

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES: AVANÇOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA ATUAR COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DANIEL POUBEL MARTELLETTI

VITÓRIA

2023

DANIEL POUBEL MARTELLETTI

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES: AVANÇOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA ATUAR COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M376f Martelletti, Daniel Poubel, 1987-
Formação Continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva no município de Anchieta/ES : avanços, desafios e possibilidades para atuar com alunos público-alvo da educação especial / Daniel Poubel Martelletti. - 2023.
149 f.

Orientadora: Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Formação Continuada. 3. Inclusão. 4. Pesquisa-ação. I. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

DANIEL POUBEL MARTELLETTI

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES: AVANÇOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA ATUAR COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A minha família, por todo apoio, carinho e paciência. Minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo e companheiro de tantas histórias **LÚCIO MARTELETTI BRAGANÇA**. Vivemos muitas aventuras juntos e essa foi mais uma delas. Agradeço pelo apoio e incentivo durante essa fase. Muito obrigado por estar sempre ao meu lado e acreditar no meu potencial.

Ao meu filho **LÚCIO FLAVIO STANEK BRAGANÇA MARTELETTI**, agradeço pelos abraços carinhosos exigidos na correria do dia a dia, que tanto me fortaleceram nessa jornada e por sempre estar ao meu lado.

Ao meu filho **REGINALDO LUCIO STANEK BRAGANÇA MARTELETTI**, agradeço por seus questionamentos que me fizeram pensar que conhecimento nunca é demais. Sua curiosidade diante dos fatos me inspira a ser um pesquisador cada vez mais dedicado.

Ao meu pai **PAULO** (*in memoriam*), mesmo não estando presente fisicamente, sei que ficaria orgulhoso de saber onde cheguei. Pai dedicado, fazia questão de dizer que tinha um filho na faculdade. Hoje trago mais um título que dedico a você, que nunca mediu esforços para me ajudar nos estudos.

A minha mãe **RITA**, amorosa e paciente, meu agradecimento especial. Sempre me ensinou que a vida não era fácil, mas ensinou também que somos fortes o suficiente para nunca desistir de nossos sonhos.

Ao meu irmão **LUCAS (LUQUINHAS)**, exemplo de pessoa. Contigo aprendi a ver o melhor das pessoas e sempre acreditar que cada dia é único, que cada momento é especial demais para ser desperdiçado.

A minha irmã **ELIFANIA (FANY)**, mulher maravilhosa, irmã de alma, nascida comigo no arco - íris. A você dedico essa conquista, que também é sua. Nunca esquecerei do brilho em seus olhos ao assistir minhas aulas. Momentos de dança que nos divertiam e faziam da vida mais leve. Acreditar no meu trabalho fez com que eu buscasse sempre mais.

Agradeço aos colegas do **LAEFA** e do **NEPEFI** pelos momentos de cumplicidade, confiança e alegrias. Juntos trilhamos um caminho de desafios e conquistas, que enriqueceram imensamente minha jornada neste período de sobrevivência tão intenso. Especialmente a **DANIELA, FLAVIANE, INGRID, FABIANA, RAYANNE E MAURÍCIO**.

Agradeço a **JOSÉ FRANCISCO CHICON**, por iniciar minha vida acadêmica na perspectiva da inclusão há um bom tempo atrás, durante um curso, de onde trago um livro autografado e lembranças de um Professor que ama o que faz.

Agradeço a **MARIA APARECIDA DIAS**, especialmente pela honra de compor a banca de avaliação e pelas excelentes considerações e contribuições acerca da pesquisa.

Aos colegas **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ANCHIETA/ES**, que fizeram parte desta pesquisa e colaboraram extraordinariamente, meu singelo agradecimento.

Um agradecimento mais do que especial para minha querida orientadora **MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ**, que de uma forma muito peculiar me acolheu. Sua dedicação, incentivo e cobranças foram essenciais. Agradeço por apontar os melhores caminhos e por nunca desistir, mesmo diante das incertezas. Juntos trilhamos um percurso com muitos desafios, mas conseguimos alcançar com mérito essa realização. Gratidão pela oportunidade e por acreditar que é possível!

Esses são os agradecimentos de um **ETERNO APRENDIZ**.

RESUMO

A pesquisa em tela objetiva estabelecer discussões que visam à reflexão crítico-colaborativa sobre/na/para a ação docente, no intuito de compreender os desafios e/ou avanços, que perpassam a implementação de um curso de formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva no município de Anchieta, no Espírito Santo (ES). Nesse ínterim buscamos por meio de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, com base na pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) conhecer com proximidade as situações que emergem no contexto investigado, utilizando a escuta sensível e o diálogo crítico-reflexivo para delinear o percurso formativo, sendo os instrumentos de investigação da realidade o questionário, o grupo focal, as narrativas, a observação participante existencial e o diário de itinerância. E conforme avançamos nesta trajetória identificamos e compreendemos que as situações-limites que impedem a realização de cursos de formação continuada com bases na perspectiva inclusiva são variadas e as ações para sua efetivação são mínimas. E o inédito viável perceptível, mostrou-se pela transposição dos saberes elaborados coletivamente por meio da formação continuada na perspectiva inclusiva para a prática docente. Por isso, o diálogo crítico-reflexivo e a escuta sensível foram as estratégias efetivamente coerentes com a problematização das possibilidades para o sucesso desse ideal. Por fim, destaca-se a relevância de incentivo e a sugestão para novas pesquisas na área da Educação Física, Formação Continuada e Inclusão, e a importância de promover nos contextos escolares, movimentos formativos a partir de metodologias que dialoguem com os contextos escolares por via da pesquisa-ação, para que haja a colaboração entre os diferentes atores que ali atuam, com possibilidades de refletirem criticamente sobre as ações inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Continuada; Inclusão.

ABSTRACT

The research in the concerned area aims to establish discussions that aim at a critical-collaborative reflection on/in/for the teaching action, in order to understand the challenges and/or the advances that permeate the implementation of a continuing education course in Physical Education from an inclusive perspective in municipality of Anchieta/ES. In the meantime, we seek, through a qualitative, exploratory and descriptive study, based on existential action research (BARBIER, 2002), to know closely the situations that emerge in the investigated context, using sensitive listening and critical-reflective dialogue to outline the training course, with the instruments for investigating reality: the questionnaires, the focus group, the narratives, the existential participant observation and the itinerant diary. And as we move forward in this trajectory, we identify and understand that the extreme situations that prevent the realization of continuing education courses based on the inclusive perspective are varied and the actions for their effectiveness are minimal. And the original, perceptible feasibility was highlighted by the transposition of collectively elaborated knowledge, through continuing education in an inclusive perspective, for teaching practice. Therefore, critical-reflective dialogue and sensitive listening were the strategies effectively consistent with the problematization of the possibilities for the success of this ideal. Finally, we emphasize the encouragement and suggestion for new research in the field of Physical Education, Continuing Education and Inclusion, as well as the importance of promoting in school contexts, training movements based on strategies that dialogue with these realities through the action-research, so that there is collaboration between the different individuals who live there, with the possibility of critically reflecting on inclusive actions.

Keywords: Physical Education; Continuing Education; Inclusion.

“Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.”

(NÓVOA, 2022, p. 84)

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01: Temáticas dos encontros formativos | 60 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CEFD | Centro de Educação Física e Desportos |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CRAEE | Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| LAEFA | Laboratório de Educação Física Adaptada |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEPES | Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo |
| NEPEFI | Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão |
| PAEE | Público-Alvo da Educação Especial |
| PPGEF | Programa de Pós-Graduação em Educação Física |
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão |
| SEME | Secretaria Municipal de Educação de Anchieta |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO | 26 |
| 3 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES/FAZERES DOCENTES NA ELABORAÇÃO COLETIVA DE APRENDIZAGENS INCLUSIVAS | 40 |
| 3.1 DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E TARDIF E AS POSSIBILIDADES DE PRÁXIS INCLUSIVAS..... | 41 |
| 3.2 CONTEXTOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE MEIRIEU E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PRÁTICA INCLUSIVA | 48 |
| 4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS | 56 |
| 4.1 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO..... | 58 |
| 4.2 COMPREENDENDO OS DADOS PRODUZIDOS | 66 |
| 5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES: A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO E AS PERCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO | 68 |
| 5.1 O QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> : COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO-ALVO E SUAS CARACTERÍSTICAS REFERENTES À INCLUSÃO | 69 |
| 5.2 O GRUPO FOCAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA | 81 |
| 6 MOVIMENTOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE): POSSIBILIDADES E POTÊNCIAS PARA A PROMOÇÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS | 98 |
| 6.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTREITANDO O DIÁLOGO ACERCA DA INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 99 |
| 6.2 O SEMINÁRIO FINAL: UM REENCONTRO COM AS EXPECTATIVAS E O PANORAMA DO PERCURSO | 115 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| 8 REFERÊNCIAS | 130 |
| APÊNDICES | 139 |
| APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO | 139 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 141 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO | 145 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela visa estabelecer discussões que apontam para a reflexão crítico-colaborativa sobre/na/para a ação, no intuito de compreender os desafios e/ou avanços, que perpassam a implementação de um curso de formação continuada¹ em Educação Física na perspectiva inclusiva no município de Anchieta, no Espírito Santo (ES). Nessa relação cooperativa, delineamos as propostas de intervenção em um diálogo crítico acerca das tensões emergentes do contexto em voga e valorizando a investigação participativa (BARBIER, 2002).

E para essa finalidade, apostamos em uma ação de formação continuada para professores de Educação Física desse município, na intenção de utilizar múltiplas formas de compreender o mesmo fenômeno, priorizar a aproximação da realidade e investigar os possíveis desafios, tensões e avanços que perpassam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física².

Cabe salientar que não estamos falando de cursos que se distanciam da realidade dos profissionais da escola, mas sim daqueles que procuram se aproximar dessa realidade, trabalhando em parceria com os professores, numa perspectiva de pesquisa-ação, isto é, de mergulhar no cotidiano dos sujeitos e junto com eles ir buscando os meios de resolver os problemas que emergem no dia a dia (CHICON; CRUZ, 2014, p. 817).

Para iniciar esta pesquisa, apresento minha³ aproximação com a inclusão, que ocorreu tanto no âmbito pessoal, quanto no acadêmico e profissional. Começo pela experiência de acompanhar meu irmão, estudante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) em Muqui/ES, instituição que possibilitou contato com pessoas com deficiência, que, até então, não se inseriam no processo de escolarização do ensino regular.

Na graduação, por meio de um projeto de extensão⁴, pude conhecer melhor as práticas pedagógicas inclusivas, bem como estabelecer um contato mais próximo com a

¹ Adotamos o conceito de formação continuada (SILVA; ARAÚJO, 2005), que se configura como um momento de reflexão crítica que contribui para a elaboração de conhecimentos e saberes acerca da prática docente. E para que haja a manutenção dessa postura reflexiva sobre a própria atuação, concordamos com Silva e Araújo (2005, p. 02) a respeito do fato de que o momento formativo “[...] não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno [...]”.

² O grupo-alvo será delineado mais a frente no capítulo específico sobre os delineamentos metodológicos.

³ Utilizo a primeira pessoa do singular neste momento por ser tratar de uma experiência pessoal. Porém, no decorrer da pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do plural, por acreditar em uma construção que é coletiva.

⁴ Projeto de Extensão “Corpo Especial em Movimento”. Foram ministradas aulas para alunos com as mais variadas deficiências, transtornos e idades, envolvendo atividades voltadas para o lazer, qualidade de vida, lutas, esportes aquáticos e recreação.

realidade das famílias que acompanhavam os alunos assistidos durante as aulas. Foi esse movimento que me suscitou ingressar em um curso de Especialização⁵, no qual iniciei o caminho da pesquisa nessa perspectiva, ampliando meu olhar e interesse.

Em seguida, ao assumir o cargo de professor de Educação Física no município de Guaçuí/ES, estreitei contato com alunos público-alvo da educação especial (Pae)⁶ por meio de uma escola polo, que possuía uma Sala de Recursos Multifuncionais específica para alunos com surdez, onde conheci a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Já no município de Anchieta/ES, concursado como professor de Educação Física, participei do processo interno de lotação provisória, concedido de acordo com a especialização na área do cargo pretendido, migrando para a função de professor de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo um trabalho de colaboração com vários setores do meio escolar, como equipes gestoras, professores, famílias e alunos. Essa experiência fez com que eu refletisse sobre o meu papel como professor e o meu olhar sobre o contexto escolar relacionado às pessoas com deficiência.

Concomitante a essa fase, fui convidado para atuar na função de coordenador de área de Educação Física, sendo que, uma das atribuições deste cargo,⁷ era ministrar a formação continuada para todos os professores que compunham o quadro municipal. Pude então, conhecer melhor os desafios enfrentados pelos demais professores para garantirem o acesso e a permanência de alunos Pae em contextos escolares. Para tanto, busquei, em alguns momentos do curso, problematizar sobre a temática inclusão, possibilitando, assim, a vivência coletiva de práticas pedagógicas inclusivas.

Visando a minimizar os desafios enfrentados pelos professores para promover a inclusão na escola e, ao mesmo tempo, almejando encontrar estratégias capazes de favorecer os debates acerca dessas políticas públicas, o município busca estimular momentos formativos rumo a uma escola inclusiva. É aí que percebemos o quanto “[...] professores que realizam formação em serviço defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes” (RODRIGUES, 2017, p. 39), sendo esse

⁵ Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva.

⁶ Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alunos público-alvo da educação especial (Pae) são os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

⁷ O município de Anchieta/ES adensa três legislações com a finalidade de garantir a atualização e a formação em serviço aos profissionais do Magistério. Dentre elas temos: Decreto nº 4087 de 2012, que institui programas de capacitação, de avaliação de desempenho e de dimensionamento dos servidores públicos; Lei nº 776 de 2012, que institui o plano de carreira dos servidores do quadro do Magistério; Lei nº 426 de 2007, que dispõe sobre o estatuto do Magistério Público.

um desafio que não é somente do município de Anchieta/ES, conforme nos apresenta Jesus (2006):

[...] pesquisas recentes mostram as dificuldades que os professores têm para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. Esta realidade evidencia que, por meio da formação continuada que utilize estratégias que privilegiem a reflexão crítica, é possível provocar mudanças efetivas (JESUS, 2006, p. 97).

Partindo dos mesmos anseios dos colegas professores de Educação Física, que associam esse momento de formação continuada ao espaço de trocas de experiências e diálogos relativos aos contextos escolares que compomos, surge então, a oportunidade de cursar o Mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Propiciando desta forma, possibilidades de buscar caminhos, por meio da pesquisa, que potencializem uma perspectiva de formação continuada de base inclusiva, capaz de propor estratégias e diálogos junto com o coletivo que compõem a comunidade escolar do município de Anchieta/ES, não somente como um requisito a ser cumprido perante a demanda de políticas públicas ou normativas hierarquizadas dos setores de gestão educacional, mas também, como uma forma de potencializar o nosso entendimento sobre inclusão. Como nos sugere Sá (2013, p. 14),

Não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva forme redes de conhecimentos auto/eco/organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes, de modo que todos nos responsabilizemos por nossas decisões (SÁ, 2013, p. 204).

Assim sendo, corroboramos com Chicon e Sá (2013), reafirmando que a inclusão, ao combater todo tipo de prática capacitista⁸, configura-se como uma forma de denúncia dos meios hegemônicos que ocasionam exclusão dentro e fora das escolas. Desse modo, torna-se possível estabelecer novos posicionamentos em relação a este conceito (ético, político, estrutural, etc) para, além de reconhecer, responder às demandas de cada indivíduo, acolhendo-o em suas especificidades e valorizando a diversidade cultural que habita os mais variados contextos escolares, objetivando, assim, uma educação libertadora em que haja a transformação da realidade de opressão pela ação.

⁸ “Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes” (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 18).

Nosso compromisso social com uma educação de qualidade, (ASSMANN, 1999) que almeja sujeitos emancipados e ativamente conscientes de suas ações políticas, em um sentido micro e macro da cidadania, visa a propiciar oportunidades de conhecimento que abarque a todos. A privação ou a não oportunização de uma educação de acordo com as possibilidades de aprendizagem dos alunos Pae é a premissa da não efetivação dos direitos desses enquanto cidadãos, dotados de deveres, impossibilitando sua autonomia, enquanto sujeitos ativos, diante suas escolhas de vida e relações sociais.

Deste modo, nossa pesquisa justifica-se pela prerrogativa de buscar compreender, por meio de uma construção coletiva, os percursos que consolidam a inclusão nas aulas de Educação Física, mediante uma formação continuada na perspectiva inclusiva, com bases na pesquisa-ação existencial.

Para tanto, faz-se necessário ampliar nosso olhar sobre a realidade que fora investigada, utilizando como base a perspectiva anticapacitista, que visa romper “[...] com o processo de opressão vivenciado pelas pessoas com deficiência ao longo da história, bem como coaduna com a luta política desse grupo social pela garantia dos direitos humanos e da justiça social” (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p.17).

Ao elencar alguns movimentos que priorizam políticas públicas em prol da Educação Especial, conseguimos visualizar, nesses documentos, tópicos acerca da formação continuada, que conseqüentemente contribuiu com mudanças significativas nos direcionamentos relativos à educação brasileira e à inclusão.

Partimos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, na qual a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) nos apresenta um plano de ações de ampliação e equidade da Educação, reconhecendo ser esse um esforço que só será viável se realizado em conjunto. Nesse documento, os signatários declaram que

50. Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento (UNICEF, 1990, p.19).

Dos muitos objetivos apresentados nessa declaração, enfatizamos a formação continuada em serviço dos profissionais da Educação como uma preocupação eminente que coaduna com a qualidade do ensino. Em especial, encontra-se a melhoria da qualidade do

trabalho e o reconhecimento da importância do papel do professor nesse processo (UNICEF, 1990).

A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994), criada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na Espanha, no ano de 1994, também reforça essa preocupação com a qualidade de ensino, quando norteia princípios acerca do processo de inclusão, em leis e gerenciamento de cada país. Nesse momento, foi conclamado aos governos o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades, garantindo “[...] que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p. 02).

Essas ações favoreceram o processo de inclusão escolar no Brasil, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), que, além de outros delineamentos referentes à Educação, norteia o atendimento às peculiaridades dos alunos Pae. Além disso, orienta os sistemas de ensino a implementarem programas de formação continuada, enfatizando, em seu Art. 62, nos incisos 1 e 2, que isso ocorra mediante a colaboração entre as esferas governamentais, possibilitando meios de educação à distância, como recursos e tecnologias (BRASIL, 1996).

Todo esse movimento avançava por meio de legislações até que, em 2004, a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2004) reforça que a melhoria da qualidade do ensino só será alcançada se abarcarmos os três eixos principais de valorização do Magistério: a formação inicial, a formação continuada e condições de trabalho, carreira e salário.

Posteriormente, implementa-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), assegurando a inclusão e orientando os sistemas de ensino, no intuito de diminuir as tensões e barreiras cotidianas, que perpassam o momento de aprendizagem desses alunos, tanto no ensino regular, quanto no atendimento educacional especializado.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), reafirma-se a ampliação dos processos formativos por meio da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...]” (BRASIL, 2008, p. 14), tornando-se um ponto importante para a implementação de uma política pública que realmente acolha os alunos Pae em todas as instâncias no ensino regular.

No delineamento dos procedimentos operacionais dessas formações, temos a promulgação da Resolução nº 02 (BRASIL, 2015), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Explicita-se uma prerrogativa para a efetivação do projeto nacional de educação, primando pela “[...] abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar” (BRASIL, 2015).

Paralelo ao avanço das políticas públicas voltadas para a inclusão, verifica-se um aumento por demandas escolares, com proporcional número de matrículas de alunos Pae. Conforme verificamos no Censo da Educação Básica de 2018, houve aumento de 33,2% nas matrículas desses alunos em relação a 2014, alcançando-se, nesse período, o quantitativo de 1,2 milhão de matrículas da educação especial efetivadas, sendo 70,9% delas somente no Ensino Fundamental, o que reafirma a necessidade de efetivação dos espaços formativos para orientar os profissionais envolvidos com essa nova demanda.

Apesar dos incentivos legais produzidos a partir das políticas públicas citadas anteriormente acerca da Educação Especial, ainda percebemos uma lacuna entre o prescrito e o vivenciado nas instituições escolares. Em um olhar mais amplo sobre essa questão, verifica-se pouca contribuição desses professores em momentos formativos, em que se limitam a apenas explicar sobre os desafios de incluir.

Assim sendo, para melhor conhecer essa realidade, encontramos, em estudos como os realizados por Cruz (2005), Bonato (2009), Nascimento (2012), Souza (2013), Paloschi (2014), Cosmo (2015), Fiorini (2015), Sobrinho (2017) e Nunes (2018), apontamentos acerca das dificuldades dos professores em compreender o que é a inclusão, bem como acerca da relevância da implementação de programas de formação continuada que colaborem para que os professores encontrem respostas às suas reais necessidades.

Contudo, os autores consideram o contexto de trabalho e a demanda que envolvem o desenvolvimento de ações colaborativas, com autonomia profissional, propícios à reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas dos professores. Além disso, acreditam que os momentos de construção conceitual, procedimental e atitudinal, viabilizados por meio do diálogo e das trocas de experiências, propiciam a ressignificação de suas ações em sala de aula.

Uma das formas de considerar as contribuições do professor, visto como propagador do movimento de inclusão escolar na/pela⁹ coletividade, seria proporcionando, na formação

⁹ A utilização no decorrer da pesquisa dos termos com barras toma por base a perspectiva teórico-epistemológica os estudos do cotidiano, cuja compreensão entende que as formas de ler e interpretar o mundo são desenvolvidas

continuada, momentos de reflexão crítica relativa à sua prática, bem como oportunizando as trocas de experiências. É assim, pensando nas ações de ontem e hoje, que poderemos melhorar as de amanhã, deslegitimando a construção histórica de opressão acerca dos indivíduos com deficiência. Portanto, é necessário que teoria e prática se entrelacem de forma concreta (FREIRE, 1996).

Como nos afirmam Silva e Araújo (2005, p. 05), a “[...] formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente”. Valorizar a participação ativa do professor de Educação Física nesse processo formativo (NÓVOA, 1992) possibilita-nos aprofundar o entendimento referente à sua prática pedagógica, que está envolvida em subjetividade, tanto por escolhas profissionais, quanto por experiências vividas, refletindo na forma como define suas ações. Essa subjetividade está intrínseca na intencionalidade dialética, que perpassa a reflexão e o mundo, na qual o sujeito é chamado a conscientizar-se do seu papel de conquistar a si e o mundo, tornando-o mais humano, por meio da comunicação que estabelece com o outro, que ocorre “Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência.” (FREIRE, 1987, p. 08).

Ao enfatizar a parceria entre os atores implicados¹⁰ no ambiente escolar (gestores escolares, professores, coordenadores de turno, pedagogos, demais profissionais) e não escolar (família, comunidade do entorno escolar, entre outros), poderemos, de certa forma, contribuir para que os alunos Pae possam permanecer e progredir no processo educacional, tornando-se sujeitos ativos e autônomos, ressignificando os gatilhos de preconceito que perpassam esse contato, dirimindo rótulos e estereótipos acerca da deficiência e proporcionar uma educação crítica, participativa e potente para esses indivíduos.

a partir de experiências sociais diversas, que são, simultaneamente individuais e coletivas. Logo, se faz necessário enfatizar na escrita as diversas possibilidades que esta ação promove, tanto no sentido individual, como também coletivo, ou seja: “Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas.” (FERRAÇO, 2007, p. 78).

¹⁰ “Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2002, p.101) e “Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação.” (BARBIER, 2002, p.102).

Nesta direção podemos caminhar para uma educação humanizadora, que visa a acolher a diversidade escolar e que entende a diferença como constituinte dos indivíduos que compõem o cenário escolar na superação de uma educação bancária (FREIRE, 1987), a qual pretende somente depositar conhecimento, independente das especificidades ou modos de aprender de cada aluno.

Conseqüentemente, pensar no outro sem reduzi-lo a uma simples característica, torna-se necessário para que possamos acolhê-lo e vê-lo como o outro multifacetado, complexo e diverso. Como nos afirma Skliar (2003, p. 43), “É possível que, ao pensar nas diferenças, seja necessário, ao mesmo tempo, afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações de um sujeito”. Desta maneira, temos como premissa que a diferença (SKLIAR, 1999) consiste em uma construção que perpassa as dimensões históricas, sociais e políticas, como também não é posta como inalterável, muito menos fixa e essencial.

Apesar do entendimento de quem são os atores que compõem o contexto escolar e como eles se constituem de maneiras diversas, discutir o processo de ensino-aprendizagem por meio da formação continuada, com protagonismo dos professores, em participação ativa vinculada à manifestação de seus anseios, possibilitaria uma mudança de perspectiva da problematização da realidade e, de tal modo a superar os obstáculos, que agora partem do cerne das situações-limites (FREIRE, 1992), sendo discutidas e possivelmente solucionadas a partir daqueles que as vivenciam *in loco*. Desta forma, entendemos que, de acordo com a percepção que os sujeitos apresentam conforme o momento que estão vivenciando, as situações-limites tornam-se algo intransponível, sendo que isso advém de suas idealizações internas e não propriamente do fato. E para que haja um clima de esperança e confiança para a superação desse impedimento, é necessária uma mudança de percepção no sentido da criticidade. (FREIRE, 1987).

Portanto, ao desafiar os professores a buscarem respostas para suas indagações por meio dos momentos formativos que proporcionem por meio do diálogo a reflexão crítica e coletiva (FREIRE, 1987), estamos propondo conforme cada situação existencial que se desvela, de forma realista, a busca por mudanças, para que os sujeitos possam, para além dos processos mentais, almejar atitudes palpáveis que reverberam em sua realidade.

Diante os aspectos até aqui elencados, defendemos a necessidade dos professores atuarem de forma mais ativa nos percursos formativos e agirem de tal maneira a transformarem suas realidades. Com isso, temos os seguintes questionamentos: Quais são as percepções dos professores de Educação Física sobre os cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva ofertados pelo município de Anchieta/ES? Quais são os possíveis

desafios, tensões e avanços de uma formação continuada na perspectiva inclusiva, realizada de forma colaborativa, para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do município de Anchieta/ES?

Visamos, nesse processo, ao empoderamento¹¹ dos atores envolvidos em uma conduta ativa, tendo como objetivo geral compreender os possíveis desdobramentos de um curso de formação continuada na perspectiva inclusiva na/para a práxis dos professores de Educação Física no município de Anchieta/ES.

Para isso, traçamos como objetivos específicos: 1. Conhecer o perfil de formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva dos professores de Educação Física participantes; 2. Identificar e refletir sobre a percepção dos professores de Educação Física em relação ao processo de formação continuada na perspectiva inclusiva realizado pelo município de Anchieta/ES; 3. Identificar e refletir coletivamente, por meio do diálogo, a compreensão sobre os possíveis avanços e/ou desafios para atuar com alunos público-alvo da educação especial, indo ao encontro de uma práxis inclusiva; 4. Problematizar coletivamente os elementos considerados relevantes para a realização de um curso de formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva.

Como caminho teórico-metodológico para realização desta pesquisa, optamos pela pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002), pois acreditamos que essa base pode, por meio de seus métodos, auxiliar o professor, a ressignificar¹² os processos de conhecimentos adquiridos a partir de sua práxis¹³, no contexto que está inserido e da cultura acumulada ao longo de suas experiências profissionais e pessoais.

Na expectativa de que a inclusão escolar ocorra a partir do e com o professor, faz-se necessária uma metodologia que estimule o desejo de transformação, viabilizando a emancipação dos envolvidos. Com isso, temos na pesquisa-ação existencial ações coletivas em prol de necessidades que conduzem a participação para mudanças de atitude e/ou de comportamento em uma dimensão interativa (BARBIER, 2002).

Apostamos, pois, em uma formação continuada, com bases na pesquisa-ação existencial, que possa transformar as concepções e as ações do professor, enfatizando um

¹¹ “[...] um processo de construção do poder dos sujeitos que dele participam; poder aqui entendido como consciência de si como sujeito da práxis” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 42).

¹² Definido em nosso estudo como uma atitude que concorre para “[...] a elaboração de propostas e projetos construídos a partir de princípios amplamente debatidos, refletidos e argumentados.” (EFFGEN; ALMEIDA, 2012, p. 17).

¹³ Entendida, em Freire (1987), como toda prática que visa à mudança de realidade. Práxis enquanto prática de liberdade, não sendo somente pensamento, mas que transforma a realidade por meio de ação e reflexão, que ocorrem simultaneamente.

compromisso social com a profissão docente. Para isso, apoiamos-nos no entendimento de que a pesquisa-ação “[...] é vista em sua concepção formativo-emancipatória, dando sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 42).

A partir da pesquisa-ação, nossa expectativa foi tornar a vivência profissional do grupo participante e o contexto escolar a base de nosso curso de formação continuada, sobretudo nos apropriando dessas histórias para delinear o processo formativo a partir desses parâmetros, trazendo significado e protagonismo aos participantes. Nessa intensa troca de experiências e valorização do conhecimento produzido por eles, em articulação com a coletividade, avançamos, pois “Não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2002, p. 70).

Ademais, o intento principal da pesquisa-ação é a transformação da realidade, atrelada à produção do conhecimento sobre essa ação. Por isso,

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, p. 19).

Acreditamos ser possível estabelecer uma escola inclusiva, nosso inédito viável¹⁴, partindo do pressuposto de que a transformação social ocorre por meio do protagonismo dos professores, detentores do conhecimento real e vivido, de forma autônoma e em um intenso processo dialético entre seus pares, na busca de meios que possibilitem a emancipação dos alunos Pae, dotados de uma história que os constituem enquanto indivíduos. Portanto, conforme nos apresentam Franco e Lisita (2008):

Nessa perspectiva, espera-se que a realização da pesquisa-ação constitua-se em um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las (FRANCO; LISITA, 2008, p. 52).

¹⁴ Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora, que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou por outra que pretenda os mesmos fins (FREIRE, 1996, p. 206). Esse conceito será melhor tratado mais adiante no capítulo 03.

Para que esse processo se torne uma via de emancipação, visando à transformação social por meio da reflexão coletiva, é importante que a mediação¹⁵ através do diálogo, que perpassa o contato pessoal e coletivo, seja feita na interpelação do grupo, e, conseqüentemente, possa agir no individual. “A pesquisa-ação, por congregar a concomitância de pesquisa com ação, vai criando uma reciprocidade entre ações e discursos, entre pensar e agir, entre saberes e práticas” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 60).

Nesta direção, em termos de organização e estrutura, o presente estudo foi configurado, para além da introdução, em mais seis capítulos.

No capítulo segundo, intitulado “Educação Física e a formação continuada em contexto de inclusão”, apresentamos três momentos: no primeiro, abordamos a realidade da formação continuada no Brasil; no segundo, discutimos a relação da teoria e prática, e seus reflexos na prática docente; por fim, no terceiro, discorremos sobre o trabalho coletivo e os espaços dialógicos de forma crítica e reflexiva.

No capítulo terceiro, intitulado “Formação continuada e os saberes/fazeres docentes na elaboração coletiva de aprendizagens inclusivas”, dialogamos como a epistemologia da prática em Tardif (2012) e a autonomia em Freire (1996), contribuem para que os professores possam ressignificar suas práticas pedagógicas a partir do saber produzido pela formação continuada na perspectiva inclusiva.

No capítulo quarto, intitulado “Delineamentos metodológicos”, tratamos sobre os procedimentos metodológicos que delinearão nossa pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com elementos da pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002). Utilizamos os preceitos de Bardin (2016), que se apresentam em três fases: pré-análise, por meio da elaboração do questionário, organização do grupo focal e o mapeamento da revisão de literatura; exploração do material, na qual obtivemos a produção de dados e categorização das temáticas que emergiram no processo; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que reunimos as estratégias para compreensão do contexto e interpretação dos dados por meio de transcrição das gravações de cada encontro. Dispomos também, tanto da categorização das respostas advindas do questionário e do grupo focal, quanto das narrativas e observações realizadas durante o programa de formação continuada. Esses instrumentos de natureza interativa possibilitaram o diálogo com os participantes da pesquisa em um

¹⁵ Processo pelo qual a elaboração colaborativa de conhecimentos referencia dimensões coletivas no intuito de contribuir para a emancipação docente, consolidando a produção de saberes e valores de forma autônoma (NÓVOA, 1992a).

movimento dinâmico e reflexivo, referente ao saber docente, que perpassa os desafios que advêm de sua atuação.

No capítulo quinto, intitulado “A formação continuada em Educação Física no município de Anchieta/ES: a constituição do grupo e as percepções acerca da inclusão”, problematizamos sobre as percepções desses agentes acerca dos processos inclusivos vividos no município por meio da coletividade. Buscamos, também, refletir sobre as percepções desse coletivo em relação ao que consideram por possíveis desafios, tensões e avanços da formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva, até então realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES.

No capítulo sexto, intitulado “Movimentos formativos em Educação Física e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial (Pae): possibilidades e potências para a promoção de ações inclusivas”, analisamos e problematizamos o decorrer do curso de formação continuada e o seminário final, visando identificar as possibilidades de ação na/para práxis dos professores de Educação Física com foco na constituição da atuação docente, e a transformação da realidade a partir das trocas de experiências.

Por fim, nas “Considerações Finais”, aspiramos a responder as questões-problemas, bem como analisar o objetivo geral e os objetivos específicos, conforme os dados verificados.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Neste capítulo, por meio do diálogo centrado na reflexão crítica acerca dos desafios, tensões e avanços que compõem as instituições escolares (SILVA; ARAÚJO, 2005), buscaremos tecer considerações sobre a formação continuada de professores de Educação Física em uma perspectiva inclusiva, com foco na problematização referente a atuação docente. Discorreremos brevemente sobre a realidade da formação continuada no Brasil, apresentando a discussão acerca das principais conjunturas que perpassam esses cursos.

A partir disso, defendemos a formação continuada como fomentadora do desenvolvimento profissional, quando alicerçada em meios que colaboram para que o professor seja o protagonista do processo educativo, desvelando a tarefa complexa da reavaliação de concepções, atitudes e práticas pedagógicas (CHICON, 2013; CRUZ, 2015).

E para assegurar os direitos conquistados pelo público-alvo da educação especial no contexto educacional, reconhecemos nas ações de formação continuada de professores um dos caminhos para essa finalidade (CHICON, 2013; CRUZ, 2015; JESUS, 2006; RODRIGUES, 2017). Haja vista, que a partir das experiências de cada professor de Educação Física, teremos a possibilidade de momentos que contextualizem as potencialidades dos alunos, independente da diferença que compõem cada contexto, tendo as práticas exitosas como vias tangíveis.

Visando a concretização desse movimento, temos por meio da trajetória de implementação de políticas públicas – LDBEN (BRASIL, 1996), PNE (BRASIL, 2004), PNEPEI (BRASIL, 2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015) –, o incentivo à formação continuada no âmbito da inclusão em uma “trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíam *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 01).

Neste sentido, conforme argumentam Vieira et al (2020),

As políticas de formação de professores precisam subsidiar os docentes a criarem possibilidades de vivenciar esses momentos pedagógicos em salas de aula heterogêneas, fazendo dos desafios educacionais oportunidades de estudo e de aperfeiçoamento da prática pedagógica (VIEIRA et al, 2020, p. 511).

Com base no exposto sobre as legislações que sustentam as ações educacionais inclusivas, destinadas principalmente aos alunos Paae, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) como impulsionadora dos processos de inclusão escolar para toda a Educação Básica, tendo reservado o Capítulo V da Educação Especial para tratar da temática.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Vemos, também, como a referida lei é enfática nos princípios norteadores para implementação de formação continuada no âmbito escolar, em seus artigos 63-III, 67-II, 70-I e 80, reconhecendo a instituição escolar como a principal promotora de processos formativos alicerçados na responsabilidade legal e social, relativa à tríplice função de formação-atualização-reflexão.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Pensar a formação continuada de professores a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) requer um esforço de entender o contexto geral da educação brasileira em um viés que nos conduz a adentrar na realidade escolar e repensar ações que não colaboraram para que o professor pudesse atuar com alunos Paae, expondo fragilidades que são independentes do saber docente e de sua formação inicial. Entre tantas questões, podemos citar: a estrutura escolar precária, falta de apoio pedagógico, mínimo suporte do sistema de ensino e o não entendimento das famílias acerca do aprendizado conforme a especificidade de cada aluno.

Para tanto, ao compreender a realidade brasileira acerca das fragilidades citadas anteriormente, buscamos entender como os contornos da formação continuada podem contribuir para a formação profissional, possibilitando maior participação dos professores nas decisões referentes aos seus delineamentos, e desta forma sanar os impactos que esse processo acarretaria nos contextos escolares.

