

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

SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

VITÓRIA
2012

SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Orientador: José Francisco Chicon

VITÓRIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

N244f Nascimento, Sylvia Fernanda, 1979-
Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão / Sylvia Fernanda Nascimento. – 2012. 128 f. : il.

Orientador: José Francisco Chicon.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação permanente. 2. Professores - Formação. 3. Educação Física. 4. Educação inclusiva. I. Chicon, José Francisco. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 3 de julho de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Para que eu realizasse uma pesquisa desta natureza, fez-se necessário não apenas o esforço individual. Nela foi somado o esforço de muitas pessoas, cada uma em seu tempo, mas fundamental para mim. A elas dedico este trabalho: à minha linda família.

AGRADECIMENTOS

À UFES e ao CEFD que, após cinco anos, me acolheram novamente para a realização de mais uma etapa em minha vida.

Ao meu orientador e grande amigo, Prof. Dr. Chicon, pelo carinho, dedicação, compreensão e disposição para caminhar junto comigo. Muito obrigada!

À professora Zenólia, que já faz parte da história da minha carreira profissional e mais uma vez contribuiu de forma ímpar para este trabalho.

À professora Graça, que acompanhou esta pesquisa colaborando teoricamente para que fosse concluída.

Ao professor Gilmar por aceitar, generosamente, o convite para participar da banca avaliadora.

Às colegas de trabalho das EMEFs “LB” e “Prof. Áurea Maria”, que não pouparam ajuda nos momentos em que mais precisei e por acreditarem que daria tudo certo.

De maneira especial, aos professores-parceiros, que, ao manifestar o desejo de contribuir com este trabalho, deram mostra de profissionalismo e amor pelo ofício de professor de Educação Física. Obrigada, Aline, Bruno, Bianca e Jucileia.

Ao meu pai, Silvio; à minha mãe, Leo; e à minha família pelo incentivo e apoio incondicional.

A todos os meus amigos que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

A Deus por me acompanhar em todos os momentos de minha vida dando equilíbrio e serenidade nas horas mais difíceis. Sem Sua graça nada disso seria realizado! Muito obrigada, Senhor!

RESUMO

Procura responder ao objetivo de compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão. A partir do projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, foi criado um grupo de estudo, que denominamos Grupo Operativo de Formação (GOF). A ação de formação continuada contou com uma única turma, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, totalizando 20 encontros, com uma carga horária final de 120h. Participaram da ação de formação sete professores no início das atividades e se firmaram com quatro professores até o final do processo. A pesquisa se baseou nos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, utilizando como instrumentos e procedimentos de coleta de dados: a narrativa, o diário de campo e a entrevista. Da análise dos dados foram identificadas quatro categorias norteadoras das discussões: a) a formação dos professores em discussão; b) práticas pedagógicas inclusivas: refletindo o papel docente na Educação Física; c) prática político-pedagógica e a legitimação da Educação Física; d) percepção dos professores sobre o processo de formação experimentado no GOF. Os professores registraram considerações significativas que sustentam mudanças incrementais em sua atividade docente e transformação na concepção e atitude em relação às práticas de inclusão. Os resultados apontaram, por um lado, a dificuldade revelada por alguns professores de Educação Física em compreender o que é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, como realizar a intervenção, como organizar ambientes de aprendizagem em que todos os alunos possam aprender no mesmo espaço-tempo. E por outro lado, põem em evidência a importância desse tipo de ação de formação, em que, na companhia de seus colegas de trabalho, permita maior troca de experiência, estimula a prática reflexiva e, colabora para que o professor encontre respostas às suas reais necessidades.

Palavras chave: Formação continuada. Educação Física. Inclusão.

ABSTRACT

We try to answer which the implications of an action of continued formation to/in pedagogical practice of the professors of physical education in the inclusion process. To form the professors participants group was organized a extension project entitled for "Continued Formation of Professors of Physical Education for the Inclusive Education", with the objective to originate the Operative Group of Formation (GOF). The action of formation continued has only a class, in the period of february until june in 2011, in a weekly reunion, with 20 meetings, and totalfinal hours of 120. The formation meeting had counted at the beginning with seven professors on the activities and it firmed with four professors until the end of the process. We adopt as main methodological way, the use of some elements of theory of the research-action pointing with respect to perspective of the critical research-action. We use as instruments and procedures of collection of data the resources technician: narrative, daily of field and interview. We analyze four categories - the formation of the professors in quarrel; practical pedagogical inclusive: reflecting the teaching paper in the physical education; practical politic-pedagogical and the confirmation of the physical education; perception of the professors on the process of formation tried in the GOF - that they had guided the quarrel in the present study. To the end of the process we evidence that this action of formation, when articulated with the professors, it estimates better answers to the real necessities of them. We undertake an action of continued formation of professors of physical education where the referring demands and necessities to the inclusive education had been heard and argued, having for base the reflexive practical, in which the participants, collectively and collaboravely, could produce a different one to look at, a direction differentiated on its reality, generating incremental changes, valuing its to know/to make.

Keywords: Continued formation. Physical Education. Inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O CAMINHO PERCORRIDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA....	20
2.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	22
2.2 O GRUPO OPERATIVO DE FORMAÇÃO.....	28
2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	29
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	32
3 A FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	34
3.1 TENDÊNCIAS NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	34
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	45
3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	59
4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FOCO DA ANÁLISE	69
4.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM DISCUSSÃO.....	70
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REFLETINDO O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	80
4.3 PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	91
4.4 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO EXPERIMENTADO NO GRUPO OPERATIVO DE FORMAÇÃO	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
6 REFERÊNCIAS	110
7 APÊNDICES	116

1 INTRODUÇÃO

Vivenciar o desafio de realizar uma ação de formação continuada, cujas atividades se vincularam às discussões pertinentes à educação inclusiva nas aulas de Educação Física, permitiu-nos organizar, de maneira bastante expressiva, este estudo que coloca em evidência o processo de formação de quatro professores que atuam na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES.

A formação continuada de professores, na perspectiva da inclusão, apresentada pelo nosso trabalho, traz as complexidades de diferentes cotidianos e as variadas formas de ação dos educadores na escola, como pontos iniciais de discussão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas favorecedoras da participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. As demandas dos professores, quando compartilhadas em grupo, possibilitaram o movimento de parcerias e colaboração, itens fundamentais no desenvolvimento da ação formativa.

Iniciaremos a discussão desta pesquisa tomando como referência a primeira palavra do nosso título: FORMAÇÃO. Nessa lógica, queremos dizer que não dá para abordar a temática da formação continuada de professores, sem, antes, tratar da formação como constituição do *ser professor* (NÓVOA, 1992), como construção de uma identidade que o torne professor, ou seja, sem entendermos o que o faz exercer com afinco a profissão docente.

Desse modo, convém acreditar que pensar a formação do professor é pensar nas dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992) como fatores que não podem se dissociar, pois “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17, grifos do autor). Portanto, entender como essas dimensões se entremeiam mutuamente é vital para agir diretamente na ação docente desenvolvida na escola. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A partir dessa acepção, as pesquisas na área da formação passaram a compreender o professor valorizando aquilo que ele sentia, pensava e a maneira como agia. Contudo, ao considerar os sentimentos e os pensamentos desses

educadores, os estudos educacionais começaram a entender o trabalho docente com outro olhar, visto que,

[...] a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre a compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente [...] e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores (SILVA, apud NUNES, 2001, p. 30).

Por essa compreensão, é relevante respeitar o processo de formação do professor e não ignorar esse indivíduo que possui, como atribuição, a interação com o outro por meio da ação pedagógica cotidiana. Assim, é fundamental sabermos quais fatores se configuram numa profissão que está sujeita à coletividade, à pluralidade, à diversidade, uma vez que, ao nos tornarmos professores, estaremos assumindo uma identidade que nos vincula diretamente ao ato de compartilhar novos e outros saberes-fazer.

Desse modo, a construção da identidade é um fator que influencia a formação do *ser professor*, bem como as experiências e saberes que também fazem parte desse processo. A presença desses elementos evidencia, na figura do professor, algumas características que contribuem para organizar a conscientização e motivação em sua prática educativa.

Ser professor implica escolha da melhor maneira de agir, ter adesão a princípios e valores que gerenciam a ação pedagógica e também se munir de reflexão para que haja mudança e inovação pedagógica. Segundo Nóvoa (1995, p. 16, grifos do autor), essas ações sustentam o processo identitário do professor, ao afirmar que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Aquilo que dá sentido à maneira de ser e influencia a maneira de estar na profissão docente é dimensionado pela identidade. “A identidade nunca é dada, é sempre construída” (DUBAR, 1997, p. 104) e é a partir da identificação que o sujeito constrói o ser professor e evidencia a sua postura como indivíduo ativo na sociedade. O

professor, ao refletir sobre o seu lugar no meio social em que vive, cria uma dinâmica que permite situar-se sobre o que pensa e sobre o que faz, construindo ou reconstruindo novos valores e perspectivas para reforçar a atitude docente nesse espaço.

Dubar (1997),¹ ao propor uma teoria sociológica da identidade, define a identidade humana como uma construção individual e coletiva, simultaneamente. Para o autor, a identidade não é apenas social, ela é também pessoal. Há uma recusa em diferenciar a identidade individual e a identidade coletiva já que, para se fazer a identidade social,² deve haver “[...] uma articulação entre a transição interna ao indivíduo e uma transição externa entre o indivíduo e as instituições com as quais interage” (p. 104).

A identidade coletiva e a identidade pessoal são de grande importância para a construção da identidade profissional do indivíduo. A construção dessa identidade se torna preponderante para o sujeito professor se enxergar como autor de uma prática social que mobiliza experiências pessoais e conhecimentos já solidificados profissionalmente. Sobre essa questão, Pimenta (2002) realça que a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão. E acrescenta que, nesse processo constitutivo, a identidade profissional,

[...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

A noção de identidade está associada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos de acordo com a cultura e as experiências que vivem. A identidade é singular ao indivíduo, é produzida nas relações e interações dele com a sociedade na qual está inserido. Nesse contexto, ocorre a manifestação de “actos de atribuição” e “actos de pertença” (DUBAR, 1997)

¹ Para Figueiredo (2009), mesmo sabendo que as investigações empíricas trazidas por Claude Dubar tiveram como foco as relações de trabalho em empresas, é perfeitamente possível pensar algumas questões relativas à identidade analisadas por ele também no âmbito do trabalho docente. Quanto à Educação Física, ainda são poucos os trabalhos sobre identidade que tomam Dubar como referência.

² Dubar (1997) considera identidade social como o resultado da identidade individual e da identidade coletiva.

que constituem, na trajetória social, a construção da identidade para outro e identidade para si. Sendo assim, para o autor,

Chamaremos actos de **atribuição** aos que visam definir ‘que tipo de homem (ou mulher) você é’, isto é, a identidade para outro; actos de **pertença** aqueles que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, isto é, identidade para si’. [...] É justamente, *pela* e *na atividade* com outros, implicando um sentido, um objectivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...], que um indivíduo é identificado e é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições (DUBAR, 1997, p. 106, grifos do autor).

