constituídos por cinco acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, em situação de prática de ensino, da Universidade Federal de Santa Maria. Entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental, foram os instrumentos utilizados e registrados em diário de campo num período de um semestre letivo do ano de 2005. Os dados remetem às conclusões para as necessidades dos estagiários observarem o espaço educacional, embasados na reflexão crítica, para se envolverem nas decisões que fazem parte deste contexto. Encarando este movimento como uma compreensão do mundo à sua volta, contribuindo para entender o atual processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Levantando as principais problemáticas que se referem às necessidades formativas dos sujeitos.

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

### Initial training for teachers of physical education to face reality of a school inclusion

#### Abstract

This study, had as main objective to accomplish one it analyzes about the contribution of the critical-reflexive teaching in the physical education teachers' initial formation, as the inclusion, in common class, of students with special educational needs. So that if it could approach the intentions foreseen for this investigation, it was used the beginnings of the participant research as methodological source. Being the subjects constituted by five academic of the

\* Mestre em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

\*\* Professor Doutor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

course of Degree in physical education, in situation of teaching practice, of Santa Maria's Federal University. Semi-structured interview, participant observation and documental analysis, they were the used instruments and registered in field diary in a period of a school semester of the year of 2005. The data send the conclusions for the trainees' needs to observe the educational space, based in the critical reflection, for if they involve in the decisions that are part of this context. Facing this movement as an understanding of the world to your turn, contributing to understand the current process of the students' inclusion with special educational needs. Lifting the problematic principal that refer the formative needs of the subjects.

**Keywords:** Initial Education. Critical-Reflexive Teach. Educational Inclusion.

### Introduzindo as primeiras reflexões

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

Como embasamento e referencial teórico deste estudo, procurou-se traçar um contraponto neste processo reflexivo, buscando a contribuição de Ghedin (2002), amparando as suas afirmações em três movimentos.

O primeiro movimento aborda esta prática reflexiva, apoiada no positivismo pragmático, como uma busca fechada de ações voltadas a um acontecimento específico. O segundo movimento se refere à crítica ao isolamento, pois o professor pertence a um "espaço que limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica" (GHEDIN, 2002, p. 130).

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

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

tribuição da auto-reflexão, surge uma nova concepção sobre o papel do professor numa determinada realidade educacional.

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

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

A Declaração de Salamanca (1994), coloca que a educação através da Pedagogia Inclusiva, deve ser trabalhada como prioridade, devendo a pessoa com necessidades educacionais especiais receber a mesma educação sem distinção em relação as suas limitações. A adoção em classes especiais deve ser somente, quando o aluno realmente não apresentar condições de acompanhar a turma. No entanto, as ações inclusivas são meramente burocráticas, deixando a prática pedagógica inclusiva nas mãos dos professores, ficando as partes responsáveis pelo suporte pedagógico fora do processo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Ficando no esquecimento, toda uma concepção de formação inicial, tradicional e ultrapassada, não apresentando projeções para que os docentes tenham um auxílio estrutural que possibilite a transformação do atual modelo educativo em um caminho para a inclusão sociocultural. Neste sentido, Mittler (2003, p. 183), contribui: “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela”. O mesmo autor ainda coloca que o objetivo a ser alcançado com a inclusão tem que estar embasado nas vivências e habilidades experienciais.

Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para o seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas. (MITTLER, 2003, p. 183)

Contribuindo assim, para uma transformação que possa beneficiar a inserção e a permanência de fato, do aluno com necessidades educacionais especiais, nas aulas de Educação Física em turma comum de ensino.

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

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

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

O desfecho desta questão, norteadora do presente estudo, anda paralelo à construção de um conhecimento que legitime a Educação Física Inclusiva junto à formação inicial do professor dentro de abordagem crítico-reflexiva. Para tal segue o seguinte objetivo geral: Analisar a contribuição do ensino crítico reflexivo na formação inicial de professores de Educação Física, quanto a inclusão, na classe comum, de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os aspectos metodológicos seguiram as premissas da pesquisa participante, onde os atores do processo investigativo foram cinco acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria. Sendo estes, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física, portanto, em situação de prática de ensino em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, da cidade de Santa Maria/RS.

As etapas para a realização do estudo foram embasadas em Triviños (1987):

- 1) A pré-análise - organização do material que se reporta a produção dos sujeitos e referências teóricas que embasam a discussão;
- 2) Descrição analítica - o material organizado na etapa anterior é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referências teóricas; e
- 3) Interpretação referencial - Aprofunda sua análise procurando desvendar o conteúdo latente que os dados possuem. Isto abre perspectivas de descobrir ideologias, tendências e características dos fenômenos sociais.