Com isso, encontramos a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No referido documento, percebemos o esforço para garantir o pleno direito ao aprimoramento dos conhecimentos docentes e da atualização das práticas pedagógicas em consonância com os avanços da sociedade, tanto no campo social quanto no cultural, no político e no científico.

Nessa legislação, temos os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como:

Art. 3º, §5º, X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, p. 06).

A ênfase em destacar a escola e o seu cotidiano, o saber e a experiência docente e a reflexão sobre a própria atuação são marcantes para a promoção de uma formação continuada que pretende agregar a profissionalização do Magistério. Por conseguinte, no Art. 16, diz-se que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 17-18).

Nesse sentido, o Art. 1, no inciso 2, afirma que “As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação [...]” (BRASIL, 2015). Vinculado a isso, o inciso 3 preconiza que: “Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de

formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação [...]” (BRASIL, 2015).

Com esse pareamento, percebemos que há uma abrangência das formações continuadas, que, se pensadas na perspectiva inclusiva, podem atender aos requisitos para garantir os direitos à aprendizagem e à valorização profissional. No entanto, esses não são os únicos parâmetros necessários para que isso ocorra.

Ainda nesta legislação, percebemos no Art. 1 o compromisso com a qualidade social da formação continuada a partir de uma concepção em que haja:

- III – o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV – o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 19).

Para além dos deveres docentes, temos a formação continuada como uma garantia de direitos do Magistério, haja vista sua valorização profissional. Isto posto, é de grande valia a efetivação de políticas públicas de formação docente, tanto inicial, quanto continuada, em uma perspectiva que visa à superação de exclusões. “Nessa direção, a criação de linguagens e campos teórico-práticos de sensibilidade solidária, enfim, a educação para a solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória” (ASSMANN, 1999, p. 21).

A partir disso, acreditamos que os meios, espaços e tempos são elementos indispensáveis para que ocorra o encontro do saber, do diálogo e de novos conhecimentos. Para tanto, defendemos a ideia de que seja pensando de forma ampla (na escola como um todo) ou de maneira específica (na quadra de aula da Educação Física), a formação continuada de tal modo que possa percorrer as mais variadas esferas de experiências profissionais dos docentes, com possibilidades que se configuram em várias instâncias, as quais, segundo Gatti (2008), referem-se a

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional [...] (GATTI, 2008, p. 01).

A apropriação e elaboração do saber docente, adjunta à prática profissional, conecta os diferentes saberes, enfatizando não somente a trajetória de vida do professor, mas também as relações que são estabelecidas no local de trabalho.

Neste contexto, pode-se atribuir ao processo de formação continuada a junção de saberes plurais que se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos, ou seja, saberes provenientes da formação profissional e pessoal, saberes disciplinares, curriculares e experienciais que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática (FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019, p. 13).

Assim, elegemos como um dos espaços/tempos necessários para buscar respostas, a formação continuada. Sendo que, por meio dela as práticas pedagógicas e a aprendizagem docente serão possibilitadas com processos interativos, mediados pela coletividade de professores que compõem esse percurso e que visam, nesse sentido, ao saber/fazer pela união da teoria com a prática, que perpassa a experiência em si (tanto a acadêmica quanto a profissional) estabelecida na relação com o trabalho.

Apesar de todas essas possibilidades, ainda vemos algumas tensões e desafios que ocorrem no cotidiano da atuação docente. Entre essas barreiras que impedem a concretização de práticas pedagógicas inclusivas, sejam elas estruturais, de concepção, de ação docente, ou outra causa, destacamos que a perpetuação do modelo médico da deficiência em face da inserção e permanência de alunos Pae nas aulas de Educação Física ocorre, haja vista que

De acordo com esse modelo, para que o aluno/a possa ser efetivamente inserido/a no contexto socioeducativo, será preciso que assuma a responsabilidade por sua “reabilitação físico/sensorial”, ou seja, a sociedade/professores/as se desresponsabilizam por esse processo (CHICON; SÁ, 2011, p. 92).

De tal modo, o aluno Pae torna-se um sujeito que necessita ser “consertado” ou “ajudado”, o que distorce a concepção de cidadão dotado de direitos (nesse caso, o direito à aprendizagem). Isso ocasiona o reducionismo das metodologias e estratégias de ensino ou até mesmo a sua participação nas aulas.

Diante do exposto, podemos considerar que o modelo médico da deficiência traz consigo resquícios que acarretam tensões às práticas pedagógicas e atuação docente, pois impedem os professores de conceberem outras possibilidades de ações pedagógicas que abarquem o aluno Pae. Essa concepção vai na contramão das experiências de inclusão que deram certo e que proporcionaram avanços nessa área (SOUZA, 2013).

Outra tensão que atravessa as práticas pedagógicas de professores de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva é a dificuldade em realizar a transposição didática do conhecimento adquirido na formação inicial, mesmo com disciplinas específicas, em sua atuação docente, bem como na elaboração de novos saberes acerca dessas práticas.

Tendo em vista que os processos de formação inicial de professores tem como premissa fomentar a reflexão crítica acerca da inclusão (SÁ et al, 2017), sem perder de vista a necessidade de valorizar o saber produzido sobre a própria ação docente, no sentido da ação-reflexão-ação, temos nessa articulação a oportunidade de propiciar a autonomia docente, visando a superar a dicotomia, ainda existente, em relação a teoria e prática, que tanto tem produzido barreiras e tensões para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, dialogar o conhecimento acadêmico com a prática docente é um desafio que perpassa a formação inicial, já que os contextos escolares são plurais e diversos. E para que haja a possibilidade de reelaboração das ações a partir de um pensamento autônomo, que corrobora com a construção de novos conhecimentos, referente a essas realidades do campo de atuação escolar, é preciso superar a dificuldade e o despreparo em atuar com alunos público-alvo da educação especial. Sá et al (2017) nos inquietam ao constatar que:

[...] faz-se necessário que os cursos de formação de professores constituam currículos promovedores de uma práxis pedagógica que não perca de vista a compreensão sobre a diversidade e a diferença presentes nos cotidianos escolares, como forma de fomentar um olhar multidimensional das relações humanas e seus atravessamentos aos processos de ensino-aprendizagem em contextos inclusivos. (SÁ et al, p. 359, 2017)

Para além da dificuldade de acolher o aluno em suas múltiplas dimensões, que o constituem enquanto sujeito, não o limitando a um ser sumariamente físico e biológico, temos o fato de que a ação pedagógica deve partir de uma análise reflexiva (NÓVOA, 2022), preponderante sobre assuntos socioculturais estabelecidos nas relações cotidianas das escolas.

Um dos meios possíveis para superar essas dificuldades (SÁ et al, 2017) consta na articulação entre o ensino, a pesquisa e extensão, na qual podemos elencar entre as lacunas existentes para a efetivação da formação multidimensional os seguintes fatores: carga horária reduzida de disciplinas que abordam a temática inclusão; pouca articulação entre conhecimentos teóricos e práticos; e o distanciamento entre as universidades e os campos de atuação em toda a sua complexidade, por meio dos estágios supervisionados.

Apesar das possibilidades de superação a esses desafios que percorrem a profissão, Chicon, Peterle e Santana (2014) constata, em pesquisas na área da Educação (e

especificamente em Educação Física), o despreparo dos professores para atuarem com alunos Pae. Isso demonstra que, apesar de haver uma variedade de legislações que asseguram o acesso e a permanência desses alunos nas escolas e de serem disponibilizadas formações iniciais que contemple disciplinas em seu currículo (BRASIL, 1987) abordando esses aspectos, ainda permanecem os discursos acerca das dificuldades e tensões que perpassam a atuação docente nesse viés.

E como fator de destaque nos estudos no que se refere à formação continuada, resvala no distanciamento entre os saberes acadêmicos e as ações pedagógicas que configuram o cotidiano escolar. Consequentemente, é importante enfatizar que (CRUZ; FERREIRA, 2005) a busca pelo equilíbrio entre as reciclagens obrigatórias e a liberdade de escolha dos professores na elaboração e também no percurso do processo formativo é um dos desafios encontrados.

O despreparo e a desinformação são os apontamentos mais recorrentes na literatura científica acerca do atendimento aos alunos Pae no ensino regular pelos professores e, como consequência disso, para que haja qualificação na atuação com a diversidade no contexto escolar, temos a busca e incentivo por formações, tanto iniciais quanto continuadas, neste âmbito inclusivo.

Pelo o exposto, em conformidade com o que foi dito, concordamos com Chicon e Sá (2013):

Em nossa contemporaneidade, podemos afirmar que, apesar de haver um avanço nas discussões e produções acadêmicas presentes em nossa sociedade, ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo era oferecer educação para todos, independentemente de suas diferenças (CHICON; SÁ, 2013, p. 375).

A não reflexão crítica sobre o próprio saber que permeia a prática docente conduz a um esvaziamento pedagógico acerca da diversidade de formas de aprendizagem que emergem nas escolas. “Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIF, 2012, p. 41). Buscamos superar essa condição por meio da reflexão crítica a partir da perspectiva teórica sobre a ação docente utilizada na formação continuada alicerçada na pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) e com forte apelo à escuta sensível.

Para além da formação inicial, as questões citadas anteriormente precisam ser superadas e ressignificadas ao longo da trajetória profissional, na intenção de que o corpo docente dialogue entre si, de modo que a escola se torne um ambiente formativo, com

momentos de trocas de experiências e que ali se instaure uma sociedade aprendente em que (ASSMANN, 1999, p. 19) “[...] pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas”. Objetiva-se, conseqüentemente, a superação das exclusões por meio de um discurso que visa à dimensão social em um viés ético e solidário com grande importância na educação (ASSMANN, 1999).

Assim sendo, precisamos pensar em um curso de formação que vá além das proposições didático-metodológicas – tomando as experiências de vida e as percepções e concepções dos professores acerca das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento e também das altas habilidades e superdotação – como ponto de partida para uma reavaliação das ações que ocorrem no cotidiano das aulas de Educação Física.

A partir desse pensamento, temos que nos reorganizar diante dos desafios que os tempos atuais nos trazem com a nova configuração dos sistemas de ensino (ASSMANN, 1999), priorizando o envolvimento de todos, estimulando uma participação que desperte interesse nas ações docentes e no agir pedagógico. Entre as configurações que compõem a realidade das aulas de Educação Física, tanto o planejamento, quanto a avaliação, são temáticas que requerem uma reorganização, para que possamos desse modo, viabilizar a superação de barreiras e solução de tensões que perpassam a atuação docente, por meio do trabalho colaborativo preconizando a efetivação de parcerias que compartilhem a responsabilidade de encontrar meios e estratégias que possibilitem a inclusão escolar.

Portanto, quando há a garantia de formações iniciais e continuadas com o foco na diferença (SKLIAR, 1999), existe um potencial a ser explorado que reflete na realidade das escolas brasileiras, em que uma gama de professores têm buscado formas de atender a essa demanda crescente na atualidade. Levamos em consideração, acerca dessa questão, o que nos apresentam Chicon e Cruz (2014):

O movimento pela educação inclusiva tem gerado reações na esfera educacional: dúvidas, questionamentos, debates, contando com a participação de profissionais ávidos por orientação e informações. Enfim, o que fazer? Como fazer? São as questões de ordem (CHICON; CRUZ, 2014, p. 816).

Para que a instituição escolar colabore com a efetivação dessa perspectiva, que tem como princípio diminuir ou minimizar todas as ações que contribuem para exclusão dos alunos Pae, entendemos que ela “[...] não é – e nem pode ser – uma máquina de ensinar e de aprender. Ela não é redutível a uma lógica de ‘serviço público’. Ela não depende da simples

eficácia de suas funções sociais. Ela remete a valores ou, mais precisamente, a princípios” (MEIRIEU, 2005, p. 24). Assim sendo, ao considerarmos que o professor de Educação Física é um mediador desse processo, ao problematizar em sua instituição acerca da inclusão e promover a discussão sobre os valores que compõem as atitudes que corroboram com a prática inclusiva, veremos a prevalência dos preceitos de uma educação que valoriza as características de cada sujeito, sendo a diferença vista como um componente que constitui o espaço escolar e a vida em sociedade.

Entretanto, para alcançar a finalidade que a escola se propõe, de formação humana e cidadã, defendemos o princípio básico que constitui essa realidade em uma perspectiva inclusiva, perpassando o sentido de que “[...] todas as pessoas têm o direito de receber uma educação de qualidade que considere e respeite suas características e limitações” (CHICON; PETERLE; SANTANA, p. 831). Essa é uma premissa importante para rompermos com o esforço de igualar os alunos e para que possamos avançar no acolhimento desses, elencando estratégias de ensino que contemplem a cada um de forma eficaz.

No discurso hegemônico atual sobre a escola, ela deve ser um “espaço” motivador e transformador. Deve ser renovadora, solidária, democrática, voltada para cidadania e para o desenvolvimento das potencialidades intelectivas e morais do educando, visando desenvolver competências que transformem os estudantes em “indivíduos autônomos” e cidadãos responsáveis e participativos (SOUZA, 2008, p. 156).

Desse modo, a escola deixará de ser um local de dúvidas e incertezas para ser o espaço/tempo de encontros coletivos e buscas cooperativas, de meios para concretizar práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, é de suma importância que haja “[...] o abandono do planejamento rígido para uma construção reflexiva e inacabada” (RODRIGUES, 2013, p. 24).

Conforme a constatação de Silva, Figueiredo e Alves (2019, p. 05), “O professorado denota a necessidade de que sua formação partilhe de uma proposta que busque a especificidade da Educação Física, ou seja, que haja práticas corporais, vivências práticas e mais”. É forte, portanto, o apelo, por parte dos professores que compõem o cotidiano escolar, de vivenciarem as possibilidades viáveis de ações para que, assim, visualizem caminhos, meios e metodologias possíveis de agregar à sua atuação docente, na expectativa de que a inclusão não se efetive pela inserção de alunos Paae nas escolas sem o devido preparo dos profissionais da educação e dos demais componentes da comunidade escolar (CHICON; SÁ, 2013).

Pensar, junto aos professores, uma formação continuada participativa e cooperativa (CRUZ; FERREIRA, 2005) repousa sobre a intenção de reunir conceitos, procedimentos e

atitudes que são primordiais para o trabalho docente na Educação Física, pois reavaliar e rever suas ações diante de práticas pedagógicas é de extrema importância para o momento atual de inclusão escolar.

Por isso, temos como proposta uma formação continuada alicerçada em princípios que denotam não somente compromisso com a especificidade da Educação Física em uma perspectiva inclusiva, mas principalmente uma ação colaborativa em um viés coletivo de reflexão e ação crítica sobre o saber construído pela e para a atuação docente. “Assim, investigar o modo como se apropriam desse saber-fazer de ofício, bem como dos sentidos/significados que eles representam na e para a sua prática pedagógica, pode colaborar no processo formativo contínuo” (SILVA; FIGUEIREDO; ALVES, 2019, p. 06).

Para atender aos objetivos da implantação de uma formação continuada que tome o professor de Educação Física como sujeito ativo nesse processo, e que desta forma possa responder às demandas que surgem diariamente de acordo com cada experiência vivenciada em sala de aula, propõe-se o fundamento básico do envolvimento dos professores em todas as etapas de sua construção e delineamento visando, essencialmente, a oportunizar aqueles que são protagonistas e um dos principais agentes de mudanças educacionais a participação em todos os debates, discussões, diálogos, entre outras tantas menções que perpassam o processo formativo.

Conforme apontam estudos sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva (CHICON, 2014; CRUZ, 2011, 2014; FIORINI; MANZINI, 2017; BRACHT, 2002) é possível viabilizar contribuições que poderão favorecer a atuação docente acerca das aulas de Educação Física, com ênfase em estratégias de ensino que abarquem a todos. Entre elas, temos: o diálogo e uma nova percepção acerca das práticas pedagógicas; fomento por meio da troca de experiências de atitudes e ações docentes em um viés inclusivo que visa, *a priori*, mudanças a partir de um olhar crítico sobre a própria prática; estímulo à construção coletiva de procedimentos adequados a essas ações; e a elaboração e apropriação de conceitos teóricos que embasam o planejamento de práticas pedagógicas e novos saberes nas aulas de Educação Física de forma proativa, e não somente com uma participação passiva.

Perante a dificuldade profissional de atuação docente em pensar práticas pedagógicas inclusivas em que a diversidade humana componha o contexto escolar e visando o potencial do ser humano, cabe ao professor refletir constantemente sobre o seu fazer diário, tornando-se um agente de mudança social e produzindo novos conhecimentos por meio dos espaços formativos que possibilitam a reavaliação do seu trabalho (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014).

Isto posto, buscamos romper com uma educação bancária (FREIRE, 1987), em que há a perpetuação do modelo de ensino-aprendizagem com imposições de conhecimento, reduzindo o aluno a um mero depósito do saber. A partir dessa concepção, visamos encontrar estratégias para ressignificar o contexto escolar, de modo que o educando possa criar meios para se emancipar diante das possibilidades de ser indivíduo e constituir-se cidadão.

Com isso, elencamos o saber docente (TARDIF, 2012), proveniente dos saberes da formação profissional e da formação acadêmica e experiencial, dispendo também dos saberes pedagógicos que provêm de concepções embasadas em reflexões amplas sobre a prática pedagógica e que representam e orientam a atividade educativa. Juntos, esses conceitos trazem as várias dimensões de saber que compõem o trabalho docente e, a partir deles, podemos nortear os momentos dialógicos que perpassam o processo da troca de experiências na formação continuada.

Dentre tantas questões que perpassam o trabalho docente, temos as experiências como os meios e processos, favoráveis ou não, para uma prática pedagógica que reflete a identidade docente¹⁶ e pessoal do professor que se encontra no dia a dia da sala de aula. Para tanto, concordamos que as “Experiências são compreendidas como algo marcante em nossa trajetória. Um momento que se constitui como uma memória viva e cristalina, algo que passa por nossa trajetória e promove aprendizado e reflexão” (SILVA; FIGUEIREDO; ALVES, 2019, p. 02). Com isso, destacamos a valorização das experiências e da cultura profissional estabelecida nos ambientes escolares e formativos, sem os quais não conseguiremos avançar na perspectiva inclusiva.

Nesta conjuntura, os professores, aprendendo juntos (pela troca de experiências), poderão refletir sobre a ressignificação de sua própria identidade docente, que se modifica, com o tempo, por meio das interações que se estabelecem com os vários atores que compõem a sua vida pessoal e profissional, já que, as mais diversas representações de ser professor perpassa a elaboração da identidade docente, constituída nas relações que contribuem para sua reestruturação identitária (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011).

Desse modo, os diferentes saberes docentes, expostos no diálogo pela troca de experiências na coletividade, visam a oportunizar a construção de novos saberes, colocando-os em uma posição estratégica de legitimação ao serem produzidos colaborativamente e

¹⁶As identidades docentes caracterizam-se como uma das identidades possíveis que permeiam o sujeito, pois é constitutiva do campo profissional, o que evidencia as múltiplas pertencas do sujeito, especialmente em épocas em que se torna difícil postular uma identidade única, já que há uma fragmentação dos referenciais de identificação, sendo o sujeito pertencente a campos familiares, políticos, sociais, profissionais, epistemológicos, etc. (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011, p. 71).

incorporados ao cotidiano profissional. Por isso, enfatizamos que haja boas condições de trabalho (VIEIRA et al, 2020), no intuito de possibilitar momentos formativos que priorizem a busca por conhecimentos acessíveis a todos, por meio da problematização acerca da mediação do conhecimento e das práticas pedagógicas, superando uma visão engessada em relação aos alunos.

Em contrapartida, as relações estabelecidas no contexto escolar (aluno e professor, ensino e aprendizagem) são fundamentadas na interação, que é determinante para que ocorra o sucesso das práticas pedagógicas, o qual é entendido por Tardif (2012) como a possibilidade de participação de todos os alunos, independentemente de suas características e especificidades, por meio dos vínculos que se estabelecem. Portanto, a atividade docente é

[...] realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2012, p. 50).

A partir desta concepção, temos como princípio de transformação, a formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva, além de possibilitar a atualização de conhecimentos produzidos pela sociedade, permite que o professor tenha momentos de reflexão crítica acerca da própria prática pedagógica e que, por meio da troca de experiências, reveja algumas ações que possam contribuir para um melhor atendimento das necessidades de cada aluno.

Todavia, a escuta sensível (BARBIER, 2002) a qual utilizamos no intuito conhecer o contexto que estamos nos aproximando e também as proposições de mudança da realidade que inicialmente pressupõe condições opressivas que ordenam as relações que ali se estabelecem, se apresenta como o caminho que nos auxiliará, instigando a conscientização sobre aquela dada realidade que necessita ser transformada, possibilitando momentos de reflexão acerca das intersubjetividades que permeiam as relações cotidianas da atuação docente. Haja vista que, na escuta sensível,

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). (BARBIER, 2002, p. 94)

E para que isso ocorra, é necessário que o pesquisador mantenha uma postura coerente diante as situações e vivências que serão relatadas, esforçando-se para acolher o

indivíduo conforme sua identidade complexa, livre e criativa (CANCHERINI, 2010), sem reproduzir a concepção depreciativa de colocá-lo em uma configuração que se baseia somente nos papéis e posições sociais.

Contudo, manter uma íntima relação entre o pesquisador coletivo e o grupo-alvo sem julgamentos, analisando todas as possibilidades que emergem de suas falas, ampliando a percepção sobre as situações que enfrentam em seu cotidiano profissional, é fundante para que possamos ter nesse processo, o que chamamos de conhecer se conhecendo, pois assim, por meio da escuta sensível, “O sujeito se constitui como alguém que, ao mesmo tempo se apropria da fala e da cultura, se constrói como pessoa e reconstrói a realidade em que vive, numa constante interação com os outros.” (MARTINS; TAVARES, 2015, p. 21).

Ademais, tornar o momento de formação continuada na perspectiva inclusiva um ambiente de trocas de experiências e aprendizado prazeroso é fundamental para que possamos reencontrar o fascínio por práticas pedagógicas que contemplem os alunos Pae e que tenham sentido e significado, potencializando suas representações, haja vista nossa especificidade enquanto Educação Física, por meio da qual:

Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. [...] Mas a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. [...] Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem (ASSMANN, 1999, p. 29).

Apesar disso, na complexidade do cotidiano escolar, emergem as tensões, os desafios e avanços que caracterizam suas relações. Elaborar uma nova concepção de formação continuada que perpassa a atuação docente e suas condições de trabalho, em um viés coletivo de trocas de experiências e vivências, suscita uma constante no percurso da carreira docente, considerando o diálogo entre teoria (formação inicial e continuada) e prática (estágios, atuação docente e contexto escolar), promovendo, dessa forma, espaços significativos para os envolvidos nos quais possam ter suas indagações representadas. Assim sendo, como nos declara Assmann (1999),

Geralmente o nosso interesse em pensar se circunscreve ao mundo já constituído por nossos discursos. Como seria um pensar que admitisse constantemente novas formas da sua própria auto-organização? Adivinho que, para que a gente, ao pensar, sinta gosto em transitar por mundos de pensamento diferentes do nosso, é preciso que aquilo que efetivamente nos interessa seja a vitalidade permanente do nosso pensamento, e que sintamos prazer no fato de que, ainda, somos capazes de pensamento vivo e aberto (ASSMANN, 1999, p. 47).

Um dos grandes desafios do processo inclusivo nas aulas de Educação Física, consiste em refletir sobre o ensino a partir da lacuna que perpassa a incerteza de entender o indivíduo Pae no contexto escolar e articular as dificuldades do trabalho docente para ressignificar práticas pedagógicas que alcancem uma intervenção que transforme essa realidade. Pensando desse modo, ser professor “[...] nos torna sujeitos em descoberta na constante reavaliação daquilo que se descobre” (RODRIGUES, 2013, p. 25).

Por fim, pensar a formação continuada, numa perspectiva que acolha a diversidade escolar (etnia, sexualidade, raça, biotipo, deficiência, gênero, entre outros) requer refletir criticamente objetivos, conteúdos e métodos que corroboram com a valorização de ações inclusivas, como desdobramento de uma sociedade comprometida com a formação humana e com o enriquecimento cultural a partir das diferenças, em uma relação de convivência positiva e rica para todos os alunos (RODRIGUES, 2013).

No próximo capítulo, discorreremos sobre o diálogo referente à base teórica que fundamenta nossa concepção de inclusão escolar e formação continuada de professores, com as possibilidades de construção coletiva do saber docente.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES/FAZERES DOCENTES NA ELABORAÇÃO COLETIVA DE APRENDIZAGENS INCLUSIVAS

Neste capítulo, buscaremos problematizar acerca dos processos inclusivos que perpassam a formação inicial e continuada, por meio dos pressupostos freirianos (1987; 1992; 1996), entre eles, a educação bancária, a educação problematizadora, as situações-limites, os inéditos viáveis enquanto ferramentas promovedoras da liberdade. Almejamos assim, fomentar a compreensão sobre como tais pressupostos podem contribuir para fundamentar o diálogo reflexivo, e sua contribuição com a percepção e compreensão sobre os desafios e tensões que repercutem na atuação docente em práxis inclusivas com alunos Pae.

Na intenção de suprir a lacuna que reverbera em ações capacitistas, dialogaremos por meio da interação com os conceitos de epistemologia da prática e saberes profissionais de Tardif (2000; 2012) e os pressupostos de Meirieu (1998; 2002; 2005), sendo eles: o saber docente, a solicitude pedagógica, a inventividade didática, a pedagogia diferenciada, a obstinação didática, o momento pedagógico e a transferência. Ambos contribuem com suas teorias para que possamos percorrer o caminho da busca pela compreensão dos pontos constituintes de uma formação continuada para professores de Educação Física alicerçada na inclusão escolar.

Contudo, o conhecimento, que advém desses momentos formativos requer uma mobilização que se legitima no cotidiano escolar e necessita ser compartilhado para que as ações inclusivas sejam algo profícuo para todos, garantindo que as demandas que decorrem do cotidiano da sala de aula, tanto no âmbito das práticas pedagógicas, quanto nas relações que estabelecem entre os pares (aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor), possam ser ressignificadas, e conseqüentemente, haja a apropriação dessas construções, sendo compreendidas e analisadas a fim de serem transformadas. Sendo que, “É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (NÓVOA, 2022, p. 68).

Para tanto, entendemos que enfatizar o saber docente é uma atitude que corrobora nas discussões que ocorrem na formação continuada, dada a importância de enriquecer esses momentos, valorizando tanto ao saber advindo da experiência, quanto do embasamento teórico (LIMA; AGUIAR, 2015).

Nesse sentido, ressignificar a prática pedagógica para que a inclusão escolar se efetive requer também repensar as estruturas, concepções, estratégias e modelos da formação

continuada de professores. “No que diz respeito a prática docente, é necessário refletir sobre ela, viabilizando prever estratégias de ensino para que o processo pedagógico das aulas de Educação Física possa ser constituído por princípios de inclusão.” (OLIVEIRA; SILVEIRA; DIAS, 2021, p. 21). De tal modo, a corresponsabilidade (NÓVOA, 2022) é um dos fatores que contribuem, atribuindo o papel de formadores aos professores que atuam na Educação Básica e possibilitando a eles participação nas decisões desse processo, com dignidade de funções e colaboração dos outros professores que vivenciam a mesma realidade de forma diversa.

Portanto, temos nos processos de formação continuada de professores o espaço/tempo propício para que, a partir do movimento de reflexão da/na/sobre a ação, possam compreender a importância de sua atuação docente diante de situações singulares e, ao mesmo tempo coletivas, que demandam um olhar sensível e atento (BARBIER, 2002) sobre a inclusão escolar e seus desdobramentos na aprendizagem, propiciando, dessa forma, o debate acerca das possibilidades de intervenção a partir do que o aluno necessita.

Dessa forma, estaremos contribuindo com a superação do modelo de educação bancária que promove práticas excludentes e a desumanização do sujeito, entre elas, ao impossibilitar o aluno a transformar sua realidade, a partir da exclusão que ocorre em aula, diminuindo o potencial de decisão e a autonomia perante as escolhas no processo de ensino-aprendizagem. E também, no afastamento social dentro da própria escola, determinando sua incapacidade apenas diante de um diagnóstico. Temos assim, uma situação-limite que nos impulsiona a buscar algo a mais, um inédito viável que se traduz em não excluir num espaço que deveria propagar a não exclusão, não reproduzindo o modelo de sociedade vigente.

Nesse contexto, a Educação, como ato político, pode atuar perpetuando esse estado por meio de ações que reproduzem o contexto social ao invés de buscá-lo transformar. Ou pode atuar no sentido de alterar esse estado, na busca da transformação social por meio da conscientização dos sujeitos acerca de sua humanidade e de seu potencial libertador. (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022, p. 09)

3.1 DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E TARDIF E AS POSSIBILIDADES DE PRÁXIS INCLUSIVAS

Atualmente nos deparamos com um contexto escolar no qual a diferença se faz presente, imperando as mais variadas relações, que ao se tornarem recíprocas, entre professor e aluno, abertos e dispostos a aprender e acolher, pelo diálogo e a escuta sensível, fomentados por meio dos momentos de formação continuada, percebe-se possibilidades em que o

professor possa refletir que “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.” (FREIRE, 1996, p. 50).

Diante processos formativos que meramente reproduzem modelos ultrapassados e ineficazes acerca da atuação docente com alunos Pae, temos na superação dessas configurações estáticas e hierárquicas, um dos inéditos viáveis que ocorrerão quando ultrapassarmos os limites da curiosidade (FREIRE, 1996), que se manifesta como uma construção e reconstrução história e social, criticizando o saber advindo da experiência e dos procedimentos rigorosos, para que o professor alcance com maior exatidão os resultados de seus achados.

E no decorrer dos tempos, vemos na educação escolar diferentes contextos e experiências conforme o avanço social, cultural e científico. Num cenário educacional brasileiro que passou por mudanças significativas conforme os documentos legais eram elaborados e as políticas públicas implementadas, na intenção de se configurar uma escola para todos. Essas mudanças ocorreram concomitantes as modificações que se estabeleceram também nas relações humanas, numa perspectiva que alude a concepção sobre o indivíduo de forma coletividade e plural, além de suas particularidades, sendo este visto como um componente da sociedade (BRITO; LUCENA, 2018).

Nesse sentido, nos cabe refletir que, o acesso ao conhecimento escolar por um tempo ocorreu via o processo que chamamos de educação bancária, na qual o aluno é visto como um depositário do conhecimento e o professor um agente depositante (FREIRE, 1987). Esse modelo propiciou um afastamento entre o que é o vivido pelos alunos e o currículo posto em prática nas escolas, estabelecido de forma a satisfazer as demandas do capitalismo vigente, preparando o indivíduo para o mercado. De forma pragmática e sem reflexão crítica acerca dos temas tratados em aula, a forma de apreender o conhecimento passivamente, onde o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno apenas um depositante deste, é predominante na educação bancária.

Conseqüentemente, temos nas aulas de Educação Física a reprodução desse modelo, ao vislumbrarmos uma didática baseada na repetição simples do movimento, na execução elaborada de gestos sem finalidade pedagógica, e também na realização de atividades propostas sem a devida reflexão e diálogo acerca dos temas que perpassam a realidade dos alunos e a representação social que dão sentido e significado para essas práticas, como por exemplo:

[...] as relações étnico-raciais que caracterizam as manifestações da cultura corporal, a amplitude de jogos e danças da cultura afro-brasileira e indígena vivenciados no território brasileiro, as associações econômicas e políticas existentes nos esportes, os lucros da mídia com os megaeventos esportivos e a indústria fitness, a corrupção no meio esportivo, associações existentes entre a capoeira e a escravidão no Brasil, dentre outras temáticas. (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022, p. 13)

Por meio do formato reducionista de educação, temos a exclusão daqueles alunos que não se encaixam no padrão de aprendizagem vigente, sendo que ela se configura como o ato mecânico de receber a informação, memorizá-la e repeti-la, sendo que “[...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p. 33).

Acreditamos que a ressignificação desse modelo de ensino ocorra nas escolas da atualidade, haja vista a necessidade do professor perceber que a quantidade de informações não demonstra o seu real potencial enquanto formador, sendo este um mediador do conhecimento e da aprendizagem. Desse modo, teremos alunos com maior autonomia e aulas onde imperem os momentos dialógicos, reflexivos e críticos. Assim, o aluno Pae poderá dentro de suas possibilidades e necessidades, almejar em igualdade de condições, o êxito dos objetivos da aula de Educação Física.

A educação problematizadora (FREIRE, 1987), que visa essencialmente romper a dicotomia professor-aluno por meio do diálogo e para o diálogo, conseqüentemente almeja a liberdade e a superação, refletindo sobre a realidade de forma crítica, para que possam compreender o mundo que participam em seus contextos específicos e plurais, dinamicamente percebidos, desvelados pelas relações que são construídas historicamente e inacabadas, propícias a transformação.

Portanto, com a superação do modelo de educação bancária, refletida nas aulas de Educação Física, constatamos que (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022, p. 13) “[...] a função social da Educação Física seria possibilitar uma leitura de mundo crítica e emancipada sobre os saberes das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, com a intencionalidade da formação do pensamento politizado dos(das) discentes.” A legitimação desse espaço de aprendizagem crítica, a partir do objeto de estudo da Educação Física, possibilitada por meio do diálogo, ocasionaria o repensar e o reavaliar da forma de ensino-aprendizagem diante a diferença que perpassa o contato diário com os alunos.

Para tanto, por meio da educação problematizadora, esse aluno que traz um corpo que possui uma história e uma cultura, que compreende o mundo que vive, experimentando-o

em suas mais variadas possibilidades por meio do movimento, requer refletir como esse movimento pode ser experimentado em sua plenitude, de forma não mecanizada e contextualizada com a sua realidade, com possibilidades e significado.

Dessa forma, o planejamento a partir das experiências que o aluno carrega com suas necessidades e interesses, destaca a importância da educação problematizadora baseada no diálogo e da aproximação, sendo ele o sujeito ativo e decisivo para elaboração do processo de ensino-aprendizagem.

Nessas conversas, é possível perceber que a cultura deles se faz presente na fala, nas vestimentas, nas expressões corporais, nas experiências anteriores – sejam elas estabelecidas com a família ou com outros grupos e espaços – e que não há como e nem porque impedir que ela se manifeste em nossas aulas, uma vez que queremos que eles atribuam sentido às aprendizagens e que essa significação passa pela forma deles de agir, ser e ver o mundo. (ZILBERTEIN; CRUZ; BOSSLE, 2022, p. 07)

Adentrando os momentos de formação continuada, com viés dialógico e cooperativo, encontramos constantemente nas falas dos professores participantes, relatos de dificuldade ou insegurança em atuar com alunos Pae, sendo esta a representação da situação-limite que se configura em ações capacitistas, tornando-se uma recorrência de práticas pedagógicas de exclusão.

Com isso, temos no desafio de efetivar a educação problematizadora, a esperança de ressignificar as ações capacitistas a partir do diálogo entre os professores, ocasionando assim, não como sendo uma fórmula ou roteiro pronto, mas o entendimento de impulsionar a reflexão que irá proporcionar uma transformação interna e externa da realidade vivenciada, numa construção coletiva, que se apresenta como uma tensão profissional e pessoal.

Portanto, a valorização do potencial do saber docente e do conhecimento discente, podem reconfigurar a concepção do aluno fragmentado. Sendo este, compreendido como sujeito aprendente, que no movimento de ação e reflexão, ora professor, ora aluno, podem juntos, ressignificar a tensão antes estabelecida, diante o desafio de atuar com a diferença, almejando o desenvolvimento pessoal do aluno e profissional do professor.

Isto posto, temos como ponto central da formação continuada, o diálogo acerca das concepções e construções que demonstram como podemos reavaliar nossas práticas no sentido de combater qualquer ação capacitista, como também refletir sobre elas e sua perpetuação na relação pedagógica com os alunos Pae, “[...] podendo assim lutar pela efetivação de seu direito de aprender e usufruir deste contexto educacional.” (BRITO; LUCENA, 2018, p. 287).

E no anseio de entender os pressupostos que compõem o percurso formativo, adotamos a epistemologia da prática (TARDIF, 2000) como um dos processos que colaboram para a compreensão de como as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física caminham na direção das ações inclusivas e de como elas podem ser ressignificadas a partir de um curso de formação continuada alicerçado na reflexão crítica permeada pela coletividade, na construção de novos saberes, bem como na troca de experiências com conhecimentos já estabelecidos na vivência cotidiana da sala de aula.