Ao mesmo tempo em que o sujeito quer demonstrar para o outro que tipo de homem é, ele revela, também, que tipo de homem ele quer ser. E como “Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade” (DUBAR, 2006, p. 9), as identificações se constituem baseadas em um processo que é social e se estabelecem nas relações sociais, demonstrando como o sujeito se relaciona com os outros.

Os atos de atribuição e de pertença acontecem nas relações interpessoais e, por expressarem um sentido que explique a identidade, faremos uso dos conceitos dos atos de atribuição e de pertença para justificar a relação do trabalho docente com o sujeito que vive essa profissão. Essas categorias de análise da identidade articulam tais atos (atribuição e pertença) que expressam a “identidade para Outro” e a “identidade para Si” (DUBAR, 2006), evidenciando uma dualidade que caminha simultaneamente, constituindo a identificação do sujeito professor.

Quando o sujeito evidencia sua postura e pensamentos para seu grupo, este lhe atribui uma identidade pelos “actos de atribuição”. No ambiente escolar, por exemplo, o grupo caracteriza o professor de diversas formas de acordo com suas ações e com o grau de comprometimento que o docente confere a si próprio. Essa identificação é a “identidade para Outro”.

Pelos “actos de pertença”, o professor se vê inserido em seu grupo. Há um sentido de pertença em que o professor se considera único e pertencente ao coletivo, tendo uma posição singular como ocupante no seio deste.³ O ato de pertença “[...] diz respeito à interiorização activa, à incorporação da identidade [...]” (DUBAR, 1997, p.

³ Dubar (2006, p. 10) supõe “[...] a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória. Nessa perspectiva, cada um possui múltiplas pertenças que podem mudar ao longo duma vida”.

107) pelo professor. A identidade do professor, nesse caso, se institui a partir das tomadas de atitudes inerentes à sua pessoa, formando uma “identidade para Si”.

Desse modo, a identidade profissional docente se estabelece pela relação dualística da atribuição e da pertença. Ela está vinculada à identidade pessoal e é ligada a um sentimento de pertença do indivíduo a uma categoria, no caso, a categoria docente, tendo como possibilidade construir e/ou reconstruir algo que permita dar um sentido ao seu trabalho. Ao exprimir sua pertença, o professor constitui uma identidade que define sua ação no desenvolvimento da prática pedagógica com todos os alunos, com deficiência ou não.

No cotidiano escolar, a atitude do professor ao assumir sua identificação deve estar constantemente envolvida em promover experiências significativas, em propor ações educativas, em envolver os sujeitos da escola a se mobilizarem em relação ao atendimento educacional de todos os alunos. Podemos dizer que essa atitude define também sua identidade profissional para a educação inclusiva.

Pelo exposto, buscamos entender o professor na perspectiva do formar-se e, com isso, compreender também sua ação em termos da formação profissional. No entanto, é relevante pensar no processo de formação de professores, considerando as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992) do docente. Essas duas dimensões definem a maneira do professor organizar sua conduta profissional e pessoal a fim de materializar sua prática pedagógica e possibilitar o aprendizado dos alunos.

O professor exerce sua profissão mesclando as condutas pessoais e profissionais. Fundamentados em movimentos de formação vivenciados no cotidiano de sua profissão, ele estabelece, no processo de formação continuada, a extensão de sua profissionalidade, afinal, o professor credita sua participação nesse movimento apostando em uma perspectiva de potencialização em sua ação docente. Assim, a formação continuada é considerada uma necessidade tangencial (RANGEL, 2009). Com base nessa assertiva, teceremos algumas considerações sobre formação continuada para entendermos as problemáticas que envolvem a razão do nosso estudo.

Referindo-nos a uma experiência pessoal por fazer parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES,⁴ desde 2006, houve a oportunidade de participar do programa de formação continuada em Educação Física oferecido pela Secretaria de Educação (Sedu), até o ano de 2009. A partir das várias discussões realizadas ao longo desses anos, percebemos como são complexos os processos que envolvem as atividades de formação continuada de professores: os contextos de trabalho, as condições de atuações nas quais os professores desenvolvem suas práticas, as insatisfações desses profissionais, as relações interpessoais, as possibilidades e limites de ações no cotidiano das aulas, a complexidade presente na diversidade/diferença dos alunos, os conteúdos e métodos de ensino, a questão da inclusão de alunos com deficiência, as articulações entre os atores da escola, entre outras demandas que permeavam as discussões naquele espaço-tempo entendido como formação continuada.

Durante os encontros mensais de formação continuada por área,⁵ muitas angústias dominavam as discussões e revelavam alguns pontos que limitavam o andamento do trabalho do professor em sua unidade de ensino, por exemplo, a precariedade do espaço físico das aulas, a dificuldade de acesso aos materiais didáticos, a questão salarial, as preocupações com as questões socioeconômicas do local da unidade de ensino. Essas questões eram citadas com muita frequência, evidenciando um efeito de descontentamento dos professores com a política de ensino que cumpria bem o papel de cobrar bons resultados para a educação, mas não cumpria o dever de prover a estrutura para que tal resultado acontecesse.

A concepção de formação continuada adotada pelos órgãos gestores (no caso, as Secretarias de Educação) geralmente vem atrelada a um discurso que afirma a necessidade de formação dos professores, tendo como estratégia o uso de oficinas e cursos intensivos, como forma de treinamento fora da escola, com o objetivo de munir os professores para que eles voltem e apliquem os conhecimentos adquiridos.

⁴ Focalizando o lócus da nossa pesquisa, o município da Serra, que faz parte da região metropolitana da Grande Vitória (ES), possui em sua rede de ensino 116 escolas que atendem perto de 46 mil alunos na Educação Básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até 2011, o número de professores de Educação Física atuando na rede de ensino era de 356 (236 em regime estatutário e 120 em regime contratual).

⁵ A Secretaria de Educação do município da Serra tinha, como política de educação, um programa de formação continuada em que as reuniões aconteciam mensalmente. Para a componente curricular Educação Física, esse encontro acontecia na primeira segunda-feira de cada mês, no período do ano letivo, atendendo aos professores em cada turno, dentro do seu horário de trabalho.

A ausência de temáticas que discutam, por exemplo, questões organizacionais da escola, o projeto político-pedagógico, a importância do trabalho coletivo, questões referentes à autonomia, às condições de trabalho, à identidade docente, os saberes elencados pelos professores, são, muitas vezes, pouco consideradas ou raramente abordadas nos cursos.

Essa proposta de ação, em muitos casos, materializa-se de forma bem diferente no processo educativo, desencadeando uma formação continuada fragmentada, polarizada e distante da realidade do contexto escolar vivenciado pelo professor. Na realidade local, por exemplo, uma equipe de especialistas do Estado de São Paulo, conveniado com a Secretaria Municipal de Educação, veio para “ministrar” cursos, realizando um tipo de formação que se sustentou no fato de oferecer um “cardápio” de soluções, deixando o professor em um papel secundário (ou passivo) no processo. A principal crítica a essa perspectiva de formação estava no distanciamento do cotidiano vivido pelos profissionais.

Essa descontextualização se justifica no estabelecimento de programas de formação que entendem o processo de formação continuada numa perspectiva mais técnica, com ações de formação que veem o professor como um profissional que precisa ser preparado para estar na sala de aula, uma vez que a formação inicial não atende a todas as suas necessidades. Nesse tipo de formação continuada, as propostas de trabalho não são expostas e pensadas em articulação com os professores, isto é, não são planejadas com a participação deles e, conseqüentemente, exercem pouca influência sobre a sua prática pedagógica. Esse contexto de formação explica o papel de passividade exercido pelo professor, pois somente com a capacitação, o docente seria dotado de procedimentos e técnicas que atenderiam e supririam as demandas e saberes que seriam priorizados em sua prática em sala de aula.

A partir dessas experiências, fomos elaborando algumas percepções em relação à maneira como esses programas de formação continuada eram apresentados aos professores e como eles pouco influenciavam nas práticas pedagógicas das aulas de Educação Física. Por isso, a formação continuada de professores foi a temática que tangenciou esta pesquisa.

Mobilizamo-nos, também, em vincular a educação inclusiva neste projeto, por percebermos que esse movimento se constitui num paradigma a ser compreendido

pelo sistema de ensino⁶ e que tem desafiado os profissionais da educação, de modo geral, a encontrar os meios de educar a todos/as no mesmo espaço-tempo de interação.

A importância de relacionarmos a formação continuada e a inclusão se salienta quando constatamos que alguns estudos da área educacional (GLAT; FERREIRA, 2003; CHICON, 2005; CRUZ, 2005) trazem como problemática a dificuldade dos professores regentes e de Educação Física em atuarem com crianças, jovens e adultos com deficiência. Essas pesquisas revelam que os profissionais, de maneira geral, dizem não estar preparados para trabalhar com alunos que apresentam deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e evidenciarem que a falta de preparo se torna um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

Se pensarmos na expressão “falta de preparo”, perceberemos que o uso do termo vem acompanhado de certo exagero. Operar com o desconhecido provoca uma condição de desconforto e, às vezes, resistência em encarar e resolver o “problema”. Em se tratando de alunos com deficiência, o profissional pode se considerar despreparado por não saber como agir com suas práticas de ensino, porém isso não se refere a uma falta de preparo e sim a uma dificuldade em lidar com uma situação que lhe é apresentada, envolvendo um desafio de dimensões profissionais e pessoais. Entendemos, assim, que essa expressão citada pode ser substituída pela palavra dificuldade, que o professor encontra ao lidar com algumas situações de inclusão.

No estudo de Cruz (2005), com relação às dificuldades apontadas pelos professores, são colocados aspectos que interferem na condução do ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo: a necessidade de conhecer mais sobre a deficiência, de ter maiores informações sobre o assunto, as dúvidas de como atuar com determinadas síndromes, de como agir minimamente para atender o aluno deficiente e como trabalhar com a segurança de fazer o que se considera certo. A partir dessas considerações, acreditamos que outras dificuldades ainda persistem no

⁶ Nos estudos realizados por Chicon e Soares (2004), são abordados com maior profundidade alguns pontos que norteiam as ações humanas na organização de uma educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. Discutiremos com maior ênfase a educação inclusiva no decorrer dos capítulos.

imaginário dos professores, quando se trata da intervenção pedagógica com alunos que apresentam deficiência.

Nessa direção, a realização desta pesquisa foi motivada pelo desejo de empreender uma ação de formação continuada de professores de Educação Física em que as demandas e necessidades referentes à educação inclusiva fossem ouvidas e discutidas, tendo por base a prática reflexiva, na qual os participantes, de modo coletivo e colaborativo, produzissem um novo olhar sobre a sua realidade, ressignificando suas práticas, gerando mudanças incrementais (BAUMEL; SEMEGHINI, 1998), valorizando o seu saber/fazer, sem desconsiderar os aspectos sociopolíticos que permeiam o processo educativo.

Em frente ao desafio de buscar ações de formação continuada que vão ao encontro das necessidades dos profissionais de Educação Física, organizamos esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: quais as implicações de uma ação de formação continuada para/na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão?