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

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

Foram desenvolvidas atividades que contribuíssem para a construção do conhecimento pelo compartilhamento de saberes. Neste sentido, os sujeitos observaram as aulas ministradas pela professora da turma, construindo uma reflexão, cujo papel era de expressar a opinião sobre os acontecimentos em aula. Procurou-se, a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico, aproximar os sujeitos da equipe diretiva, para deixá-los a par das questões pedagógicas e infra-estrutura física da escola. A troca de idéias com os professores do currículo por atividade (séries iniciais do ensino fundamental), foi de suma importância para o processo de caracterização das turmas, pois os sujeitos aproximaram-se daqueles que apresentam um estreito laço de convivência com os alunos, a fim de despertar o interesse em identificar o mundo vivido dos seus alunos.

A interação permanente entre indivíduos e o desenvolvimento da capacidade argumentativa, entre sujeitos e o mundo vivido, foi o caminho para alcançar a visão ampla da realidade. Apontando, entre estes, a existência de contradições e questões que impedem o processo de inclusão educacional. Conduzindo suas ações à compreensão destas questões, que teve seu ápice de reflexão-crítica no momento em que assumiram as respectivas turmas.

Os relatos mostram a origem dos fatos que hoje retratam uma discriminação voltada diretamente ao sistema vigente. Segundo os atores da pesquisa, quem discrimina hoje é o sistema capitalista, que controla todo o processo de produtividade impondo padrões físicos e intelectuais, onde o homem é classificado como apto ou inapto para adaptar-se à sociedade mercantil.

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

A percepção dos processos que coagem os indivíduos e dificultam a aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais, foi imprescindível para os sujeitos construir suas idéias sobre a escola inclusiva e uma Educação Física que possibilite a inclusão. Seguindo este caminho, a preocu-

pação de relacionar a inclusão com os aspectos sócio-culturais, surge no momento em que os estagiários desenvolvem a capacidade crítica de observar e entender as problemáticas. Isto gerou uma reflexão com mais profundidade sobre as relações interpessoais da escola, que proporcionam, ou não, a inclusão educacional.

Para Mittler (2003, p. 25):

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

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

O exercício de observar e comunicar-se com o contexto e com as pessoas que fazem parte dele, proporcionaram, aos atores do estudo, uma nova forma de encarar a sua profissão. A responsabilidade na proposta de conteúdos, buscando uma interação do meio com os objetivos, foi de suma importância para que os futuros professores passassem a fazer realmente parte da instituição educacional.

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

A literatura mostra que o exercício de reprodução faz parte do processo de um desenvolvimento profissional, onde o aprendiz aprende o saber acumulado (PIMENTA; LIMA, 2004). Neste sentido, a busca constante desta investigação foi em mostrar que o Estágio Curricular Supervisionado não é apenas a imitação do que se aprende e pratica. Mas sim, a utilização da reflexão crítica para compreender o contexto e se apropriar do conhecimento prévio para fazer parte de uma realidade dinâmica e em constante necessidade de entendimento.

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

Os conhecimentos, conteudista desportivo, historicamente centrados em saberes disciplinares, enraizados por uma força institucional que é midiaticamente disseminada ao senso comum, favorecem que o professor, em alguns casos, desprovido de concepções críticas que envolvem uma formação inicial comprometida com o desenvolvimento de um profissional intelectual, aceita e reproduz tais determinações conteudistas. Com isto, no atual contexto educacional as pessoas que fazem parte dele, são também aquelas responsáveis pela construção e reconstrução dos seus conceitos e determinações frente à sociedade.

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

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

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

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

Segundo Contreras (2002, p. 199), "a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente". De acordo com o planejamento da investigação, os atores do estudo passaram a se envolver com o campo de estágio organizando ações além das aulas ministradas. Estas eram representadas por atividades complementares, visitas e festas, com as suas respectivas turmas, refletindo no interesse de trabalhar com a Educação Física escolar,

dentro de uma concepção de ensino responsável. Ficando alerta para o conhecimento dos aspectos individuais e conseguindo perceber os motivos que levaram os alunos a certos comportamentos. Fazer parte passou a ser uma constante dentro do processo de auto-reflexão, os estagiários, que procuravam um maior envolvimento com a escola tiveram uma melhor compreensão do contexto.

O compartilhamento dos saberes dos sujeitos com o seu campo de atuação e formação inicial possibilitaram a descoberta de novas rotinas e de questões escondidas pelo afastamento inicial com seus alunos. Com isto, compreender está diretamente ligado ao fazerem-se parte do todo, o sujeito do processo não é aquele que a organiza ou aquele que executa, mas todos aqueles que se comprometem. Freire (1996, p. 76) explica da seguinte forma: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam o exercício da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

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

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

Este processo encaminha o sujeito à autonomia docente, observando as possibilidades conceituais a partir da interação indivíduo-mundo. É neste sentido, que se acredita na compreensão do contexto, para o desenvolvimento da própria imagem como professor e agente de uma realidade historicamente construída e modificada. Avalia-se que, estar deve ser permanecer, e escutar é ouvir, com isto, aumentam as possibilidades do professor compreender o contexto e sua vida, como agente de um processo em constante transformação e contradição. Somente assim, irá se importar em reconstruir o seu mundo vivido, oportunizando uma melhor condição de ensino para todos aqueles que fazem parte, consigo, do processo educacional.

A participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas, passou a ser o princípio do trabalho docente. Considerando-os como agentes capazes de contribuir para a construção de um espaço educacional. Procurando contextualizar, com os demais alunos da turma, a diferença como uma parte inerente à existência humana, sendo assim, fonte de conhecimento e



entendimento. Ferreira; Guimarães (2003, p. 118), aprofundam a discussão da seguinte forma: “As vantagens e benefícios desse trabalho de inserção podem ser observados através do enriquecimento e desenvolvimento do ambiente escolar e de todos que dele fazem parte”.

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

Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado, torna-se um palco de estudos sobre inclusão e a escola o campo de investigação de práticas educacionais objetivas na formação inicial de professores. O estagiário passa a perceber a necessidade de ocorrer uma retomada de direção ocasionada a partir da reflexão-crítica sobre a prática.

Isto mostra, que a Educação Física voltada apenas aos objetivos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem do movimento humano, mecânico e biológico, não dá conta de uma realidade incluyente. Se a preocupação é trabalhar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e considerar o pátio desta, como um espaço de conhecimentos e valores, o movimento é um caminho a ser construído, um meio, um processo, e não um final a ser avaliado. Conduzindo a discussão sobre uma educação crítica, que envolva todos os membros da comunidade escolar. Para isso, disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, sem iniciativas e organizadas fora dos princípios pedagógicos que a norteiam, não podem ter espaço na escola.

### **Últimas reflexões**

Durante este estudo, buscou-se traduzir do contexto investigativo, diferentes manifestações que são facilmente encontradas na sociedade atual. Entre elas estão as relações que a escola e a sociedade apresentam, de acordo com as teorias que reproduzem ou que mediam a transformação epistemológica do ser humano.

Foi observado que as coerções sociais referentes ao processo formativo do professor, direcionam uma formação inicial envolta a conhecimentos ligados diretamente à prática técnica do estudo sobre o desporto. Conduzido, historicamente a uma reprodução em massa de conteúdos “frios” que pouco afetam a construção de valores na escola. Esta manifestação foi traduzida como a reprodução de uma ideologia institucionalizada pelo esporte de rendimento. O professor na sua formação inicial, centrada neste aspecto, “não tinha condições de ensinar outra coisa” (KUNZ, 2001, p. 16). Isto, socialmente, molda uma representação do conceito que explica a imagem do professor de Educação Física.

Onde este é observado como executor de tarefas ou aquele que se apropria de conhecimentos práticos e deixa para trás os aspectos intelectuais que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, este professor marginalizado e marginalizador pela e da educação, necessita de um ambiente reflexivo que contribua para a auto formação e discussão dos conceitos os quais estão submetidos.

A construção destas conclusões, pelos sujeitos da investigação, foram desenvolvidas após um incessante reconhecimento do seu mundo educacional e formativo. Encaminhando-os à construção de uma visão totalitária das coisas, que desvelam a essência das possíveis mudanças, possibilitando caminhos para transformar as suas práticas educacionais. Estas mudanças percorrem um itinerário auto-reflexivo para compreenderem-se como agentes de uma realidade que necessita de mudança. Compreenderem-se frente às coerções, até o momento, auto-impostas historicamente, que influenciam a formação inicial dos professores. Assim como, descobrir as possibilidades da inclusão dentro de uma proposta de Educação Física envolvida com as necessidades educacionais dos alunos, alicerçada na proposta política-pedagógica da escola.

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

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

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

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

### **Referências**

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. **Educação Física inclusiva: uma visão reflexiva do cotidiano escolar**. 2004. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAOLIO, J. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In PICCOLO (Org.). **Educação Física Escolar: Ser... ou não Ter?** Campinas: Unicamp, 1998.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca/Espanha: Unesco, 1994.
- DEMO, P. **Metodologia em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DOTTO, C. A.; KRUG, H. N. Expectativas de mercado de trabalho dos futuros professores de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria e a formação profissional: adequação ou não da formação oferecida? In: PROLICEN, 2002, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2002. p. 42.
- FERREIRA, E.G.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DpeA, 2003.
- FERREIRA, L. M.; BECKER, A. L. K.; KRUG, H. N. O interesse e ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: FIEP, 2000. p. 244.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEUSS, R. **Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt**. São Paulo: Papyrus, 1988.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais críticos: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRUG, H. N. **A Reflexão na prática pedagógica do professor de educação física**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2000.

MITTLER, P. **Educação inclusiva contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

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

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

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

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

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**Correspondência**

**Victor Julierme Santos da Conceição** – Rua Joaquim Nabuco, 1284, Apt. 403. Cep: 88802-000, Criciúma (SC).

*E-mail:* victorjulierme@yahoo.com.br

Recebido em 23 de setembro de 2008

Aprovado em 13 de março de 2009