A partir disso, a epistemologia da prática que consiste no “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10), contribui para que possamos entender como a ação do professor influencia diretamente na organização da formação continuada na perspectiva inclusiva. Temos de tal modo, que esses saberes, ao serem perpassados pelo pensar crítico (FREIRE, 1996), possibilitam transformar o exercício educativo, assumindo um caráter formador, e não meramente uma experiência de treinamento técnico.

Desta forma, definimos a epistemologia da prática como os saberes que são produzidos pela prática e na prática e como eles influenciam no ato reflexivo sobre si mesmo para um novo olhar a partir desta prática.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Conforme Tardif (2000) nos apresenta, os saberes profissionais são classificados de acordo com algumas características que perpassam a atuação docente, que de tão complexos e vastos, podem ser especificados para compreendermos melhor como se constituem.

Em uma de suas subdivisões, temos que os saberes profissionais são personalizados e situados, o que faz com que o professor traga consigo características próprias de seus contextos e meios que o complementam e o traduzem em uma multidimensionalidade que o constitui enquanto sujeito, demandando subjetividade que caracteriza sua atuação docente, proveniente das interações que estabelece no local de trabalho, influenciando e sendo influenciado por todas essas relações. E como reforça Tardif (2000, p. 16), “[...] os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, [...]”

construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”. Desse modo, esses saberes podem contribuir de forma significativa no percurso formativo por meio da contextualização cotidiana da prática docente, oportunizando, aos demais envolvidos, que a troca de experiências reflita a realidade vivenciada nas escolas. E “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.” (FREIRE, 1987, p. 32).

Por conseguinte, os saberes profissionais dos professores são temporais, adquiridos, construídos e reelaborados ao longo do tempo. Essa proposição reafirma nosso compromisso ético-político de valorização do saber docente, por meio de suas histórias de vida e profissional, na retomada de uma perspectiva inclusiva. Esse tipo de saber colabora para a constante transformação que ocorre nos espaços escolares e contribui para que, por meio da escuta sensível e do diálogo constante, possamos, enquanto coletividade, ressignificar as ações docentes conforme o marco temporal que desvela. Assim sendo, por meio do diálogo, os professores aprendem com a diferença e sobre a diferença, pois “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” (FREIRE, 1996, p. 43).

Complementando os saberes experienciais, em que consideramos os saberes práticos, (TARDIF, 2012) que não advém das universidades e dos currículos, mas da prática docente, possibilitando a interpretação, compreensão e orientação profissional cotidiana em uma amplitude de dimensões que abarcam a ação da cultura docente por meio de seu conjunto de representações, entendemos que a relação dos saberes e vivências em um viés crítico e reflexivo desdobra-se em uma práxis que corresponde à função social da escola. A cultura estabelecida em cada âmbito escolar se diferencia conforme o local e de acordo com as relações que são estabelecidas. Essas interconexões permitem que possamos identificar diferentes situações e vivências com características próprias e que acarretam em realidades diferentes.

Assim sendo, com a gama de saberes que os professores carregam consigo e utilizam constantemente em suas ações profissionais, temos uma variedade de situações que emergem do contexto escolar, exigindo estratégias para solucioná-las. Desse modo, os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos e, com isso, eles se constituem de fontes variadas e experiências múltiplas, tanto a nível pessoal quanto profissional e acadêmico.

Portanto, as ações docentes se configuram de forma diferente e desdobram-se de maneiras diversas, e conseqüentemente, tornam potente a reflexão crítica coletiva estabelecida na formação continuada cujo foco é a inclusão escolar. E assim, teremos um possível caminho de sensibilização para transformar essas realidades que se apresentam com as usuais práticas pedagógicas não inclusivas e com os discursos de exclusão que permeiam o cotidiano das aulas de Educação Física, impossibilitando a participação ativa dos alunos Pae.

E mais uma vez, teremos meios que possibilitem ao professor ressignificar suas atitudes e concepções que insistem em reincidir numa ação que sem o devido trato crítico-reflexivo, reverbera na dificuldade em atuar com a diferença, impossibilitando, assim, o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo práticas capacitistas nas aulas de Educação Física, ocasionando a exclusão na participação durante as atividades ou até mesmo minimizando o saber que pode ser construído na relação com o aluno Pae.

A partir desse contexto, verificamos que os professores constituem seus saberes e experiências a partir de diversas fontes e de formas variadas, com vistas a atingir os objetivos educacionais, que por sua vez, também são diversos. Porém, conforme a especificidade de cada escola, seja ela em sua estruturação organizacional ou na dinâmica profissional, as mudanças intensas que ocorrem no meio escolar, proveniente do fluxo constante de teorias, concepções, organizações e legislações, colaboram para que haja um avanço concomitantemente a sociedade.

Para além dos estudantes, o professor também carrega consigo uma cultura experiencial que foi formada por diversos atravessamentos – nossas vivências na graduação, enquanto estudantes da educação básica, em experiências educativas, esportivas/corporais no contraturno, em nosso seio familiar, entre outras – e tais atravessamentos podem ir de ou ao encontro da cultura e nossos estudantes. (ZILBERTEIN; CRUZ; BOSSLE, 2022, p. 10)

Temos de tal modo, que para alcançar uma educação problematizadora, o compartilhamento dessas experiências, por meio de um diálogo crítico-reflexivo (FREIRE, 1996), é uma via possível na busca de acolher a diferença que compõem o contexto escolar, preconizando o protagonismo dos alunos nas aulas de Educação Física, pois o professor tem como uma de suas bases constituintes a transformação social como um ato político (ZILBERTEIN; CRUZ; BOSSLE, 2022).

E conforme Freire (1996) nos apresenta sua perspectiva de liberdade¹⁷ no processo educativo, entendemos que a formação continuada na qual os professores são partícipes ativos e colaboradores nos delineamentos de todo o processo formativo, propicia o estímulo e envolvimento em cada etapa por meio da recontextualização da própria ação educacional, que por ventura, se faz presente no decorrer dos encontros, nas narrativas que representam o cotidiano da sala de aula, refletidos nos saberes que os professores carregam consigo.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...] É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41).

Por isso, a importância da oportunização de momentos formativos que viabilizem discussões que envolvam a tomada de decisões relativas à temática da inclusão, com o intenso diálogo das experiências que possibilitam superar os desafios que perpassam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, ou também de situações que configuram a exclusão de aluno Paae, e que representam uma tensão diante a impossibilidade da reelaboração do saber que contribua de forma positiva para o episódio em si. E desta forma, possibilitando ao professor estar em constante reflexão sobre a própria atuação docente, num esforço que constitui as dimensões coletivas da profissão docente (NÓVOA, 2022).

3.2 CONTEXTOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE MEIRIEU E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

Conforme as práticas pedagógicas inclusivas adentram as aulas de Educação Física, ampliamos o processo democrático de garantias e direitos, e assim, conseguimos acolher a especificidade do sujeito aprendente. Dessa realidade advém a necessidade de reinventar a atuação docente e ressignificar as ações educacionais, conforme os desafios cotidianos emergem da sociedade, repercutindo na realidade das instituições escolares, já que, conforme Meirieu (2005, p. 41) declara, “A partir do momento em que uma sociedade assume o projeto de transmitir às gerações futuras o conjunto de saberes que ela definiu como fundamentais para a cidadania, logo se depara com as dificuldades de sua empreitada”.

Para além dessas situações-limites, que nos instigam a sair da inércia diante da realidade alienante, temos a busca pelo inédito viável, sendo este uma elaboração via ação,

¹⁷ Conforme Freire (1987, p.38), liberdade “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

uma ação libertadora em que os sujeitos se percebem numa situação desafiadora. Essa conscientização prepara-os para e a partir de uma investigação que os mobiliza significativamente.

Nesse sentido, temos na formação continuada de professores a esperança de um momento que se constitui no decorrer do processo, e não como fórmula pronta que efetivará para todas as situações-limites que surgirem nos contextos de ação dos professores de Educação Física a mesma solução. Somente por meio da problematização acerca da atuação docente, que se constitui nos tempos atuais a partir do saber docente (MEIRIEU, 2005), de forma crítica e reflexiva, poderemos compreender como as práticas pedagógicas inclusivas refletem na vida dos alunos Pae.

Assim sendo, tomando o saber docente como a principal ferramenta de trabalho do professor, especialmente ao se pensar em uma escola para todos, Meirieu (2005) contribui com suas teorias ao nos propiciar o entendimento que esses saberes são necessários para que alcancemos nosso objetivo de ressignificar as práticas pedagógicas, tornando-as acessíveis aos alunos Pae, sendo o professor o principal agente que elabora o saber proveniente de sua própria ação.

E ao enfatizar o valor do papel docente (MEIRIEU, 2002) quando assume a responsabilidade das relações estabelecidas como fator preponderante para ressignificar a própria prática, e sensibilizando-se quanto ao ato de resistência em relação ao outro, temos, por meio da formação continuada, os meios que contribuem no intuito de compreender melhor a transformação reflexiva do professor em relação aos processos inclusivos que se fazem tão necessários e importantes na atualidade para que haja liberdade no processo de ensino-aprendizagem.

E a partir dessa liberdade, que transforma as aulas de Educação Física, alcançamos uma educação problematizadora (FREIRE, 1987), que consiste em compreender os indivíduos, não como seres vazios, depositantes, mas como seres conscientes, intencionados nas relações que estabelecem com o mundo. E assim, superamos a dicotomia educador-educando, numa relação dialógica com o sujeito cognoscente, enfatizando a transformação, num movimento de solidariedade. Desta forma, tais pressupostos fomentam práticas inclusivas, pois o planejamento pode ser adaptado e revisto a partir do contato com a realidade do aluno, e a partir de suas necessidades e interesses, ampliando as possibilidades de diálogo e envolvimento de todos na aula.

Esta preocupação em relação ao outro é um princípio básico da solicitude pedagógica defendida por Meirieu (2002), visando principalmente a estimulá-lo a algo, com decisão

própria e livre. Nesse caso, a afetividade que nos instiga discutir por esse estudo permeia todas as decisões de fazer ou não algo pelo outro, afetar-se pelo outro e afetar o outro, em uma relação positiva no processo de ensino-aprendizagem que perpassa a inclusão escolar. Além disso, ela faz com que visemos também a conhecer profundamente a história do aluno Pae, seus anseios, desejos e obstáculos na mediação das aulas de Educação Física.

Para apresentar melhor o cenário em questão, destacamos alguns conceitos de Meirieu (1998, 2002, 2005) que podem nos auxiliar no percurso da formação continuada de professores por meio do trabalho coletivo, perpassando a educação problematizadora. Esses contribuem para a valorização dos princípios pedagógicos no que tange a atuação docente, diante os desafios fundamentais da educação num contexto de dificuldades e incertezas. Na constante busca por novos meios, estratégias, dispositivos e artifícios viáveis, reconhecem que o aluno tem condições de existir e ser numa relação autônoma na construção do saber, dotando de sentido e propiciando a articulação do conhecimento adquirido, consigo e com o mundo.

Entre eles, a inventividade didática (MEIRIEU, 2005), que elenca momentos de frustração no contexto escolar, apresentando situações que banalizam o fazer docente mediante o tradicionalismo das concepções de aprendizagem, tornando o conhecimento algo que pode ser depositado ou abandonado, cabendo, dessa forma, ao professor a decisão de resistir e não desistir de seus preceitos educacionais e dos princípios pedagógicos que balizam sua atuação docente diante do desafio de erigir uma educação que fundamenta condições possíveis a todos. Portanto, mediante esse pensamento, a inventividade didática nos orienta no sentido de que “[...] eu poderia me contentar com o mínimo e, tranquilamente, excluir do círculo dos eleitos aqueles que não conseguem compreender. Com ele, preciso estar permanentemente buscando novos meios” (MEIRIEU, 2005, p. 75).

Nessa constatação, a aproximação com a realidade, possibilitada pelo diálogo, viabiliza a transformação do cotidiano escolar, embasada na teoria que traduz a problemática que emerge a partir das dificuldades em concretizar práticas pedagógicas inclusivas. O pensar crítico, oportunizado na formação continuada de professores de Educação Física, nos leva a compreender possibilidades de atuação com os alunos Pae.

E transpassando o desafio de discutir, na formação continuada, como efetivar práticas pedagógicas inclusivas em salas de aulas comuns, em especial nas aulas de Educação

Física, encontramos na pedagogia diferenciada¹⁸ (MEIRIEU, 1998; 2002), meios, estratégias e outros artifícios possíveis, com possibilidades de reflexão acerca de saberes tangíveis, reconhecendo a legitimidade do estudante enquanto sujeito e o impacto do conhecimento em novos modos de existir e ser, tanto em nível pessoal (aprendizagem para atividades diárias) quanto a nível social (interação, autonomia, cooperação), bem como possibilitando que o outro, enquanto sujeito de direito e autônomo, estabeleça relações com o conhecimento. Sendo assim, Meirieu (2002) concebe a pedagogia diferenciada sendo configurada como

[...] dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se sujeito de suas próprias aprendizagens, ao epistemólogo de seus conhecimentos e ao analista de estratégias de aprendizagem, que não é importante apenas “descobrir”, mas também enriquecer pela sondagem, pela troca, pela avaliação, pela regulação da atividade de sala de aula (MEIRIEU, 2002, p. 110).

Em vista disso, a formação continuada de professores viabilizada por meio do diálogo reflexivo e da participação crítica acerca da inclusão, possibilita a percepção de si e a reavaliação sobre sua prática docente despertando um novo olhar sobre o trabalho pedagógico, propiciando de tal modo a reavaliação das estratégias e metodologias que abarquem a todos, diante a especificidade de cada aluno, ampliando a percepção acerca das ações viáveis que podem se efetivar independente do contexto. Desta forma, teremos ferramentas potentes para ressignificar as práticas capacitistas, que imperam nas aulas de Educação Física, minimizando as possibilidades de participação do aluno Pae. Assim, Meirieu (2002, p. 60) afirma que “[...] o momento pedagógico é o instante em que, sejam quais forem nossas convicções e nossos métodos didáticos, aceitamos ser surpreendidos [...]”. E ao reinventar-se, com novas percepções acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos Pae, é de suma importância entender que esse momento pedagógico enfatiza e propicia uma relação com o saber que, ao ser explorada, torna-se tangível para o aluno (MEIRIEU, 2002).

Além disso, pensar a formação continuada de professores a partir de um viés que valoriza a reflexão-crítica acerca dos mecanismos que podem auxiliar o aluno Pae a emancipar-se perante as dificuldades pedagógicas que emergem do contato com o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física, possibilita, ao professor, refazer sua dinâmica de aula, aproximando-se da realidade do aluno diante de situações novas que o

¹⁸ “[...] a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta” (MEIRIEU, 1998, p. 83).

desafiam e, assim, perfazendo um movimento em que o sujeito “[...] apropria-se de um saber e incorpora-o em seu desenvolvimento a fim de chegar a novos saberes” (MEIRIEU, 2002, p. 216).

Contudo, para que essas estratégias sejam eficazes, temos a obstinação didática¹⁹ (MEIRIEU, 2002), que pretende replanejar e rearticular condições de aprendizagem, respeitando o interesse do aluno e despertando interesse por outros conhecimentos, vinculando-os a novos saberes. E assim, verificamos a concretização de aprendizagens possíveis, por meio de uma participação efetiva com envolvimento de todos, as quais o professor proporciona condições viáveis com preocupação e comprometimento com a inclusão.

Desse modo, um fator importante que propõe possibilidades de curso de formação continuada de professores com a pretensão de mudança da realidade, seria pela via do diálogo acerca das experiências vivenciadas em sala de aula com alunos Paee, para que os professores tenham meios e ferramentas para reavaliar os acertos e erros diante da imprevisibilidade de cada ação pedagógica desenvolvida. Assim sendo, valorizamos a autonomia do aluno com a aprendizagem, diante os desafios na realização das atividades, e do professor em relação ao seu planejamento, ao repensar as propostas, evitando que ocorram as exclusões em aula.

Porém, a elaboração de novos saberes, conseqüentemente exprime a necessidade de reelaborar seu planejamento com a possibilidade de novas formas de ensinar e aprender. Sendo que, com o desafio de atuar com alunos Paee, o professor utiliza-se dos conhecimentos que adquiriu em sua formação inicial, percorrendo um caminho em busca de novos conhecimentos na formação continuada, para que, assim, de forma coletiva, possa entender melhor como atuar.

E na empreitada de compreender o sujeito aprendente em suas mais variadas dimensões, sob a ótica da diferença, em que nos deparamos com uma realidade e uma história que constitui o percurso de vida do aluno, precisamos acolhê-la para que ocorra um processo contínuo e mútuo de aprendizagem. Haja vista que, “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.” (FREIRE, 1996, p. 46). E para que o professor não caia nas armadilhas de uma educação bancária, que exclui e não propicia os direitos a um processo garantido, é importante dialogar e debater sobre, para que assim não seja mantido o discurso capacitista do despreparo e do desconhecimento.

¹⁹ “[...] a incansável busca por novas-outras maneiras de ensinar” (VIEIRA, 2012, p. 258).

E conforme ainda existam relatos de resistência na atuação com alunos Pae, o professor precisa estar disposto a viver as experiências docentes em suas mais variadas formas, sendo que, estar disposto, de forma respeitosa, a acolher o outro, é uma ação crítico-reflexiva que deveria compor constantemente o percurso da prática docente (FREIRE, 1996).

Uma das possibilidades para evitar a recorrência de situações que ocasionam a frustração diante práticas pedagógicas que não alcancem o aluno Pae, é por meio artifício do diálogo, que nos possibilitará compreender o mundo que constitui esse aluno.

Sendo que, é por meio da escuta atenta (BARBIER, 2002; FREIRE, 1996) que conseguiremos nos posicionar melhor diante a complexidade das ideias. E a partir dessa atitude, o professor ao se dispor a novas experiências, se reorganiza diante a situação-limite que o impedia de atuar, propagando uma fala que era composta pelo anseio de ser um profissional que não abarcava a todos. Portanto, a escuta nos permite, enquanto educadores, transformar o discurso no sentido da fala com o aluno, e não somente para o aluno, sendo esta uma tarefa difícil, mas necessária.

Para além do que foi dito, Meirieu (2002) nos apresenta a transferência, caracterizada como uma conduta de construção identitária, um princípio regulador, inacabado na construção de si. Logo, a transferência será o mecanismo a partir do qual o aluno articula todos os conhecimentos adquiridos em aula, a partir de sua trajetória, estabelecendo-se como sujeito e dotando de sentido suas relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Desta maneira, temos que “O bom clima pedagógico-democrático é que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele.” (FREIRE, 1996, p. 33). A partir dessa contextualização, temos, no conceito de transferência, três níveis de complexidades organizados, que se diferenciam no campo pedagógico.

Inicialmente, projetando-se em situações a serem resolvidas a partir de uma experiência já vivenciada anteriormente em aula, cabe ao aluno pensar em estratégias para solucionar as novas propostas que serão apresentadas em atividades vindouras. “Em um primeiro nível, a questão da transferência remete à possibilidade de utilizar um conhecimento, uma competência ou um domínio de uma situação a outra” (MEIRIEU, 2002, p. 216). Para tanto, esse nível é viável para uma formação continuada, em que o professor possa perceber o aluno pelo viés daquilo que irá aprender e que possa muni-lo para se projetar no futuro.

Em uma perspectiva mais coletiva e social, temos, em outro nível, o aprendizado direcionado para as relações possíveis que advêm do uso do conhecimento adquirido em outras áreas da vida. “Em um segundo nível, a questão da transferência remete à possibilidade

de ‘criar pontes’... pontes entre disciplinas diferentes, entre a situação de formação e a situação de trabalho, entre os saberes escolares e a vida pessoal e social do sujeito” (MEIRIEU, 2002, p. 217). Com isso, ocorre a reorganização dos esquemas de ação acerca do conhecimento adquirido, proporcionando a descoberta de novos elementos e levando em conta sua história de vida e o contato com outras realidades.

A partir do próximo nível, envolvendo a intencionalidade do querer, que propicia a utilização de todo o conhecimento adquirido, é possível que, a partir das aulas de Educação Física, esse saber torne-se útil em seu cotidiano, representando sua identidade e uso que faz dela. “Em um terceiro nível, a questão da transferência remete à própria possibilidade de incorporar conhecimentos ‘mortos’ em uma dinâmica pessoal e de se constituir como sujeito de seus próprios atos” (MEIRIEU, 2002, p. 217). Remetendo a uma intenção, e não a algo estático, esse nível possibilita compreender os meios em que os saberes são anexados pelo sujeito, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Contudo, os variados níveis da transferência permitem aos professores de Educação Física desenvolverem seu potencial profissional a partir das trocas de experiências permeadas pelo diálogo crítico-reflexivo, haja vista que, podem por meio da escuta sensível associar a experiência de outro professor com aluno Pae e a sua, e assim ressignificar sua atuação docente visualizando uma experiência exitosa. Como também, podem por meio da junção de diversos saberes adquiridos e construídos ao longo de sua história e nas relações que configuram sua atuação docente, constituir práticas pedagógicas que abarquem a todos em suas mais variadas especificidades. E principalmente, na intencionalidade que o saber compartilhado nas aulas de Educação Física contribui na medida de sua importância para a emancipação do aluno Pae em suas atividades diárias.

Em suma, perante os desafios que emergem do cotidiano escolar, temos na formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, o momento para que o conhecimento acadêmico possa, por meio das trocas de experiências profissionais, efetivar intervenções docentes e pedagógicas, em que teoria e prática se complementam, propiciando, dessa forma, um novo olhar sobre a própria ação docente, na qual a inclusão desperte o diálogo e a colaboração dentro e fora dos contextos escolares. Como nos afirma Freire (1992, p. 24): “Ensinar e aprender são assim momentos e um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer.”.

Assim sendo, o espaço/tempo formativo que propicia o debate acerca da real função da escola, valoriza a importância de repensar as práticas que permeiam as aulas de Educação Física, na conjuntura da inclusão escolar, reconhecendo os alunos Pae nesse âmbito, para que

a reprodução da exclusão não ocorra mais e que haja melhores possibilidades de mediação e participação, com ênfase na identidade desse aluno, valorizando suas potencialidades.

A partir dessa conjuntura, teremos de tal modo, a subversão dos sistemas hierarquizados de formação continuada, que até então não contribuía com a emancipação dos professores, impedindo a projeção dos saberes construídos nas escolas. “É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.” (FREIRE, 1992, p. 16).

A união dos professores pelo ideal de mudança do contexto que atuam é propício ao assumirem a solidariedade e a diversidade juntas, como componentes primordiais que permeiam uma ampla variedade de possibilidades de vivências e vínculos em nossa sociedade, tomando o conhecimento como algo que não é ocasionado por transmissão, mas por meio da construção participativa e colaborativa (ASSMANN, 1999). Desta forma, veremos o inédito viável, na superação da educação bancária, por meio de práticas pedagógicas, em que impere um novo olhar sobre a própria ação, ressignificando a dinâmica de aula na mediação com os alunos Pae.

Por fim, é fato que a formação inicial, a formação continuada e a prática profissional, se isoladas, não darão conta de subsidiar o professor para atuar com a demanda crescente de alunos Pae inseridos no ensino regular e suas especificidades. Porém, a completude entre esses três momentos é uma via possível para superar os desafios e tensões constantes da atuação docente. Esse atravessamento das três áreas citadas perpassa a compreensão de mundo que os professores possuem acerca da ação docente, que também contribuíram para a manutenção dessa transformação e constante avanço, haja vista a mudança do concreto perpassa a compreensão do mundo atrelada a realidade vivenciada a partir das razões de ser própria, porém tal compreensão não ocasiona impreterivelmente a mudança do real (FREIRE, 1992).

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Estudo qualitativo, exploratório e descritivo, com aproximações a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002). Buscamos assim, conhecer com proximidade as situações que emergem no contexto investigado, para melhor compreender o transcorrer de suas relações. Nossa principal preocupação é captar e problematizar sobre a subjetividade, almejando mudanças (objetivas e subjetivas) a partir das reflexões coletivas, contribuindo, assim, para a valorização das experiências dos envolvidos, especialmente em relação à compreensão sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial em contexto de aulas de Educação Física (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Vale salientar, também, o caráter exploratório e descritivo do estudo, tanto no sentido da intrínseca relação de mediação e aproximação que se estabeleceu por meio do pesquisador-coletivo²⁰ durante todo o estudo, como também pela necessidade de se promover uma descrição detalhada e pormenorizada da realidade investigada e sobre a percepção dos professores acerca dos processos formativos vividos no município envolvido (GIL, 2002).

Ainda sobre a caracterização do estudo, no que tange aos procedimentos técnicos utilizados, nos apoiamos na pesquisa-ação existencial, pois ela trata de temas referentes à afetividade humana e, no decorrer da experiência, míngua o rigor em prol de sua finalidade, que prima pela crescente complexidade do potencial humano (BARBIER, 2002). Elencamos essa base teórico-metodológica que concorre, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “[...] por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”. Nesse movimento, é possível fomentar uma transformação social no contexto investigado, pois assim “[...] a pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido” (BARBIER, 2002, p. 18).

Ao adotar a pesquisa-ação existencial, vislumbrou-se a possibilidade dos professores se reconhecerem como parte do processo da formação continuada e, a partir de sua realidade, apropriarem-se de suas vivências como especificidade do objeto de estudo. Assim, temos o favorecimento da reflexão sobre as práticas pedagógicas dos envolvidos acerca do contexto estudado, possibilitando a participação, colaboração e cooperação na identificação,

²⁰ “O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa” (BARBIER, 2002, p.103).

apropriação e resolução das situações-limites que advêm dessa realidade na perspectiva inclusiva.

Esse intenso movimento de ação e reflexão, por todos os envolvidos na investigação, almejou valorizar a aproximação dos professores de Educação Física com a pesquisa, em um programa de formação continuada pautado nos princípios da inclusão escolar, em que a proposta que prima pela dialética crítico-reflexiva (FREIRE, 1987), que consiste especificamente unir a reflexão sobre o mundo e suas relações com ele e com os sujeitos, a uma ação que transforma e humaniza, não sendo caracterizado como um simples ato de depositar ou consumir ideias entre seus pares.

Com a perspectiva de que nessa realidade haja uma transformação social, a pesquisa-ação apoia-se em ações coletivas em prol de necessidades que conduzem a participação para mudanças de atitude e/ou de comportamento em uma dimensão interativa (BARBIER, 2002). Portanto, temos a escolha dos instrumentos de sondagem dessa realidade (questionário online, grupo focal, curso de formação continuada, seminário final, escuta sensível, diário de itinerância, observação participante existencial e as narrativas), que serão apresentados com maiores detalhes mais adiante, configurados em uma aproximação constante com os participantes e suas múltiplas dimensões.

Nesse viés, torna-se pertinente ao pesquisador-coletivo²¹ apontar algumas possibilidades de percursos, sendo de vital importância, para a continuidade dos trabalhos, a decisão do/com o grupo envolvido, almejando a emancipação dos professores na construção coletiva das tomadas de decisões sobre o conhecimento produzido colaborativamente e, com isso, dar sentido a como se organiza e ao que lhe é atribuído ao compor o coletivo, bem como à sua possibilidade de inferência sobre ele. Desta forma, enquanto pesquisador-coletivo (BARBIER, 2002), delineamos por meio do diálogo crítico as propostas de intervenção acerca das tensões emergentes do contexto investigado, valorizando a investigação participativa.

Para alcançar esse ideal, utilizamos da escuta sensível no processo de pesquisa-ação (CANCHERINI, 2010), tornando possível o desenvolvimento profissional em uma perspectiva de valorização das potencialidades e vivências docentes a partir da relevância dos objetivos que primam pela transformação desta realidade, visando o empoderamento dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

²¹ Neste estudo, composto por: pesquisador-autor, grupo de professores de Educação Física municipais, orientadora de pesquisa e uma mestranda, mestres e doutores que colaboraram com a intervenção das temáticas de cada encontro e pesquisadores da pós-graduação, que compõem o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA/CEFD/UFES) e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física na Perspectiva Inclusiva (NEPEFI/UFES/CAPES).

Escolhemos esta estratégia, pois ela coaduna com os princípios da pesquisa-ação e percebemos o quanto ela é importante para apreciarmos os detalhes que permeiam o trabalho pedagógico, uma vez que está vinculada ao percurso que almejamos, tendendo a perceber as pessoas envolvidas em sua plenitude, dotadas de uma complexidade que perpassa as várias dimensões de suas vidas, compondo-as como seres capazes de indagam e construir conceitos acerca das proposições que permeiam seu cotidiano. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de idéias, de valores, de símbolos, de mitos.” (CANCHERINI, 2010, p. 06).

Este pressuposto teórico-metodológico perpassou todos os encontros formativos: nos momentos que antecediam, ao recepcionar os professores, ambientando-os para que ficassem a vontade; durante, para que percebêssemos o máximo possível de informações que surgiam de suas falas; e após, tanto nas rodas de diálogos reflexivas, onde eles expunham seus anseios angústias e desejos, quanto nas mensagens e áudios, no grupo de aplicativo. Assim, foi possível acolher as demandas advindas desse contato próximo, motivando a todos, com empatia, diante dos relatos que emergiram a partir da realidade que se apresentava.

Nesse sentido, a escuta sensível (BARBIER, 2002) se fez presente como um recurso teórico-metodológico em que aceitamos os professores de Educação Física de forma incondicional, sem julgamentos e comparações, compreendendo-os, porém sem aderir ou acatar as opiniões que emergiram nesse contato referente ao que foi posto e praticado. Logo, ela representa fielmente nosso intento ao utilizar a pesquisa-ação como meio para alcançarmos, com profundidade, a realidade e a história que esses participantes carregam.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO

Temos, no município de Anchieta/ES²², uma padronização no estilo de formação continuada em serviço, que são estruturadas de forma hierarquizada e com temáticas estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Os tutores de cada grupo são escolhidos entre os profissionais da educação efetivos ou que compõem o quadro de

²² Cidade localizada no litoral Sul do estado do Espírito Santo, com uma população aproximada de 20.000 (vinte mil) habitantes, com um sistema de ensino composto por 41 (quarenta e uma) escolas, urbanas e rurais, e parceria com o sistema Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Abarca o Ensino Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Especial (Associação Pestalozzi de Anchieta e Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado – CRAEE). Seu quadro de professores é composto por 393 (trezentos e noventa e três) efetivos e 212 (duzentos e doze) em designação temporária, contando com 218 (duzentos e dezoito) alunos público-alvo da educação especial.

funcionários da própria secretaria e os encontros são realizados nos dias de planejamento de cada área de conhecimento, no turno de trabalho, uma vez por mês, com palestras. A didática e o formato variam minimamente em cada área.

A partir dessa configuração, o percurso do estudo envolveu, inicialmente, solicitar ao Secretário de Educação Municipal, via carta de autorização (Apêndice A), encaminhada por protocolo no setor responsável, permissão para que pudéssemos proceder com a pesquisa, mesmo diante da suspensão das atividades presenciais.

Diante da afirmativa, encaminhamos o projeto de pesquisa para apreciação, juntamente com as demais documentações necessárias, sendo aprovado, com o número do parecer 4.635.833, pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES).

Para compor o grupo de pesquisa, realizamos um convite via ligação telefônica para um subgrupo de Professores de Educação Física que constava nas listagens de participação das quatro últimas formações continuadas em serviço do município de Anchieta/ES, no período de 2016 a 2019, que compreende o lapso temporal de uma gestão municipal. Todos os que foram contatados aceitaram o convite.

Aos participantes, encaminhamos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), primando pelo sigilo da identidade de todos, respeitando seus direitos e privacidade. O envio do TCLE ocorreu virtualmente, por meio de formulário digital, constando campo específico para confirmação do aceite.

Realizamos a pesquisa no Município de Anchieta/ES, no período de novembro de 2020 a junho de 2021. Devido à pandemia de COVID-19²³, o curso de formação continuada desenvolveu-se em uma única turma com 16 (dezesesseis) professores de Educação Física do município de Anchieta/ES, no turno matutino e/ou vespertino, de forma *on-line*²⁴. No decorrer do curso, um dos participantes desistiu por questões particulares. Ofertamos também aos participantes, certificação, por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Buscamos, a partir desse início, desdobrar as ações de forma interativa e constante, primeiramente por meio de questionário *on-line* (Apêndice C), com o qual almejamos “[...]”

²³ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), sendo potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

²⁴ Visando a estreitar laços de comunicação, inserimos todos os participantes em um grupo de aplicativo de mensagens, para que assim pudéssemos manter um contato mais próximo. Por lá, mantínhamos conversas sobre o cronograma, postando também os materiais de estudos.

traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2002, p. 116), possibilitando desvelar o perfil acadêmico e profissional do grupo.

Esse questionário foi elaborado para que pudéssemos compreender melhor o perfil formativo desses professores para posterior elaboração do roteiro que utilizamos no grupo focal, e identificar as possíveis lacunas formativas que perpassam a inclusão nas aulas de Educação Física. Esse instrumento contou com 26 (vinte e seis) questões, sendo 23 (vinte e três) fechadas (múltipla escolha) e 03 (três) abertas (discursivas).

Anterior a essa etapa e logo após a elaboração das perguntas, realizamos o pré-teste, no intuito de verificar possíveis equívocos em relação à situação-problema a ser pesquisada, contando com a participação de poucos revisores, com conhecimento sobre o assunto, que não constavam entre os participantes.

Após a devolutiva das respostas dos professores, foi realizada a categorização e o agrupamento dos resultados obtidos em eixos temáticos. Os critérios rígidos usados em métodos estatísticos não foram contemplados nessa etapa, “[...] pois estes poderiam neutralizar o efeito de conscientização que é pretendido nesse tipo de investigação. De modo geral, o critério de representatividade dos grupos investigados na pesquisa-ação é mais qualitativo que quantitativo” (GIL, 2002, p. 145).

A etapa seguinte constou de elaboração do roteiro²⁵ e realização do grupo focal²⁶, na expectativa de incentivar a liberdade de respostas para que surgissem novos assuntos que se desdobraram do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O encontro ocorreu de forma *on-line*, com todos os professores participantes, o pesquisador-autor, a orientadora da pesquisa e uma acadêmica de mestrado. Realizamos 04 (quatro) perguntas referentes à temática de formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva, priorizando as narrativas do grupo e o diálogo entre eles. Esse procedimento ocorreu via videochamada, gravada com permissão prévia dos participantes, em dia e horário pré-determinado com o grupo.

²⁵ “Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes” (GONDIM, 2002, p. 154).

²⁶ “[...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar sua respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo.” (GONDIM, 2002, p. 151)

Nessa aproximação, conseguimos compreender quais eram as percepções desses professores em relação aos possíveis avanços, lacunas e/ou desafios atravessadores aos processos de inclusão escolares de alunos Pae em aulas de Educação Física.

As questões norteadoras foram as seguintes:

1. Como as formações continuadas em serviço no âmbito da perspectiva inclusiva, realizadas pelo município de Anchieta/ES, vêm repercutindo na sua atuação como professor de Educação Física do município? Por quê?

2. O que consideram por avanços nas ações educativas do município em relação à inclusão dos alunos Pae? Por quê?

3. O que consideram por desafios/tensões nas ações educativas do município em relação à inclusão dos alunos Pae? Justifique.

4. O que você considera como prioridade para que a Formação Continuada na perspectiva inclusiva possa ter mais qualidade e ser mais significativa para sua prática?

Delineamos, a partir do grupo focal, estratégias norteadoras aos processos formativos a serem realizadas no/com o grupo de professores, tomando sempre o cuidado de fomentá-las de forma coletiva, diante da reflexão e diálogo acerca das indagações que iam surgindo, utilizando sempre questões norteadoras apresentadas pelo mediador e seguindo o roteiro prévio, para que pudéssemos valorizar a problematização nas discussões como ferramenta didático-pedagógica. Assim, foi possível vislumbrar um ambiente em que todos pudessem se manifestar sobre a temática.

A escolha da estratégia do grupo focal perpassou por um viés democrático, visando ao entendimento acerca do processo formativo e da tomada de decisões, o que representa nosso compromisso ético-político, para delinear um curso que pudesse realmente subverter a norma da formação continuada hierarquizada.

No papel de moderador do grupo focal (GONDIM, 2002), coube ao pesquisador-autor assumir uma característica mediadora dos momentos de diálogo, com um olhar mais sensível acerca das elaborações psicossociais que emergiram das discussões. Com esse percurso, ouvimos as opiniões de cada participante e, a partir das respostas, buscamos compreender o sujeito no grupo e pelo grupo. O ponto principal desse método é o grupo e as proposições expressadas nesse momento foram tomadas como sendo do grupo.