Para responder a essa questão-problema, traçamos como objetivo geral: compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão. Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) identificar os potenciais problemas que os professores de Educação Física encontram em sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão; b) identificar os arranjos didático-metodológicos construídos pelo grupo de professores para dar solução aos problemas que emergirem de suas narrativas; c) identificar e analisar as mudanças incrementais nas ações dos professores com relação à educação inclusiva.

Outrossim, cabe apresentar, neste momento, a organização interna do relatório de pesquisa, descrevendo, sucintamente, o que foi tratado em cada capítulo:

No capítulo 2, optamos por demonstrar a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. Consideramos importante iniciar por essa descrição, pois a compreensão do contexto da pesquisa é fundamental para ajudar no entendimento da estrutura da do trabalho. Assim, procuramos caracterizar o tipo de pesquisa, trouxemos alguns elementos que nos permitiram identificar os participantes e apresentar a construção da proposta, contando em que consistiu a ação de formação continuada para um

grupo de professores de Educação Física. Descrevemos os procedimentos metodológicos, instrumentos para coleta de dados e o tipo de análise que usamos para compreender todo esse processo.

No capítulo 3, procuramos utilizar as teorias. Desenvolvemos algumas discussões a partir dos aportes teóricos da formação docente e as tendências de formação: a tecnicista e a prática. Destacamos Zeichner (1995) e Pérez Gómez (1995) na defesa da prática reflexiva para fundamentarmos nossa proposta de formação continuada de professores. Estabelecemos uma teorização sobre a formação continuada e educação inclusiva no âmbito das políticas públicas e contextualizamos alguns conceitos referentes à formação continuada e ao entendimento desse processo pela Rede Municipal de Ensino da Serra. Ainda tratando das políticas públicas, destacaremos como as propostas de inserção do aluno com deficiência foram se afirmando como direito de educação até a educação inclusiva se tornar discurso incorporado às nossas leis. Como último item, observaremos a Educação Física como possibilidade de abarcar a diversidade dos alunos e aumentar as possibilidades de relações interpessoais impulsionadas pela mediação do/com o outro.

No capítulo 4, intitulado *Formação continuada na perspectiva da inclusão: os professores de Educação Física no foco da análise*, iniciamos as apresentações das análises dos dados. Extraímos as situações mais relevantes ocorridas nos encontros de formação continuada e visualizamos quatro categorias que discutem: o processo de formação dos quatro professores do grupo de estudo (as histórias que envolveram o contexto de sua formação inicial, desde o processo de formação continuada vivenciado em nossa pesquisa); a prática pedagógica inclusiva (dando ênfase ao papel docente na Educação Física); prática político-pedagógica e a legitimação da Educação Física na escola; e a percepção dos professores sobre a ação de formação experimentada.

No capítulo 5, escrevemos algumas considerações, uma vez que, dentro do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, é sempre importante a reflexão e a troca de experiências para fomentar a vontade do professor em agir de maneira favorável ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

2 O CAMINHO PERCORRIDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para o campo da educação, as pesquisas de natureza qualitativa conferem uma orientação direcionada ao processo educacional que acreditamos ser uma referência no sentido de contribuir para a mudança de atitudes, de situações, de práticas, de condições, em relação ao contexto investigado. Assim, adotamos, como principal caminho metodológico, a utilização de alguns elementos da teoria da pesquisa-ação para desenvolvermos nossa proposta de formação continuada com professores de Educação Física.

Elliott (2000) destaca a importância do movimento de pesquisa-ação no contexto educacional, considerando que esse tipo de pesquisa contribui com o desenvolvimento profissional e facilita a inovação educativa. No desenrolar deste estudo, utilizamos algumas estratégias metodológicas que se aplicam à pesquisa-ação. Ainda que não abordando em totalidade essa perspectiva, baseamos-nos no pressuposto de que o pesquisador atua em conjunto com o grupo pesquisado com a finalidade de favorecer algumas mudanças intencionais na realidade.

Para Elliott (2000), o que supõe uma pesquisa-ação são os métodos e técnicas de recolhida e análise dos dados. A utilização do tempo dedicado à pesquisa-ação permite que esses dados sejam coletados de forma que promovam o desenvolvimento de novas ações para serem implementadas na situação-problema. Em seguida, a avaliação do processo deve ser feita e, novamente, as ações planejadas, corrigidas, voltam a ser implementadas.

Nossa investigação se respalda na pesquisa-ação quando promove os espaços de pesquisa como locais de transformação e ressignificação de saberes e práticas. No entanto, procuramos nos aproximar dos professores de Educação Física e seu contexto escolar, por meio de uma ação de formação continuada. Pensando em uma proposta de ação de formação que garantisse um espaço de diálogo e reflexão, as discussões se pautaram nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo, fomentando um debate favorável ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Assim, nosso tipo de intervenção nos apontou a perspectiva da pesquisa-ação crítica.

Gonçalves (2009) destaca que a perspectiva da pesquisa-ação crítica é aquela que une pesquisa e formação docente. As reflexões de Santoro e Lisita (2004) são utilizadas pela autora para justificar essa união:

Em primeiro lugar a pesquisa tem um papel formador porque requer uma atitude constante de indagação e de aprendizagem, estimulando a formação de capacidades e atitudes que auxiliam a autonomia intelectual dos sujeitos e a sua cidadania. Em segundo lugar, a pesquisa realizada sob uma perspectiva crítica estimula um modo de pensar também crítico sobre a realidade, possibilitando compreender que a produção do conhecimento é tarefa social e coletiva. Daí a necessidade de diálogo e interlocução com os outros na produção do conhecimento. Em terceiro lugar, na condição de realizar-se criticamente como diálogo, a pesquisa supõe um modelo de racionalidade comunicacional que busca superar o senso comum, sem desqualificá-lo, mas valorizando-o como ponto de partida e de chegada para novas possibilidades (SANTORO; LISITA, apud GONÇALVES, 2009, p. 62).

Em seus estudos, Bracht et al. (2003) aponta a pesquisa-ação como adequada ao processo de formação continuada de professores de Educação Física, pois oferece uma análise qualitativa dos problemas vividos no contexto microestrutural da escola, isto é, no cotidiano escolar. Chicon (2005) e Cruz (2005) também consideram a pesquisa-ação como apropriada para o processo de mudanças nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física, pois estabelece uma aproximação com suas demandas e sua realidade escolar.

Conforme pontua Elliott (2000), esse movimento implica definir os professores como profissionais que refletem sobre sua prática em seu lugar de trabalho. E é a partir da reflexão de sua prática que se constitui o processo de desenvolvimento do docente, pois “[...] a pesquisa-ação integra ensino e desenvolvimento do professor [...], investigação e reflexão filosófica em uma concepção unificada de prática reflexiva educativa” (p. 73). Neste estudo, a intenção de formar um grupo para expor suas experiências de escola, narrar suas práticas e refletir sobre elas se justifica pela necessidade de promover um diálogo reflexivo que estimule o professor a pensar a sua prática na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

É importante observar que os próprios professores estavam envolvidos na tarefa criativa de desenvolver a sua prática no movimento de formação continuada. E esse é um aspecto relevante que merece ser evidenciado do processo experimentado por eles, porque a ideia de pesquisa-ação possibilita criar coletivamente novas ações,

bem como colaborar com o planejamento de intervenção a partir dos problemas levantados favorecendo a prática do professor.

Dentro da perspectiva colaborativa, Elliott (2000, p. 73) defende que

A pesquisa-ação não reforça a postura dos professores enquanto conjunto de indivíduos que operam de forma independente e autônoma, que não compartilham suas reflexões com os demais. A prática do ensino não é somente uma criação de indivíduos isolados dentro de um ambiente institucional. Está configurada por estruturas cujo poder para realizar a mudança transcende a capacidade de qualquer indivíduo isolado.

Portanto, para a proposta deste estudo, procuramos nos fundamentar na perspectiva da pesquisa qualitativa com características da pesquisa-ação crítico-colaborativa por considerarmos uma estratégia apropriada para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, uma vez que é potencializadora de mudanças incrementais na prática pedagógica e na postura de atuação na escola.

Como “Não há pesquisa-ação sem a participação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 103), os docentes, participantes da pesquisa, promoviam, coletivamente, um processo de reflexão e, individualmente, novas percepções sobre as temáticas abordadas.

Cabe ressaltar que muitas soluções foram pensadas e produzidas pelo próprio grupo, havendo a participação dos mediadores, porém o protagonismo do processo de reflexão partia da ação conjunta dos professores.

2.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Para formar o grupo de professores participantes do estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*,⁷ com o objetivo de originar um grupo de estudo, que denominamos *Grupo Operativo de Formação* (GOF), em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas

⁷ O professor orientador desta pesquisa organizou um projeto de extensão, via laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes) que abrangeu três redes municipais de ensino na região da Grande Vitória/ES.

fomentadoras de um debate coletivo pertinente à intervenção da Educação Física com alunos que apresentam deficiência.

Para chegarmos aos professores, agendamos uma reunião com a chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES, para apresentar o projeto de pesquisa e, assim, verificar a possibilidade de divulgarmos esta proposta aos profissionais de Educação Física da rede de ensino, na reunião mensal de formação continuada por área.⁸ Com a informação da chefe do departamento de que não haveria mais encontros de formação em novembro e dezembro de 2010, não foi possível o contato direto com o grupo de professores. Assim, tendo em vista a dificuldade de reunir um grande número de profissionais, optamos por enviar, via *e-mail*, uma carta-convite com um questionário estruturado (APÊNDICE A) contendo explicações a respeito da pesquisa, esclarecimentos sobre a forma de participação, dados de identificação e cinco questões objetivas.

O questionário foi elaborado para verificar o nível de interesse dos professores em participar do projeto de extensão e realizar a adesão de forma voluntária, pois o curso aconteceria fora do horário de trabalho. Enviamos a carta-convite a 87 professores efetivos da rede. Na carta, endereçada a todos no dia 14 de dezembro de 2010, os professores tinham que preencher os dados de identificação e o questionário, com um prazo de devolução de resposta até o dia 30 do mesmo mês.

O número de participantes foi estipulado em, no mínimo, cinco e no máximo, dez professores/as para que fosse possível trabalhar com a abordagem metodológica de narrativas (JOSSO, 2004), isto é, constituir um espaço de formação em que os participantes pudessem fazer uso da palavra durante o processo de formação e escuta sensível (BARBIER, 2007).

Recebemos oito respostas: seis professores demonstraram pleno interesse em participar e dois professores responderam que gostariam de ouvir a proposta do

⁸ Essa formação se caracterizava como uma boa oportunidade de divulgação da pesquisa, pois, nos anos anteriores, a frequência dos professores era em média de 30 a 35 professores por turno.

projeto de extensão e pesquisa para depois decidir se iriam participar. Tivemos respostas de sete professoras e um professor.⁹

O *Grupo Operativo de Formação* foi constituído por professores e professoras de Educação Física que lecionavam na educação básica das escolas públicas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, que tinham vínculo de trabalho efetivo e atuavam com alunos com deficiência em suas turmas.