Em seguida, após um período de elaboração, demos início ao curso de formação continuada *on-line*. Na estruturação do curso, contamos com 08 (oito) encontros, que ocorreram quinzenalmente, organizados com momentos teóricos e de discussão, com atividades que visavam à apropriação do conhecimento referente à inclusão escolar, tendo 04

(quatro) horas de aula, acrescidas de mais 04 (quatro) horas de estudos assíncronos. A dinâmica desse curso emergiu das próprias narrativas dos professores, observadas no período anterior ao início dos encontros formativos por meio do grupo focal inicial, tendo as temáticas propostas pelos envolvidos. Barbier (2002, p. 53) declara que “[...] a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. O que impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de interesse deles”.

Com isso, elencamos, conforme o quadro abaixo, as temáticas sugeridas pelo grupo, a partir desse movimento, e que foram utilizadas nos encontros *on-line*, com a colaboração de convidados para mediar as discussões.

Quadro 01 - Temáticas dos encontros formativos

| | |
|----|---|
| 01 | Capacitismo, preconceito e olhar sensível |
| 02 | Gestão da aula e o cotidiano sobre a inclusão |
| 03 | Ensino em multiníveis e linguagem |
| 04 | Família e a pessoa com deficiência |
| 05 | Atuação e comprometimento profissional |
| 06 | Esportes adaptados |
| 07 | Trabalho colaborativo e humanização |
| 08 | Autismo e educação infantil |

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a escolha dos temas, planejamos com os colaboradores, por meio de reuniões, os momentos formativos, em que era possível apresentar previamente as características do grupo e as demandas que emanavam dos encontros anteriores. Com isso, foi possível pensar, junto com o pesquisador-autor, metodologias que atendessem à dinâmica de diálogo e autonomia dos participantes na condução dos encontros, priorizando, como foco, as trocas de experiências e a elaboração coletiva de estratégias a partir das vivências exemplificadas.

Cabe ressaltar que percebemos certa insatisfação inicial do grupo no que se refere à proposição de encontros muito teóricos e com muito material para leitura. Após a tentativa de entender a subjetividade dessas declarações, em um movimento de negociação, pensamos na estratégia de convidar mediadores com experiências variadas, sempre vinculados à práxis escolar inclusiva, que também apresentassem produções científicas e trabalhos realizados, para colaborar com as discussões nos encontros formativos, agregando conhecimento teórico à prática pedagógica por meio do diálogo crítico-reflexivo. Os professores convidados estavam atuando na pesquisa e/ou extensão acerca das temáticas elencadas, escolha que

visava à diminuição da resistência inicial em relação ao aprofundamento teórico. Essa estratégia é também uma forma de ampliar o olhar sobre a própria prática, pois

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987, p. 50).

Sendo assim, a inferência sobre o mundo ocorre pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos, por meio do diálogo, e, conseqüentemente, resultam em uma práxis que se constitui em ação e reflexão sobre a própria realidade, visando à transformação do contexto social e à libertação dos envolvidos (FREIRE, 1987). Nessa interação com a prática da liberdade, no diálogo e pela escuta sensível, os professores fomentaram as escolhas dos temas geradores da formação continuada, contribuindo para potencializar a escuta sensível e compreendendo a importância da participação do outro nesse processo, apoiados na empatia (BARBIER, 2002).

Com os professores participantes, após cada encontro, realizamos rodas de diálogos reflexivas, configuradas como momentos livres de discussão, nas quais dialogamos sobre a temática abordada no dia, avaliando nosso percurso e atuação e reavaliando os encontros seguintes, propondo novas formas de conduzir o processo formativo. Essa forma de planejar e avaliar convergia com nossos objetivos e perspectiva da pesquisa-ação: “O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação” (BARBIER, 2002, p. 60).

No dia subsequente aos encontros, os colaboradores que participaram conduzindo os momentos formativos, enviavam material de aprofundamento teórico para estudos, propiciando aos participantes rever a temática discutida e refletir com mais intensidade sobre o que foi fomentado. Entre os materiais enviados contamos com artigos, dissertações, teses, capítulos de livros, livros digitais e links digitais específicos sobre Educação Física e inclusão.

Na fase final, após o último encontro, com o intuito de compreender como essa formação continuada afetou a concepção dos professores de Educação Física em relação a inclusão, solicitamos que cada cursista gravasse um áudio acerca de seus entendimentos antes, durante e depois do curso, relatando de que forma esse processo formativo modificou suas percepções iniciais.

Optamos, por último em organizar o seminário final, repetindo esse movimento como desfecho para que pudéssemos reavaliar todo nosso percurso. Nele, foi possível não só rever e refletir sobre muitas ações implementadas, como também verificar as mudanças de atitudes e conceitos do grupo. Segundo Barbier (2002, p.71), “[...] o objeto final da pesquisa-ação existencial reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade)”. Nessa perspectiva, o encontro *on-line* do seminário final foi norteado pelas seguintes questões:

1. A partir dos conhecimentos construídos coletivamente, por meio do diálogo com o grupo participante, o que mudou na sua prática pedagógica?
2. Quais foram os pontos mais relevantes, durante o curso de Formação Continuada na perspectiva inclusiva, que contribuíram para que sua prática pedagógica fosse ressignificada?
3. Como você percebe sua importância na equipe escolar, como multiplicador do conhecimento construído coletivamente, acerca da inclusão?
4. Por meio das trocas de experiências com o grupo participante, quais foram os avanços, em relação à práxis inclusiva, que o curso de Formação Continuada proporcionou?
5. Por meio das trocas de experiências com o grupo participante, quais são os desafios que você ainda percebe em suas aulas de Educação Física?
6. A partir das experiências formativas vividas no município de Anchieta/ES, quais são os elementos necessários para uma Formação Continuada de professores na perspectiva inclusiva?

Outras estratégias também foram utilizadas durante o processo de pesquisa, sendo necessárias para melhor organização do estudo, aproximação do contexto investigado e compreensão dos fatos vividos.

Entre elas, temos a **Observação Participante Existencial (OPE)**. Visamos, no decorrer da pesquisa, a adentrar no contexto investigado em uma aproximação sincera, profunda e ética. Para isso, elencamos a observação participante existencial como norteadora de nossa jornada com o grupo-alvo, tanto para o percurso de utilização dos métodos, como para a apreensão das percepções rotineiras, sendo o fator inclusão o tema que converge à complexidade dos saberes e vivências dos envolvidos. Desse modo:

As técnicas da observação participante existencial (OPE) são incontestavelmente indispensáveis para a pesquisa-ação predominantemente existencial e integral. Permitem-nos compreender a vida afetiva, imaginária não só dos membros do grupo-alvo como também do pesquisador-coletivo (BARBIER, 2002, p.131).

Dentre os momentos que esta estratégia metodológica se fez mais presente, foram para além da abrangência instrumental, conforme Barbier (2002): ser aceito pelo grupo de professores participantes; negociação para conquista da confiança do coletivo a ser inserido; participação em atividades cotidianas do grupo, nesse caso possibilitado pela localidade de trabalho comum a todos; técnicas de escuta e de observação, não codificadas e não estruturadas, durante os encontros formativos, e após por meio de aplicativo de mensagem; relato de vida dos participantes, por meio de suas narrativas, permitindo uma reorganização da autoimagem; diálogo em grupo (em nosso caso específico, grupo focal e seminário final); apreciação de documentos oficiais (censo escolar, lista de presença em formações continuadas em serviço); documentos marginais (planos de aula, gravações de aula, relatos sobre as aulas).

Utilizamos também as **Narrativas**, com o intuito de conhecer as experiências vividas por esses professores e entender a realidade que eles vivenciam em suas escolas. Essa estratégia norteou as ações em prol de uma formação continuada alicerçada nos princípios da coletividade. Essas narrativas foram captadas por meio de aplicativos de gravação e transcritas pelo pesquisador no intervalo entre um encontro e outro, haja vista que, segundo Barbier (2002, p.119), “Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”.

Já com o **Diário de Itinerância**, intencionamos acumular o maior número possível de informações, com aprofundamento dos detalhes observados e entendimento profícuo do fenômeno investigado. Utilizamos esse diário como instrumento de registro e acompanhamento constante durante os encontros formativos, bem como dos planejamentos para a realização deles, reuniões com a secretaria de educação e com os demais participantes da pesquisa, visitas e avaliações decorrentes do estudo em tela.

Os apontamentos referentes a esse instrumento foram organizados em duas partes, uma descritiva e outra reflexiva. A primeira contém detalhes do que acontece acerca dos indivíduos em observação; já a segunda refere-se a indagações pessoais do pesquisador que observa (PALOSCHI, 2014). Com o intuito de aproximação desse instrumento com a pesquisa-ação, mais especificamente, adotaremos a nomenclatura “diário de itinerância”, que “[...] comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante [...]” (BARBIER, 2002, p. 134).

4.2 COMPREENDENDO OS DADOS PRODUZIDOS

No que tange à fase de compreensão dos dados, que neste estudo é constante, utilizamos os preceitos de Bardin (2016), que consiste em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir disso, podemos dialogar com os participantes da pesquisa em um movimento dinâmico e reflexivo referente às produções de conhecimento, que organizam a prática docente, diante dos desafios que advêm de suas práticas pedagógicas.

Nesta etapa, organizamo-nos para que, na fase de pré-análise, houvesse os momentos de elaboração do questionário, organização do grupo focal e o mapeamento da revisão de literatura. Já na fase de exploração do material, o foco estava na produção de dados e categorização das temáticas que emergiram no processo. Durante o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, priorizamos as estratégias para compreensão do contexto e interpretação dos dados. Enfatizamos que esses períodos se complementam entre si e que foi necessária uma organização prévia dos dados por meio de transcrição das gravações de cada encontro. Em seguida, uma nova organização dos eixos de respostas por objetivos. O processo de pesquisa indicado tornou-se “[...] uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço” (BARBIER, 2002, p.111).

Com base nessas estratégias, foi possível estruturar as relações entre os resultados advindos da produção, categorização dos dados e os objetivos da pesquisa, na busca de interpretar os diálogos e as reflexões que surgiram no decorrer do programa formativo, instaurado em colaboração com os professores de Educação Física da rede municipal e as produções nacionais com o tema formação continuada na perspectiva inclusiva. “A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas. A discussão sobre esse assunto é uma das características do pesquisador-coletivo” (BARBIER, 2002, p.144). Destacamos que a natureza interativa dos instrumentos utilizados permitiu um detalhamento mais aprofundado da realidade experienciada.

Sendo assim, permearam o desenvolvimento desta pesquisa, tanto a categorização das respostas advindas do questionário e do grupo focal, quanto as narrativas e observações realizadas durante o programa de formação continuada, além da base bibliográfica encontrada no levantamento das produções referentes à temática. Todos esses momentos foram revistos

ao longo do período de execução da pesquisa, para que pudéssemos refletir sobre cada ação que surgia.

É importante frisar que a pesquisa-ação existencial não possui caminhos e resultados unilaterais e que, toda experiência e/ou vivência é única, haja vista a dimensão subjetiva envolvida no contexto em investigação.

A seguir apresentamos as categorias que constituíram as análises nos próximos capítulos, conforme o tema disparador Formação Continuada, Educação Física e Inclusão. Essas categorias foram estabelecidas de acordo com sua relevância na ação e reflexão a partir do aporte teórico e da construção coletiva, durante e após a formação continuada. São elas:

- a. As percepções dos professores acerca dos processos inclusivos e a formação continuada em Educação Física;
- b. Identificação do perfil formativo dos professores de Educação Física;
- c. Reflexão coletiva acerca dos avanços e desafios que permeiam a práxis inclusiva com alunos Paae;
- d. Os elementos constitutivos de processos formativos em Educação Física na perspectiva inclusiva.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ANCHIETA/ES: A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO E AS PERCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Cada âmbito escolar traz consigo uma realidade, uma possibilidade e uma tensão, ou várias delas, mas somente quem realmente participa dessa conjuntura pode compreender e expressar o que ocorre, visto que ainda não se consolidou uma proposta educacional que acolha e empodere o aluno Pae em suas mais variadas formas de ser/estar no mundo. Para tanto, como nos afirmam Chicon e Sá (2013, p. 375):

Nesse contexto, não podemos deixar de assinalar a influência que o panorama social exerce em relação às políticas públicas em Educação Especial, promovendo um distanciamento entre a proposta inclusiva e a sua efetivação nos cotidianos escolares. Em nossa contemporaneidade, podemos afirmar que apesar de haver um avanço nas discussões e produções acadêmicas presentes em nossa sociedade, ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo era oferecer educação para todos, independentemente de suas diferenças (CHICON; SÁ, 2013, p. 375).

A partir disso, pretendemos, neste capítulo, identificar e refletir sobre a constituição do grupo-alvo, suas características profissionais, as percepções acerca dos processos formativos em Anchieta/ES e suas concepções em relação à inclusão nas aulas de Educação Física. Nessa expectativa, iremos elencar e problematizar os dados coletados e construídos junto com os professores participantes especificamente a partir do questionário *on-line* e das narrativas elaboradas durante o grupo focal. “Nesse sentido, a simples reprodução dos resultados de debates, internacionais, nacionais, ou mesmo estaduais, provavelmente não será suficiente para garantir coerência entre discurso e ação sustentadores de uma escola que se pretende inclusiva” (CRUZ, 2012, p. 44). Por isso, o viés crítico-reflexivo que compõe nosso diálogo com os professores permitirá aprofundar a temática no intuito de conhecer o cerne da problemática que perpassa a atuação docente, valorizando o saber docente e a participação de todos.

Desta forma, retomaremos as questões norteadoras que nos instigaram a iniciar essa pesquisa não com a possibilidade de findá-las aqui, mas sim com a de discuti-las na busca de entender quais são as situações-limites que perpassam a atuação docente desses professores e o inédito viável que eles almejam. São elas: Quais são as percepções dos professores investigados sobre os cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva ofertados pelo

município de Anchieta/ES? Quais são os possíveis desafios, tensões e avanços de uma formação continuada na perspectiva inclusiva realizada de forma colaborativa para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do município de Anchieta/ES?

5.1 O QUESTIONÁRIO *ON-LINE*: COMPREENDENDO A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO-ALVO E SUAS CARACTERÍSTICAS REFERENTES À INCLUSÃO

Para compreender como as experiências formativas interferem na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, buscamos, antes de iniciar o curso de formação continuada, verificar como se constituía o grupo-alvo de professores de Educação Física do Município de Anchieta/ES que iria participar desse processo. O instrumento utilizado para alcançar esse intento foi um questionário *on-line* por meio do qual conseguimos, pela categorização das respostas, vislumbrar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes. Posteriormente, utilizamos os dados para elaboração do roteiro do grupo focal.

Por conseguinte, enviamos o questionário para cada participante por meio de *link* encaminhado via aplicativo de mensagens. Nele, constavam as vinte e seis (26) perguntas elaboradas, das quais vinte e duas (22) eram fechadas, com múltipla escolha, enquanto as outras quatro (04) eram abertas, discursivas. Delineamos as perguntas por quatro (04) segmentos, organizando-as nos seguintes eixos temáticos: Perfil pessoal e formativo dos participantes; Experiência dos participantes na atuação com alunos Pae; Formação continuada na perspectiva inclusiva sistêmica e em contexto; Tensões, desafios e expectativas em relação à atuação inclusiva com alunos Pae.

No primeiro eixo, indagamos acerca de suas características pessoais e profissionais, bem como sobre a formação acadêmica. Já no segundo eixo, intencionamos verificar a atuação com alunos Pae. E no terceiro eixo, buscamos identificar os processos formativos de base inclusiva e os vivenciados no município de Anchieta/ES. No quarto eixo, por fim, visamos verificar quais eram os principais desafios, tensões e expectativas na atuação inclusiva com alunos Pae.

Após a devolutiva das respostas do questionário²⁷, realizamos a triangulação dos dados (BARDIN, 2016) para melhor situar a caracterização do grupo-alvo, agrupando-as por categorias temáticas, sobre as quais discorreremos detalhadamente a seguir, juntamente com

²⁷ Disponível na íntegra nos apêndices da dissertação.

os seus dados estatísticos. Para tanto, serão analisados o contexto e a constituição do coletivo de professores participantes.

A primeira categoria que elegemos foi o **perfil pessoal e formativo dos participantes**, através da qual tivemos o intuito de identificar quais eram as principais características que definiam o grupo-alvo. Assim sendo, em relação à idade dos 15 (100%) participantes, 06 (40%) encontravam-se na faixa de 31-40 anos; 04 (26,6%) entre 41-50 anos; 03 (20%) entre 51-60 anos; e 02 (13,4%) possuíam mais de 60 anos, idade próxima à aposentadoria. No quesito sexo, 08 (53,4%) participantes eram do sexo feminino e 07 (46,6%), sexo masculino.

Sobre o período de formação dos participantes, verificou-se que esse ocorreu entre 1979 e 2012, sendo que 11 (73,4%) dos participantes concluíram a graduação entre 2004 e 2012. Dentre eles, 13 (86,6%) possuíam Licenciatura, sendo que 07 (46,6%) também possuíam Bacharelado. Em referência às instituições de formação, 08 (53,4%) haviam estudado em instituições privadas e 07 (46,6%), em instituições públicas. Também foi observado que, do total de pessoas, 13 (86,6%) tinham especialização na área da inclusão.

Um fator importante a se destacar refere-se ao período de conclusão das graduações, visto que 11 (73,4%) deles formaram-se no período de 2004 a 2012, constatando-se que a maioria obteve acesso ao currículo posterior à Resolução n.º 03/87, que se configurava com exigências do trato da temática da pessoa com deficiência por meio da disciplina de Educação Física Adaptada. Porém, corroborando com Oliveira et al. (2012), ainda verificamos que a insegurança e a ansiedade eram proeminentes nos discursos dos futuros professores diante da possibilidade de atuar com alunos Pae, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Há mudanças acontecendo na Educação e isso limita o que foi aprendido lá, é preciso buscar por mais (PEF 04).

Gostaria de aprender mais metodologias para atender melhor meu aluno (PEF 02).

Eu acredito que a principal tensão é você se sentir às vezes inapto, às vezes até incompetente, de que você não consegue fazer nada para aquela criança (PEF 11).

E uma das angústias é essa, a falta de conhecimento (PEF 13).

Mas a gente como trabalha com essa dificuldade, tipo assim, “ai meu Deus”, vou moldar minha aula em função desse aluno ou esse aluno eu vou adaptar ele em função de, eu vou ter que dar um jeito. Porque nem pode prejudicar um, nem o outro, enfim, vou arrumar um jeito aqui, todo mundo vai participar. E sempre deu certo. Acho que é um pouco do conhecimento que a gente traz, sabe, que a gente tem dentro, a gente não que tem, mas dá certo, porque a gente tem (PEF 03).

Eu não sei, muitas vezes, o que fazer e como fazer, mas é assim, está engatinhando, está indo. Muitas vezes dá certo e a gente fala assim: “nossa, deu certo, pensei que não ia dar” (PEF 09).

Desta forma, observamos que a garantia de disciplinas no currículo da formação inicial sobre a temática da inclusão não é suficiente para o devido preparo para atuação docente com alunos público-alvo da educação especial, fazendo-se necessária uma rede de suporte ao professor para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, haja vista a complexidade desvelada nos contextos escolares.

Isto posto, salientamos que o curso de Licenciatura em Educação Física apresenta, em sua cronologia, diversas legislações que fomentam a temática da inclusão e da educação especial no currículo. Como exemplo disso, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); o Parecer nº 09 (BRASIL, 2001); o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005); e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Além disso, o curso de Bacharelado em Educação Física conta com os seguintes documentos: a Resolução nº 03 (BRASIL, 1987), a qual incentivou a efetivação da disciplina de Educação Física Adaptada; e a Resolução nº 07 (BRASIL, 2004), em que são enfatizadas as competências para atuar com pessoas com deficiência e o trato de temas referentes às suas necessidades.

Nesta conjuntura, percebemos que, apesar de a graduação em Educação Física – de forma mais abrangente a Licenciatura, foco do nosso estudo – contar com um vasto arcabouço de legislações que incentivam e corroboram com a inclusão escolar, o cumprimento desses aparatos legais não é garantia de transformação da realidade de práticas de exclusão vivenciadas atualmente nas instituições de ensino.

Constatamos que, no que tange ao tempo de atuação, 14 (93,4%) dos participantes atuavam há mais de 10 anos no Magistério, sendo que 06 (40%) do grupo tinham vínculo empregatício efetivo e 09 (60%) encontravam-se em designação temporária. Além disso, observamos que 15 (100%) professores atuavam no turno matutino, 14 (93,4%) também atuavam no vespertino e 03 (20%), no noturno. Identificamos também que 14 (93,4%) deles atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 12 (80%) na Educação Infantil, 05 (33,4%) no Ensino Fundamental séries finais, 03 (20%) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 02 (13,4%) na Educação do Campo.

Em relação ao tempo de atuação na educação, encontramos um cenário revelador e, para entender melhor esse dado, apoiamos-nos em Huberman (2000) acerca da interferência do

tempo na atuação docente, que esse autor chama de Ciclo de Vida Profissional dos Professores.

O ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000) está amparado nos estudos para ciclo de vida humana que recentemente adentraram na docência a fim de responder alguns questionamentos no que tange à carreira dos professores, visando, de tal modo, compreender suas determinantes e o destino profissional. Concebendo que as fases do ciclo de vida profissional dos professores não são estáticas e lineares e que elas variam de acordo com alguns fatores, entendemos que os professores participantes encontravam-se nas fases de diversificação e questionamento.

A **fase de diversificação** se constitui basicamente na motivação e no empenho em buscar por novas experiências que representam a ambição pessoal, por meio de novos desafios, no sentido de almejar posições administrativas que proporcionam prestígio, responsabilidade e autoridade, mobilizando um sentimento para responder ao receio de estagnar na rotina da vivência em sala de aula (HUBERMAN, 2000).

Já a **fase de questionamento**, que pode ser uma consequência da fase citada anteriormente, emerge de uma crise desencadeada por algumas situações que perpassam o contexto de atuação docente, como, por exemplo, o desencanto com a profissão; o fracasso e a impotência perante experiências escolares; as reestruturações paulatinas dos sistemas de ensino; e a monotonia causada pelo cotidiano rotineiro de sala de aula. Essa fase configura-se em “[...] um período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino” (HUBERMAN, 2000, p. 43).

Os sujeitos que se encontram nesse momento percorrem o exame de suas vidas, levantando hipóteses e verificando as experiências, positivas ou não, que compuseram seu percurso profissional, muitas vezes ocasionando insegurança e incertezas diante do fato de continuarem na profissão ou se aventurarem em outras possibilidades. Independente de quanto isso afete o comprometimento profissional, temos que convir que inúmeros fatores transpassam a vida dos professores, não somente no viés do trabalho docente, e podem influenciar na ocorrência dessa fase, como a vida familiar, o momento histórico e social que vivenciam, entre outros.

Ao serem perguntados se já haviam realizado algum curso de extensão/aperfeiçoamento na área da inclusão, 10 (66,6%) professores responderam que sim e 05 (33,4%), que não. Especificando em qual área foram os cursos, 04 (40%) disseram em Formação, 03 (30%) em Educação Inclusiva, 02 (20%) em Educação Física Adaptada e 01 (10%) em LIBRAS.

Neste sentido, mesmo havendo o incentivo, na formação inicial, para tratar do tema inclusão, além da participação em cursos de extensão/aperfeiçoamento que colaboram para a prática da ação profissional na perspectiva inclusiva, os dados encontrados nos instigam indagar como e por que não conseguimos visualizar, de forma ampla e efetiva, os pressupostos da educação inclusiva nos tempos atuais, mesmo com os avanços na implementação de legislações e políticas públicas que assegurem os direitos de alunos Pae.

A sociedade deve assumir o seu compromisso com a educação (ASSMANN, 1999) a partir do envolvimento de todos em uma reorganização e no compartilhamento de responsabilidades para estabelecer princípios que corroborem para minimizar as barreiras que impedem a concretização de práticas pedagógicas inclusivas, tornando-se, assim, uma sociedade que baseia suas relações nas trocas de experiências.

Entre tantas variáveis, o fator humano, no que tange às relações e também à criticidade diante um sistema que sufoca a atuação docente, pode ocasionar o processo de exclusão dentro da própria escola ao limitar as possibilidades de participação dos alunos Pae, haja vista a mínima ou quase inexistente efetividade de planejamento que promovam práticas pedagógicas inclusivas, conforme a necessidade vivenciada no contexto escolar.

Entretanto, os desafios da nova configuração dos sistemas de ensino na atualidade, permeados pela produção de experiências de aprendizagem compostas pela sensibilidade solidária e nas quais todos devem aprender com a experiência de estar em contato com alunos Pae configura-se como possibilidade de ação que enfatiza a tarefa social emancipatória diante da superação da exclusão (ASSMANN, 1999).

Na segunda categoria, **experiência dos participantes na atuação com alunos Pae**, verificamos que 15 (100%) dos professores já atuaram ou atuavam com alunos Pae, sendo que, em relação às tipologias que os alunos apresentavam, de acordo com as respostas dos participantes, 15 (100%) atuaram com alunos com transtorno do espectro autista, 14 (93,4%) com alunos com deficiência física, 11 (73,4%) com deficiência intelectual, 10 (66,6%) com deficiência auditiva, 08 (53,4%) com deficiência múltipla, 07 (46,6%) com deficiência visual. Vimos também que 12 (80%) dos professores afirmaram que o maior quantitativo de alunos Pae estão no segmento do Ensino Fundamental séries iniciais e na Educação Infantil. Além disso, pudemos observar que 11 (73,4%) dos professores atuavam há mais de 10 anos com alunos Pae, 03 (20%) possuíam entre 05 e 10 anos de experiência e 01 (6,6%), menos de 05 anos.

Diante do quantitativo apresentado anteriormente, notamos que, sem o devido suporte, apoio e colaboração de todos os profissionais da educação, a tarefa necessária de

proporcionar uma educação inclusiva para todos será árdua e muitas vezes tolhida com argumentos como o despreparo, uma vez que “A essa altura dos acontecimentos é possível afirmar que não sabemos o que significa ‘estar preparados’” (SKLIAR, 2015, p. 21). Por isso, ao recebermos o aluno Pae, é necessário vê-lo em sua singularidade, sem perder de vista a sua totalidade, isto é, o contexto social em que ele se encontra. Para tanto, faz-se necessário fomentar uma ação de reflexão sobre/para/com ele, pois assim poderemos rever o sistema tradicional de ensino, rompendo com as práticas de segregação decorrentes da homogeneidade estabelecida pela superficialidade das relações que se evidenciam nas diferentes estruturas de preconceito que afetam o âmbito educacional, ocasionando, conseqüentemente, a exclusão nas aulas de Educação Física.

Portanto, estar disposto ao outro é de grande importância, sendo que a imprevisibilidade da atuação docente é vasta ao lidar com sujeitos aprendentes. Dessa forma, precisamos nos amparar pedagogicamente e estar dispostos às possibilidades que decorrem da relação estabelecida em um sistema educacional que visa à usabilidade do currículo, por meio de uma formação humana e cidadã, adotando uma postura de acolhimento à diferença.

O reconhecimento do aluno com autismo no contexto escolar é notório, conforme os dados demonstram, já que 15 (100%) dos professores alegaram já ter trabalhado ou estar trabalhando com esse público. Por isso, precisamos problematizar esse dado no quesito que nos chama atenção para a necessidade de propiciar condições para que o professor possa exercer sua função com o suporte pedagógico eficiente, bem como entendendo que o acolhimento desses alunos perpassa uma conquista que foi realizada de forma árdua, atravessando várias instâncias e momentos que contribuíram para o seu acesso às escolas, e compreendendo que esses precisam agora ter garantida sua permanência, com todos os direitos, a uma educação de qualidade que atenda suas especificidades.

Isto posto, tomando a formação continuada como ponto principal a se pensar sobre como delinear os caminhos mais propícios para as garantias de um processo de ensino-aprendizagem conforme as necessidades e que reconheça as potencialidades dos alunos com autismo, concordamos que a atuação docente precisa assumir-se como uma prática reflexiva e uma teoria com ação crítica. Essa inter-relação nos permite entender que a reflexão a partir da prática precisa estar alinhada à teoria esboçada na formação continuada e vice-versa. Essa complementação entre teoria e prática e as contribuições que surgem pela problematização acerca da inclusão escolar são profícuas para se alcançar, com êxito, o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem do aluno com autismo nas aulas de Educação Física, que, traduzidas nas palavras de Chicon e Cruz (2014, p. 820), significa que:

Partimos do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender e que esse aprendizado só ocorre em interação, mediado por pessoas mais experientes de seus laços de relação. Acreditamos que, mudando as condições e circunstâncias ambientais e sociais, é possível que esses alunos tenham avanços que não ocorreriam de outro modo (CHICON; CRUZ, 2014, p. 820).

Portanto, pensar processos formativos permanentes que atendam à expectativa do trabalho docente com alunos Paae, especificamente com autismo, é uma demanda emergente e urgente, haja vista a construção de saberes a partir da/pela prática que essa tipologia nos solicita, sem perder de vista as experiências estabelecidas com a realidade atual, sendo que a inserção do aluno com autismo nas escolas não garante a plenitude do processo de ensino-aprendizagem, havendo a necessidade de garantia aos professores do aporte teórico necessário para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em nossa compreensão, precisamos ampliar o debate acerca da atuação docente na perspectiva inclusiva, assim como nossa percepção enquanto professores, visando a uma mudança de concepção e de atitude que corrobora para a concretização de um projeto pedagógico amplo para atender às necessidades de todos os alunos, incentivando a participação, em uma ação conjunta e concreta, de tal modo que os momentos de reflexão oportunizados na escola sejam assumidos com compromisso coletivo da comunidade escolar, tencionando um novo olhar sobre o sujeito e sua ação, em um movimento de conscientização para a inclusão por meio da construção social de superação dos estereótipos de corpo e da diferença que se estabelecem na atuação docente com alunos Paae.

[...] faz-se necessário que nós, educadores, na tentativa de transpormos os abismos entre a escola real e a imaginária, reavaliemos cotidianamente nossas ações. Afinal, é preciso correr riscos, já que tudo o que fizermos terá sempre duas possibilidades: ou refundaremos à mesmice, isto é, utilizaremos a escola, única e exclusivamente, como um espaço de sujeição e regulação dos indivíduos, indo ao encontro do pressuposto fascista do capital, ou transgrediremos o que está posto, reinventando a cultura e a civilização, utilizando a educação num contexto plural, de forma a contribuir para reverter a situação a partir da autonomia, isto é, valorizando a transgressão em prol da libertação [...] (CHICON; SÁ, 2011, p. 89).

De tal modo, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade de momentos coletivos – dialógicos, críticos e reflexivos – que colaboram para o ideal de concretização de uma escola para todos, onde o sucesso de inserção e permanência de alunos Paae seja algo profícuo e sustentado por um convívio que reconheça os sujeitos em plenas condições de direito a uma educação com equidade.

Já na terceira categoria, especificamente **formação continuada na perspectiva inclusiva sistêmica e em contexto**, verificamos, de acordo com as respostas dos professores, que, em relação à participação em debates, seminários, fóruns, mesas redondas sobre Educação Física e Inclusão, 10 (66,6%) responderam que participavam ou já participaram. E, quando perguntados de que forma isso ocorreu, 03 (30%) responderam que através de seminários, 02 (20%) através de formações, 02 (20%) por meio de diálogos e planejamento com a pedagoga, 01 (10%) respondeu que em curso, 01 (10%) em congresso e 01 (10%), em jornada APAE. Verificamos que a participação na formação continuada contribuiu para a atuação profissional na perspectiva inclusiva de 09 (90%) professores, e 01 (10%) afirmou que não contribuiu.

Um dado relevante diz respeito às instituições em que eles realizaram essas formações, visto que os mesmos contam que 07 (70%) foram em instituições públicas, 02 (20%) em instituições privadas, e 01 (10%) respondeu “outros”. E em relação às motivações para participação nessas formações, de acordo com as respostas dos professores, as razões profissionais representam 06 (60%) respostas, 03 (30%) disseram “motivos pessoais” e 01 (10%) respondeu “outros”.

Sobre a formação continuada em contexto, no quesito de a escola incentivar a participação em cursos específicos relacionados à educação de alunos Pae, 08 (53,4%) responderam que isso não ocorria e 07 (46,6%), que sim. Quando questionados acerca de que forma isso acontecia, 03 (43%) disseram que por meio de formação continuada, 02 (28,6%) citaram a divulgação de cursos, 01 (14,2%) respondeu que através da interdisciplinaridade, e 01 (14,2%) citou que a instituição liberava os profissionais e os incentivava a participar dessas formações.

Em relação à escola que atua fomentar momentos de discussão e planejamento sobre a inclusão de alunos Pae, observamos que 10 (66,6%) responderam que sim e 05 (33,4%), não. Quando questionados de que forma isso ocorria, 05 (50%) responderam que através de planejamentos, 03 (30%) de reuniões, conversas e debates, 01 (10%) de projetos, eventos e rotina, 01 (10%) de atividades diferenciadas a pedido da pedagoga.

Assim sendo, percebemos que a organização da escola, no âmbito pedagógico, especificamente direcionado ao planejamento de ações inclusivas, não está vinculada à concepção de educação para todos, haja vista que pesquisas na área mostram que a realidade das escolas concorre para essa veracidade.

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2022, p. 68).

E assim, fomentando e potencializando a promoção da transformação dessa realidade, por meio da formação continuada, ao encontro de caminhos viáveis e estratégias possíveis que consolidem a inclusão, minimizando os obstáculos necessários para ultrapassar os limites impostos pelos anseios dos professores, que são os agentes mais implicados nesse contexto, concordamos com Rodrigues (2003), ao entendermos que “[...] a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso”. (RODRIGUES, 2003, p. 05).

Diante dos desafios de promover os aspectos coletivos da educação, em uma reconstrução pedagógica que visa à reflexão coletiva, a formação continuada configura-se como mais um espaço para a concretização de caminhos e meios que contribuem para a ressignificação de práticas pedagógicas, vistas atualmente como ultrapassadas, ocasionando a desvalorização da profissão docente em contraponto à escola como *locus* importante para realização dos momentos formativos.

Na quarta categoria, **tensões, desafios e expectativas em relação à atuação inclusiva com alunos Pae**, identificamos que, dentre as dificuldades mais citadas, estão a comunicação com os alunos Pae representando 11 (73,4%) professores, 09 (60%) alegavam a utilização de recursos, enquanto 08 (53,4%) diziam ser o planejamento; na avaliação, constavam 05 (33,4%) professores e o relacionamento com os alunos Pae, por sua vez, apareceu em 04 (26,6%) respostas. Quando indagamos quais experiências/temáticas poderiam compor um curso de formação continuada no âmbito inclusivo, identificamos, de acordo com as respostas dos professores, alguns destaques, entre eles: estratégias e metodologias para atuar com alunos Pae (05–33,3%); atividades teóricas e práticas (02–13,3%); as tipologias (03–20%); esportes adaptados (01–6,6%); educação infantil (01–6,6%); autismo (03–20%); palestrantes que possuam vivência prática sobre os assuntos que serão abordados (01–6,6%); comunicação e colaboração profissional (01–6,6%).

Dentre os destaques na atuação com alunos Pae, verificamos, com esse dado, que o fator relacional representa, unindo as respostas referentes à comunicação e relacionamento com alunos Pae, 15 (100%) participantes. Isso nos remete à busca por compreender como e por que esses dois fatores são tão evidentes na relação professor-aluno, mesmo que os professores tivessem participação em formação continuada na perspectiva inclusiva,

especializações na área da inclusão e a vasta experiência no tempo de Magistério com esse público. Como nos apresenta Salles (2018), “[...] a intervenção educativa em crianças com deficiência [...] tem sido desafiadora para profissionais da área educacional que buscam alternativas metodológicas para trabalhar com esses alunos inseridos no contexto educacional” (SALLES, 2018, p. 17). Dessa forma, ultrapassar a barreira que impede o contato com aluno Pae e, conseqüentemente, identificar suas potencialidades e dificuldades, é para o professor, figura mediadora do processo educacional, um desafio, tornando a inclusão nas aulas de Educação Física muito mais complexa, haja vista que

Devido à sua experiência, o adulto tem muito a contribuir para a criança em formação, por meio dos sentimentos e da palavra. Essa relação será determinante para o estabelecimento de padrões de conduta da criança, para a forma como ela vai lidar com seus sentimentos e emoções e para a construção do “eu”, contribuindo para a formação de um sujeito que tem consciência de si, da sociedade e de seu papel dentro dela (ARAUJO, 2019, p. 57).