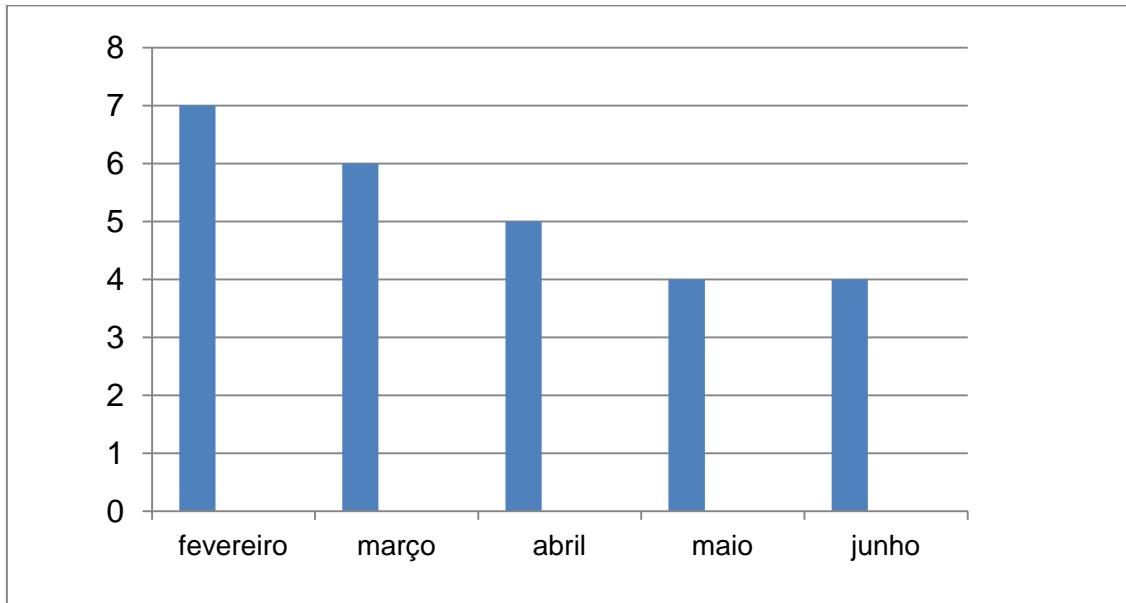
Durante o mês de janeiro de 2011, fizemos contato com os oito professores, via *e-mail*, confirmando as respostas recebidas e garantindo que entraríamos em contato para marcar uma reunião de organização do Grupo Operativo de Formação (GOF). Nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2011, fizemos contato, via telefone, marcando um encontro para o dia 8 de fevereiro de 2011. Nesse primeiro encontro, contamos com a participação de cinco professores que aceitaram participar da ação de formação continuada. No segundo encontro, duas professoras que responderam positivamente ao questionário ingressaram no projeto, estabelecendo, assim, um grupo inicial de sete professores.

O número de professores participantes, a partir do segundo mês de encontro, estabeleceu-se com seis professores: cinco professoras e um professor. No entanto, ao entrarmos no terceiro mês, o grupo estava composto por quatro professoras e um professor, ficando cinco participantes. Na metade do percurso, com a realização do décimo encontro, o número de professores reduziu para quatro (três professoras e um professor), permanecendo com esses participantes até o final da formação. De acordo com as professoras que não completaram a formação, as impossibilidades tiveram motivação de âmbito particular.

O Gráfico 1, na sequência, ilustra bem a movimentação dos participantes durante o período do curso.

⁹ Como o número de professores que aderiram ao projeto foi inferior ao número máximo pretendido (10 professores), não foi necessário utilizar o critério classificatório adotado: maior tempo de serviço na escola atual (item presente no questionário respondido pelos professores).

Gráfico 1 – Número de participantes durante os meses de ação formativa



De acordo com as informações obtidas no questionário enviado junto com a carta convite, foi possível traçar o seguinte perfil dos quatro professores participantes (Gráficos 2 a 5):

Gráfico 2 – Idade dos professores participantes do GOF

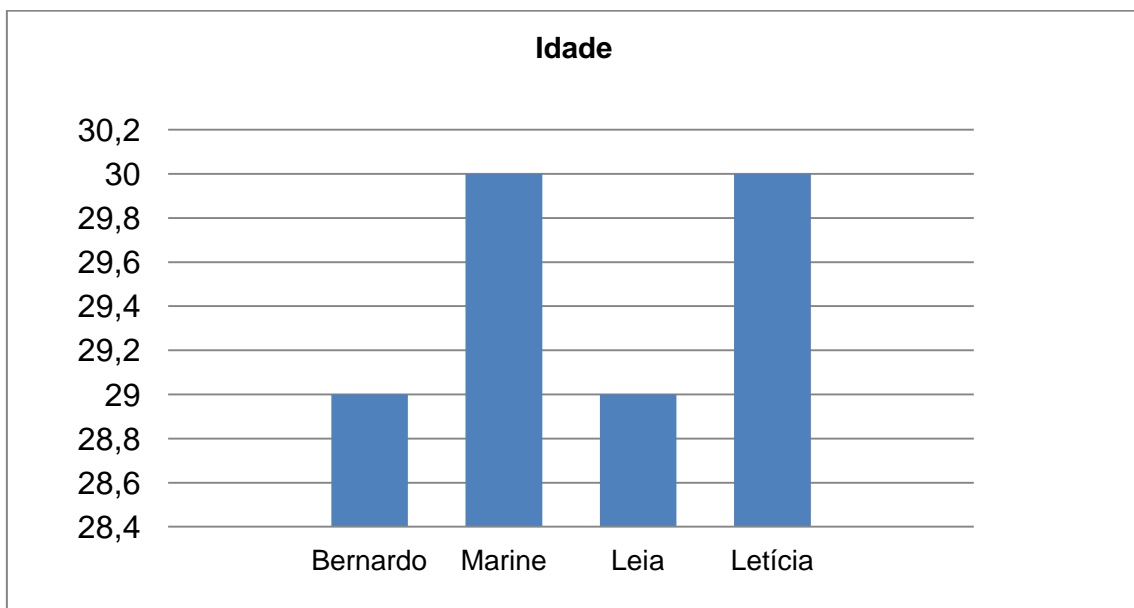


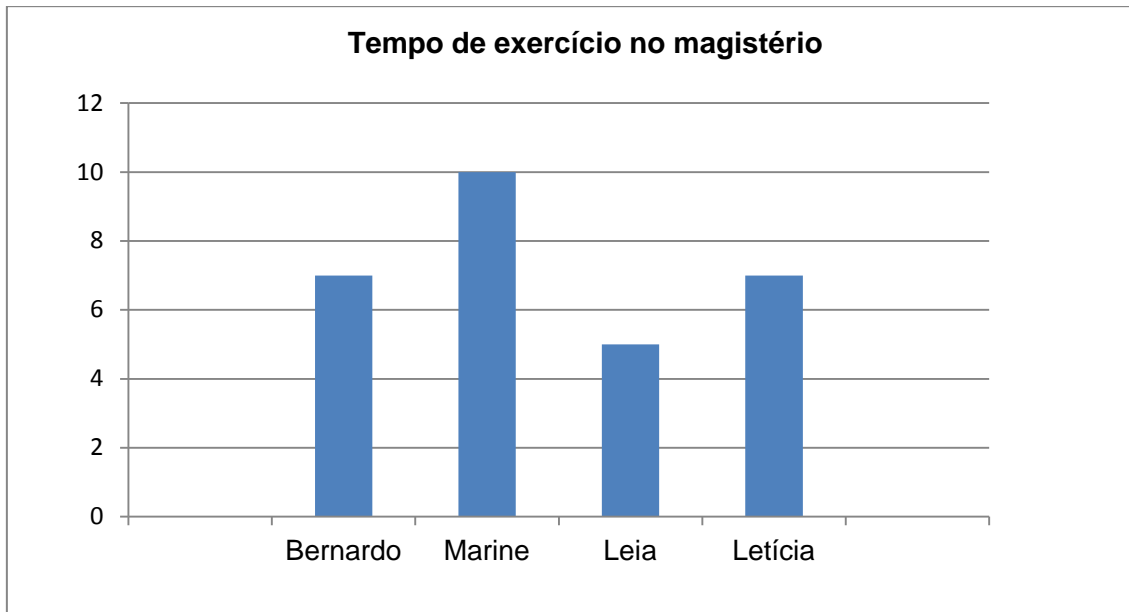
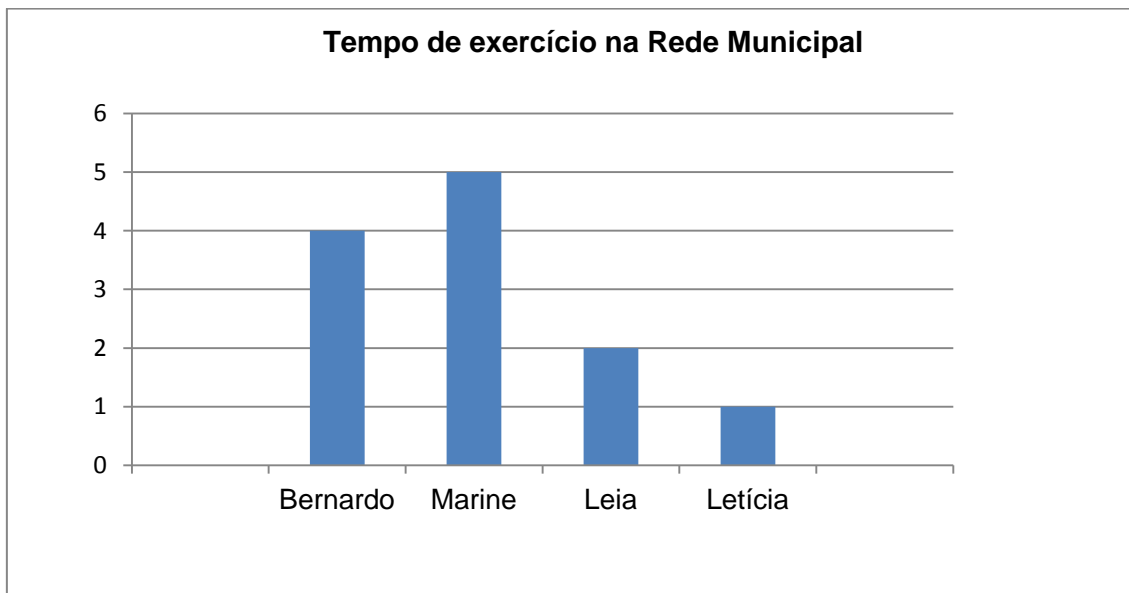
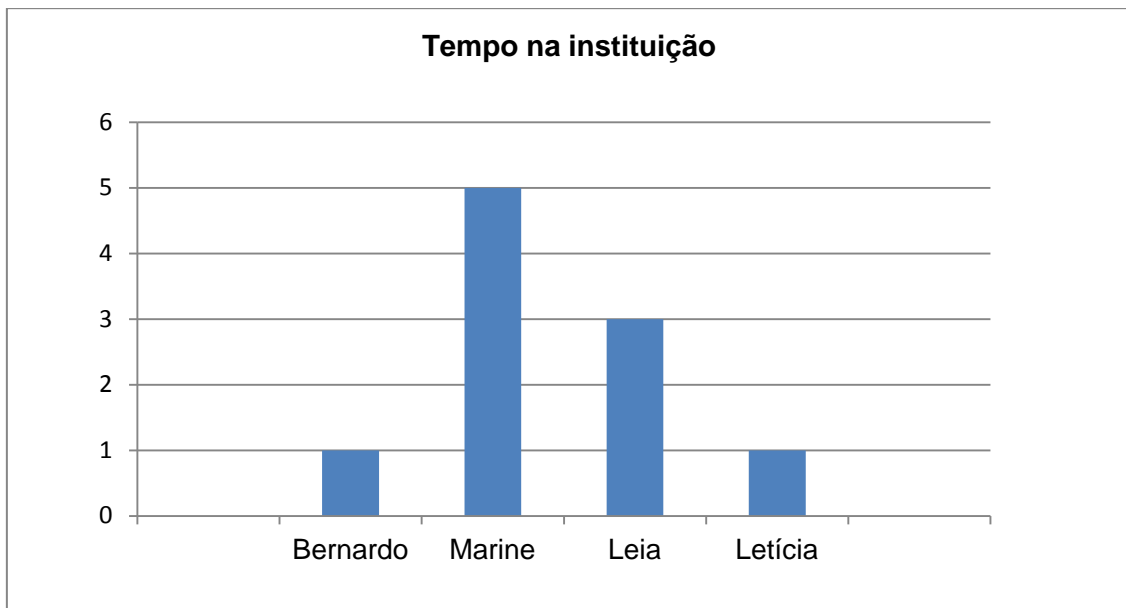
Gráfico 3 – Tempo de exercício no magistério**Gráfico 4 – Tempo de trabalho efetivo na Rede Municipal de Ensino da Serra**