Diante do exposto, independentemente da interação estabelecida com aluno Pae, evidenciamos que a mediação da aprendizagem ocorre pelo viés da relação profissional, com forte apelo à afetividade, que perpassa o processo de ensino-aprendizagem, constituindo as relações e os sujeitos que estão implicados nas ações inclusivas. De tal modo que um dos caminhos possíveis para a superação da exclusão e do distanciamento entre professor e aluno, em detrimento de atitudes inclusivas, pressupõe a reformulação da escola como um local de homogeneização dos alunos e de suas aprendizagens, passando a ser um espaço-tempo de acolhimento para todos, em que a diferença contribui para a construção de possibilidades de intervenção, por meio de um olhar atento e de uma escuta sensível.

Ao emergir, nos momentos formativos, os relatos sobre o desafio da inclusão, é necessário o investimento adequado na formação humana, desenvolvendo em nós, professores, a convicção no potencial humano como possibilidade de realizar a complexa tarefa da efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, em uma atitude de acolhimento da diferença, de forma ativa e colaborativa (CHICON; CRUZ, 2014).

Vimos também que 09 (60%) dos professores demonstraram que a utilização de recursos aparece como uma dificuldade para atuar com alunos Pae, o que nos remete à busca por compreender como a profissão docente tem se constituído na atualidade em uma conjuntura que, de tão complexa, concorre para uma especificidade técnica do ensino que míngua como consequência de um processo que não propícia a reflexão crítica acerca dos

conhecimentos que os alunos Pae carregam consigo e do saber docente que pode ser elaborado a partir das trocas de experiências.

O paradigma que se constrói sobre as possibilidades e insucessos de práticas pedagógicas inclusivas acarreta o reducionismo de propostas de ensino que convergem para a desvalorização do conhecimento profissional diante do cumprimento de demandas burocráticas que perpassam os sistemas de ensino. Portanto, a epistemologia da prática (TARDIF, 2012) pode contribuir para que entendamos como a profissão docente ressignifica sua função social diante das características que cada instituição escolar ao assumir, conforme a representação social da Educação, influências do mundo do trabalho, em contraponto ao movimento que visa descaracterizar a formação acadêmica e seu valor científico, vinculado ao pragmatismo das realidades concretas que os professores experienciam no cotidiano escolar.

Outro ponto que ficou evidente diz respeito ao planejamento na preparação de aulas que coadunem com a perspectiva inclusiva na Educação Física, uma vez que 08 (53,4%) professores alegam dificuldade nesse quesito. Com isso, temos que a formação continuada, ao problematizar as situações-limites que representam a tensão diante da expectativa de aprendizagem do aluno Pae, propicia aos professores a reflexão sobre a escola e seu papel social, com o objetivo de transpor o estereótipo de dificuldade de aprendizagem para o entendimento de que há um conhecimento que o aluno Pae traz consigo.

Tomar consciência das possibilidades de aprendizagem é algo que o diálogo crítico-reflexivo oportunizado pela pesquisa-ação existencial a partir das experiências e vivências docentes pode auxiliar ao professor na superação de seus anseios na preparação das aulas. Aqui, temos o que Meirieu (2002) chama de momento pedagógico, em que, na tentativa de evitar que situações de exclusão ocorram, propomo-nos a entender a coletividade de alunos, por meio da especificidade e formas de aprendizagem. Essa percepção instiga o professor a refletir que o aluno é um ser pensante, em uma situação concreta de possibilidades que concorrem para as múltiplas variações de intervenção que podem ou não, com êxito, tencionar toda resistência que exige o contato com a realidade da inclusão.

Fica destacada também a avaliação como outra dificuldade que emerge no processo de ensino-aprendizagem de alunos Pae. Indicadores e desempenho são muito subjetivos na Educação Física, podendo ser este um fator que colabora para que a avaliação seja um desafio. Portanto, avaliar o aluno Pae pode nos revelar também uma visão capacitista que permeia a atuação docente. Lidar com o saber, construí-lo coletivamente e transmiti-lo é uma tarefa que desafia o professor, pois variados fatores interferem na perspectiva que embasa os

valores e atitudes que constituem a ação de avaliação, sendo esse um processo que demanda a participação ativa do aluno.

Deste modo, refletir sobre a situação específica de cada aluno, suas necessidades e anseios é uma tarefa que envolve os saberes docentes, tanto profissionais, quanto pedagógicos, para a elaboração do aparato que permitirá avaliar de acordo com os objetivos que foram almejados conforme a identificação das dificuldades e potencialidade do aluno Pae, valorizando os saberes construídos socialmente em seu cotidiano e a relação com o conhecimento escolar (FREIRE, 1996). Discutir, nos momentos formativos, as experiências dos alunos e como elas repercutem nas aulas, especificamente como forma de avaliação, propicia entender que a avaliação constitui-se reciprocamente: tanto professor quanto aluno estão em um intenso ato de avaliar o outro e, ao se autoavaliar, temos o estabelecimento de um parâmetro não antagônico, mas complementar.

Conforme avançamos no intuito de compreender melhor o perfil formativo dos professores participantes, inferimos que 15 (100%) já atuaram ou atuavam com alunos Pae, 14 (93,4%) atuavam no Magistério há mais de dez anos, e 10 (66,6%) realizaram curso na área da inclusão. Ou seja, a maioria do grupo-alvo realizara algum tipo de processo formativo na área da inclusão e/ou da educação especial e possuía vasta experiência na atuação docente, especificamente com alunos Pae.

Com isso, entendemos que as políticas públicas que incentivaram o acesso e permanência dos alunos Pae nas escolas, propiciou a necessidade dos professores de buscarem conhecimento acerca dos aspectos que constituem a atuação docente na perspectiva inclusiva. Como apresentado nos estudos de Carvalho (2022), “[...] alguns professores sentem dificuldade de proporcionar experiências coletivas inclusivas que englobem todos, considerando também os alunos sem deficiência” (CARVALHO, 2022, p. 33). Conseqüentemente, apesar da participação em formação continuada na perspectiva inclusiva, são recorrentes os relatos da dificuldade e da insegurança em atuar com/na/para a diferença.

Ao conceber a formação continuada como um processo, a discussão em torno da valorização desse momento, independente dos objetivos, requer o impulsionamento por espaços que acolham os professores, para que assim possam avançar no entendimento de seu aprimoramento profissional. E ao quebrar o paradigma de que a formação inicial dará conta de suprir as lacunas que emergem da prática profissional docente, teremos uma mudança real do cenário de despreparo e insegurança diante da atuação com alunos Pae.

5.2 O GRUPO FOCAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Após a etapa de análise do que foi construído a partir do questionário *on-line*, iniciamos a elaboração do roteiro do grupo focal, para que assim pudéssemos aprofundar nossas percepções acerca do grupo-alvo, suprir as lacunas acerca de algumas questões relacionadas à formação continuada e delinear, junto aos professores, as possibilidades de um curso de formação continuada na perspectiva inclusiva.

Com isso, marcamos o **grupo focal**, de forma *on-line*, por videochamada, com duração média de três horas. Conduzimos o encontro buscando identificar, por meio das falas dos professores de Educação Física, suas percepções em relação ao processo de formação continuada na perspectiva inclusiva realizada pelo município de Anchieta/ES. Para tanto, utilizamos os pressupostos da pesquisa-ação existencial, que “[...] tem efeitos de intervenção, a partir da qual serão produzidos novos conhecimentos.” (JÚNIOR; LEAL; IVENICKI, 2019, p. 252).

Desta forma, preconizamos, durante o processo o diálogo crítico-reflexivo, para compreender os atravessamentos do cotidiano escolar como forma de observar o fenômeno concreto que ocorre a partir das vivências que envolvem a atuação docente com alunos Pae nas aulas de Educação Física. E privilegiamos o contexto escolar e suas configurações como *locus* de ação a ser debatido e problematizado, no qual a intervenção por meio da prática docente é valorizada para a construção coletiva do saber docente, equacionado pelas trocas de experiências.

Portanto, o percurso foi permeado pela reflexão propiciada pela escuta sensível, a qual nos possibilitou, a partir da relação dialógica, o reconhecimento do outro, seja professor ou aluno, e o compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas ou não, a partir dos quais conseguimos problematizar as tensões, anseios e o despreparo diante das situações de inclusão e seus desafios.

Enfatizamos a prática e o saber docente, considerando o professor como sujeito que colabora com a pesquisa, não sendo somente um objeto dela, cuja relação dialógica estabelecida nos propiciou entender a árdua tarefa de como a subjetividade impõe à ação profissional a complexidade de suas experiências de vida pessoal e profissional, sendo que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui

conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2012, p. 230).

Neste sentido, o roteiro que conduziu o encontro do grupo focal foi composto pelas seguintes perguntas:

1. Como os cursos de formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva, realizados pelo município de Anchieta/ES, vêm repercutindo na atuação profissional de vocês? Por quê?

2. O que vocês, enquanto professores de Educação Física, consideram por avanços nas ações educativas no município de Anchieta/ES em relação à inclusão dos alunos Paae? E por quê?

3. O que vocês consideram por tensões e/ou desafios nas ações formativas do município em relação à inclusão de alunos Paae? Justifique.

4. O que você considera como prioridade para que as formações continuadas na perspectiva inclusiva possam ter mais qualidade e serem mais significativas para sua prática?

Tais perguntas foram elaboradas a partir das análises dos questionários respondidos pelos professores do município de Anchieta/ES, momento em que identificamos algumas lacunas acerca do entendimento do grupo em relação ao incentivo à formação continuada e como ela se materializava na temática sobre inclusão, especificamente na área da Educação Física. Desse modo, por meio das experiências e vivências dos professores, conseguimos entender a situação de forma concreta, propiciando momentos dialógicos de problematização que colaboraram para o surgimento de elementos que corroboram com a pesquisa, durante o processo e sob sua influência (JÚNIOR; LEAL; IVENICKI, 2019). Apresentaremos, a seguir, como ocorreu esse momento potente, suas nuances e nossas análises a partir das narrativas.

Após iniciar o encontro, apresentando os mediadores e o objetivo de ampliar as percepções das análises do questionário *on-line*, solicitamos a autorização para gravar as falas dos participantes e percebemos a expectativa em relação à ação que iríamos desenvolver na formação continuada para o aprimoramento profissional e pessoal. Recebemos dos professores as seguintes expectativas: “Deus queira que venha a ter com esse mestrado que você está fazendo, que você traga esses avanços para nós” (PEF 03). “Agradeço muito por ter me convidado a participar, pesquisador, de seu mestrado. Tenho certeza que vai enriquecer muito minha vida profissional e humana também. Obrigado” (PEF 15).

Este entusiasmo nos diz claramente que o professor assume seu papel enquanto sujeito aprendente e que está na busca por novos conhecimentos diante dos desafios que são incorporados a sua prática profissional cotidianamente. Esse preceito nos instigou a enfatizar a importância do saber que cada professor carrega consigo, utilizando as trocas de experiências no intuito de descobrir novas possibilidades.

Ressaltando a valorização e o investimento na formação continuada como espaço colaborativo que contribui para que o professor possa expressar suas angústias e solicitações perante as tensões que percorrem as conjunturas dos sistemas de ensino, ao abarcarem uma educação para todos. Reconhecemos o saber e a prática docente como essenciais para dialogar com o contexto do professor e, conseqüentemente, buscar o aperfeiçoamento do ensino por meio da ação pedagógica conectada com a troca de experiências, o diálogo e a reflexão (OLIVEIRA; SILVEIRA, DIAS, 2021).

Neste sentido, os procedimentos e estratégias que delinearam todo o percurso formativo, e que têm como essência a pesquisa-ação existencial, contribuíram para que pudessemos elencar, junto ao grupo, os melhores meios e apontamentos para avançar em uma perspectiva que se apresenta solidária e colaborativa.

[...] a metodologia da pesquisa-ação tem se revelado com um importante caminho para a realização de pesquisas que buscam refletir sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, promover intervenções no cotidiano, visando a provocar mudanças de entendimento e fomentar o respeito às diferenças culturais a partir de uma ação sistemática (JÚNIOR; LEAL; IVENICKI, 2019, p. 250).

A partir de agora, listaremos as perguntas que nortearam o encontro e iremos problematizá-las à luz do referencial teórico. Enfatizamos, mais uma vez, o diálogo como promissor para que os professores expressassem suas experiências com a inclusão escolar e concepções acerca da diferença.

Isto posto, iniciamos com a primeira pergunta: *Como os cursos de formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva, realizados pelo município de Anchieta/ES, vêm repercutindo na atuação profissional de vocês? Por quê?*

Verificamos, a partir das respostas obtidas, que os professores participantes veem a formação continuada na perspectiva inclusiva ofertada pelo município desconexa da área da Educação Física e muito teórica, sem vinculação à prática docente: “Eu acho que contribuiu pouco, até porque parece não ter sido feito um levantamento da realidade” (PEF 10).

Tal ponto também se mostrou sem espaço para o diálogo acerca das realidades escolares, dos delineamentos e estratégias do curso, tornando-se um momento maçante, hierárquico e não democrático.

Na realidade, eu vi que estava abrindo um leque de informações tão grande, mas a informação que eu realmente necessitava que era para minha disciplina, eu não consegui pegar. E aí quando você não consegue pegar, existe probabilidade de você ter um desinteresse. Foi o que aconteceu comigo (PEF 08).

Como constatado já na etapa anterior, a partir do questionário *on-line*, o aumento de matrículas por incentivo de legislações que asseguram acesso e permanência de alunos Pae nas escolas regulares gerou uma ruptura de paradigmas que impulsionaram os professores para uma nova realidade, sendo que eles não estavam preparados e, conseqüentemente, suscitou na busca por novos conhecimentos acerca da educação especial, inclusão e diferença. Esse processo alterou a realidade das escolas brasileiras, propiciando um ambiente em que alunos Pae e não Pae compartilhavam os mesmos espaços, de modo que os professores deveriam proporcionar as mesmas oportunidades e possibilidades pedagógicas que suscitassem as potencialidades dos alunos, atendendo a todos de acordo com suas especificidades de aprendizagem, por meio de uma nova base de relações (LIMA, 2013). Vemos essa preocupação nas seguintes falas:

Quando foram incluídas as crianças para trazer para as escolas, nós professores não estávamos preparados para recebê-los, cadeirantes, autistas, todo tipo de criança. Muitos professores foram investir em si próprios, eu tive que ir fazer uma pós-graduação sobre inclusão, eu tive que ter outro olhar para meus alunos que eu tinha bastante (PEF 05).

O número de autistas que está aparecendo, está me desafiando, e crianças pequenas, crianças de dois e três anos fechando laudo, chegando pra gente. Isso é um desafio muito grande. Porque ele requer uma atenção, é muito mais difícil. Primeiro é aceitação dele com a gente, sair desse mundinho dele, da família para ir ficar com a gente já é difícil. Agora você interagir ele no grupo, pra mim é uma das tensões maiores de toda minha história de educação. Está sendo um desafio muito grande (PEF 13).

Então, por eu ter tido uma larga experiência na instituição especializada, eu tive pouca resistência, eu não tive muita dificuldade na intervenção não, mas na hora que teve essa inclusão no ensino regular e eu comecei a vivenciar um pouco alguns alunos, eu realmente fiquei mal, não em relação a dificuldade pra dar aula, mas em saber que eu tinha uma turma de vinte a vinte e cinco alunos, que queriam conteúdo, que queriam praticar, e ter dois alunos ali, um Down, um autista que eu tinha que deixar eles a todo momento participando, mas ouvir de alunos para colocar ele sentadinho, colocar ele em outro negócio, isso me angustiava muito, entendeu? E ainda sofro um pouquinho com isso (PEF 04).

Além da dificuldade em lidar com essa nova realidade de turmas heterogêneas, emerge outro desafio: a ação docente com práticas pedagógicas inclusivas que não foram tão aprofundadas epistemologicamente na formação inicial. Nesse aspecto, percebemos uma lacuna nos processos formativos, os quais constam no fato de que os professores sentem a necessidade de se conscientizar de seu papel docente, refletindo criticamente sobre sua própria realidade (FREIRE, 1987).

De tal forma, estabelecer momentos de diálogos para efetivar a comunicação e estreitar a relação profissional de acordo com as experiências docentes propicia a problematização da atuação com alunos Pae, valorizando a subjetividade dos atores envolvidos e rompendo o ciclo de opressão, que ora se revela como um sistema formativo que não coaduna com a realidade, ora com a prática de exclusão dos alunos Pae por abandono, devido ao despreparo. Em decorrência disso, temos a ênfase no discurso que permeia as falas dos professores participantes, as quais revelam a teoria sem vinculação com a prática da área de atuação.

Eu afirmo que existem dois fatores: a falta de uma formação continuada nesse aspecto todo mundo já falou, da Educação Física inclusiva. A minha falta de interesse maior porque eu consigo trabalhar com as crianças na escola, mas falta esse aspecto teórico, de saber o que realmente estou fazendo, como estou fazendo e como deveria fazer, para realmente incluir essa pessoa, esse aluno, entendeu?! E eu convivo, tenho todo ano, sempre tive um, dois alunos, às vezes quatro em cada escola, sempre há, sempre há. E agora está mais presente, de um tempo pra cá, por causa da lei, que eles têm que ir para escola regular, enfim (PEF 15).

De todas as formações que eu fiz, aqui no município, eu não tive uma ajuda prática, inclusiva, na questão dos alunos, eu tenho que estudar fora a parte para eu poder ficar com meus alunos que são especiais para poder incluir eles nas minhas aulas, porque infelizmente todas as formações foram ótimas, às vezes era até comentada a questão dos especiais, mas nada muito objetivo, até porque não era esse público (PEF 10).

A partir do exposto e tomando a fala do grupo como sendo a representação do grupo pelo grupo – haja vista os pressupostos da pesquisa-ação existencial, que enfatiza a participação e o envolvimento do coletivo no decorrer da pesquisa em uma ação colaborativa (BARBIER, 2002) – alguns aspectos nos ressaltaram a atenção. Entre eles, identificamos que há certo desinteresse no decorrer dos cursos de formação continuada que os professores do grupo-alvo participaram anteriormente, como consta nas falas a seguir. Isso ocorre devido às ações formativas que não propiciaram momentos que enfatizassem a cultura corporal de movimento no viés inclusivo.

No terceiro encontro eu abandonei porque na realidade não me prendeu a atenção e eu não vi nada ligado a Educação Física. Não estava me agregando nada em termos de Educação Física. Não estava direcionado a minha disciplina de Educação Física, talvez estivesse direcionado as outras disciplinas. Mas não para área de Educação Física. Uma coisa muito assim triste, porque uma grande maioria das formações parece que nós somos assim, os excluídos, a parte de Educação Física, o pessoal foca muito em outras disciplinas e a Educação Física que é uma das principais fica de fora (PEF 08).

Eu já estou em Anchieta há cinco anos, eu participei de uma atividade no âmbito da educação inclusiva e pra te falar a verdade, eu não vi ligação alguma com a Educação Física. Não houve essa ligação, essa interação entre educação inclusiva e Educação Física. E foi um curso muito, muito difícil. Onde a gente tinha que ler textos e mais textos assim, e não era relacionada à prática da Educação Física. A Educação Física relacionada à inclusão, naquilo que a gente pudesse aprender alguma coisa pra melhorar o conhecimento na verdade. Então assim, essa formação pra mim, quando teve lá em Anchieta, eu achei assim que foi um pouco falha. Eu acho que ela tinha que ter sido voltada um pouco mais no caso da Educação Física, para Educação Física e não num contexto geral de inclusão (PEF 07).

A reflexão crítica acerca da inclusão conforme as vivências dos professores é um fator de relevância nas indagações vistas nas falas anteriores, sendo que a teoria aliada à prática pode proporcionar o sucesso das ações pedagógicas a partir de um planejamento que visa à humanização do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, repensar o modo como a formação continuada tem sido elaborada é urgente e emergente, pois coaduna com a concepção de uma educação para todos, em que as demandas de alunos, professores e comunidade escolar são as mais plurais, oportunizando a construção de novos saberes e proporcionando a melhoria da qualidade do ensino, especificamente com práticas pedagógicas que alcancem com êxito os alunos Pae.

A análise da prática do professor a partir dos saberes e fazeres alicerçados nas habilidades e competências é uma das exigências das políticas de formação de professores, que deve ser direcionada conforme as problemáticas reais do campo educativo, estimulando aos docentes ações didáticas pedagógicas consistentes, significativas e inovadoras (GOMES, 2020, p. 19).

Em decorrência da não vinculação com a prática, os professores associam essa lacuna à falta de profissionais que estejam à frente do movimento formativo como não sendo da área da Educação Física.

O que eu queria deixar claro é que a formação inclusiva ela é pra diversas disciplinas. A Educação Física geralmente ela ficou mais para traz. Eu gostaria que a formação tivesse sido direcionada mesmo pra Educação Física. Que as nossas formações sejam feitas exatamente por profissionais que entendam de Educação Física. Porque a gente recebe muita informação às vezes de um pedagogo, de um professor de matemática, mas que não está ali na nossa prática de Educação Física (PEF 08).

Então, o que eu vejo nessas formações nossas, nenhuma foi voltada para disciplina de Educação Física envolvendo essa inclusão. Os cursos que eu já tive de formação, fala da educação inclusiva, mas não dessa perspectiva da Educação Física inclusiva, a gente não teve isso (PEF 13).

Outra repercussão dos cursos de formação continuada ofertadas pelo município refere-se à gestão da sala de aula²⁸ diante da heterogeneidade de alunos que compõem o contexto escolar. Isso tem se mostrado um desafio para os professores de Educação Física, haja vista que algumas concepções e valores ainda não foram ressignificadas perante as mudanças que ocorreram na sociedade em prol da inclusão e repercutiram no âmbito escolar, em que as relações estabelecidas com os alunos Pae se mostram ainda com anseios e tensões. Essa realidade, que se revela como uma situação-limite, pode ser transformada, pois ao “[...] ser considerada como premissa para o fortalecimento das descobertas nas interações humanas [...] dimensionam as situações vividas na tentativa de superação” (LIMA, 2013, p. 146). A seguir, há alguns exemplos dados pelos professores acerca do que foi exposto:

Os alunos ficam dizendo: “a professora vamos fazer do nosso jeito.” Sabe? Você está entendendo o que eu estou querendo dizer? Às vezes você, poxa, fez de tudo pra está atendendo o aluno especial, mas por causa de ser uma turma muito grande, você acaba não atendendo, por que você tem que atender também os outros. E aí, às vezes eu ficava pensando: poxa vida, como é que eu posso agir numa situação dessas? Eu não tinha esse direcionamento, é isso que estou falando (PEF 08).

Eu tenho uma turma lá que tem trinta e dois alunos, e de trinta e dois alunos, dois são especiais. Você imagina eu ter que pegar, adaptar uma aula de trinta e dois alunos, sendo que dois são especiais. Chega uma hora que o restante da turma já não quer mais fazer. Por quê? Por causa dos dois especiais. É muito triste isso. E você acaba não atingindo aqueles alunos (PEF 08).

E o outro curso que foi voltado para Educação Física e foi bastante gratificante, mas também assim não teve um foco para Educação Especial. Ele foi um curso maravilhoso, mas a gente sabe nossa dificuldade, a gente pega turma aí com cinco alunos especiais, três com laudos, mais uns dez sem, e a gente tem essa dificuldade na Educação Física, inclusive, dentro da sala de aula, eles têm um acompanhante e na aula de Educação Física, a gente não tem esse suporte. Então a gente tem muita dificuldade para trabalhar com a inclusão na Educação Física, ou a gente dá conta de dois, três ou a gente dá conta de vinte e cinco alunos (PEF 14).

Em suma, percebemos que o município de Anchieta/ES ofertou cursos de formação continuada com pouca associação da perspectiva inclusiva com o objeto de estudo da área da Educação Física e, como consequência, observamos relatos de abandono e desinteresse por parte dos professores participantes. Assim, pensar uma maneira de reconfigurar os processos formativos são uma responsabilidade e tarefa que minimizaria a vulnerabilidade e entaves que confrontam os fins que se estabelecem na formação continuada, que, ao desviar o objetivo

²⁸ Tema do Encontro 02.

que se propôs, perde seus delineamentos, antes ortodoxos e estáticos, gerando insatisfação ao não propiciar o protagonismo dos professores (NÓVOA, 2022).

Entretanto, enquanto avanço, mesmo que irrisório, verificamos que há um interesse por parte da gestão educacional municipal de fomentar e apoiar o aperfeiçoamento e a qualificação do Magistério, porém, em relação à abordagem do tema educação especial e inclusão, há resquícios de uma estrutura que não leva em consideração o diálogo crítico-reflexivo relacionado à prática docente, sem uma sondagem prévia das reais necessidades docentes. Com isso, vemos que a colaboração e a transformação da realidade de atuação docente são vistas não como constituintes, mas em segundo plano, em que a liderança do momento formativo ocupa um lugar de dominação, ao invés de libertação, rompendo com o vínculo de diálogo e da importância dos professores nesse processo (FREIRE, 1987).

Na sequência, realizamos a segunda pergunta: *O que vocês, enquanto professores de Educação Física, consideram por avanços nas ações educativas no município de Anchieta/ES em relação à inclusão dos alunos Paae? E por quê?*

Constatamos que, nas falas de 08 (53,3%) dos professores participantes, não há uma percepção de avanços, e sim de estagnação ou de uma inclusão escolar em que não há suporte ou apoio, seja estrutural, formativo, administrativo ou pedagógico: “Eu não vi avanço não, se alguém viu, por favor, me desculpe e me mostra que vou atrás também desses avanços” (PEF 03); “Avanço nenhum, é preciso investimento nessa área, para que pudéssemos ser melhor e mais bem preparados para atender essas crianças” (PEF 05); “Um avanço mentiroso, vamos dizer assim” (PEF 09).

Contudo, dentro das percepções que são possíveis, 05 (33,3%) professores veem certo tipo de avanço, sendo esse ainda irrisório, constatando que os fatos não ocorrem aleatoriamente. Mesmo com as grandes mudanças nas políticas públicas em prol da inclusão, a materialização dos ideais de combate à exclusão ainda permanece dissimulada no cotidiano escolar e nos sistemas de ensino, externando, nas aulas de Educação Física, uma realidade que repercute o Modelo Médico da Deficiência que permanece entranhado na sociedade, tendo como égide a eugeniação da raça e a promoção da saúde, não oportunizando espaço para as pessoas com deficiência (CRUZ, 2005).

Eu considero como avanço essa parte teórica, como reclamaram. Não tivemos a prática nas formações, mas tivemos bastante parte teórica. Por mínimo que seja, mas foi um avanço. Faltou a prática para essa ligação, teoria e prática. A gente não teve a prática, nós tivemos a teoria (PEF 13).

No quesito legislação e amparo por parte do município, temos relatos que exemplificam a iniciativa do governo na implementação de políticas públicas que incentivam o acesso de alunos Paae nas escolas regulares: “Na teoria houve um avanço, os alunos estão na escola, cumprindo a lei, isso foi um avanço” (PEF 09).

Então, desde Salamanca, uma disputa de documentos legais, de política pública, para acontecer essa inclusão no ensino regular, a gente tem a LDB que deu esse respaldo pra gente, então eu posso falar que foi um avanço. O município atendeu a diretriz e a gente tem esse contato direto com essa realidade (PEF 04).

Outro fato a se destacar é o reconhecimento do incentivo por parte da gestão municipal de propiciar os momentos formativos que são garantidos por legislações municipais²⁹, citadas anteriormente: “Acredito que teve um avanço sim, a gente está aqui reunido, pensando e programando” (PEF 02); “Eu acredito assim, que algumas partes tiveram avanço, essa discussão que a gente está tendo aqui é um avanço, anos atrás não existia” (PEF 09).

Em relação aos avanços, eu vejo que nosso município está avançando sim, porque que eu vejo?! Anos atrás nós professores de Educação Física não tínhamos nada, não tínhamos cursos, não tínhamos palestras, não tínhamos discussões. Hoje nós estamos tendo discussão sobre aula de Educação Física. Não é só no nosso município, eu acho que está tendo avanço sim, pouco, mas está (PEF 01).

Apesar de percebermos que existia, por parte dos professores, um comprometimento para pensar em práticas pedagógicas inclusivas, ficou evidente nas falas do grupo-alvo que havia uma vinculação com concepções capacitistas³⁰: “Eu trabalhava de manhã e de tarde, e eu tive bastante alunos com problemas, só que o que eu pude detectar, a maioria dos pais não aceitam os filhos terem problema, você pede para levar no médico, no pediatra e os pais renunciam” (PEF 05); “Então eles não trazem aquele laudo da criança, não coloca pra gente, a gente não faz uma reunião pra falar daquele aluno, falar como nós vamos trabalhar” (PEF 03).

Então, faz um faz outro, então eu vou ter duas turmas, dois planejamentos, numa turma só, e dois três, se eu tiver três alunos especiais, cada um com uma especialidade diferente, eu tenho a turma dita normal, mais aquele que é... Eu já tive situações de aluno que tinha problema visual, dificuldade pra ver, e debilidade mental que, aí tinha que fazer atividade um pouco menor, mais fácil que estava sendo proposta pra turma e com letras maiores, então eu já tinha que fazer uma outra

²⁹ Retomo as legislações aqui para melhor exemplificar: Decreto nº 4087 de 2012, que institui programas de capacitação, de avaliação de desempenho e de dimensionamento dos servidores públicos; Lei nº 776 de 2012, que institui o plano de carreira dos servidores do quadro do Magistério; Lei nº 426 de 2007, que dispõe sobre o estatuto do Magistério Público.

³⁰ Tema do Encontro 01.

atividade. E isso toma tempo, isso leva tempo. Infelizmente, a gente fica meio preso por essa falta de auxílio (PEF 10).

Quando a gente se depara com algumas situações a gente leva um choque, a gente não esperava encontrar, porque nós no início de uma aula, chega cadeirante, autista, síndrome de Down, você já leva um susto. Aí você já vai perguntar quem são seus alunos, se tem alguma coisa, você já leva um susto aí (PEF 05).

Entendemos que isso ocorria por falta de aprofundamento da temática, pois, ao trazerem a fala com viés capacitista, os participantes não percebiam o feito. Por isso, a importância de valorização de momentos formativos que coadunem com a perspectiva inclusiva e que realmente tratem dos aspectos conceituais, epistemológicos, estruturais, históricos e legais acerca da pessoa com deficiência e dos direitos dos alunos Pae, sendo que, nas palavras de Rodrigues (2014), “A formação de professores é pois um fértil reduto de esperança e de atuação quando se pretendem alterar os sistemas educativos no sentido de eles corresponderem mais eficazmente à Equidade e à Inclusão” (RODRIGUES, 2014, p. 14).

Em contrapartida, vemos quanto o grupo-alvo demonstra a necessidade de se aprimorar nesse quesito de entendimento sobre as questões que envolvem a atuação docente conforme o que há de mais atual em relação à perspectiva inclusiva, ficando evidente no decorrer do curso. Nesse ponto, destacamos que o quantitativo de alunos com autismo³¹ é expressivo e que gera bastante preocupação diante da intervenção pedagógica, haja vista a especificidade dessa tipologia.

Como foi dito, não é uma receita de bolo, eu fiz minha pós-graduação em 2008. Olha a quantidade de coisa, o autismo estava iniciando, então foi assim, um tema, coisa nova pra gente assim, estava iniciando, na minha formação foi tema não tão abordado. Não era tão comum o autismo, como é hoje. E é o conhecimento, ele tá sendo mudado constantemente, mas se a gente está mais atualizado com esses conteúdos, a gente vai ter menos dificuldade, conseqüentemente economiza nosso tempo também na hora de planejar. Acho que a gente tem que estar é mais atualizado com os temas e com as práticas nas mais diversas áreas da Educação Especial (PEF 10).

Essa fala nos remete a evidenciar a importância da formação continuada para incentivar o professor e os demais profissionais da educação à responsabilidade de definirem e investigarem quais meios, estratégias, ações e momentos que garantam os princípios da educação inclusiva (CHICON; CRUZ, 2014), promovendo um contexto de possibilidades que auxiliem no enfrentamento desse desafio para que haja o avanço educacional necessário na superação dos entraves da inclusão escolar com os alunos Pae, nesse caso especificamente com alunos com autismo.

³¹ Tema do Encontro 08.

Por fim, destacamos a reflexão crítica acerca da realidade por meio da qual os professores almejam um avanço permeado pelo Modelo Social da Deficiência, em que consta o envolvimento das mais várias instâncias sociais em um trabalho colaborativo³², a partir de um olhar sobre a diferença que não corrobora com a tentativa de correção, mas sim na relação de estar junto com o outro na configuração dessa concepção (MACHADO, 2022). Essa intencionalidade de melhorias acerca da realidade está relacionada ao que Paulo Freire chama de esperança, em seu livro *Pedagogia da Esperança*, no qual o autor retoma seus escritos no intuito de renovar a convicção no ser humano na busca pela liberdade, que transforma e revê o contexto diante das relações que os sujeitos estabelecem em prol da diminuição das situações de opressão, em um intenso movimento que, na/pela ação, propicia uma esperança que é ativa, que impulsiona a fazer algo, a mudar a realidade (FREIRE, 1992). Vemos tal realidade constatada nas seguintes falas: “[...] sempre tive essa angústia, essa vontade de me preparar mais pra ajudar mais” (PEF 03); “O avanço não é só do professor, da escola, o avanço é um contexto, família, escola, município, estado, governo federal. Eu acho que muita coisa precisa ser mudada para a gente ter esse avanço dentro da educação especial, eu penso assim” (PEF 07); “Eu tenho como uma falha enorme, na minha prática profissional de não ter um envolvimento ou até interesse maior com, e é uma falha até humana da minha parte” (PEF 15).

Na terceira pergunta, fizemos o seguinte questionamento: *O que vocês consideram por tensões e/ou desafios nas ações formativas do município em relação à inclusão de alunos Pae? Justifiquem.*

Identificamos, nas narrativas, uma ênfase em aspectos voltados para a desvalorização da identidade docente, em que 07 (46,6%) participantes alegam que é recorrente o demérito que os professores de Educação Física têm vivenciado em suas rotinas escolares: “Já aconteceu de tirarem da minha aula para fazer tipo reforço de outra disciplina. Tirar o direito dele de fazer a aula de Educação Física para fazer um reforço, para fazer uma adaptação em outra disciplina que não é a nossa” (PEF 08).

Eu acredito que esses avanços tem que acontecer também dentro da escola, com os diretores, pedagogos, que também tenham a consciência da valorização da Educação Física enquanto uma disciplina obrigatória e importante dentro da escola. Porque nós sempre estamos em segundo plano (PEF 11).

³² Tema do Encontro 07.

Dada a relevância da Educação Física no contexto educacional e do professor em exercê-la, reafirmamos o que Tardif (2012) nos diz sobre a valorização desse profissional enquanto sujeito de transformação social, em que “[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (TARDIF, 2012, p. 23). Logo, de acordo com as respostas dos professores, percebe-se nitidamente que o suporte e apoio dispensados a outros agentes educacionais não são vistos como muito relevantes nas aulas de Educação Física. Essa situação nos leva a indagar qual a posição que o professor de Educação Física assume dentro da instituição escolar ao inserir o aluno Pae em suas aulas.

Esta questão necessita de um aprofundamento denso para que possamos compreender o real fator que permeia a situação posta de atuação e comprometimento profissional³³. Porém, de forma sucinta, podemos inferir para uma busca futura que, por um lado, como nos afirma Boato (2013), ocorre que “[...] a herança do Militarismo, do Higienismo, do Pedagogicismo e do Competitivismo faz com que a Educação Física na escola continue sendo entendida pelo senso comum como uma atividade secundária, sem funções pedagógicas” (BOATO, 2013, p. 113). Em outra via, repensar a função e a representatividade do professor de Educação Física a partir das relações que são estabelecidas no contexto escolar nos instiga a rever a posição de *status quo* dessa disciplina e sua relevância enquanto certame obrigatório na Educação Básica, vista pelos olhos dos demais atores escolares, tanto professores, quanto gestão, acarretando os fatos citados anteriormente. Vale ressaltar que ambas situações propiciam a exclusão por meio da não participação dos alunos Pae, ficando a parte das aulas de Educação Física, corroborando, dessa forma, para o desprestígio da disciplina dentro da escola pelos próprios colegas de trabalho que compõem a equipe educacional, enfatizando o que nos diz Pimenta (1999):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

Discutir possibilidades, meios e estratégias para a efetivação da participação de todos, independente de suas potencialidades ou dificuldades, representa nosso papel de

³³ Tema do Encontro 05.

responsabilidade profissional e cidadã, atendendo às reais necessidades dos alunos Pae e rompendo com a reprodução de um modelo de ensino mecânico (BOATO, 2013).

Para tanto, o fomento de espaços de discussão acerca do tema, situando casos concretos que ocorrem no dia a dia da escola de acordo com as características inerentes à Educação Física, é de grande valia para a implantação e efetivação de cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva, em especial quando verificamos a preocupação por parte dos professores para com as famílias³⁴, com recorrência nos relatos de fatos que envolvem os pais dos alunos Pae, identificando que a aproximação com o contexto escolar e a participação no percurso educacional configuram-se como o primeiro acesso à escola e o entendimento que a família é um complemento do processo educacional.