Gráfico 5 – Tempo de trabalho na unidade de ensino em que atua

Na Rede Municipal de Ensino da Serra, o professor Bernardo atuava no turno vespertino, atendia sete turmas com aulas de Educação Física e trouxe para os encontros de formação as demandas referentes a um aluno cadeirante que fazia a segunda série do ensino fundamental.

A professora Marine trabalhava com seis turmas no turno matutino e ao longo dos cinco anos de permanência em sua atual escola, fez relatos de experiências sobre três alunos: uma aluna com deficiência intelectual, um aluno com deficiência física e um aluno com autismo.

Em três anos atuando no turno vespertino e atendendo a sete turmas, a professora Leia destacou em sua narrativa os casos de três alunos que apresentavam deficiência intelectual que estavam em condições de defasagem de idade com relação às séries que frequentavam.

A professora Letícia recém-chegada à rede de ensino, atendia a seis turmas no turno vespertino. Ela pontuou realidades similares ao cotidiano da professora Leia no que se referia à alunos com defasagem de idade, pois suas demandas também estavam voltadas para os casos de dois alunos com deficiência intelectual.

Uma vez selecionados os participantes que constituíram o GOF, descreveremos como a ação de formação continuada se estruturou para concretizar a ideia de grupo operativo.

2.2 O GRUPO OPERATIVO DE FORMAÇÃO

A formação continuada foi desenvolvida no laboratório de Educação Física Adaptada, com uma única turma, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, todas as terças-feiras, com três horas de duração (das 18h30min às 21h30min). Foram acrescentadas três horas, não presenciais, para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos etc.), totalizando 20 encontros, com uma carga horária final de 120h, com direito a certificado aos participantes com até 75% de frequência.

Para além desses momentos, a equipe— formada por esta pesquisadora, pelo professor orientador, um mestrando que desenvolveria projeto semelhante no segundo semestre em outro município e um professor colaborador interno, vinculado ao Laefa — se reunia todas as sextas-feiras, das 15 às 17 horas, para avaliação, planejamento e encaminhamento das ações do grupo.

A metodologia do Grupo Operativo de Formação (GOF), como proposta didática, pautou-se nos seguintes procedimentos:

- a) as atividades no projeto de extensão foram iniciadas trabalhando, no primeiro mês de intervenção, com os conteúdos básicos da Educação Especial, por meio de leitura de textos e aulas expositivas predominantemente — a história das pessoas com deficiência, compreendendo os processos de integração e inclusão, etiologias e tipologias das deficiências e aspectos legais;¹⁰
- b) proposta de apresentação e discussão da realidade educacional vivida pelo professor, com exibição de um vídeo com uma de suas aulas de Educação

¹⁰ A proposta de intervenção realizada no início do GOF teve como objetivo introduzir ou relembrar alguns conceitos-chave que se tornariam fundamentais para as discussões posteriores relativas à educação inclusiva. Entendemos que a ideia desse primeiro momento se afastou um pouco da concepção do GOF, no que se refere ao protagonismo do professor, porém a equipe de pesquisa julgou necessário esse momento para termos alguns conceitos delineados de forma comum para facilitar o diálogo com o grupo.

Física inclusiva. O método de organização para esse momento consistiu em selecionar algumas das situações-problema em comum, categorizá-las para construir, de forma coletiva, ações que ressignificassem essas práticas;

- c) a ação de mediação ocorreu a partir de textos indicados para leitura e discussão, interpretação e análise de filmes, exibição de vídeos documentários, palestras, depoimentos, aula expositiva, experiências práticas e outros recursos didáticos, introduzidos com o objetivo de fundamentar e potencializar o processo de formação.

Cabe ressaltar que esses procedimentos didático-metodológicos permearam todo o processo durante a ação de formação.

2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Para a realização desta pesquisa, utilizamos, como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os seguintes recursos técnicos: narrativa, diário de campo e entrevista.

Narrativa — a narrativa está no nosso trabalho como elemento que favorece a captura de informações advindas das experiências vivenciadas pelos participantes nas aulas de Educação Física. A partir do momento em que optamos por trabalhar com as demandas dos professores, referentes ao seu cotidiano escolar, a narrativa se configurou como uma estratégia de obtenção dessas informações/dados que passaram a nortear a ação de formação do grupo. Assim, lidamos diretamente com a realidade do professor e seu contexto escolar.

Concordando com Rangel (2008), entendemos que a escolha de trazer para a ação de formação continuada uma aproximação mais detida da voz dos professores, expressa em suas narrativas, permitiu-nos desenvolver uma escuta mais atenta e mais sensível que nos conduziu de modo que,

[...] ao invés de ouvir para enquadrar, adotamos a postura de ouvir para multiplicar; ao invés de ouvir para controlar, procuramos ouvir para emancipar; ao invés de ouvir para categorizar, privilegiamos a escuta como exercício da diferença. A multiplicidade de vozes que compõem o cotidiano escolar precisa ser considerada nos processos de formação continuada com os professores [...] (RANGEL, 2008, p. 15).

As narrativas vêm sendo adotadas nas pesquisas qualitativas como uma estratégia investigativa sobre o ser e as experiências do professor. Nesse sentido, segundo Cunha (1997), as narrativas usadas nas pesquisas em educação são utilizadas como instrumento de formação, com um interesse maior no processo de produção dessas narrativas e não no produto final. **Quando a pesquisa adquire uma dimensão investigativa, as narrativas são usadas como instrumento para a coleta de dados.** Na mesma direção, a autora complementa que a dimensão investigativa da narrativa se vincula à produção de conhecimento experiencial do sujeito em formação.

Ao tratar das experiências de vida e formação, Josso (2004) coloca nas narrativas uma possibilidade de contribuição para uma formação profissional e pessoal mais valorativa. Desse modo, as narrativas “[...] servem para compreender o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (p. 38). Ao abordar alguns aspectos da narrativa, a autora descreve que a situação de construção da narrativa “[...] oferece-se como uma experiência formadora em potencial [...]” (p. 40).

Nos encontros de formação ocorridos para o desenvolvimento deste estudo, as experiências relatadas evidenciaram vários comportamentos, saberes-fazer e sentimentos que marcaram a ação pedagógica dos professores de Educação Física participantes. Práticas interessantes, relato de diferentes modos de resolver problemas que eram comuns, angústias e sentimento de impotência foram percebidos por nós, a partir da narrativa das experiências vivenciadas pelos professores dentro das suas realidades.

Para Josso (2004, p. 39), o que faz a experiência formadora

[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

As narrativas dos professores/as participantes foram capturadas durante todo o processo da ação de formação por meio do uso de um gravador de áudio (tipo MP4) e transcritas na semana entre um encontro e outro, pela própria pesquisadora. Três encontros de formação foram registrados em vídeo por se tratar de vivências práticas elaboradas e apresentadas pelos próprios professores/as. O uso de áudio e

vídeo gravação como instrumento de coleta de dados, foi devidamente autorizado por eles.

Diário de campo — trata-se de um instrumento de uso pessoal, utilizado para acompanhar e registrar, em um caderno, dados referentes aos acontecimentos gerais que ocorriam durante a ação de formação, bem como, anotar resultados das reuniões de avaliação e planejamento realizadas semanalmente com a equipe de pesquisa (pesquisadora, orientador, um mestrando que acompanhava o estudo), visita à escola, reunião com gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Entrevistas — as entrevistas foram realizadas em dois momentos, com objetivos diferentes.

Na primeira entrevista (APÊNDICE B), utilizamos o recurso da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Por meio de esquemas autogeradores, procuramos identificar a história de vida dos/as professores/as, abordando a escolha da profissão, as experiências da formação inicial, as atuações nas escolas, com alunos que apresentam deficiência, e também a trajetória de trabalho até a chegada à Rede Municipal de Ensino da Serra. A segunda entrevista (APÊNDICE C) teve por objetivo identificar a percepção dos/as professores/as sobre a ação de formação continuada vivenciada por eles que serviu, também, como um procedimento avaliativo para nos orientarmos quanto ao processo de formação.

As entrevistas foram realizadas individualmente com todos os participantes, pela própria pesquisadora. A primeira entrevista foi feita logo no segundo mês da pesquisa após ter iniciado o processo de formação (março de 2011), durando, em média, 20min. A segunda entrevista ocorreu no final do processo de formação (junho de 2011), durando, em média, 15min. As duas entrevistas foram realizadas no auditório do Centro de Educação Física e Desportos, em horário previamente agendado com o/a professor/a, período que antecedia a ação de formação.

O uso dos instrumentos de coleta de dados foi previamente autorizado pelos professores participantes por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), no qual, cabe lembrar, que a preservação da identidade dos participantes é garantida por nomes fictícios que constam no corpo desta pesquisa, desde os professores aos alunos, como também os locais de trabalho dos participantes.

Cumpre-nos destacar que o projeto de pesquisa com o nº. 038/11, referente ao nosso estudo, foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da análise foram organizados com base na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2002), pela possibilidade de nos oferece melhor compreensão acerca dos conteúdos oriundos das narrativas dos professores participantes, no entanto, por se referirem à dados subjetivos e singulares, optamos por proceder de forma interpretativa em relação ao tratamento das informações.

Para orientar a escolha das categorias de análise, pautamo-nos pelos seguintes procedimentos indicados pela autora: a) pré-análise — momento em que se organiza o material que constitui o corpo da pesquisa que, neste estudo, refere-se ao conteúdo das narrativas; b) exploração do material — momento da codificação, em que os dados são agregados em unidades para a escolha das categorias; e c) tratamento dos resultados.

A escolha das categorias levou em consideração alguns critérios que denotam a sua importância para a análise, como: representatividade, homogeneidade (pertinência e exclusividade). Para análise, elencamos as seguintes categorias:

- a) a formação dos professores em discussão;
- b) a prática pedagógica inclusiva: refletindo o papel docente na Educação Física;
- c) prática político-pedagógica e a legitimação da Educação Física na escola;
- d) a percepção dos professores sobre a ação de formação experimentada no GOF.

É importante ressaltar que os referidos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa tiveram como finalidade primordial permitir que nós, pesquisadores, cumpríssemos o objetivo de compreender as implicações de uma ação de formação continuada, identificássemos as demandas e os problemas que emergiram da prática (entre outros), para que o grupo, valendo-se de uma prática reflexiva,

colaborasse com discussões e estratégias que fortalecessem a ação docente nos diferentes contextos de ensino.

É com base na compreensão dessa ação de formação explicitada em nosso aporte metodológico que apresentaremos, na sequência, os textos de revisão de literatura que deram sustentação teórica à discussão dos dados.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 TENDÊNCIAS NORTEADORAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

As demandas impostas pela sociedade, pautadas na ideia da “eficácia educativa” (CORREIA, 1999), influenciaram diretamente a organização escolar e também os processos de formação do professor. A preocupação com a formação de professores se insere na pauta das discussões das políticas educativas pelo destaque de alguns movimentos, por exemplo, as pressões do mundo do trabalho, que passaram a determinar e estruturar novas condições em um modelo tecnológico informatizado, com valor adquirido pelo conhecimento.

As políticas de formação docente até recentemente se orientavam pela preocupação de levar aos alunos uma qualidade educacional que atendesse ao mercado de trabalho e contribuísse para a formação de pessoas especialistas para garantir a continuidade da eficiência desse mercado. Assim, “Boa parte das políticas elaboradas no sentido de ‘preparar’ o aluno para atuar preocupava-se em adequá-lo para um determinado modelo social” (HERINGER, 2008, p. 35).

Essas políticas, considerando, também, a formação continuada de professores, seguiram essa perspectiva para justificar as necessidades de qualificação dos professores dentro do contexto social vigente, configurando cada vez mais a tendência mercadológica que pouco atendia às necessidades da escola e, sim, desse sistema social.

No contexto dessas ideias, essa perspectiva de formação está atrelada à lógica do sistema capitalista, na tendência da formação docente baseada na **racionalidade técnica** (PÉREZ GÓMEZ, 1995) que estabelece aos pesquisadores a tarefa de pensar e aos professores a tarefa de executar a prática docente.¹¹

¹¹ A racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. “O questionamento a este tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe lidar com a situação” (GHEDIN, 2005, p.132). Para Pérez Gómez (1995), no modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias técnicas científicas.

No entender de Borges (2007), houve uma influência desse tipo de racionalidade na educação, bem como no processo de formação docente. Tal concepção, por muitas vezes se fez presente nos textos legislativos e nas políticas públicas para a formação de professores no Brasil, mais precisamente na década de 1990, para conceber “[...] os processos de formação docente como momentos de preparação técnica, que possibilitam a apreensão do domínio dos diversos procedimentos de ensino e aprendizagem para posterior aplicação no universo das salas de aulas (BORGES, 2007, p. 40).

Borges (2007, p. 41), apoiada nas afirmativas de Pereira e Zeichner, expõe a função do professor nessa concepção de formação, resumindo que,

[...] de acordo com o modelo de racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, o conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas.

A influência desse tipo de racionalidade na educação configurou-se nos programas de formação continuada sob a forma de práticas orientadas pela aplicação de procedimentos e técnicas relativos ao processo educacional. Nesse sentido, o papel do professor restringia-se ao de,

[...] passividade e de conformidade com as teorias propostas por pesquisadores ‘neutros’ que procuram conhecer a realidade educacional, atuar sobre ela e produzir conhecimento a seu respeito. Conhecimento esse que será difundido a professores como forma de iluminar sua prática diária de trabalho, fornecendo respostas por meios de métodos e técnicas de ensino aplicáveis aos problemas surgidos no contexto de interação da escola e da sala de aula. A ação do professor está limitada a implementar estratégias elaboradas por teóricos educacionais (BORGES, 2007, p. 41).

As tendências de formação docente baseadas nos princípios da racionalidade técnica modelaram os procedimentos das ações de formação no sistema educacional e tenderam a legitimar a razão instrumental em detrimento de uma razão que considerasse, também, a reflexão sobre os saberes profissionais de caráter subjetivo. E a análise de Nóvoa (1995, p. 27) reconhece que

[...] os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim de um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a **racionalidade técnica**, novas concepções formativas surgiram com estudiosos do campo da formação docente, dentre eles, Zeichner (1995) e Pérez Gómez (1995), apontando a escola como local privilegiado à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. Na contramão dessa tendência técnica, surge uma tendência alternativa para a formação de professores que desperta o olhar para a escola e suas necessidades emergentes, seus sistemas de valores e sua linguagem, a partir do modelo da **racionalidade prática**.

Essa virada paradigmática influenciou a organização de novas pesquisas e discursos em torno da formação de professores em diferentes países, inclusive no Brasil. A proposta vai de encontro à adoção do modelo da racionalidade técnica na formação de professores e desencadeia o movimento do professor reflexivo, instaurando um novo paradigma de formação profissional baseada na valorização da prática como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática.

Um dos precursores da abordagem reflexiva na formação de professores foi Donald Schön, evidenciando um “prático reflexivo” como uma prática que pretende ajudar os estudantes a adquirir as formas de arte que sejam essenciais para se conhecer as zonas indeterminadas da prática (GHEDIN, 2005). Mais tarde, aparecem autores como Zeichner (1995), Pérez Gómez (1995) e outros, que analisam a formação de professores numa perspectiva que amplia os aspectos dessa formação em uma linha mais crítica, mais contextualizada com as práticas entre os professores, entre a cultura interna da escola, que propõe uma visão mais abrangente do contexto social no qual a escola está inserida, indo além da reflexividade na formação de professores.

Os pressupostos dessa tendência classificam a educação como um processo de grande complexidade. A intervenção profissional, nessa perspectiva de formação, visa a considerar o coletivo escolar e seu contexto real, a ajustar formulações por meio das práticas do professor, ou seja, “[...] aqui a prática docente não é reduzida ao controle da técnica, antes ela é pautada em critérios surgidos e analisados na experiência de ensino [...]” (BORGES, 2007, p. 42).

Conduzindo uma discussão acerca da racionalidade prática, Pérez Gómez (1995) defende que a diferenciação dessa forma de pensar a formação está na capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos pela integração inteligente e criativa do conhecimento, e essa capacidade é analisada como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. A nova concepção, que enfatiza a prática, conduz a uma reconsideração da função do professor como profissional e provoca uma mudança profunda na conceitualização teórica de sua formação (continuada) como também no processo do desenvolvimento prático desse profissional.

Dando sequência à sua análise, o autor relata que o sentido da racionalidade prática tem o objetivo de

[...] superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102).

Cabe, com essas considerações, pensar a formação continuada sendo trabalhada no sentido da diversificação de seus modelos e de práticas para possibilitar maior articulação com o cotidiano, instituindo nova relação dos professores com suas práticas. Nessa lógica, Nóvoa (1995, p. 27) estimula o desenvolvimento profissional dos professores com uma autonomia contextualizada da profissão docente. Isso pode ser evidenciado ao afirmar que

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas.

Zeichner¹² (1995) ressalta a importância de ações de formação que assumam uma perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução do social.¹³ Ele reconhece,

¹²Entendemos que a proposta de K. Zeichner (1992) remete ao papel do professor como um profissional investigador na sala de aula. De certa forma, embora com as diferenças teóricas na forma de identificar o professor, adotamos a ideia de Zeichner por compreender o professor como alguém que desenvolve a capacidade reflexiva sobre sua própria prática e implica uma intencionalidade ao seu trabalho numa perspectiva de reflexão para a reconstrução social. Essa característica é

nessa tendência de formação prática (e reflexiva), uma estratégia para melhorar a formação de professores. E, ao defender uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos, rejeita uma visão de formação baseada em abordagens originadas de cima para baixo das reformas educativas, em que o professor aplica passivamente planos desenvolvidos por atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Libâneo (2005, p. 65), ao relatar sobre a reflexividade e a formação de professores, destaca que, para Zeichner a prática reflexiva, “[...] atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino”.

Também abordando o processo de reflexão na formação docente, García (1995) enfatiza a relevância de certas atitudes que ajudam a desenvolver e possibilitar uma prática de ensino apoiada na reflexão. Ele faz menção a *destrezas*¹⁴ necessárias para que o professor domine e concretize a reflexão: as destrezas **empíricas** (que implicam capacidade de descrever situações, causas e efeitos), as **analíticas** (que analisam os dados e a partir deles constrói teorias), as **avaliativas** (que emitem juízo, com a importância do resultado alcançado), as **estratégicas** (com os planejamentos de ações), as **práticas** (que relacionam a análise com a prática) e as de **comunicação** (pois o professor precisa partilhar suas ideias e discutir em grupo). Todas essas “destrezas” contribuem para o desenvolvimento de uma reflexão mais efetiva. Elas podem se configurar como atitudes importantes no exercício de refletir sobre a prática pedagógica do professor na forma de melhorar o que já existe. “Mas ainda, é necessário que as actividades de formação permanente [continuada] de

pertinente, quando fazemos referência à educação inclusiva que pressupõe mudanças concretas no contexto institucional e social. Por isso, apesar de Zeichner considerar os professores como investigadores reflexivos, estamos evidenciando o destaque dado às prática reflexivas que alterem as situações para além das salas de aula.

¹³ Libâneo (2005, p. 66) esclarece que Zeichner se situa nessa perspectiva de reflexão e descreve o reconstrucionismo social como “[...] um movimento nascido nos Estados Unidos no final dos anos 1950 sob a liderança principal de Theodore Brameld, um filósofo influenciado pelas ideias de Dewey, mas que desenvolveu uma teoria própria baseada no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social. Nessa perspectiva, o ensino crítico tem uma orientação eminentemente ética, portanto intencional, que precisa ser refletida na prática docente, de modo que compreenda não apenas as características do processo de ensino aprendizagem, mas as do contexto social em que ele acontece”.

¹⁴ Não estamos considerando a palavra “destreza” no sentido lato de seu significado: agilidade, aptidão ou habilidade. O texto do professor espanhol Marcelo García (1995), ao ser traduzido, traz essa palavra para explicar as atitudes ou, também, as características que o professor deve desenvolver para se tornar um prático reflexivo.

professores incluem elementos que propiciem o desenvolvimento das destrezas [...]” (GARCÍA, 1995, p. 63).