Nem sei se seria isso porque vocês que estão aí, tem mais conhecimento, mas quando o aluno tem dificuldade ou ele tem problema em casa, ou sei lá, naquele momento ele está com algum problema, não sei se seria assim, ou até um problema social, não sei como seria isso, mas faz parte de uma inclusão né?! Aquele menino que sei lá, naquele momento perdeu familiares, não sei se isso se encaixaria aí?! Mas não sei se perspectiva inclusiva é isso tudo (PEF 03).

Novamente, reiteramos que a inclusão perpassa a tarefa de todos assumirem seu papel na tentativa de eliminar qualquer tipo de exclusão. Portanto, favorecer os benefícios da construção de vínculos, em especial as famílias, colocando-as em seu lugar de importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo a família configurada como um apoio que extrapola os muros da escola, valorizando a complexidade que compõe a história desse aluno, podendo identificar as possibilidades e ações pedagógicas a partir da aproximação investigativa com a própria família.

Com isso, favorecer momentos reflexivos nos cursos de formação continuada que tenham como foco a discussão acerca desses aspectos que envolvem a família torna-se emergente para a construção de vínculos sociais que contribuam para dirimir as barreiras que impedem o avanço dos alunos Pae no âmbito educacional.

Desta forma, reiteramos nossa concepção de que a inclusão poderá ocorrer nas aulas de Educação Física quando todos os atores da comunidade escolar assumirem seu papel diante esse inédito-viável, corroborando com as palavras de Boato (2013): “[...] é preciso tirar das costas do professor a culpa pela não efetivação do processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e oferecer a ele ferramentas práticas para que tal processo se efetive” (BOATO, 2013, p. 126).

³⁴ Tema do Encontro 04.

Com a quarta pergunta: *O que você considera como prioridade para que as formações continuadas na perspectiva inclusiva possam ter mais qualidade e serem mais significativas para sua prática?*, conseguimos identificar que 06 pessoas (40%) do grupo-alvo conseguem perceber como necessário o fomento de ações voltadas para a realização de formação continuada na perspectiva inclusiva para que possam alcançar seus objetivos enquanto professores que priorizam práticas pedagógicas com foco na inclusão: “Eu acho que precisa ter mais investimento, nos capacitando para que possamos ser melhores com essas crianças especiais, o que eu vejo é isso, tem que investir mais em nós e pensar mais em formação, então essa é uma solução também” (PEF 05).

Então isso aí é uma situação que eu acho que a inclusão em si, ela é muito deficitária. A lei é bem bonitinha, o processo de inclusão expresso em lei, ela dá um respaldo teórico muito bacana, mas a gente sabe que existe aí uma prática, uma intervenção muito carente que a própria formação nossa superior não deu esse suporte. A gente acaba aprendendo na marra (PEF 04).

Fica evidente também, nas respostas de 05 (33,3%) professores, a ênfase dada à necessidade de que o curso seja conduzido por profissionais da área da Educação Física e que possuam vivências educacionais com alunos Pae, enriquecendo a troca de experiências e mantendo a correlação com a realidade da sala de aula: “Eu penso que tem que ter gente da nossa área, da nossa Educação Física para estar ministrando. Porque na verdade o que a gente quer, o que a gente precisa, nós não vamos encontrar assim uma receita pronta” (PEF 13); “Talvez trazer pessoas específicas, pessoas que trabalham com isso, que vivenciam, seria mais enriquecedor” (PEF 02).

Neste sentido, a troca de experiências coaduna com o movimento dialógico de construção do saber apoiada nas palavras de Paulo Freire, que tem o professor como mediador do processo inclusivo, o sujeito que, na busca por formação continuada, assume seu papel de “[...] ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 21). Essa concepção de inacabamento está relacionada às experiências profissionais expressas pelo diálogo entre os professores nos momentos formativos, as quais refletem as ações de intervenção na relação professor-aluno.

Isto posto, especificamente a intenção pedagógica almeja romper com as barreiras que impedem as possibilidades de oportunizar a educação inclusiva, uma vez que o processo formativo contribua, por meio do diálogo crítico-reflexivo, para superar os limites e desafios impostos a sua realização, buscando compreender os gatilhos da situação-limite que perpassa

a atuação docente com alunos Pae e minimizando os entraves que impedem o atendimento de suas reais necessidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Apesar do exposto, os relatos de dificuldades permeados pelos mais variados fatores (pessoal, profissional, relacional, estrutural, epistemológico, sistêmico, etc.) não serão superados – pois mesmo o incentivo à formação continuada, que ainda se utiliza de um formato que não corresponde aos anseios dos professores, não será suficiente para suprir as reais necessidades de aprimoramento profissional, tampouco para a transformação da realidade diante dos desafios na atuação com alunos Pae – se não houver disponibilidade e interesse por parte dos participantes.

Como nos afirma Freire (1996), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica e que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 51). Essa busca curiosamente crítica acerca de possibilidades e meios para alcançar o êxito de práticas pedagógicas que contemplem essa realidade – de alunos Pae e não Pae compartilhando o mesmo espaço de aula – configura a necessidade de estratégias pedagógicas, como o ensino em multiníveis³⁵, que venham a contribuir com a perspectiva inclusiva e que precisam estar imbricadas pelas bases que sustentam, em nosso estudo, a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002), tal como a escuta sensível (CANCHERINI, 2010); a troca de experiências pelo diálogo crítico-reflexivo (FREIRE, 1996); o olhar atento diante da história de vida de cada aluno, entendendo suas especificidades; e tantos outros fatores importantes na relação entre os sujeitos, pelo viés da humanização da educação. Isso se mostra com ênfase nas falas a seguir:

Estava até pensando nisso também [...] sobre a gente trocar. Assim eu penso que, não adianta dar muito conteúdo. Se for falar de tudo, como foi da outra vez, não funciona. Não funciona pra mim. Mas que seja aquele pouco que eu tenho pra dividir “olha gente eu me especializei no autismo, eu tenho várias atividades legais. Como é seu aluno?”. Essas figurinhas que eu falo, que acho bem bacana (PEF 03).

Entre colegas, eu acho super bacana essa troca de figurinha por experiência. Você tem x autistas. Como que está funcionando isso aí? Será que essa prática que você fez, com o meu vai dar certo? Com o meu aluno na Educação Física? Posso tentar adequar. Não deu certo, vou melhorar ou tentar buscar mais e mais (PEF 13).

Identificamos também, nas falas de 08 professores (53,3%), resistência em relação a um curso muito teórico e que não se interligasse com a área da Educação Física. Porém, percebemos uma expectativa de serem participantes ativos e de serem incluídos nas decisões

³⁵ Tema do Encontro 03.

do formato do curso: “O que eu considero prioritário numa formação continuada inclusiva? Pra mim prioritário numa formação é saber ouvir todos os lados” (PEF 01).

A gente sabe que a teoria ela anda junto com a prática. Mas quando a gente vai para um curso de formação sabendo que nossa área ela é bem prática, a gente sente que tem essa carência. Eu também entendo por outro lado, a pessoa que tá pesquisando, a pessoa que está estudando as leis, os nomes técnicos que está na deficiência, normalmente falta a vivência, a prática. Dificilmente se vai encontrar uma pessoa que vai te dar uma abordagem teórica consistente sobre o assunto e vai te dar uma prática. Falta prática, pela vivência (PEF 04).

Isto nos remete à função social da educação e de como o conhecimento técnico-pedagógico influencia a didática, ocasionando uma concepção sobre a prática que corresponde a uma dicotomia entre os que pensam e os que aplicam. Com isso, entendemos que o professor “[...] não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Neste sentido, identificamos aqui uma disparidade entre teoria e prática, tornando propício abordar o tema Esportes Adaptados³⁶ em uma perspectiva adaptada, apresentando aos professores a possibilidade de entenderem e ressignificarem suas práticas a partir de uma teoria que coaduna com práticas inclusivas: “Sou uma pessoa mais voltada para a área da educação, gosto da competição, a competição ela é importante, é saudável” (PEF 01).

Assim, enfatizamos os saberes docentes que são produzidos na/pela ação e defendemos a ideia de que, de forma colaborativa, por meio do diálogo e expondo as trocas de experiências, poderemos reconstruir e rever as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, sabendo que para cada contexto e cada aluno, é necessário um planejamento das ações docentes e a reflexão do processo de ensino-aprendizagem conforme a especificidade que se revela.

A partir disso, realizamos a inferência dos dados e coletamos os possíveis temas dos encontros formativos, conforme ressaltava nas narrativas as necessidades e desejos de temáticas que correspondessem aos anseios dos professores diante de um processo formativo que contribua para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional na perspectiva inclusiva para a atuação docente com alunos Pae. Como destaques, temos: **1. Capacitismo, preconceito e olhar sensível; 2. Gestão da aula e o cotidiano sobre a inclusão; 3. Ensino em multiníveis e linguagem; 4. Família e a pessoa com deficiência; 5. Atuação e**

³⁶ Tema do Encontro 06.

comprometimento profissional; 6. Esportes adaptados; 7. Trabalho colaborativo e humanização; 8. Autismo e educação infantil. Essas foram as propostas iniciais que mais se adequavam às expectativas do grupo-alvo e que se mantiveram durante o processo.

Por fim, entendemos que, na busca por ações de formação continuada que favoreçam a transformação do contexto escolar, tanto das necessidades dos professores de superarem as tensões e desafios que perpassam sua atuação pedagógica na perspectiva inclusiva, quanto do avanço na aprendizagem do aluno Pae nas aulas de Educação Física, evidencia-se o envolvimento desses profissionais no processo formativo privilegiando o diálogo crítico-reflexivo e as suas vivências educacionais como um processo viável, pois entendemos que:

Se os professores de educação física fizerem esse esforço de exercer sua autoria docente, com autonomia e autoridade, talvez possam descobrir que há muito mais possibilidades de respostas para os problemas da educação física escolar que os manuais, pesquisadores e/ou os professores do âmbito universitário podem dar (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 35).

Com base no que foi demonstrado a partir das análises das respostas do questionário *on-line* e das narrativas do grupo focal, apresentaremos, na sequência, as análises dos oito encontros do curso de formação continuada, bem como das respostas das perguntas que nortearam o seminário final.

6 MOVIMENTOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE): POSSIBILIDADES E POTÊNCIAS PARA A PROMOÇÃO DE AÇÕES INCLUSIVAS

Neste capítulo, discorreremos sobre o percurso formativo, desvelando a estrutura e a configuração de cada encontro e contextualizando de forma sistêmica cada etapa. Apresentaremos também a análise acerca da última fase, o seminário final com as repercussões acerca da vivência formativa mediada pela pesquisa-ação existencial. Nesse sentido, pretendemos compreender as possibilidades de práxis dos professores de Educação Física de Anchieta//ES a partir do curso de formação continuada na perspectiva inclusiva.

Todas as fases dos momentos formativos foram registradas no diário de itinerância para uso recorrente nos delineamentos dos encontros seguintes, visando também reorganizar, reavaliar e rememorar cada fase. Priorizamos os momentos de diálogo e de trocas de experiências no intuito de que essa dinâmica de circularidade pudesse nos auxiliar na retomada do sentido de corresponsabilidade que perpassa o movimento da pesquisa-ação existencial (BARBIER, 1985, 2002), em que todos os participantes se sentem copartícipes da produção dos saberes elaborados na coletividade para compreender a realidade.

As informações obtidas nos auxiliaram na aproximação com o contexto que esses professores vivenciam, em uma contínua relação de estar com o outro no planejamento desse processo, assim como na sua elaboração. Desse modo, utilizamos da escuta sensível (BARBIER, 2002) como estratégia que possibilitou apreender as necessidades e demandas que emergiam das narrativas dos professores, como também adentrar nas especificidades de cada contexto que era trazido ao debate.

Observamos, dessa forma, que a necessidade de questionar nosso papel profissional e cidadão diante da curiosidade que impulsionou o movimento de diálogo (FREIRE, 1987), tanto dos professores participantes de compreenderem melhor a prática docente na perspectiva inclusiva, quanto a do pesquisador-autor de identificar, pela formação continuada, como ocorrem as ações de inclusão nas aulas de Educação Física, é de suma importância estarmos solícitos para acolher a intersubjetividade que perpassa o cotidiano educacional, oportunizando momentos de reflexão em que a escuta sensível venha a ser o instrumento investigativo da ação formativa (CANCHERINI, 2010).

6.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTREITANDO O DIÁLOGO ACERCA DA INCLUSÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na expectativa de identificar as situações que constituem os desafios, tensões e anseios no cotidiano educacional, além de buscar as possibilidades de avanços na atuação com alunos Pae por meio de uma práxis inclusiva, delineada na coletividade, apresentaremos, a seguir, a síntese de cada encontro do **curso de formação continuada** para que possamos visualizar como ocorreram o trato das temáticas, utilizando, para isso, a pesquisa-ação existencial e seus pressupostos.

Antes de adentrar na problematização acerca dos encontros formativos, precisamos compreender alguns aspectos que compõem o trabalho pedagógico do grupo em questão. Nesse sentido, buscamos identificar como a atuação docente e o tempo no Magistério, além da formação inicial e continuada, contribuíram para o cenário que os professores participantes apresentaram inicialmente, haja vista que conseguimos perceber, no decorrer do percurso, que as falas coadunam com o que chamamos de *habitus*. Segundo Tardif (2012),

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p. 49).

Com isso, temos que os professores, ao lidarem com suas condições de trabalho, concepção de ensino da escola, experiência no Magistério nas variadas instâncias, entre outros fatores que perpassam sua atuação docente, congregam vivências que contribuem para estabelecer seu modo de ser professor na intrínseca relação entre os sujeitos e consigo mesmo.

Portanto, as características que descrevemos corroboram com o posicionamento ético-político que defendemos do papel social da escola e seus atores, de efetivar a inclusão no enfrentamento a ações de exclusão (LIMA, 2020). Dessa forma, com o surgimento da necessidade de mudança diante do panorama nacional de políticas públicas que enfatizam o acesso e permanência de alunos Pae no ensino regular, destaca-se a necessidade de os professores buscarem o desenvolvimento profissional, com formação continuada, para tratar de aspectos relacionados à inclusão e à educação especial a fim de que possam elaborar saberes profissionais que auxiliem na execução de práticas pedagógicas inclusivas.

Com isso, em um processo reflexivo e crítico sobre a própria prática e por meio da coletividade, com permanente movimento dialógico, o grupo-alvo pode rever e reavaliar suas

ações pedagógicas, que habitualmente não colaboravam com a perspectiva inclusiva, através de possibilidades de enfrentamento às limitações e barreiras profissionais, pedagógicas, administrativas, estruturais e atitudinais, que são intrínsecas e extrínsecas ao trabalho.

Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2012, p. 181).

Ao compreendermos que são diversas as dimensões que compõem o sujeito da pesquisa e variadas são as áreas de concepção que influenciam o pensamento profissional, conseguiremos entender como algumas determinantes ficam evidentes nas falas dos professores e como, no transcorrer dos encontros, ocorre uma mudança em prol de atitudes e ações na perspectiva inclusiva.

Isto posto, os encontros *on-line* do curso de formação continuada ocorreram quinzenalmente, por meio de plataforma de videochamada, nos dias de planejamento unificado³⁷ municipal da disciplina de Educação Física, configurando-se em 08 (oito) encontros com duração de aproximadamente (03) três e 04 (quatro) horas, totalizando 08 (oito) horas, com a complementação em horas de estudos assíncronos. Conforme disponibilidade dos colaboradores e em acordo com o grupo-alvo, ora os encontros eram realizados no turno matutino, ora no turno vespertino. Dentre os recursos utilizados pelos colaboradores que mediarão as temáticas dos encontros, tivemos o uso de *slides*, vídeos curtos e fotos de práticas exitosas que compunham o cotidiano de seus trabalhos e/ou pesquisas que realizaram na área da inclusão.

Como desdobramento do grupo focal, acolhemos a decisão do grupo-alvo para que os colaboradores que fossem abordar as temáticas de cada encontro do curso de formação continuada atuassem na área da Educação Física. Por isso, convidamos pesquisadores/professores com trabalhos publicados sobre a inclusão e que estivessem atuando, no momento, nas redes de ensino, com experiências consolidadas com a temática. Durante os encontros, o pesquisador-autor acompanhava todos os momentos, realizando as boas-vindas, organizando os participantes, auxiliando na parte tecnológica e mediando os diálogos, incentivando as discussões e interagindo no intuito de promover a participação de todos os professores e coordenando o tempo de duração dos encontros.

³⁷ A escolha desse dia decorria da possibilidade de aproveitar os momentos dispensados pela gestão municipal para o incentivo à formação continuada que ocorre anualmente, conforme legislação vigente.

Desta forma, visando favorecer as trocas de experiências e o desenvolvimento profissional por meio das relações sociais que se processavam com as discussões acerca da inclusão nas aulas de Educação Física, apoiamo-nos na mediação pedagógica (VIGOTSKI, 2007), a qual nos permitiu, por meio da interação e da ação colaborativa, estreitar os laços e discutir de forma a equacionar os saberes relativos às realidades que ocasionam as tensões e desafios para inclusão de alunos Pae na aulas de Educação Física, o que, por consequência, propicia a inter-relação entre os professores mediada pela formação continuada e seus espaços de diálogo para a construção do saber docente na perspectiva inclusiva.

Assim, entendemos que aspectos como a afetividade, a democracia, o diálogo e a interação entre os pares possibilitaram aos participantes adentrar em um processo de aprendizagem em que os sujeitos envolvidos, de forma ativa, ao mesmo tempo em que se formaram para aprender, aprenderam se formando na elaboração de novas aprendizagens.

Houve o cuidado de, antes de cada encontro, conversar com o colaborador que iria abordar o tema do dia, apresentando a ele/ela o perfil do grupo-alvo e como se desenrolaram os encontros anteriores, conferindo maior visibilidade do panorama acerca das necessidades, para que assim ele pudesse definir a melhor estratégia que propiciasse os momentos dialógicos e os recursos que atendessem à demanda de acordo com a concepção reflexiva e crítica (FREIRE, 1996). Os detalhes acerca da subjetividade e as características evidenciadas pelos professores participantes possibilitaram aos colaboradores e ao pesquisador-autor reverem e reavaliarem cada encontro conforme os anseios dos participantes e os desafios do processo formativo.

Após cada encontro, eram realizadas com o grupo-alvo as rodas de diálogos reflexivas, uma ação que buscou compreender o contexto vivenciado com intuito de perceber como a teoria e a prática problematizadas pelo diálogo crítico-reflexivo (FREIRE, 1996) contribuíram para ressignificar as concepções acerca da inclusão nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, no primeiro encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre o **capacitismo, preconceito e olhar sensível**, na expectativa de discorrer sobre os desafios e tensões que perpassam a atuação docente com alunos Pae. Foram utilizados meios e estratégias ativas, que fomentaram a reflexão crítica sobre a prática docente e os conceitos acerca da inclusão, especificamente sobre a empatia na atuação com alunos Pae, estimulando com afinco o diálogo.

No intuito de compreender como o capacitismo nas aulas de Educação Física resulta em situações de exclusão, buscamos, por meio da tratativa do tema, mobilizar os professores

participantes em virtude da conscientização e de um olhar mais sensível e humanizado que corrobora com a efetivação da autonomia dos alunos Pae no processo educacional.

Não são necessários muitos esforços para visualizar os efeitos do capacitismo nos espaços escolares, muitos dos quais, além de inacessíveis ao estudante com deficiência, reproduzem experiências de exclusão e discriminação, ora por meio de afirmações categóricas acerca de sua incapacidade, ora por meio de discursos velados, impregnados de concepções piedosas e excludentes acerca de tais estudantes (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021, p. 25).

Neste encontro, contamos com a participação de grande parte dos colaboradores que iriam direcionar as discussões futuras. Esse foi um pedido deles para que pudessem conhecer melhor o grupo-alvo e visualizar como se desenrolariam as trocas de experiências e os diálogos iniciais. Logo após o início das discussões, realizou-se uma dinâmica acerca da inclusão, em que os professores deveriam exemplificar o conceito e explanar para os demais. Assim, ocorreria, por meio do colaborador, o incentivo à construção coletiva da reflexão crítica do tema. Depois desse momento, houve uma retomada dos marcos históricos acerca das fases de extermínio, segregação e integração.

Na expectativa de combater qualquer tipo de ação e atitude capacitista no contexto escolar, existiu, por parte dos professores, a percepção de distanciamento de alguns profissionais da escola quando se tratava da inclusão, assim como uma angústia ao receber os alunos Pae com o desafio de intervenção pedagógica. Mas eles também admitiram ser necessário ampliar o sentido de empatia ao lidar com esses estudantes e seu contexto histórico, social e familiar.

Às vezes a gente pensa que é tão difícil. Eu vou ter que ficar com esse menino e como eu vou dar conta dessa turma toda e qualquer coisa. Quando a gente olha a realidade assim, por isso que eu falei que é muita angústia no começo quando a gente conhece. Difícil conseguir porque o conteúdo é grande, são muitas deficiências que precisam de especializações, mas a gente tem que fazer (PEF 03).

Traz mais conhecimento porque é muito bacana, tem que ter o controle o domínio de tudo, eu tenho que ter responsabilidade da gestão pedagógica. Mas como eu vou incluir se não envolve a criança, não tem apenas a responsabilidade (PEF 10).

Agora que nós professores temos um mal de olhar nosso aluno ou nossos filhos, como seres menores, mas quando a gente começa a olhar o aluno como um ser humano, o nosso tratamento muda. Já começa a participar mais de situações que às vezes nem queremos pensar, porque têm situações que a gente não quer não, a gente começa a raciocinar situações que isso não vai te fazer bem. Passar a entender isso faz a gente trabalhar numa troca muito mais sadia, muito mais natural. A gente pode pensar assim também, primeiro, antes de ser aluno, ele é um ser humano (PEF 15).

A visão de que a Educação Física pode realmente contribuir para o desenvolvimento do aluno Paeé perpassa as narrativas durante a discussão de ações capacitistas no decorrer das aulas, sendo essa disciplina vista com um papel relevante na escola e que precisa ser valorizada.

Porque em geral na escola conteudista, o foco muitas vezes dela é o vestibular. Então a Educação Física ela fica né? Na lógica mercadológica ela não vai contribuir para o que se esperava da escola, mas não é por aí não. A gente chama de empoderamento, a gente precisa estimular os alunos a desenvolver autonomia, um assunto que vai ser discutido mais adiante pelos professores, ele não é estimulado (PEF 11).

Por fim, o grupo-alvo conseguiu elaborar coletivamente a necessidade de enfrentamento de todo tipo de discriminação contra os alunos Paeé, para que, assim, possam ter efetiva participação nas aulas, sem prejuízo ao aprendizado e, principalmente, não ocasionando experiências frustradas ou que os impossibilitem adquirir autoconfiança na realização das atividades propostas nas aulas de Educação Física: “Eu acredito na educação, acredito que podemos transformar, é só ter empatia e afetividade” (PEF 02).

Participar de todas as atividades onde eu pensava que estava oferecendo tudo que podia nas aulas de Educação Física, mas percebo agora que nunca tentei estimular igualmente, eu também camuflava todas as atividades pedagógicas. O dia que eu não tiver mais nada para aprender eu vou perder o desejo de continuar sendo professora, porque é o que me alimenta. É nesse sentido que eu digo que eles (os alunos Paeé) têm essa coragem de se colocar também querendo aprender e isso é muito bacana (PEF 15).

No segundo encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre a **gestão da aula e o cotidiano sobre a inclusão**, quando a colaboradora apresentou uma charge provocando a reflexão e destacando que não haveria uma prática pedagógica pronta para atuar com os alunos Paeé nas aulas de Educação Física, mas sim o compartilhamento de expectativas e angústias, para que, de forma coletiva e dialogada, pudessem refletir mais sobre as múltiplas formas de gerir a inclusão escolar em sala de aula. A colaboradora enfatizou a responsabilidade do professor no compromisso com a aprendizagem de todos, independente de suas especificidades, valorizando o potencial para o alcance dos objetivos traçados na aula. Um fato de destaque está relacionado à formação inicial de um dos participantes, que alega o seguinte:

Eu apesar de ter ingressado numa Universidade que se vangloriava por aspectos tecnicistas para as áreas humanas, eu nunca tive em todo o curso, nenhuma aula a

respeito sobre Educação Física Adaptada e Inclusiva. Eu vim pra vida profissional sem ter praticamente quase nenhuma experiência ou teoria, conteúdo, enfim (PEF 15).

Isto posto, vemos que, para além de uma formação continuada que fomente a reflexão sobre os aspectos que envolvem a inclusão, a formação inicial tem um papel de grande relevância no trato da temática e no estímulo de habilidades dos futuros professores para atuar na perspectiva inclusiva. Como nos afirma Bonfat (2022), “É importante que as instituições acompanhem as políticas e fomentem em suas matrizes curriculares saberes pedagógicos necessários para atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência.” (BONFAT, 2022, p. 70).

Desta forma, privilegiamos o trato da teoria e da prática aliadas para almejar uma formação que tenha o currículo como norteador e articulador do processo escolar visando acolher a diferença e propiciando sua visibilidade na abordagem constante de práticas pedagógicas e ações que propiciem uma escola inclusiva.

Na sequência, diante da apresentação de diversas situações exitosas sobre o gerenciamento de práticas inclusivas, vivenciamos o diálogo acerca das próprias experiências, o qual possibilitou refletir sobre o aprendizado para todos, sem distinção, como vemos nas seguintes falas: “Na verdade a inclusão eu acho tem que vir de uma postura do profissional” (PEF 10).

Sempre fiquei sensibilizado para que todos os alunos e alunas participassem de uma maneira mais ativa possível, dentro das suas possibilidades e dentro das suas limitações, isso pra qualquer aluno. Porque eu pensava assim a sociedade, desta maneira, de que todos deveríamos ser muito participantes e atuantes (PEF 15).

Posteriormente, em um relato de experiência, os professores reconheceram que são muitos os fatores que influenciam na efetivação de ações inclusivas, de forma positiva ou negativa: “A Prefeitura sempre deu formação continuada, mas ela nunca continua” (PEF 05).

Às vezes o professor mesmo, ele acaba sendo “preconceituoso”, achando que aquele aluno não vai ser capaz de fazer aquela atividade, quando na realidade, muitas vezes o próprio profissional acaba não dando nem a oportunidade dele se desenvolver (PEF 08).

Eu acho que a gente tem muito na escola isso. Esses laudos, às vezes eles dão sem conhecer esse aluno, sem muitas das vezes perguntar pra nós professores que estamos ali no cotidiano deles, no dia-a-dia, numa parte do dia deles. E a grande maioria, esse laudo é dado sem o consentimento do profissional que trabalha com ele dentro da escola. E eu acho que isso é muito importante, essa relação escola e médico (PEF 07).

Em vista de tantos momentos de diálogos crítico-reflexivos (FREIRE, 1996), os professores, empoderados pela participação ativa e pela oportunização de uma estrutura democrática e horizontalizada do curso, sentiram a necessidade de realizarem alguns apontamentos referentes à inclusão escolar, promovendo o aprendizado a partir da própria prática.

Essa vivência quando a gente fica mais atento, olhando de uma maneira mais atenta, a gente descobre como ser melhor professor e como ser melhor pessoa, ser humano. Isso com qualquer pessoa, em qualquer atividade humana. Dialogar sempre, para aprender juntos. Isso é fantástico (PEF 15).

Sempre temos que nos avaliarmos, para que a gente possa atender melhor o nosso público-alvo. Ser mais sensível. Usar de empatia. Como nós somos empoderados nessa transformação da sociedade de forma geral (PEF 03).

No terceiro encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre o **ensino em multiníveis e linguagem**. Começamos com o colaborador apresentando um contexto de ação de pesquisa com aluno Pae, exemplificando, por meio de vídeos, as práticas desenvolvidas no âmbito das aulas de Educação Física no ensino regular, composto por diversos alunos. O mediador, então, enfatizou que os participantes iriam colaborar apresentando também suas vivências educacionais para juntos pensarem as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, colocando-se em uma posição de igualdade, em que todos assumiriam a função de aprendizagem por colaboração.

Visando à iniciativa e a atitudes que corroboram com o olhar sensível sobre a diferença e suas especificidades em múltiplas formas de aprendizagem, evidenciou-se o cotidiano das aulas de Educação Física como o palco principal, em que lançamos nossa atenção na busca de alternativas para efetivar as práticas pedagógicas inclusivas que desafiam os professores de Educação Física.

Eu acredito que essas adaptações, esses desafios, essas possibilidades que a gente precisaria fazer, a gente faz no dia a dia, mesmo com os alunos sem deficiência, no mesmo meio entre eles, existem diferentes níveis. Têm crianças que são mais estimuladas na infância, então elas têm uma capacidade, uma habilidade motora além de outras que às vezes não são. Então por exemplo, mesmo até pra você bater uma corda, você consegue bater corda de uma forma para um, pro outro você tem que bater mais lento, você tem que abaixar que não consegue saltar muito alto. E ainda tem as dificuldades individuais deles que a gente ainda tem também já vai fazendo adaptações. Então acredito que não seja tão diferente um aluno com deficiência, um aluno especial (PEF 11).

Deste modo, refletir sobre a prática a partir do aluno requer um esforço que nos possibilita rever nossas ações e estimula no sentido do questionamento, incentivando a busca

por meios e estratégias que efetivamente propiciem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo, garantindo, como nos diz Almeida (2012), “a todos os alunos, em seus diferentes percursos de aprendizagem, práticas e estratégias diferenciadas” (ALMEIDA, 2012, p. 71).

Portanto, perceber a heterogeneidade que compõe as turmas na escola regular e aceitá-la como uma característica permanente, conseqüentemente, impulsiona o trabalho pedagógico a um nível de organização mais elaborado e constante. Faz-se necessário, com isso, um planejamento que perpassa a especificidade de cada aluno, mas que abranja o grupo em suas peculiaridades únicas, demandando do professor um olhar atento sobre essa realidade, que, possibilitado pela reflexão coletiva nos momentos de formação continuada, o auxilia, tornando-se uma ferramenta diferenciada e potente de suporte pedagógico.

Então isso aí depende de muita discussão, de vários encontros e eu estou achando muito bacana ter esse momento aqui que a gente começa a ouvir pontos de vista, olhares. E a gente vai somando. É muito bom a gente ter o suporte acadêmico, que é esse que está tendo, de pesquisa. Ter a visão também da prática, mas, eu acho que o mais importante é a habilidade do aprendiz, que é o aluno. Às vezes, a gente fica muito preocupado com o conteúdo, a gente fica preocupado com a didática, só que a habilidade do aprendiz, a gente deixa passar (PEF 04).

Neste sentido, a garantia do currículo comum a todos os alunos, valorizando o contexto geral, requer do professor investigação e aprofundamento da realidade por meio de um acompanhamento que deve ser contínuo. Com isso, percebemos que o grupo-alvo demonstra ter uma escuta sensível (BARBIER, 2002), perante os alunos, acerca dessa estratégia, como os relatos a seguir nos mostram:

Em relação a essa parte de progredir com os conteúdos dos alunos, eu já passei por algumas situações que de achar que estava tudo certo, de estudar, de pesquisar, de fazer reunião técnica, de ver o que realmente o aluno precisava. Mas alguns também, algumas situações sociais, socioeconômicas afetavam o rendimento do aluno (PEF 04).

É um encontro permanente com nossas dificuldades. A gente também aprende com os alunos, que traz alguma coisa de casa. A minha opinião em relação a minha prática, eu vejo essa dificuldade. Dentre os desafios eu acho que esse é o principal. Você imaginar assim: será que ele teria que ter se desenvolvido mais? Será que eu fiz o que deveria ser feito? (PEF 11).

O reconhecimento das limitações e desafios que perpassam o ensino em multiníveis, especificamente na Educação Física, colabora para que o professorado reflita na/para prática de forma crítica como meio de reavaliar constantemente suas formas de ensino conforme as

necessidades e potencialidades dos alunos Pae e não Pae, acreditando sempre nas possibilidades de sucesso.

No quarto encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre a **família e a pessoa com deficiência**. Esse diálogo iniciou-se com uma roda de conversa, em que a colaboradora externou que sua vivência parte de um projeto que abarca pessoas com deficiência e autismo, que também são inseridas as famílias na participação e colaboração de suas ações. A condução do encontro perpassou uma escuta atenta das experiências profissionais dos participantes acerca de suas vivências cotidianas na escola para que, assim, houvesse a compreensão das reais necessidades desses professores e as problemáticas educacionais e, com essa devolutiva, desdobrou-se todas as demais etapas do dia com ênfase no ambiente familiar e sua composição.

Por consequência, adentramos em um contexto amplo de discussão que possibilitou entender as angústias dos professores, principalmente em relação aos cuidados e proteção que são dispensadas aos alunos Pae por seus familiares e outros profissionais da educação que atuam diretamente com eles, bem como acerca da atitude e do empoderamento do professor diante de determinadas situações capacitistas, que podem ressignificar preconceitos em oportunidades de aprendizagem docente, discente e familiar.

Essa minha angústia, minha vontade de buscar, ela existe mesmo em mim. Fico pensando, será que eu tenho que pegar mesmo um livro? Voltar lá no início da nossa formação. Será que eu tenho que pegar um livro de autismo e ler ele todo, para poder entender como é a cabeça dessa criança. Como que ela pensa? Como que ela aprende? Como é o aprendizado? O que eu posso fazer para estar ajudando mais? Pra onde que eu vou? Eu sinto essa angústia, eu queria muito saber mais assim, sabe? Conseguir mais coisas (PEF 03).

Esta percepção interfere no reconhecimento pelas famílias da importância da Educação Física na vida escolar do aluno Pae, ocasionando inclusive o apoio da própria família para exclusão desses alunos das aulas ou impossibilitando certas práticas que, na visão dos familiares, poderiam prejudicar esses estudantes. Por isso, precisamos, além de ressignificar as práticas pedagógicas, ressignificar também a cultura escolar no viés inclusivo, oportunizando às famílias momentos propícios junto à equipe escolar para reflexão acerca de ações que limitam as possibilidades de emancipação do aluno Pae diante do processo educacional. É necessário também ampliar o debate sobre inclusão nas aulas de Educação Física e a importância da participação desses alunos no intuito de vivenciarem a cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992) sem nenhuma restrição para o seu desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e social.

Eu gosto muito de frisar que quando vou iniciar a aula, a disciplina Educação Física é componente curricular da Educação Infantil tão necessário, tão obrigatório quanto português, matemática, literatura e por aí vai. Para que se entenda a necessidade e a importância do nosso papel na educação da criança. Entretanto, até mesmo dentro do nosso ambiente escolar, existe esta dificuldade. De conhecer o nosso papel (PEF 12).

Quando a gente se posiciona, a gente começa a entender melhor aquele aluno. Talvez a gente consegue entender aquele aluno também por conta das ações que a família tem tomado ou deixado de tomar. Eu acredito que contribui para a formação do aluno. A gente se colocar como parte importante do desenvolvimento dele (PEF 10).

Por outro lado, o incentivo ao diálogo e escuta sensível para além dos muros da escola fomenta uma investigação que colabora para identificar possibilidades de aprendizagem conforme conseguimos adentrar na historicidade do aluno Pae pela via da família, contextualizando suas vivências e contribuindo para melhorar a qualidade do ensino de acordo com as especificidades exteriorizadas nessa relação dialógica com os familiares. Esse fato corrobora com a seguinte fala: “Têm famílias extremamente assim, colaborativas, participativas e a gente acaba até aprendendo com elas, com as famílias” (PEF 15).

No quinto encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre a **atuação e comprometimento profissional**. Esse dia iniciou-se com a discussão acerca da valorização profissional por meio dos relatos de atuação professores participantes e com o debate acerca do resgate histórico sobre a formação pessoal e acadêmica com suas nuances, trazendo questões acerca da diversidade e do olhar sensível em relação à diferença. Com isso, emergiram as narrativas em que os professores externaram haver uma preocupação em realizar ações em prol da inclusão, porém o receio em estabelecer um vínculo com o aluno Pae impedia a mediação pedagógica para que se efetivasse a educação inclusiva.

Pensar a acessibilidade do conhecimento tratado na Educação Física para os alunos Pae é assumir a responsabilidade e sensibilizar-se diante da resistência de outros sujeitos implicados no processo educacional com o objeto de estudo da área, pormenorizando, a ponto de reduzir, o trato da temática a aspectos biologizantes e esportivistas, sendo esses argumentos capacitistas um dos fatores que ocasionam a exclusão e a não participação desse público (CRUZ, 2012).

Teve um dia que os meninos pediram. Vamos fazer um jogo. Vamos dividir o time. Aí eu falei: vamos! Aí um dos meninos escolheu o colega (cadeirante). Eu falei, fulano, você quer que alguém empurre sua cadeira ou você quer sozinho empurrar a cadeira? Ele não quis empurrar a cadeira, ele preferiu que um amigo empurrasse para ele. Aí a primeira vez ele brincou, e ele já estava assim: ai professora, eu nunca

brinquei assim na minha aula. Nunca joguei desse jeito. Eu sempre recebo uma bola e fico de fora. Ai eu falei: Mas hoje você brincou. Você gostou? Aí ele: eu nunca mais vou esquecer essa aula. E aí toda aula a gente tentava adaptar pra ele, fazer de uma forma que ele conseguisse jogar. Outras atividades também que ele conseguisse fazer e a gente foi moldando ele dentro das aulas, até que ele desenvolveu (PEF 07).

Para tanto, problematizar o modo como ocorre a aprendizagem de alunos Pae nas aulas de Educação Física consiste em compreender, de forma total, o sujeito que ali se insere e superar todos os obstáculos que porventura limitam a experiência da aula. Desse modo, apoiamo-nos na solicitude pedagógica (MEIRIEU, 2002), sendo essa a preocupação que o professor dispense na busca por soluções, meios e estratégias que possibilitem o aprendizado do aluno Pae ou que apresentem qualquer tipo de dificuldade.

Por isso é tão necessária a valorização e o incentivo por momentos formativos que priorizam as possibilidades de dialogar e refletir criticamente acerca das trajetórias dos alunos Pae no processo de aprendizagem, produzindo um saber que estabeleça relação com a prática a partir da própria prática, sendo esse um caminho de atitudes que nos fazem acreditar no potencial do aluno Pae, aprofundando suas relações e visando identificar suas características e especificidades para que, a partir desse contato direto, os professores possam ressignificar suas práticas pedagógicas na intencionalidade inclusiva, legitimando o direito de pertencimento desse aluno no espaço escolar.

Eu penso que a educação tem que ter empatia e afetividade. São duas palavras interessantes, pra gente ter no desenvolvimento de uma pessoa, de aluno, de um aluno especial, com necessidades especiais. Na sua aula, até no seu dia a dia com ele, de criar um laço de amizade com ele, de carinho, de respeito. E consequentemente, com sua família também (PEF 02).

No sexto encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre os **esportes adaptados**. A partir do tema, os professores, no decorrer do momento formativo, externalizaram uma mudança de pensamento acerca da inclusão, haja vista a condução que fora realizada pelo colaborador por meio de fotos, as quais mostraram cenas cotidianas das aulas de um projeto específico para pessoas com deficiência realizando esportes de rendimento. O colaborador especificou cada ação, dando ênfase ao modo como lidava com seus alunos nos aspectos atitudinais, explanando sobre suas ações no âmbito da afetividade e da valorização do potencial humano de cada um, independente do esporte que estava sendo trabalhado. Isso trouxe aos professores a reflexão acerca da atuação com alunos Pae na qual eles puderam reconhecer o trato pedagógico com ênfase na superação do afastamento por receio em atuar com esse público.

Então, hoje eu tenho uma outra visão. Eu acho assim, que nós somos capazes de ter uma inclusão dentro da escola. Teríamos que mudar todo um contexto geral. Mas eu acredito que a gente tenha condições sim de incluir essas crianças no contexto escolar (PEF 07).

Neste sentido, corroboramos com Martins e Monteiro (2020) ao defendermos que “A Educação Inclusiva é um paradigma educacional assentado nos direitos humanos para atender a variação humana nos diferentes espaços educativos.” (MARTINS; MONTEIRO, 2020, p. 189). A trocas de saberes e a emancipação são essenciais para que possamos, por meio da subjetividade, compreender as múltiplas formas e modos de existir que são representados nas salas de aulas, pautando nossas concepções e ações para evitar que situações de invisibilidade e silenciamento dos alunos Pae ocorram no contexto escolar, tornando-os meros espectadores do processo educacional, afastando-nos cada vez mais de práticas opressoras que ocasionam a exclusão desses alunos, após tantas conquistas, como verificamos no relato a seguir: “Eu tive essa preocupação de será que eu estou ofendendo, magoando alguém? Eu aprendi há pouco tempo a expressão pessoas com deficiência. Eu não falo assim com meus alunos. Eu chamo pelo nome” (PEF 12).

Especificamente na Educação Física, cabe-nos ressaltar a importância de considerarmos a representação dos conhecimentos que os alunos Pae trazem consigo. Essa demanda apresenta-se relevante ao se estruturar o planejamento a partir das vivências anteriores desses alunos, evitando que o distanciamento professor/aluno se estabeleça, para que, nessa mediação, possamos constituir e compor os espaços de construção do conhecimento escolar em uma perspectiva inclusiva (SÁ, 2013).

No sétimo encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre o **trabalho colaborativo e humanização**, iniciando o momento com a provocação do grupo-alvo para que explanassem o que eles concebiam por trabalho colaborativo. Com essa construção coletiva, a colaboradora trouxe o debate teórico-científico da área da Educação Física na perspectiva inclusiva para que, juntos, pudéssemos entender a necessidade de romper com o tradicionalismo na educação, em uma busca para que haja colaboração entre os atores escolares, estreitando a aproximação com os alunos Pae, entendendo suas necessidades e potencialidades a partir de suas histórias de vida e despertando o diálogo como via de acesso a vivências na Educação Física.

Com esse novo olhar, os participantes compreenderam que a aprendizagem pode ocorrer com o aluno Pae em uma ação reflexiva, estabelecendo uma nova cultura escolar de

acolhimento da diferença, com ênfase nas diversas possibilidades de ser e estar no processo de ensino-aprendizagem.

Por causa da nossa formação, eu fico me autoavaliando o tempo inteiro, na minha aula, o tempo inteiro que me deparo com os alunos. O curso está mexendo de uma certa forma com a gente. E as interrogações vêm. Eu estou achando muito legal nosso debate, sabe. Quando a gente tem liberdade pra falar em grupo assim. É legal a gente ter um espaço onde a gente pode falar, abrir o coração, falar da escola, falar de tudo. E tudo ficar aqui entre a gente e ser bem utilizado, para um bem maior (PEF 03).

Porque a gente quer muito que a escola seja colaborativa, mas a gente não colabora nem com cobrança, porque cobrar é ser colaborativo. Mas fazendo essa formação é interessante a gente poder despertar mais para o que a gente deve fazer na escola. Foi através desse curso que eu tive outro olhar sobre a inclusão (PEF 10).

A essa altura do curso, percebemos que houve uma transformação da realidade que eles vivenciam, sendo os professores os autores dessa ação (CANCHERINI, 2010). O formato democrático e dialógico possibilitou que os participantes assumissem uma postura de maior destaque no processo de inclusão, não galgando a eles o papel principal, mas sim o de colaboradores dessa perspectiva, mesmo diante das narrativas de despreparo e insegurança que apresentaram no início dessa trajetória formativa.

A constatação dessa mudança experienciada pelo grupo-alvo nos faz recordar a problematização, feita logo acima, sobre as lacunas na formação inicial que ocasionaram, de alguma forma, as tensões e os desafios citados pelos professores na atuação com alunos Pae. Tal fato nos remete à percepção de como a articulação com a prática docente estabelecida nos momentos de diálogo crítico-reflexivo que oportunizamos e a elaboração coletiva do saber conseguiram ressignificar a racionalidade técnica que de alguma forma se fez presente na formação inicial, sendo essa uma das caracterizações que concebe de forma acrítica, predominando o saber fazer, sem a devida reflexão sobre as necessidades que o contato com a diferença pressupõe, tanto em relação ao tempo, quanto ao espaço de aprendizagem (LIMA, 2020).

Em relação a terminologia e a prática, na escola está sendo feito um projeto sobre diversidade, então, quando eu fui trabalhar com as crianças eu aproveitei pra falar sobre o novo nome, a forma de tratamento, sobre o capacitismo. Interagir com eles e questioná-los sobre os amiguinhos que eles já tiveram em aula, na sala de aula, com deficiência, a forma de tratamento, as diferenças. Eles mesmos, falavam que era um coleguinha especial e acho que a maioria das pessoas até hoje ainda falam que é especial. A gente às vezes quando fala uma pessoa com deficiência a gente pensa que é preconceito né. O nome, a gente acha que especial é mais bonitinho, não sei, de se falar, mas a gente percebeu que não, que é o errado. Então, a partir disso, ficou bem marcado e eu procurei passar isso para os meus alunos pra eles também entenderem a forma de se comunicar, de se portar em relação a eles. Eu acredito que

a partir de agora eu vá ter uma visão diferente também dessas questões do capacitismo, que eu achei que foi muito interessante (PEF 11).

A formação tem contribuído muito com muitas coisas, a gente aprendeu, eu pelo menos aprendi muita coisa bacana. De vivências assim, que a gente não imagina que a gente pode ter com esses alunos. E isso vai mudar muito daqui pra frente nas minhas aulas. Eu vou lidar com mais facilidade em estar trabalhando com os alunos na minha aula. Porque antigamente eu tinha medo, não vou dizer que eu não tinha. Será que eu sei fazer isso? Será que eu dou conta? Hoje não, hoje eu sei que depois do que a gente viveu durante esse tempo no curso, eu vi que a gente é capaz de tudo. De está montando uma aula, muito boa e incluindo esses alunos nessa aula. Então assim, me ajudou bastante. Hoje eu tenho outra visão (PEF 07).

Me trouxe mais confiança em relação aos alunos, de poder trabalhar, outorgando-lhes mais protagonismo. Creio eu. Eu já fazia isso sem saber porque, como que eu fazia isso exatamente. Creio que era pelo meu olhar horizontal e uma certa sensibilidade. Mas eu tinha mesmo muita dificuldade, não sabia como me expressar, alunos com deficiência, alunos especiais, etc, etc. E na verdade a gente precisa estudar. A teoria também. Debruçar-se em cima de outros conhecimentos, mas a formação tem sido maravilhosa, muitas vezes emocionante e tem trazido mesmo essa cultura, que apesar de não ser nova, mas pra mim tem sido nova de certa maneira. Essa cultura do olhar diferente. De compreender diferente. Pelo qual eu agradeço. Creio que nos tornará mais ricos, mais humanos, mais compreensivos também (PEF 15).

Eu participei de n's formações e eram só assim, de cima pra baixo. Você não tinha direito de opinar, você só ouvia, era um monólogo. Isso me matava de ansiedade, você querer falar alguma coisa. Era só monólogo. E isso faz com que, nós que somos profissionais, que têm algo a contribuir, a gente desinteressa por aquilo que só uma pessoa fala. Tem que ser aquilo que ele falou e a gente só ouvir e odeio ser como lagartixa, só balançar a cabeça. Este que eu estou participando hoje, olha a diferença. Eu tenho direito de ouvir, opinar, expressar, contar as minhas experiências, contar o que eu passei, o que vivenciei. E isso trouxe uma nova dinâmica para nós, aprender a gostar de ter os alunos, inclusive que a gente aprende com eles, como muitos colegas falaram. Nós aprendemos com eles, eles nos dão lições de vida (PEF 05).

Eu estou aprendendo isso, que não é a deficiência do aluno, é o aluno e qual a deficiência. Tem que lembrar que ele é aluno como os outros, e tem uma deficiência. Não é o limite, não vai impedir ele de participar da nossa aula. A formação está contribuindo demais pra mim, pra minha área (PEF 10).

No oitavo encontro formativo, tivemos como objetivo principal dialogar sobre o **autismo e educação infantil**. Na oportunidade, o colaborador fez um resgate sobre o seu percurso profissional com foco na prática inclusiva e trouxe a lume seus caminhos na pesquisa com ênfase em uma ação dialética. O colaborador solicitou, então, que os professores participantes ficassem atentos à prática do processo de ensino-aprendizagem que seria apresentada por meio de fotos e vídeos, para que percebessem como procede a ação docente em relação à ação de inclusão com alunos da educação infantil.

Trouxe com essa ação inclusiva de vivência prática no espaço não escolar, com interação de crianças com autismo e crianças não Pae na educação infantil, a intenção de discutir os aspectos teóricos e práticos da atuação docente. Nesse ínterim, os elementos

utilizados para efetivar a vivência foram as brincadeiras e o faz de conta, utilizando o espaço aberto e a brinquedoteca, configurando esses contextos como uma oficina que colabora para o desenvolvimento desse público.

Em seguida, houve uma análise do que foi apresentado, com o diálogo articulando teoria e prática, na intenção de discutir como a mediação e a afetividade podem contribuir para a ação na educação de alunos Pae, independente da tipologia e do segmento de ensino.

Eu penso assim, que a questão da inclusão escolar, infelizmente a nossa escola, nossa educação, ela está atrasada, em um monte de coisas. E uma das coisas que já era pra estar funcionando, era a questão da inclusão. Que hoje não é só por conta do material. Se nós replicarmos o que a gente aprende, dentro da escola, os funcionários da escola, de alguma maneira a gente vai está contribuindo pra essa inclusão. Se toda vez que chegar um aluno especial, eu não me comprometer a falar alguma coisa com alguém dentro da escola, que não é pra ele ficar naquele cantinho, naquela salinha vendo vídeo, eu estou contribuindo para que ele não seja incluído. E se a gente começar vai sair do comodismo. É muito mais fácil fazer isso, do que a gente ter que batalhar (PEF 10).

Dentro do que foi proposto e construído de forma colaborativa (ASSMANN, 1999), os professores conseguiram compreender que a inclusão só ocorrerá verdadeiramente se todos assumirem seu protagonismo com ações que são essenciais para proporcionar as melhores condições possíveis de acesso e permanência dos alunos Pae na escola, sendo essa identificada como uma instituição que ainda não está propícia para uma educação inclusiva e para todos. Muitas barreiras ainda são visíveis e precisam ser superadas para que alcancemos com êxito as práticas pedagógicas nessa perspectiva.

Desta forma, os profissionais do grupo-alvo conseguiram se perceber mais atuantes e empoderados no sentido de replicarem e agirem conforme os saberes que construíram juntos no percurso formativo. Entenderam também ser de grande valia a tomada de atitudes frente qualquer situação no contexto escolar que represente ações e atitudes capacitistas, pois elas refletem diretamente no desenvolvimento das aulas de Educação Física com esse público (CRUZ, 2012), especialmente no que tange à interferência da família e a sua preocupação com a segurança nas práticas corporais, com os profissionais de apoio e seus receios, com a equipe gestora, pedagógica e docente na desvalorização da área impedindo ou não dando o devido suporte pedagógico, a acessibilidade nos espaços para a realização das aulas, entre tantos outros fatores.

Não tem nenhuma fórmula mágica que eu não estou realizando não, esse é o caminho de desenvolvimento. Vai olhando, vai fazendo, amanhã aplica de novo. E vamos embora, ninguém tem receita mágica e receita de bolo. Eu dormi pensando nisso esses dias: será que no final da formação eles vão me dar a receita de bolo?

Eles não vão me dar. Não existe essa receita. Cada ser humano é um. Eu que vou levar minha experiência para eles e vamos falar isso tudo. Ninguém é igual a ninguém. Não tem um aluno que age igual a outro aluno (PEF 03).

Em relação aos saberes necessários para a atuação docente com alunos Pae, constatamos, em suas falas, que a ênfase dada ao formato do curso, com base na pesquisa-ação existencial, possibilitou o avanço e a superação de muitos desafios apresentados por eles. Entre os exemplos, temos a prevalência da escuta sensível diante as narrativas; o reconhecimento dos professores como integrantes ativos do processo com participação das decisões; os momentos que privilegiaram a reflexão crítica sobre a própria ação e dos demais participantes; o diálogo como delineamento principal por meio do qual eles puderam manifestar seus anseios e dificuldades; os instrumentos e estratégias de pesquisa em que os princípios balizaram a aproximação com a realidade vivenciada cotidianamente e suas histórias de vida e profissional; e especialmente a construção coletiva do saberes docentes na perspectiva inclusiva (BARBIER, 2002; TARDIF, 2012; CANCHERINI, 2010; FREIRE, 1987, 1992, 1996).

O Pesquisador trouxe um formato diferente, você que é tão jovem, mas com tanta vivência dentro de um laboratório que você está se formando e está trazendo pra nós, está nos espelhando. A gente aprende trocando essas experiências. E o Pesquisador trouxe isso pra gente, que eu amei. Todos os professores que o Pesquisador trouxe pra ter esse diálogo conosco, nós tivemos o direito de opinar, expressar, contar, mesmo na nossa maneira, na nossa formação empírica. Eu sou do tempo que eu não via nenhum aluno com deficiência em sala de aula. Eu nunca vi, depois que eu me formei que eu fui ver a inclusão. Mesmo assim não era a inclusão, só tinha APAE e Pestalozzi. E muitos pais não mandavam, não eram obrigados. Depois vieram leis. Então eu só tenho a agradecer essa formação. Eu só tenho a agradecer o Pesquisador que teve uma ideia brilhante, de ver a nossa dificuldade, captar isso, desenvolver algo e hoje ele está nos retribuindo, fazendo com que a gente se torne um profissional melhor. Eu tenho que agradecer isso a você (PEF 05).

As temáticas sobre autismo e educação infantil perpassaram toda a discussão, porém, a partir de tudo que foi debatido até o momento e tendo sido esse o último dos encontros, ficou destacado que as tipologias e os segmentos de ensino não são os grandes desafios, mas sim como atuar com a diferença e como buscar as respostas perante os desafios que se revelam nessa aproximação. Por isso, a condução desse tópico focou mais nas questões didático-metodológicas e principalmente na humanização da educação com um processo sensível que reorienta a atuação docente priorizando o aluno e suas especificidades (ASSMANN, 1999).

Logo após a finalização dos oito encontros, em um movimento de rever e repensar o percurso, analisando o que conseguimos inferir sobre as narrativas, foi possível compreender

como os aspectos subjetivos interferem na ação docente com alunos Paee. A formação continuada permitiu que visualizássemos os principais desafios, tensões e avanços que constituem o âmbito educacional no quesito efetivação da inclusão, especificamente nas aulas de Educação Física, a qual mostrou-se um caminho para o enfrentamento das barreiras que impedem o desenvolvimento humano e escolar (MEIRIEU, 2002).

Na sequência, com o intuito de reavaliar todo o processo realizado e possibilitar que os participantes do grupo-alvo pudessem expressar como eles perceberam as mudanças que ocorreram no decorrer de toda a pesquisa, organizamos o roteiro de seminário final, em que os participantes puderam expor suas percepções acerca dessa transformação. Além disso, por meio de um movimento político, propuseram as possibilidades de implementação de um curso de formação continuada que realmente atendesse suas necessidades, enquanto professores, tendo como temática a inclusão nas aulas de Educação Física.

6.2 O SEMINÁRIO FINAL: UM REENCONTRO COM AS EXPECTATIVAS E O PANORAMA DO PERCURSO

Após a etapa de análise dos encontros formativos, demos início à construção do roteiro do **seminário final**³⁸ com o intuito de compreender como os professores participantes ressignificaram seus conceitos, concepções e percepções acerca dos processos inclusivos, bem como a fim de problematizar, na coletividade, os principais fatores que podem constituir um curso de formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva.

Nesta fase, estruturamos o encontro de forma *on-line*, por meio de plataforma de videochamada, 15 (quinze) dias após o último encontro formativo, no turno matutino, com duração aproximada de 03 (três) horas, com a participação de todos os componentes do grupo-alvo.

Assim sendo, relacionar a teoria com as experiências dos professores é uma forma de valorizar a reflexão crítica acerca de suas práticas pedagógicas por meio do diálogo que sustenta a troca de experiências, compartilhando seus saberes docentes. É importante lembrar, ainda, que existem influências que podem alterar as situações que são expostas, como as histórias de vida, a cultura em que estão imersos, as questões sociais, entre outros fatores.

Desta forma, concebemos que a mediação da construção de novos saberes e os processos de elaboração da identidade docente é um processo reflexivo que contribui para o desenvolvimento crítico da profissão docente e da superação do fracasso em efetivar práticas

³⁸ Adotamos essa nomenclatura para que não haja confusão com o grupo focal realizado no início da pesquisa.

pedagógicas inclusivas (PIMENTA, 1999). Assim, para que pudéssemos implementar esse pensamento, delineamos as perguntas norteadoras que compuseram o roteiro do encontro:

1. A partir dos conhecimentos construídos coletivamente, por meio do diálogo com o grupo participante, o que mudou na sua prática pedagógica?
2. Quais foram os pontos mais relevantes, durante o curso de formação continuada na perspectiva inclusiva, que contribuíram para que sua prática pedagógica fosse ressignificada?
3. Como você percebe sua importância na equipe escolar, como multiplicador do conhecimento construído coletivamente acerca da inclusão?
4. Por meio das trocas de experiências com o grupo participante, quais foram os avanços em relação à práxis inclusiva que o curso de formação continuada proporcionou?
5. Por meio das trocas de experiências com o grupo participante, quais são os desafios que você ainda percebe em suas aulas de Educação Física?
6. A partir das experiências formativas vividas no município de Anchieta/ES, quais são os elementos necessários para uma formação de professores na perspectiva inclusiva?

Estruturamos as perguntas norteadoras do seminário final a partir da necessidade de conduzir o debate acerca das proposições que os próprios professores identificaram como necessárias para futuras formações no âmbito da inclusão, destacando o viés de empoderamento que preconizamos como potente em um curso que tem a pesquisa-ação existencial como base.

Intencionamos também ampliar nossas percepções acerca da viabilidade do formato metodológico e estrutural que adotamos, como também a expectativa de constatar as mudanças que ocorreram ou não, conforme decorriam os estudos teóricos e práticos relativos aos conceitos e às intervenções na perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física, que foram expressas por meio de experiências de todos os envolvidos no processo formativo.

Na sequência, iremos apresentar a inferência dos dados de acordo com cada pergunta norteadora, discutindo os assuntos emergentes balizados no referencial teórico que permeia a pesquisa.

A partir da primeira pergunta (*A partir dos conhecimentos construídos coletivamente, por meio do diálogo com o grupo participante, o que mudou na sua prática pedagógica?*), verificamos que o capacitismo é um dos pontos de relevância na ressignificação de atitudes e práticas que convergem para a transformação das práticas pedagógicas dos professores que participaram do curso, especialmente no que diz respeito ao

reconhecimento das potencialidades dos alunos Pae e na mudança que ocorreu, principalmente em relação a atitudes pedagogicamente capacitistas, pois, ao “[...] estabelecer relações dialógicas nos caminhos que são percorridos nos faz conviver com tensões, incertezas, lutas e criar raízes por onde nos aproximamos” (RODRIGUES, 2020, p. 81), e dessa forma, impulsiona-nos à transformação e à ressignificação de concepções antes vistas como normalizadas.

Eu acredito que tiveram duas situações que me marcaram bastante, que com certeza vão influenciar minha prática. A primeira é que não existe a fórmula pronta. É uma questão de tentativa e erro, pesquisa constante, tentar se aproximar do aluno, nas suas relações interpessoais, antes de começar a inserir o conteúdo para que ele tenha essa aproximação com o professor, eu sei que isso facilita bastante. Eu acredito que eu esteja procurando seguir esse caminho, pelo menos na minha aula prática. E outra coisa, é o capacitismo, que eu acredito que eu fazia muito isso. Com os meus alunos agora eu comecei a tentar mais, arriscar mais, acredito nas práticas. Vendo que eles também podem fazer da mesma forma que os outros (PEF 11).

E eu aprendi muito durante o curso todo. E assim, a minha expectativa é muito grande, nessa questão de inclusão, de incluí-los na aula de Educação Física. E eu vou dar o meu melhor, eu aprendi muito. E eu vou tentar fazer o melhor, do melhor, do melhor que eu puder pra incluir esse aluno nas minhas aulas e fazer com que ele tenha o máximo de aproveitamento (PEF 07).

Outro fator de grande importância preconiza a conscientização acerca das novas práticas pedagógicas que agora se sustentam no entendimento sobre a intencionalidade educacional de garantias de direitos e da valorização do educando nesse processo, em uma tomada de consciência que revela o êxito de um percurso balizado na troca de experiências, haja vista que:

Vivenciamos, desse modo, a necessidade de que para instituímos práticas educativas que atendam a todos os alunos garantido a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, precisamos antes, sustentá-las. Para isso, torna-se necessário discutir e refletir crítica e coletivamente, os princípios que engendrarão os pilares dessa construção (EFFGEN; ALMEIDA, 2012, p. 16).

Deste modo, de acordo com as respostas dos professores, percebemos que a empatia que surge conforme ampliam-se os saberes sobre possibilidades de atuar com o aluno Pae, via o contato com outros profissionais que apresentaram práticas exitosas, é preponderante, já que “Refletir sobre a prática educacional numa perspectiva inclusiva demanda a idealização de novo paradigmas” (OLIVEIRA; SILVEIRA; DIAS, 2021, p. 13).

Por estar nesta formação e por poder ter com quem compartilhar e ouvir também os colegas e os profissionais que já passaram por aqui, eu hoje me sinto mais motivado a trabalhar com alunos da educação especial que estão inseridos na escola, alunos

com deficiência. E vejo que não estou tão distante do que já é uma proposta (PEF 10).

Na minha prática eu já inseri o diálogo com os alunos, com os demais alunos, sobre a inclusão. Porque a gente aprendeu que precisamos falar sobre isso com os demais alunos, até porque a inclusão está diretamente ligada a eles. Se nós vamos pensar realmente em incluir o nosso aluno, a gente precisa também pensar que os demais precisam ter também desse conhecimento. Então eu comecei a transparecer pra eles o conceito do capacitismo. Que muitas vezes a gente fica angustiado de ver que a gente estava indiretamente, mesmo inconsciente excluindo nosso aluno da prática por medo e desconhecimento, pensando em proteger, mas acabando excluindo (PEF 11).

O que mudou na minha prática? Ela ainda está nesse processo de mudança, particularmente, eu tenho que romper, com esse método mecânico de planejar horizontalmente, ainda que houvesse o olhar sensível a essas crianças. Eu digo que tenho aprendido, que tenho a consciência agora, a troca de conhecimento, de ser alguém melhor, isso inclui o professor. Eu só tenho mesmo a dizer obrigado, por nos trazer essa consciência ou esse estímulo à nossa consciência (PEF 15).

No que diz respeito à segunda pergunta (*Quais foram os pontos mais relevantes, durante o curso de formação continuada na perspectiva inclusiva, que contribuíram para que sua prática pedagógica fosse ressignificada?*), vimos que foi relevante a estratégia dialogada de trocas de experiências, tanto entre o grupo-alvo, quanto pelos colaboradores que trouxeram suas vivências com práticas exitosas, pois “Neste processo ou, melhor dizendo, nestes processos não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo” (NÓVOA, 2022). Esse caminho estabelecido nos trouxe o sentido de comprometimento diante do contexto desafiador que se apresenta para a coletividade, com possibilidades de elaboração de novos saberes a partir dessa relação de ajuda mútua, promovendo a reflexão que culmina em repensar a própria prática, em um processo que se desdobra em intervenções educacionais mais humanizadas e equitativas.

Então primeiro ponto, eu acho que foi muito bom esse processo que a gente vivenciou por esses dias de formação, foi você perceber que existe colegas de profissão que tem a mesma sensibilidade. Então isso fortaleceu muito. Eu pude sentir mais um impacto assim, eu não estou sozinho nessa. Existem amigos, colegas, que estão percebendo que a gente precisa de mais sociabilidade, que a gente precisa de empenho, que a gente precisa ressignificar a prática. E isso foi muito bom, para engajar, para gente fazer grandes reflexões, e até mesmo a gente estreitar ainda mais essa relação (PEF 04).

E vejo algo que me mudou muito, você trazer alguns professores que vão passando as suas experiências, não é receita de bolo que é só a gente seguir. E essa fala de outros profissionais, essas pesquisas, isso achei legal e enriquecedor. Porque tem muita gente procurando a mesma coisa que a gente (PEF 13).

Acho que, hoje eu me sinto mais seguro, até pelo que a gente compartilha aqui, todos nós estamos nesse mesmo barco de se frustrar, quando aparece um aluno, que não está naquele padrãozinho dos outros ali e a gente fica meio ‘ai meu deus, o que eu vou fazer’, a gente não está muito destoado nesse sentido (PEF 10).

O grupo está falando da mesma forma. Cada um de nós mostrando a sua dificuldade no trabalho, mostrando estratégias de como trabalhar, porque não é uma receita de bolo. O que eu acho mais importante é cada um falando o seu ponto de vista e respeitando a individualidade da pessoa (PEF 01).

E quando a gente começa a ver, que a escola A, B e C, tem as mesmas realidades dentro do processo de inclusão, e a gente ouve também que algumas pessoas conseguiram incluir e outras pessoas não conseguiram, você começa a ver que você não está sozinho e você também não se frustra. Então quando a gente começou a dialogar essas vertentes, eu comecei a ver que existem várias pessoas que passam pela mesma situação e isso foi muito bom (PEF 04).

Pontos que pra mim foram importantes, relevantes: os relatos dos meus colegas, as experiências dos palestrantes e o conhecimento que eles trouxeram para gente. E a afirmação convicta da permanente procura para as possíveis saídas. Sei que são os primeiros passos de uma caminhada muito desafiante para mim (PEF 15).

Eu acho que a maior riqueza que nós estamos tendo aqui nessa formação, são as trocas de experiências, que nos dão conforto, quando estamos seguindo o mesmo caminho que a gente não conhece, tudo que a gente tem que buscar mais. E também, quando a gente sente esse anseio. Eu acho que as trocas de experiências nos dão esse conforto e nos motivam a buscar mais para também poder compartilhar mais de uma próxima oportunidade (PEF 10).

No caso da terceira pergunta (*Como você percebe sua importância na equipe escolar, como multiplicador do conhecimento construído coletivamente acerca da inclusão?*), identificamos que o avanço em relação às práticas pedagógicas inclusivas foram percebidas e refletidas pelo grupo-alvo em referência às possibilidades apresentadas nos momentos de diálogos. Nessa construção participativa e coletiva, os professores participantes se identificaram como sujeitos multiplicadores do conhecimento, oportunizando, em seus contextos escolares, situações de reflexão acerca de ações que envolviam a inclusão escolar.

Com isso, os saberes profissionais elaborados por diversas fontes, entre elas o conhecimento teórico apresentado pelos colaboradores e as experiências dos demais professores participantes, expostas por meio do diálogo (FREIRE, 1987) e apreendidas pela escuta sensível (BARBIER, 2002; CANCHERINI, 2010), propiciaram o empoderamento desses profissionais na intervenção e transformação de suas realidades, superando os entraves que antes os impediam de alcançarem o sucesso de suas práticas com os alunos Pae e com a equipe em que atuavam.

Você começa a perceber que você passa a ser mais importante, que você começa a intervir mais nas situações relacionadas aos alunos com deficiência. Você começa a observar mais, você começa a opinar mais e se sente seguro por conta dessa troca de experiência e informação (PEF 09).

Então, com esse curso, hoje eu me sinto na responsabilidade de motivar os colegas a trabalhar a inclusão na escola, diferente do que estava sendo trabalhado até o

momento, na verdade, rever os nossos conceitos de inclusão, dentro da escola com os nossos alunos (PEF 10).

Neste momento, foi possível entender que a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 1985, 2002) foi determinante para o êxito na participação dos professores, demonstrando ser uma das formas possíveis para estabelecimento de vínculo de pertencimento e empoderamento docente acerca das práticas pedagógicas inclusivas, ao propiciar a elaboração coletiva do conhecimento a partir das vivências cotidianas, contribuindo, conseqüentemente, para uma intervenção viável.

A gente precisa transmitir esse conhecimento, até porque da mesma forma que nós antes tínhamos a falta de conhecimento que fazia com que nós errássemos na nossa prática com os alunos, os demais profissionais da escola, às vezes também têm. Essa questão de estar sempre protegendo ou achando mais cômodo deixar ele no canto, nesses momentos de crise, acredito que seja exatamente pela falta de conhecimento, tanto da Educação Física, da importância da Educação Física para criança, quanto pelos conhecimentos do verdadeiro sentido da inclusão. Então se nós já temos esse conhecimento, acredito que seja importante realmente a gente está passando para frente, de forma amigável, para não impor as coisas as pessoas, não de forma autoritária, mas com o objetivo de realmente transmitir o conhecimento que a gente adquiriu até agora (PEF 11).

Pra mim essa multiplicação eu vejo como uma ação necessária, muito importante, da gente levar então essas informações aos nossos alunos e dialogar com eles, conversar com eles, mostrar pra eles. Especialmente, ouvi-los, ouvir os nossos alunos, intervir amigavelmente com a pedagoga, nos planejamentos, que agora vamos ter presencialmente, para poder a gente conversar e estimular a reflexão sobre o tema com nossos colegas (PEF 15).

Eu me sinto um cara importante dentro desse processo, para estar ali somando forças. Agora, nem sempre a gente é solícito nessas causas, nem sempre alguém vai te chamar porque você é uma pessoa que pode estar ajudando em alguma situação específica em relação a isso. É uma política que a gente tem que estar conversando, a gente tem que estar fazendo com outras áreas também. É essa persistência que tem que existir e a gente vai conseguindo, aos poucos, mas a gente consegue. A união faz a força (PEF 04).

No que tange à quarta pergunta (*Por meio das trocas de experiências com o grupo participante, quais foram os avanços em relação à práxis inclusiva que o curso de formação continuada proporcionou?*), conseguimos perceber que, de uma forma geral, houve um desenvolvimento positivo nas relações com os alunos e demais atores que compõem o cenário escolar, assim como em relação à atuação docente na perspectiva inclusiva, com enfoque na reorganização e no planejamento de ações voltadas para a especificidade dos alunos Paee. Nesse sentido, corroboramos com as palavras de Vieira e Ramos (2012):

É justamente a capacidade humana de criar possibilidades para ensinar e aprender e produzir novas formas de estar e compreender o mundo nos faz apostar na formação

continuada como um caminho propício para assumirmos o educador como um investigador crítico capaz de instituir contextos de significativas aprendizagens para seus alunos (VIEIRA; RAMOS, 2012, p. 55-56).

Portanto, repensar e reorganizar a própria prática e as relações estabelecidas no local de trabalho, principalmente na/pela coletividade, impulsionou a articulação do saber, produzido coletivamente, às vivências cotidianas do contexto educacional, especificamente nas aulas de Educação Física. Isso remete ao saber docente construído de maneira colaborativa e participativa, na busca por respostas aos anseios e desafios que perpassou trilhar o caminho interno, a partir das experiências dos professores dentro do contexto que eles vivenciam diariamente e dos sujeitos que compunham a categoria municipal do Magistério, algo que inicialmente só ocorreria se alguém externo a todo esse processo pudesse intervir. Como Freire (1996) nos alerta, a aproximação da teoria com a prática torna-se fundante por meio da valorização dos momentos de reflexão crítica acerca da atuação docente e, como resultado desse processo, temos a assunção, um comprometimento que vinculado à afetividade que move a todos no percurso formativo, proporciona a mudança almejada. Todo esse panorama pode ser percebido conforme as falas a seguir:

Eu passei a interagir mais com os alunos, com os pais. Eu passei a ter essa percepção melhor. Eu passei a dar mais qualidade a minha aula. Os avanços que eu tive: mais motivado a buscar mais conhecimentos sobre as diversas áreas da educação especial, para gente poder atuar (PEF 05).

Essa troca de experiência para mim é o mais importante, o que mais traz benefício para o nosso dia a dia, para a nossa prática. Eu sempre fui muito a favor disso, de formação assim, com trocas de experiências. É exatamente isso que está proporcionando uma segurança maior em intervir, em se aproximar, para entender, para tentar fazer alguma coisa em relação à inclusão com o aluno deficiente. Por que eu achava que era só eu que tinha medo, que tinha insegurança, que não sabia o que fazer. Com toda essa troca aí eu percebi que está todo mundo do mesmo jeito, e que é assim mesmo e que isso não vai passar, que a gente vai continuar com essa insegurança e alguns imprevistos irão acontecer e nós vamos errar, mas deu confiança para tentar acertar e fazer o melhor para inclusão (PEF 09).

Nessa questão de planejamento, eu pensei um pouco diferente dessa vez, assim, na forma de se planejar as minhas aulas. Antes a gente pensava em incluir os alunos nas nossas aulas e depois do curso, na verdade eu pensei em nos incluir, para eles. Porque eu acho que a mudança tem que vir da gente. Nós que temos que mudar, os alunos que precisam se incluir no meio deles na verdade. Então assim, eu pensei um planejamento um pouco diferente, eu acho que assim eu consegui me fazer melhor enquanto professora (PEF 07).