As implicações dessa nova concepção na formação dos professores estão em estabelecer um processo de diálogo com as situações-problema por meio da reflexão. Este diálogo com as situações se daria pela prática reflexiva que, para Pérez Gómez (1995, p. 103), é definida pela

[...] imersão do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

A partir de um conjunto de saberes científicos e esquemas teóricos associados às convicções subjetivas do profissional, essa prática fornece subsídios que permitem ao professor não somente adquirir novas teorias, que o ajudarão em sua ação, mas também a construir novos conceitos e novos esquemas de ação.

Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, faz-se necessário destacar a necessidade de uma articulação coerente com a teoria, já que o saber docente não é formado apenas da prática. É importante considerar o papel da teoria inseparável do papel da prática, “[...] pois, sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’ (as teorias da educação, no caso) [...]” (SACRISTÁN, apud PIMENTA, 2005, p. 26).

Os saberes teóricos, quando se articulam aos saberes da prática, conseguem ter uma função de ressignificá-los, ao passo que também são ressignificados por eles. Assim, com as proposições de Pimenta (2005, p. 26), ao tratar da função da teoria na epistemologia da prática, concordamos que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Assim, compreender esse movimento é fundamental para que o professor se mobilize e crie suas “estratégias” nas situações concretas de atuação docente. Pérez Gómez, citado por Pimenta (2005), pontua que a transformação da prática dos professores deve ocorrer numa perspectiva crítica dotada de uma postura em que o professor tenha noção de sua prática no contexto educacional em que acontece. Por isso, o suporte da teoria na prática reflexiva dentro da formação de professores possibilita a superação do praticismo¹⁵ por incluir a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa.

Ao discorrer uma análise acerca desse praticismo, Pimenta (2005) mostra preocupação no que concerne à ênfase às práticas como um problema que deve ser equacionado, considerando que somente a perspectiva da reflexão não é suficiente para a resolução dos problemas da prática. A autora não desconsidera a contribuição da perspectiva da reflexão para a valorização da profissão docente, no exercício da docência, nos saberes dos professores e nos trabalhos coletivos deles e da escola, mas apresenta algumas críticas que indicam problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase às práticas, entre outras. Apontando possibilidades de superação desses limites, Pimenta (2005, p. 44) sintetiza que é necessária a “[...] construção de conhecimento por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)”.

Ainda abordando as possibilidades de superação, ela aponta a formação continuada como um investimento para que a escola se constitua um ambiente capaz de pensar, desenvolvendo condições de trabalho em que haja reflexão e se torne um

¹⁵ Nas contribuições de Pimenta (2005), essa perspectiva de praticismo é vista com preocupação, quando referida à postura do professor reflexivo, defendida por D. Schön. Em relação ao protagonismo do professor, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do educador como indivíduo, ocorrendo, ainda, o risco de que esse protagonismo o isole em uma prática reflexiva reduzida e limitada por ignorar o contexto institucional, que é amplo. A discussão feita por autores que estudam a epistemologia da prática gira em torno da ação reflexiva do professor em suas práticas, em que ele pouco reflete sobre mudanças, pois está condicionado apenas ao contexto em que atua. É nesse sentido que se contesta o praticismo ao qual impõe um modelo de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e da prática formativa dos docentes, por entender que o conhecimento está atrelado à ação. Isso não quer dizer que esse conhecimento seja exclusivamente prático, “Se assim o for, estaremos reduzindo todo saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica” (GHEDIN, 2005, p. 132).

espaço de análise permanente de suas práticas. Em outras palavras, a autora quer dizer que

[...] estamos nos referindo a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens (PIMENTA, 2005, p. 44).

Porém, vem dos argumentos de Duarte (2003) a análise incisiva sobre a demasiada valorização da prática reflexiva em detrimento do conhecimento acadêmico, teórico, científico. A crítica de Duarte refere-se à desvalorização do papel do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor. Para o autor, as ideias disseminadas por Schön, Tardif, Perrenoud e Pérez Gómez não buscam superar a dicotomia entre teoria e prática presente na formação de professores. Seguindo suas conclusões, o que se propõe é delegar a um plano inferior o conhecimento teórico/científico e o conhecimento escolar.¹⁶

Suas proposições defendem que a hegemonia dessa tendência, no campo dos estudos de formação do professor, molda a formação centrada na prática reflexiva, na reflexão na ação, reduzindo a importância da formação no âmbito do conhecimento teórico/científico, ocorrendo, nesse sentido, a desvalorização do saber escolar.

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se rendem ao 'recuo da teoria' (DUARTE, 2003, p. 620).

A respeito dessas críticas, entendemos que, na perspectiva da prática, não há um recorte ou exclusão da teoria, e sim a consideração do conhecimento prático

¹⁶ Newton Duarte, com essa crítica, abre uma discussão em torno da virada paradigmática da formação de professores, fazendo uma análise dos estudos de Schön e de outros autores da teoria do professor reflexivo, por eles darem ênfase à voz do professor, às narrativas, ou seja, um processo de formação que possui maior centralização no sujeito professor. Por ele defender uma formação mais centrada nos saberes docentes, no saber escolar, considera a produção de conhecimento a partir das práticas do professor insuficiente para se formar professores pesquisadores da educação.

integrado ao conhecimento teórico, possibilitando melhor orientação para a ação docente. O processo de formação de professores nesse paradigma da prática reflexiva “[...] considera a prática como fonte de conhecimento, ou seja, a se constituir em uma epistemologia, fortalecida com análise e reflexão sobre a própria ação” (ZEICHNER, apud BAUMEL, 2003, p. 30).

Nessa discussão, o que deve ficar claro é que, na perspectiva da prática, o papel do conhecimento científico tem um espaço tão importante quanto a prática reflexiva. Teoria e prática não se dissociam, portanto não podemos separar, também, a prática reflexiva das teorias, pois, nessa relação, constrói-se o saber docente, organiza-se o conhecimento da realidade e se estabelecem meios para a sua transformação. É nesse sentido que consideramos o conhecimento teórico um instrumento do processo de reflexão para tornar críticas, significativas e valorativas as ações de formação continuada do professor.

A ênfase na prática da ação docente, a partir da visão da perspectiva crítica, adquire um papel central no modelo de formação continuada do professor. “Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde a rotina às técnicas, passando pelas teorias e valores” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 112). Compreendendo que a prática representa a realidade escolar, é nesse contexto real que aparecem a complexidade, a singularidade, o conflito que, por vezes, impregnam o professor de incertezas dificultando o desenvolvimento das capacidades de assimilação e de reação sobre o fato. Por isso, o processo de formação continuada idealizado pela tendência da prática reflexiva propõe a abertura de um espaço em que o professor observe, analise e reflita produzindo uma ação que transforme a realidade singular do contexto vivido na escola.

Referindo-se ao processo de formação inicial e continuada dos professores nesse paradigma, Nóvoa (1995, p. 29) aponta um novo conceito de instituição escolar que incentive esse espaço como um lugar de confrontação de problemas de natureza prioritariamente prática, em que o professor, para atuar naquele espaço, precisa reconhecer que

[...] o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação [continuada] deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas [...].

Nessa mesma linha de pensamento, existe um consenso entre os estudos da área da educação de que o processo de formação continuada deve ser concebido como um projeto no qual suas dimensões vão além da técnica, envolvendo uma diversificada rede de subjetividades que compõem o coletivo escolar (RANGEL, 2009).

As proposições de Rangel (2009) mostram que a noção de coletividade não pode ser prescindida do processo de formação continuada. A dimensão coletiva se faz inerente à constituição da docência e é fundamental para influenciar significativamente na forma como o professor se coloca diante do desafio de exercer sua prática. A visão de coletivo na formação continuada ajuda na percepção de que,

[...] somos professores em processos interacionais, o que remete a pensar que o desenvolvimento da profissão de professor se realiza na interdependência do outro, sejam esses outros os alunos, sejam os gestores, sejam os pais, enfim os diversos outros sujeitos envolvidos na tarefa educativa (RANGEL, 2009, p. 134).

No mesmo teor dessa discussão, Gonçalves (2008, p. 46), ao analisar a formação de professores, aponta que é preciso valorizar e destacar o papel do professor quando se trata de investir na formação continuada e ainda ressalta que é válido considerar “[...] uma formação em contexto, no cotidiano da escola para maior compreensão das possibilidades de mudança e transformação da realidade, como ruptura ao que está estabelecido [...]”. Ainda nessa direção, considera que as políticas públicas para a formação de professores poderiam discutir e sustentar a “[...] criação de espaços de formação continuada do professor no seu cotidiano escolar, através do diálogo, discussão e debate entre os professores, numa dinâmica solidária de reconstrução do projeto político pedagógico da escola e da educação” (FRIZZO, apud GONÇALVES, 2008, p. 46).

Pimenta (2005), ao descrever possibilidades da reflexão coletiva, dirige-se aos apontamentos de Zeichner, na formulação de perspectivas dentro da tendência prática/reflexiva, que permeiam os processos de formação (continuada), a saber: a prática reflexiva deve centrar-se no exercício profissional dos professores, nas condições em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que suas ações podem direcionar ao objetivo emancipatório; a prática reflexiva, como prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as

escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem.

Acompanhando esse pensamento, Borges (2007), ao tratar de política de formação docente, estabelece alguns delineamentos que são fundamentais para que a formação de professores esteja adequada à tendência prática: docentes como sujeitos do processo de formação; previsão de investimentos; articulação entre a formação inicial e continuada; recuperação da prática como espaço privilegiado para reflexão fundamentada em uma efetiva ação crítica.

A ação crítica, nos processos de formação docente, também é fundamentada por Paulo Freire (2000), ao abordar a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática em favor da autonomia dos professores. Ele defende a reflexão crítica sobre a prática destacando o “pensar certo” como ação que provoca a prática docente crítica. Assim, a prática crítica “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2000, p. 43). Concluindo sua ideia ao se referir à formação continuada, complementa:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2000, p. 44).

Diante das discussões realizadas até aqui, está evidente que os princípios que norteiam a concepção prática da formação continuada requerem medidas que comprometem o envolvimento de todos os profissionais que atuam na educação. Não dá para pensar no processo de formação docente de maneira isolada, delegando a grande parte da responsabilidade ao profissional docente.

A organização da escola, como um espaço social de transmissão de valores e conhecimento, depende do empenho de todos os profissionais, quando estes assumem a importância da continuidade da prática reflexiva em suas ações cotidianas. É justamente nessa relação que se faz necessário observar o papel desempenhado pela escola no trato com a discussão reflexiva no movimento de inclusão de alunos que apresentam deficiência.

Contemplar as discussões sobre a educação inclusiva na escola representa uma boa iniciativa para que reais atitudes possam emergir no ambiente escolar e possibilita, também, a tomada de consciência da comunidade escolar para as pessoas se assumirem como sujeitos constituintes desse processo. A discussão coletiva deve fazer parte das medidas elaboradas para gerar mudanças na cultura escolar. Por isso, há necessidade de que os processos de formação continuada sejam contemplados em políticas públicas de educação na intenção de oferecer melhor suporte na criação de mecanismos teóricos e práticos da ação docente.