A quinta pergunta (*Por meio das trocas de experiências com o grupo participante, quais são os desafios que você ainda percebe em suas aulas de Educação Física?*) trouxe-nos um fato marcante, que diz respeito às atitudes de naturalização da dificuldade em estabelecer

princípios inclusivos que valorizem a diferença. Como nos apresenta Rodrigues (2014), “A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade” (RODRIGUES, 2014, p. 06). Enquanto professores, podemos exercer o papel de propagadores de uma educação que privilegie a humanização das relações educacionais, promovendo o acesso e a participação de todos, sem distinção e sem os entraves que corroboram com a inclusão escolar.

Porém, essa não é uma tarefa fácil, visto que ela demanda uma gama de saberes que precisam ser acionados diante de fatores que surgem alheios às possibilidades de execução pedagógica, em um desafio de mudança para uma educação de qualidade que proporcione o reconhecimento do outro com as mesmas oportunidades de participação, de acordo com a especificidade de cada aluno, para que todos possam aprender e vivenciar o espaço escolar sem nenhum tipo de exclusão.

Eu acredito que um dos maiores desafios, em relação à inclusão, seja também, os outros alunos, porque eu ainda percebo que ainda existe muito preconceito. Creio que pra mim, especificamente, são esses, de autoconsciência, de tomada de consciência, como professor, como cidadão, como ser humano também. Eu pude sentir mais um impacto assim, eu não estou sozinho nessa (PEF 11).

Por fim, com a última pergunta (*A partir das experiências formativas vividas no município de Anchieta/ES, quais são os elementos necessários para uma formação de professores na perspectiva inclusiva?*), demos ênfase ao fator social e coletivo de ser escola, nos delineamentos da formação contínua com o objetivo de alcançar êxito nas práticas inclusivas.

Uma formação ela deve incluir a comunidade escolar num todo. Seja direta ou indiretamente. Ela tem que focar na comunidade escolar. Meu ponto de vista é esse. Inserir gestores e membros do pedagógico, construir junto conosco e desenvolver a mesma opinião, desenvolver os mesmos sentimentos, as mesmas necessidades. Compreender melhor o que é essa nossa ansiedade de melhorar (PEF 12),

A proposta de formação deve incluir sem dúvida todos os agentes da educação, que são a família, que são os serventes, que é o vigia da escola, a secretária, todo mundo. Porque isto? Porque se nós queremos uma sociedade melhor, temos que incluir a todos (PEF 15).

Como nos afirma Nóvoa (2022), verificam-se atualmente a valorização da individualização das aprendizagens por meio das novas tecnologias e a desvalorização da coletividade na escola. De acordo com as falas dos professores participantes, verificamos a necessidade de reestruturar as relações escolares e a maneira como se pensa a formação

continuada, que prioriza reforçar as dimensões coletivas como base para uma transformação da realidade educacional.

Entretanto, rever os modos estabelecidos de valores escolares e de configurações de formação continuada requer o empenho de todos, especialmente dos professores, para que haja uma reflexão crítica contínua e cooperativa acerca dos processos inclusivos nas aulas de Educação Física que favoreçam efetivamente a promoção de uma realidade comum, que não esteja vinculada a ações capacitistas e práticas pedagógicas exclusivistas.

Compreendemos, de tal modo, que essa inovação ocorrerá se priorizarmos os espaços dialógicos de construção coletiva de saberes docentes que visam à perspectiva inclusiva. Porém, a complexidade de ressignificar atitudes, práticas, concepções e saberes nos mostra que as experiências profissionais devem ser valorizadas e principalmente compartilhadas para que, a partir do diálogo crítico-reflexivo (FREIRE, 1996), alcancemos o inédito viável da escola para todos, atribuindo a devida importância para a formação continuada na esperança de que ela configure-se em uma possibilidade dessa realização, que acontece na ação e pela ação, incentivando o protagonismo dos professores nesse processo. Assim, identificamos, nas falas do grupo-alvo, esse intento.

Na nossa formação, você (pesquisador-autor) fez algo totalmente diferente. Você nos ouve. É uma formação onde ao participante, permite-se falar, dialogar, expressar e expor aquilo que ele vivencia. Nessa formação, que eu já participei de várias, não ser monólogo, ser diálogo, como você está colocando, nos ouvir. É uma formação, onde ouve os profissionais. O que eu penso propor é uma formação que traga pessoas específicas da área para falar. A gente ouvir a família para gente poder fazer um trabalho melhor (PEF 05).

O encontro com o colaborador 08, quando a gente estava falando daquela aula dele e eu tinha acabado de receber um aluno autista, a escola e eu estávamos bem assim, frustrados. Porque eu não sabia como lidar e fui fazendo os primeiros contatos, de uma forma bem natural e ele disse: não está errado, não tem uma receita de bolo. Antes de ser um aluno com deficiência, um aluno autista, um aluno qualquer que seja, ele é aluno, e isso me deu mais conforto (PEF 10).

A palavra mágica que veio de toda formação, pra mim foi humanização. Não só no sentido de inclusão, mas de pós-pandemia. Quando abrisse essa formação, que a gente pudesse colocar os nossos anseios. Eu acredito que as vivências práticas também seriam importantes da gente estar vendo, discutindo. É ter um momento de diálogo e ter um momento prático. A teoria, ela deve seguir com a prática (PEF 13).

Ao intencionarmos que a transformação necessária do contexto investigado se torne contínua, precisamos reforçar o valor da formação continuada como um dos meios propícios para que as experiências docentes concorram no sentido de abarcar práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo uma realidade escolar que prioriza o aluno Pae em todas as suas dimensões.

Neste sentido, a gestão dos cursos de formação continuada precisa valorizar a participação democrática e a compreensão da diferença como uma constante que compõe a todos, articulando os saberes na expectativa de que se prevaleça a reflexão crítica para identificar desafios, tensões e avanços que perpassam a inclusão nas aulas de Educação Física. Assim sendo, fica evidente que as proposições que surgem dos próprios participantes enfatizam a importância da responsabilidade nesse processo nas tomadas de decisão e nos delineamentos.

A compreensão das análises realizadas do questionário *on-line*, do grupo focal, do curso de formação continuada e do seminário final demonstrou que a Educação Física tem um papel e uma demanda urgente e necessária para a escola no sentido de efetivar a inclusão escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por respostas acerca das questões problemáticas, do objetivo geral e dos objetivos específicos que fomentaram este estudo, a partir dos dados verificados, apresentaremos os aspectos considerados pelos participantes desta pesquisa como relevantes para a proposta constituinte de um curso de formação continuada em Educação Física que dialogue com a perspectiva inclusiva, bem como discorreremos acerca das mudanças que ocorreram no decorrer do percurso formativo.

Assim sendo, a formação continuada, que se configura como uma valiosa estratégia de reavaliação da prática docente (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014), proporcionando, conseqüentemente, a elaboração de novos conhecimentos, que perpassam a ressignificação e a reestruturação da prática pedagógica, permitiu-nos compreender que, a partir da perspectiva do professor, é possível pensar coletivamente as ações socialmente implicadas na atuação com alunos Pae nas aulas de Educação Física.

Os delineamentos que envolveram a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 1985, 2002) se tornaram surpresas reveladas e construídas a cada encontro, haja vista a complexidade das relações com os outros sujeitos nas tomadas de decisão, que são plurais, que agregaram e ressignificaram nossas concepções a partir do contato e da aproximação com a realidade e com os demais professores, trazendo aos pesquisadores a missão de “[...] saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de idéias, de valores, de símbolos, de mitos” (CANCHERINI, 2010, p. 06).

Com isso, os espaços democráticos e coletivos que foram elaborados em colaboração e participação, em um intenso movimento de compreensão da realidade experienciada, na qual revelou a subjetividade humana em uma proposta que perpassou a escuta sensível, fez com que entendêssemos como as mais variadas possibilidades de aprendizagem podem emergir nas trocas de experiências expostas nos momentos de diálogo.

Portanto, a transformação da prática pedagógica e a construção coletiva do saber docente em prol de ações que visam à inclusão, promovidas pelo olhar atento e a escuta sensível sobre a diferença, visaram romper com uma concepção de educação que estigmatiza e exclui. Isso posto, ao fomentar o debate sobre inclusão no contexto escolar nos momentos formativos, vislumbramos, com esperança, desdobramentos dessa discussão nas salas de aula, em especial sobre práticas pedagógicas que envolvem a Educação Física, ocorrendo sem

medos, anseios e angústias, com a certeza de que a educação inclusiva seja rotineira em todos os momentos de atuação docente, independente de quem necessite dela, pois, como nos afirmam Sá et al. (2017):

Debates afetos aos processos de formação inicial e continuada de professores na atualidade nos anunciam a necessidade de uma melhor compreensão sobre como vêm se constituindo as identidades dos professores nos diferentes e diversos cotidianos escolares, como forma de contribuir para a promoção de processos educativos que atendam às distintas demandas que atravessam os cotidianos das escolas com vistas a promover a equidade de oportunidades e de condições a todos os envolvidos (SÁ et al.; 2017, p. 357).

Ao percorrer as legislações que amparam e incentivam a inclusão e a educação especial, percebemos que o panorama real não reflete as políticas públicas implementadas, pois, mais do que estabelecer o que é necessário para os alunos Pae, é de suma importância que o proposto aconteça de forma efetiva nos contextos escolares. Por isso, chegamos a essa etapa com preocupação sobre a realidade de exclusão que ainda é recorrente, tanto no caso dos alunos Pae, quanto dos professores de Educação Física, estando ambos em situação de reconhecimento de suas potencialidades e no apoio que lhes são dispensados.

Durante o percurso desbravado, em uma ação colaborativa e participativa com todos os que de alguma forma contribuíram com essa pesquisa, pudemos perceber que a transformação de cada sujeito que foi envolvido por ela ocorreu no/pelo coletivo, corroborando, dessa forma, com a premissa de Assmann (1999), que diz ser necessário trabalhar arduamente para superar os desafios de propiciar as possibilidades de entendimentos coletivos em detrimento do individualismo taxativo.

Com isso, aprendemos juntos a trilhar o caminho da descoberta de novas possibilidades, de repensar e reavaliar no/pelo/para o coletivo, como a formação continuada pode contribuir para que os espaços de diálogos crítico-reflexivos fomentem proposições que acarretam uma mudança de pensamento acerca da participação dos alunos Pae nas aulas de Educação Física, uma vez que, ao problematizar a realidade vivenciada, conseguimos compreender juntos a importância e o objetivo das práticas docentes, bem como seus significados diante de situações pedagógicas e contextualizadas, em uma construção que valoriza os sujeitos que estão implicados pelo contexto (TARDIF, 2012).

Desta maneira, a formação continuada pode contribuir para o estabelecimento de um espaço de mediação da relação entre professor e aluno, e também na relação com o ensino, valorizando o saber docente, adquirido de suas vivências e experiências para além do conhecimento acadêmico acumulado durante sua formação docente, primando por uma escola

de qualidade, que priorize a todos sem distinção, valorizando as relações professor-aluno (PALOSCHI, 2014).

Paulo Freire (1996) afirma que a escola é um “[...] centro de produção sistemática de conhecimento [...]”e, como tal, preconiza como base fundante estimular de forma crítica a “[...] inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 1996, p. 46). Por isso, valorizar a historicidade dos sujeitos que participam do cotidiano educacional possibilitou a emancipação e empoderamento daqueles que podem transformar as situações-limites em inéditos viáveis, que proporcionem a superação dos sistemas de opressão antidemocráticos que aprisionam o saber, ao invés de torná-lo acessível aos alunos Paee.

Um dos meios que possibilitarão a tão almejada transformação da realidade limitante, que perpassa os momentos dialógicos que constituem a formação continuada, está alicerçado nos pressupostos de uma educação liberadora, que tem como estímulo persistente a curiosidade como premissa na busca por evidências acerca de suas inquietações (FREIRE, 1996).

Assim sendo, reafirmando os pressupostos freirianos (FREIRE, 1987; 1992; 1996) que corroboram com nossa base teórico-metodológica da pesquisa-ação existencial (BARBIER, 1985, 2002), entendemos que a prática docente crítica perpassou o diálogo entre a ação e o pensar acerca da ação, de forma ativa, construindo um saber pela experiência, na reflexão sobre a própria prática, sendo a reflexão o eixo fundamental da formação continuada. E, ao nos reconhecermos como professores críticos e reflexivos (FREIRE, 1996), indubitavelmente nos afirmamos como sujeitos predispostos à mudança, que acolhe a diferença. Na relação com o outro, ainda, entendemos que a subjetividade compõe a forma como a intervenção no mundo acontece, produzindo novos saberes, que são consequências de decisões e escolhas.

Desta forma, a construção coletiva acerca de saberes docentes propícios ao enfrentamento da exclusão que ocorre nas aulas de Educação Física, que agora estarão embasadas na própria experiência pedagógica, reavaliada e discutida pelo coletivo de professores que anseiam por respostas construídas no diálogo crítico-reflexivo, oportunizado pela formação continuada, constituída e reconstruída de forma emancipatória e democrática, tem como estratégia potente para essa concretização a escuta sensível (BARBIER, 2002), pois somente com um bom preparo, via uma escuta atenta, os professores poderão se organizar e posicionar-se diante as discussões e debates (FREIRE, 1996).

Neste sentido, a partir da situação-limite que perpassou o desejo dos professores em participar do curso de formação continuada, sendo essa a necessidade de compreender a

realidade concreta que eles estavam vivenciando nas escolas com os alunos Pae, buscamos a superação das barreiras que impediam a concretização do inédito viável, que se configurou como a problematização das possibilidades de ações docentes, por meio das trocas dialogadas, de como as práticas pedagógicas podem acontecer de forma inclusiva, valorizando os saberes dos professores, elaborados e ressignificados coletivamente.

Portanto, a valorização das experiências docentes antes, durante e após o curso de formação continuada propiciou a participação ativa dos professores e, conseqüentemente, conseguimos identificar e compreender seus anseios, desafios e desejos para a concretização de uma escola para todos, em que o professor de Educação Física consiga proporcionar para o aluno Pae práticas pedagógicas que atendam suas necessidades e especificidades, com um olhar sobre a diferença, que, além de acolhedor, levasse à ação (LIMA, 2013).

Contudo, o discurso que permeou algumas falas no início dos encontros formativos demonstrou que o modelo médico da deficiência ainda se fazia presente. E, com o decorrer das discussões e da construção coletiva do saber, percebemos que a ressignificação de ações, concepções e atitudes que coadunavam com a exclusão dentro da própria escola foi se estabelecendo de forma consistente e significativa por meio do processo crítico-reflexivo que configurou o curso.

Haja vista que a totalidade de saberes que emergem da ação do professor, de suas experiências e reflexão acerca delas possibilita um contato com situações pedagógicas que estão atreladas à construção de novos conhecimentos, sendo esse um meio de aprendizagem para o professor, elaborado na própria ação e para a ação, potencializando a reflexão sobre a ação, a formação continuada propiciou, nos momentos dialógicos, a reflexão sobre a reflexão da ação pedagógica para uma nova ação a ser desenvolvida (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Por conseguinte, precisamos romper com qualquer tipo de atitude de resistência para dirimir as barreiras impostas pelo capacitismo ou práticas pedagógicas ultrapassadas que impedem o pleno acesso e permanência dos alunos Pae, indo na contramão do que vem ocorrendo na sociedade atualmente. Mas, para que essa utopia venha a se realizar, são necessárias ações conjuntas em todas as instâncias sociais para contrapor ao estereótipo, estipulado na/pela sociedade, de incapacitação das pessoas com deficiência ou com algum tipo de transtorno, refletindo nas escolas uma prática que, além de pedagógica, torne-se também investigativa, apontando as condições necessárias para que tenhamos condições de realizar a leitura das diversas realidades que compõem os contextos escolares (LIMA, 2020), que se constituem como situações desafiadoras para a materialização de uma educação

inclusiva, que muitas vezes impossibilitam e frustram os professores de exercerem sua função pedagógica.

Nesta trajetória, identificamos que as situações-limites que impedem a realização de cursos de formação continuada com bases na perspectiva inclusiva são demasiadamente conflitantes e preocupantes. Ao mesmo tempo em que existem amparos legais e estruturas organizacionais em nível de município para incentivo e efetivação desses cursos, ainda são mínimas as contribuições dessas ações para a atuação docente com alunos Pae.

Compreendemos que existe uma demanda expressiva para que o inédito viável se realize, mas, para que isso ocorra, precisamos transpor os saberes elaborados coletivamente por meio da formação continuada na perspectiva inclusiva para a prática docente. De tal modo, o diálogo crítico-reflexivo (FREIRE, 1996) e a escuta sensível (BARBIER, 2002) mostraram-se efetivamente coerentes com a problematização das possibilidades para o sucesso desse ideal.

Por fim, concluímos esta etapa, mas não finalizamos a pesquisa, haja vista o legado que a pesquisa-ação existencial proporciona nos desdobramentos de possibilidades que repercutem após sua implantação no contexto vivenciado. Como consequência desta ação formativa no município de Anchieta/ES, algumas propostas foram marcantes para futuras proposições de processos formativos e de pesquisas que podem vir em decorrência desta já realizada. Entre elas, a relevância do incentivo e a sugestão para novas pesquisas na área da Educação Física, Formação Continuada e Inclusão. Além disso, constata-se a importância de promover, nos contextos escolares, movimentos formativos por via da pesquisa-ação, para que haja a colaboração entre os diferentes atores que ali atuam, com possibilidades de refletirem criticamente sobre as ações inclusivas.

8 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 71-100.
- ANCHIETA (ES). **Lei nº 426, de 16 de janeiro de 2007**. Estatuto do magistério público municipal de Anchieta. Anchieta: Câmara Municipal, 2007.
- ANCHIETA (ES). **Decreto nº 4.087, de 27 de março de 2012**. Programas de capacitação, de avaliação de desempenho e de dimensionamento dos servidores públicos do município de Anchieta. Anchieta: Câmara Municipal, 2012.
- ANCHIETA (ES). **Lei nº 776, de 19 de março de 2012**. Plano de carreira dos servidores do quadro do magistério do município de Anchieta. Anchieta: Câmara Municipal, 2012.
- ARAUJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOATO, Elvio Marcos. A Educação Física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 104-139.
- BONATO, Neusa Aparecida Mendes. **Inclusão Escolar: um estudo da formação continuada dos professores de Educação Física na cidade de Araraquara – SP**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90324>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BONFAT, Daniela Lima. **Formação inicial de professores de educação física na perspectiva inclusiva: uma análise comparativa sobre Brasil e Portugal**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- BRACHT, et al. A Prática Pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília: 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília: 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: 2004.

_____. Ministério da Saúde. **O que é COVID**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 04 mai. 2021.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer n. 09. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06/10/2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 06/10/2022.

_____. **Decreto nº 5626**. Diário Oficial da União, Brasília: 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 06/10/2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 03**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 06/10/2022.

_____. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Percurso histórico da pessoa com deficiência: entre paradigmas e reconfigurações. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 269-2990, jul./dez. 2018.

CANCHERINI, Ângela. A escuta sensível como possibilidade metodológica. In: **IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Verilda Speridião Kluth; Tadeu dos Santos (org.). 2010, São Paulo. Anais. São Paulo, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2010. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/49.pdf&ved=2ahUKEwi2hP2Brq7zAhUfK7kGHZeIDNQQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw05CSkKpUOVm6EuXhJwBFs1>. Acesso em: 03 out. 2021.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: jul. – ago. 2020.

CARVALHO, Ingrid Rosa. **Ações colaborativas em aula de Educação Física: possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da educação especial**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Práticas Pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória, ES: EDUFES, p. 85-108, 2011.

_____. **Educação Física, Adaptação e Inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012.

_____. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação Continuada, Educação Física e Inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S815-S829, abr./jun. 2014.

CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; SANTANA, Monique Adna Galdina de. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S830-S845, abr./jun. 2014.

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Anais eletrônicos. CONBRACE/CONICE. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/anais.php>. Acesso em: 06 jul. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor, 84p.

COSMO, Jolimar. **Tecendo Olhares sobre a Educação Física e a Inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada**. 2015.

191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação Continuada de Professores de Educação Física em Ambiente Escolar Inclusivo**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Práticas e reflexões pedagógicas no contexto da inclusão escolar: contribuições da educação física. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Práticas Pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva**. Vitória, ES: EDUFES, p. 39-60, 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-180, abr./jun. 2005.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 15-54.

FARIAS, Adenize Queiroz; SOARES, Alessandra Miranda Mendes; DANTAS, Taísa Caldas. A pessoa com deficiência no combate ao capacitismo e a corponormatividade: quais as contribuições da autoadvocacia? In: FARIAS, Adenize Queiroz; MASSARO, Munique. (org.). **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 22-41.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina; PLOTEGHER, Ândrea Tragino; ALVES, Cláudia Aleixo. Experiências Formadoras da Docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22: 54494, 2019.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Formação Continuada do Professor de Educação Física em Tecnologia Assistida Visando a Inclusão**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 41-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Tiago Pereira. Formação inicial de professores: considerações sobre os saberes pedagógicos e a prática docente. In: MELO, Ana Valéria de Carvalho; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (org.). **Formação, Pesquisa e Prática Docente**. Teresina: Edufpi, 2020, p.17-27.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 05 out. 2020; 22 mar. 2021.

_____. Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 06 out. 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa – ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 95-106.

JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva; LEAL, Rony Pereira; IVENICKI, Ana. Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 247-282, 2019.

LIMA, Solange Rodvalho. Formação inicial e práticas docentes inclusivas em educação física escolar. In: VARGAS, Leandro Silva; LARA, Larissa; ATAHYDE, Pedro. (org.). **Inclusão e Diferença**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE. Natal: EDUFRN, v. 13. 2020, p. 39-47.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. Práticas pedagógicas na Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 140-155.

LIMA, Renata da Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Formação Continuada de Professores: o que dizem os formadores. **Tópicos Educacionais**. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, v.21, n.2, jul./dez. 2015.

MACHADO, Roseli Belmonte. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da Resolução 06/2018. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-18, já./dez. 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 3, ano VII, p. 6-23, mar. 2022.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. A Escuta Sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. PUC: São Paulo, n.6, p. 18-27, 2015.

MARTINS, Juliana Silva dos Santos; MONTEIRO, Janete Lopes. Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatórias. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV. 2020.p. 189-209.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender.... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, António; Alvim, Yara (colaboração). **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, Francisca Sueli Farias. **Formação Continuada na Perspectiva Inclusiva: o projeto Portas Abertas para a inclusão no município de Fortaleza**. 2018. 113 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza; SILVA, Talita Pepes da; PADILHA, Meyrecler Aglair de Oliveira; BONFIM, Raphaela da Silva. Inclusão Social: professores preparados ou não? **Polêmica**. UERJ: Rio de Janeiro, v. 11, n. 02, p. 01-09, abr, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana Soares de; SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; DIAS, Maria Aparecida. Formação Continuada em Educação Física Inclusiva: entrelaçando saberes docentes frente à inclusão de alunos com deficiência. In: CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Caralho Silva de Sá. (org.). **Experiências inclusivas em Educação Física: contextos escolares e não escolares**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 13-33.

PALOSCHI, Aline Sabino da Silva. **Formação dos Professores: repensando as práticas na inclusão escolar**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

Repositório Institucional UFES. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em 15 set. 2020.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**. ed. 24-25, p. 73-81, jan./ abr. 2003.

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 65-81, out./dez. 2011.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**. Lisboa, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso – brasileiras**. Vitória: EDUFES, p. 23 – 48, 2017.

RODRIGUES, Graciele Massoli. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 10-27.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença em portfólio: trilhando os traçados de um coletivo. In: VARGAS, Leandro Silva; LARA, Larissa; ATAHYDE, Pedro. (org.). **Inclusão e Diferença**. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE. Natal: EDUFRN, v. 13. 2020, p. 81- 94.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 178-211.

SÁ, Maria das G. C. S. de; BONFAT, Daniela L.; SILVA, Erineusa M. da; CHICON, José F.; Figueiredo, Zenólia C. C. de. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, mai./ago. 2017.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2005, Recife-PE. Anais... Recife-PE: UFPE, 2005, p. 1-8.

SILVA, Bruno Vasconcellos; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ALVES, Cláudia Aleixo. Experiência Colaborativa de Formação Continuada de Professores de Educação Física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22: 56332, 2019.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Mediação: Porto Alegre, v. 01, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 13-28, 2015.

SOBRINHO, Jonas Morais Sobrinho. **Educação Física Escolar, Formação Continuada em Serviço e Inclusão: um diálogo com a diversidade**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, Fabrício Amaral de. **Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo os processos inclusivos**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOUZA, Elaine Aparecida de. **Epistemologia da Prática e da Prática Docente: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 abr. 2021.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 55-70.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, mai./ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERTEIN, Jacqueline; CRUZ, Lucas Lopez da; BOSSLE, Fabiano. Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola”. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-17, 2022.

APÊNDICES
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de Anchieta,

Senhor Carlos Ricardo Balbino,

Nós, Daniel Poubel Martelletti e Daniela Lima Bonfat, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), sob a orientação da Professora. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (PPGEF/CEFD/UFES), solicitamos autorização para realizar, junto aos professores de Educação Física do município do Anchieta, a pesquisa intitulada: Formação Continuada Inclusiva: contribuições para Educação Física em Anchieta – ES.

O estudo em tela se constitui de um estudo descritivo, exploratório e quali-quantitativo, cujos sujeitos serão os professores/as de Educação Física atuantes no município de Anchieta – ES. Nosso foco central visa conhecer e compreender como as formações em serviço no âmbito da perspectiva inclusiva realizadas pelo município de Anchieta-ES vem reverberando na atuação de professores de Educação Física. Outro aspecto que nos interessa melhor compreender, refere-se ao mapeamento sobre os possíveis avanços e, ou os desafios percebidos pelo os professores para a atuar com alunos/as público alvo da Educação Especial (PAEE), tomando por base os processos formativos oferecidos no município na última década.

Vale salientar que tais ações valorizam o papel do sujeito na sua produção de conhecimento, envolvendo todo o aspecto social, a realidade em que vive, seus costumes e experiências, tornando-se uma preocupação dos pesquisadores. Outra questão a se destacar refere-se ao fato de que essa perspectiva investigativa busca contribuir para a produção coletivamente (pesquisadores/as, gestores/as e docentes) pela via das relações estabelecidas em contextos, práticas pedagógicas e

organizativas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem de alunos Público-Alvo da Educação Especial, com especial destaque para as aulas de Educação Física.

Para tanto necessitamos de coletar dados por meio da aplicação de um questionário com vistas a produção de um mapeamento sobre o perfil de formação dos docentes dos professores/as de Educação Física. Na continuidade, realizaremos entrevistas virtuais, no intuito de melhor compreender a percepção dos envolvidos acerca das formações em serviço com foco na perspectiva inclusiva realizadas pelo município. Ressaltamos o compromisso com a produção de documentação necessária as autorizações para uso de dados a todos/as os envolvidos/as na produção.

Diante do exposto, gostaríamos de pedir autorização a vossa senhoria para realização deste estudo, e desde já agradecemos a compreensão.

Anchieta, ____ de _____ de 2020.

Professora Orientadora

Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Professora Pesquisadora

Daniela Lima Bonfat

Sec. de Educação da Prefeitura Municipal de Anchieta

Carlos Ricardo Balbino

Professor Pesquisador

Daniel Poubel Martelletti

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) Sr. (a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Formação Continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva no município de Anchieta/ES: avanços, desafios e possibilidades para atuar com alunos público-alvo da educação especial”**, coordenado por Daniel Poubel Martelletti, CPF 117.026.577-44, mestrando do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, telefone: (28) 99923-1539, Daniela Lima Bonfat, mestranda do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, telefone: (27) 99730-8699, orientados pela Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, telefone: (27) 98809-0024.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica – se pela necessidade de alicerçar a formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva, proporcionando conseqüentemente um ensino voltado para alunos público alvo da educação especial.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Conhecer e compreender como as formações em serviço no âmbito da perspectiva inclusiva, realizadas pelo município de Anchieta – ES, vêm reverberando na atuação de professores de Educação Física. Levantar possíveis avanços e desafios percebidos pelos professores para atuar com esse público, como também identificar e analisar as possíveis temáticas sobre

formação em serviço na perspectiva inclusiva que ainda se fazem necessárias pelos pesquisados.

PROCEDIMENTOS

A sua participação no referido estudo ocorrerá, respondendo questionário online via Google Forms, que poderá durar no máximo trinta minutos, referente ao seu perfil profissional e acadêmico; realização de entrevistas em grupos focais também online via Google Meet, que durará de três a quatro horas, havendo gravação de som e imagem, com o intuito de entender o contexto e a percepção sobre as demandas formativas para nortear o delineamento do curso de formação; e também participação nas aulas do curso de formação continuada em serviço, que terão duração de quatro horas, ocorrendo de quinze em quinze dias, no turno matutino, totalizando oito encontros, nos quais serão utilizados para coleta de dados: fotografias, gravadores de voz e vídeo.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorrerá no período de março a novembro de 2021, via online e/ou presencial, às sexta – feiras de 8:00 às 11:30h, no município de Anchieta – ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos podem ser de constrangimento e desconforto ao compartilhar informações pessoais e experiências profissionais no questionário. Além de exposição das falas na pesquisa que posteriormente poderão ser publicadas como artigo em revistas da área e na dissertação de mestrado do referido pesquisador. Caso isso ocorra, os coordenadores da pesquisa estarão atentos para atendimento e suporte do participante que se sentir nesta condição. Comprometemo-nos no uso das falas dos participantes para fins didáticos e científicos, mantendo o sigilo sobre seus dados identitários, tais como nome e sobrenome.

BENEFÍCIOS

Possibilidade de contribuir para a discussão acerca dos processos de inclusão e formação continuada de professores de Educação Física numa perspectiva inclusiva.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa que acompanharão as atividades desenvolvidas e registradas por meio de registro escrito, respeitando completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. O(A) Sr.(a) tem o direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

CUSTOS E INDENIZAÇÃO

A participação será de forma voluntária, portanto não haverá remuneração por suas ações, assim como não haverá despesas vinculadas à pesquisa. Caso haja alguma despesa para participar, haverá ressarcimento destas. Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa será garantido ao participante o direito de buscar indenização.

*Obs.: Em caso de denúncias ou intercorrências, o(a) sr(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário/Goiabeiras, sala 07 do prédio administrativo do CCHN/UFES, Bairro Goiabeiras, Vitória – ES, CEP.: 29075 – 910. Fone: (27) 3145 – 9820. E – mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O comitê de ética em pesquisa (CEP) é um órgão institucional que tem por objetivo proteger o bem – estar dos indivíduos pesquisados.

Pelo presente documento, reconheço que li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo da pesquisa para a qual eu fui convidado(a) a participar. Entendo que quaisquer informações obtidas nesse estudo são confidenciais e que os registros de pesquisa estão disponíveis para minha consulta. Esclareceram – me que as nossas identidades não serão reveladas em

nenhuma publicação dessa pesquisa. Sendo assim, consinto na publicação para propósitos científicos. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Entendo ainda que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem sofrer prejuízo algum e que, em caso de dano decorrente da pesquisa, sendo garantido o direito de buscar indenização.

De acordo com o exposto, eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Vitória, ____ de _____ de 20__.

Participante da Pesquisa

Daniel Poubel Martelletti (pesquisador)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colega,

A pesquisa intitulada “Formação Continuada Inclusiva: contribuições para Educação Física em Anchieta – ES” realizada pelos pesquisadores Daniela Lima Bonfat e Daniel Poubel Martelletti, orientados pela Dr^a. Maria das Graças C. S. de Sá, busca contribuir para a produção coletiva (pesquisadores/as, gestores/as e docentes) de práticas pedagógicas e organizativas potencializadoras para os processos de ensino – aprendizagem dos alunos com deficiência e alunos com transtorno do espectro autista, com especial destaque para as aulas de Educação Física.

Nesse sentido, solicitamos sua colaboração respondendo este questionário que objetiva conhecer e identificar o perfil de formação continuada em serviço no âmbito da perspectiva inclusiva dos professores de Educação Física, realizadas pelo Município de Anchieta – ES.

Vale salientar o caráter anônimo que esse documento apresenta e, também que os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos – científicos. Portanto, sinta – se à vontade para se expressar livremente, se assim desejar.

● **PERFIL PESSOAL E FORMATIVO DOS PARTICIPANTES:**

1. Qual sua idade?

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Assinale a alternativa que identifica sua cor ou raça:

*Com base nos parâmetros do IBGE 2012 - 2019

- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarela

4. Ano de conclusão da graduação? _____.

5. Formação Acadêmica:

- Licenciatura em Educação Física

- Bacharelado em Educação Física
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós – Doutorado
6. Formação Inicial:
- Somente Licenciatura
 - Licenciatura com complementação em Bacharelado
 - Bacharelado com complementação em Licenciatura
 - Não graduado
7. Em relação a formação inicial, em qual instituição você se formou?
- Pública
 - Privada
 - Ambas (em casos de transferência)
8. Possui alguma pós – graduação na área da inclusão?
- Sim
 - Não
- Se sim, qual? _____.
9. Já realizou algum curso de extensão/aperfeiçoamento na área da educação inclusiva?
- Sim
 - Não
- Se sim, qual? _____.
10. Há quanto tempo atua no magistério?
- Menos de 5 anos
 - Entre 5 e 10 anos
 - Mais de 10 anos
11. Vínculo empregatício atual:
- *Pode responder mais de um item se for no mesmo município.
- Designação Temporária
 - Efetivo
12. Período(s) de serviço.
- *Pode responder mais de um item.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

13. Em qual segmento da educação básica você trabalha atualmente?

*Pode responder mais de um item

- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental Séries Iniciais
- Ensino Fundamental Séries Finais
- Ensino Médio
- EJA
- Educação do Campo

● **EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES NA ATUAÇÃO COM ALUNOS**

PAEE:

14. Atua ou já atuou com alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista?

- Sim
- Não

15. Se a resposta da pergunta anterior for “sim”, quais as tipologias os alunos apresentavam?

*Pode responder mais de um item

- Deficiência física
- Deficiência auditiva
- Deficiência visual
- Deficiência intelectual
- Deficiência múltipla
- Transtorno do espectro autista

16. Com quantos alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista você já trabalhou?

- Nenhum
- Até 5
- Entre 5 e 10
- Entre 10 e 15
- Entre 15 e 20
- + de 20

17. Em quais segmentos os alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista se encontravam/encontram?
- Ensino Infantil
 - Ensino Fundamental Séries Iniciais
 - Ensino Fundamental Séries Finais
 - Ensino Médio
 - EJA
 - Educação do Campo
18. Há quanto tempo você trabalha com alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista?
- Nenhum
 - Menos de 5 anos
 - Entre 5 e 10 anos
 - Mais de 10 anos

• **FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA SISTÊMICA E EM CONTEXTO:**

19. Participou de debates, seminários, fóruns, mesas redondas sobre Educação Física e Inclusão?
- Sim
 - Não

Se sim, qual? _____.

20. Em quais instituições realizou as formações citadas anteriormente?
- Instituição pública
 - Instituição privada
 - Outros
 - Não realizei formações no âmbito inclusivo

21. Quais foram as motivações para participar destas formações?
- Pessoal
 - Profissional
 - Nunca participei de nenhuma formação no âmbito inclusivo
 - Outros motivos

Se a resposta anterior for outros motivos, cite quais. _____.

22. A escola que você trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista?

- Sim
- Não

Se sim, de que forma? _____.

23. A escola que você trabalha fomenta momentos de discussão e planejamento sobre a inclusão de alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista?

- Sim
- Não

Se sim, de que forma? _____.

24. A formação continuada na área da inclusão que você realizou, contribuiu para sua atuação profissional numa perspectiva inclusiva?

- Não realizei formação continuada na área inclusiva
- Sim
- Não

Se sim, de que forma? _____.

● **TENSÕES, DESAFIOS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ATUAÇÃO INCLUSIVA COM ALUNO PAEE:**

25. Quais as dificuldades que você encontrou/encontra no trabalho com alunos com deficiência e/ou alunos com transtorno do espectro autista? (caso nunca tenha trabalhado, quais dificuldades você considera que poderia ter?)

*Pode responder mais de um item

- Não conhecimento sobre as deficiências
- Dificuldade de comunicação
- Dificuldade de relacionamento
- Dificuldade no planejamento e na realização das aulas
- Dificuldade de avaliação
- Dificuldade na utilização de recursos e materiais
- Outros

Se marcou a opção outros, quais são? _____.

26. Quais as experiências/temáticas que você gostaria que fossem contempladas em uma formação no âmbito inclusivo?