A formação continuada de professores e a educação inclusiva são objetos de consideração na legislação atual brasileira. Cabe discutir, então, quais determinações legais existem no âmbito das políticas públicas que respaldam o que aqui estamos defendendo, uma formação continuada baseada na prática reflexiva crítico-colaborativa.

Ainda na ótica das determinações legais, discutiremos aspectos nas legislações que adaptam o sistema educacional às necessidades da educação inclusiva e provocam alterações no atendimento dos alunos que apresentam deficiência, mas que precisam ter mais implicação na estruturação das condições de trabalho encontradas nas instituições de ensino.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nos últimos anos do século XX, tornou-se frequente a questão da imperiosidade da formação continuada como forma de requisito para a atualização da atividade docente, em frente às dificuldades do dia a dia e aos desafios postos ao ensino em função das mudanças contemporâneas da sociedade com relação à tecnologia, às ciências, ao mundo do trabalho e às questões éticas da diversidade social.

A formação continuada de professores é um dos fatores que fazem parte das políticas públicas para a educação e é pensada, por muitos gestores, como forma de oferecer uma eficiência ao trabalho dos profissionais da escola. Diante da necessidade de ressignificação dos processos de formação continuada pautados pelo viés da “eficiência”, defendemos um formato de formação influenciado pela

perspectiva da voz do professor para dar sentido e potencializar o que é produzido nas escolas, buscando dar a ele maior autonomia e visibilidade para propor práticas de ensino que se articulem com o projeto coletivo de onde atua.

Alguns textos¹⁷ que legislam sobre os processos de formação docente identificam os programas de formação continuada oferecidos pelas diversas instituições governamentais ou de ensino superior com a adoção de diferentes termos: formação em serviço, formação permanente, formação contínua, educação continuada. Ao discutir as tendências da formação de professores, Borges (2007) alerta para a colocação do termo que designa a formação continuada reduzida ao conceito de capacitação em serviço. Outros termos encontrados que também contribuíam para essa visão restrita da formação continuada foram: reciclagem, aperfeiçoamento e treinamento.

Sobre o conceito de formação continuada, compartilhamos das proposições de Gatti (2008), quando analisa as políticas de formação continuada no Brasil, ao sinalizar que ora o conceito se restringe aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ora a formação continuada é conceituada como algo amplo e genérico. Neste último caso, o conceito é compreendido como

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, curso 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 a distancia [...], grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus âmbitos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Em conformidade com a análise de Gatti (2008), a partir de meados da década de 1990, é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente. Segundo a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2010), veio provocar os Poderes Públicos quanto à necessidade dessa formação e, assim, em vários trechos de seus artigos, são evidenciadas as diretrizes que os sistemas de ensino devem

¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996 (LDB/2010), Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 2001 (PNE/2001) e o projeto de lei (PNE/2011), ainda não aprovado; Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

propor para efetivar a política de formação. Inicia-se, então, um período de debates sobre a questão da formação continuada de professores.

No que diz respeito às disposições legais, é estipulado no art. 67 da LDB nº 9.394/1996, por exemplo, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação e, ainda, em seu inciso II, consta o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos Poderes Públicos. Em outras referências em torno das disposições dessa lei, o Poder Público demonstra um incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de formação continuada também no ensino a distância, esclarecendo, ainda, com uma concepção restrita de formação continuada, no art. 87, §3, III, que é dever de cada município “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 2010, p. 59).

As leis vinculadas à educação colocam sob as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) a incumbência de prover a formação continuada, porém ampliam a responsabilidade dos municípios e Estados, no trato das formações, de acordo com as necessidades de cada local. Em relação à educação escolar, cabe ao município (ou Estado) regulamentar, por meio de planos municipais (ou estaduais) de educação, o perfil dos programas de formação. As políticas de formação continuada, desde então, têm sido implantadas de maneira mais consecutiva dentro das redes de educação em todo o País, visto que os recursos alocados para esse setor educacional estão vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), como um incremento forte em processos chamados de educação continuada. De acordo com Gatti (2008, p. 64), “A lei que institui o Fundef deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”.

A mobilização para prover a formação continuada de professores põe em foco a estruturação das políticas educacionais dos municípios, pois eles também são responsáveis pela organização dos programas de formação. De acordo com suas condições, os municípios deveriam oferecer incentivos para que os programas proporcionassem um processo coletivo de reflexões e proposições que orientassem os docentes. De acordo com a Lei nº 10.172 – PNE/ 2001, foram estabelecidas

algumas diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização, enfatizando que

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001a, p. 63).

Nesse sentido, cabe trazer para a discussão o movimento de formação continuada da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, que teve início no ano de 1998. Considerando esse tempo, até o ano de 2005, a rede de ensino tinha como referência a proposta de formação baseada nas discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes dos Anos Finais do Ensino Fundamental como temáticas dos estudos que orientavam a formação continuada.

Com a necessidade de mudança no sistema educacional do município da Serra, buscou-se incrementar um trabalho de formação continuada mais sistematizado com os professores da rede de ensino, promovendo espaços de discussão envolvendo todas as disciplinas das grades curriculares do segmento do ensino fundamental. No ano de 2006, foi iniciada uma revisão das Diretrizes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no intuito de instituir novas bases metodológicas e teóricas para as demandas que estavam presentes no cotidiano das práticas escolares. Os encontros de formação foram realizados com os professores de todos os componentes curriculares dentro dessa nova proposta de ação que determinou o perfil da formação continuada do município.

Em março de 2008, iniciou-se o processo de elaboração de Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Rede Municipal de Ensino da Serra. Essa tomada de decisão redimensionou o programa de formação continuada no município, entendendo que, nessa perspectiva de orientação curricular, cada disciplina possuía uma lógica que precisava ser respeitada, percebendo a realidade como uma totalidade efetivamente relacionada com o contexto social dos alunos (SERRA, 2008).

Com relação à garantia dos programas de formação, a Secretaria Municipal da Serra conseguiu manter, de forma sequenciada, os encontros de formação até o ano de 2009. A partir de 2010 e adentrando o ano de 2011, a organização desse espaço de

discussão foi se tornando escassa e com um trabalho apoiado na lógica da tendência técnica, em que os temas se configuraram como um pacote pronto e fechado com o foco de capacitação do professor para atender às suas demandas, sem considerar os saberes do professor.

A ideia de formação continuada se associa ao objetivo de melhorar a qualidade dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino para atender às exigências sociais e econômicas. É lugar comum assegurar que somente a qualidade dos professores é um fator-chave para garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Correia (1999), discutindo a ideia de “lugares comuns” na formação continuada de professores, define lugar comum como um discurso já incorporado, compartilhado comumente por um grupo, construindo laços comuns conotados com a ideia de comunhão, de partilha interiorizada de um espaço.

O autor traz quatro lugares comuns portadores da verdade em torno da formação continuada, que são, segundo ele, inquestionáveis: 1) a qualidade do ensino depende diretamente da qualificação dos educadores; 2) a formação continuada contribui sempre para a valorização profissional e a melhoria do desempenho dos indivíduos; 3) o efeito da formação continuada no desempenho profissional depende de como a aplicabilidade dos saberes corresponde às carências dos professores; 4) toda a sociedade se beneficia com a melhoria da qualidade do ensino (ou da educação).

No primeiro lugar comum que Correia (1999) traz consta uma relação entre a qualificação dos educadores e a qualidade do ensino. Essa relação se estabelece como lugar comum quando, necessariamente, a melhoria da qualidade de ensino está diretamente atrelada à melhoria da formação do professor. Para ele, existe um consenso cognitivo¹⁸ em torno desse lugar comum que justifica o “investimento” na formação continuada, se for acompanhada por medidas que tendam a assegurar uma indiscutível qualidade dos formadores. No entanto, esse mesmo consenso cognitivo, construído para esse lugar comum, produz o que Correia (1999) chama de ocultação¹⁹ por colocar o peso da eficácia da educação apenas na figura do

¹⁸ O consenso cognitivo é constituído em torno da aceitação de determinados assuntos que são inquestionáveis por comunidades legítimas.

¹⁹ O efeito de ocultação é o que Correia (1999) considera como ideia subjacente, que não se manifesta claramente, mas que existe no consenso cognitivo construído em torno deste lugar comum.

professor e desconsiderar a importância da gestão escolar na estruturação das práticas dos professores. Essa ocultação pode contribuir para uma economia de reflexão em torno das relações entre as políticas públicas, os modelos de gestão das escolas e a formação profissional.

É preciso, então, uma qualidade da organização do trabalho docente, respaldada pelo sistema educativo, por meio das políticas públicas, para o desenvolvimento de práticas formativas que favoreçam todo o contexto de trabalho dos profissionais da escola. Correia (1999, p. 3) esclarece ainda que “[...] a performance de um sistema [...] depende muito mais da qualidade da organização e de interações comunicacionais entre os atores [...] do que da ‘eficiência’ da ação de cada um deles”. Nesse ínterim, favorecer o contexto de trabalho da escola e de seus profissionais implica favorecer um conjunto de fatores que visam a garantir a todo e qualquer aluno, inclusive àqueles com algum tipo de deficiência, o direito à educação.

Assim, as questões relacionadas com a formação continuada de professores têm recebido atenção desde os documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2010) – e continuam sendo enfatizadas nos demais documentos legislativos²⁰ subsequentes na intenção de ampliar as discussões e regulamentar as ações educativas direcionadas aos alunos que demandam atendimento educacional diferenciado/especializado nas esferas de Governo Federal, Estadual e Municipal.

As leis que determinam a formação continuada para o atendimento de alunos com deficiência reconhecem a importância da preparação dos profissionais como um dos caminhos para iniciar um processo educacional diferente a partir da educação inclusiva. Com essa premissa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008) (BRASIL, 2008), em sua diretriz, revela que a qualificação do pessoal docente se apresenta como um desafio e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução desse problema. Ainda que haja o reconhecimento da necessidade da formação para os professores, o que a PNEE/2008 especifica como qualificação se configura também, no sentido de

²⁰ Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 2, de 2001 (Resolução CNE/CEB 02/01; Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001; Lei nº 10.436, de 2002 – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE/08).

capacitação ou treino, em que os professores devem se preparar nas especificidades da Educação Especial (braile, libras). Esse tipo de proposta se encontra na contramão da concepção que abordamos neste trabalho.

Adequar a formação continuada de professores às necessidades emergentes da inclusão requer ações políticas que não se reduzem apenas à formulação de diretrizes e projetos que incentivem a qualificação dos professores. Requer ações políticas que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional e permitam a materialização do oferecimento de recursos humanos, materiais e de infraestrutura que ajudem a organizar a complexa tarefa de intervenção que esses alunos demandam. Assim, no item que segue, passamos à discussão das políticas públicas com relação à educação inclusiva.

Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

Numa sociedade em que a educação era direito de poucos, a institucionalização (em escolas especiais) respondia como uma via para garantir a educação para indivíduos considerados ineducáveis ou desviantes. O acesso à educação para as pessoas com deficiência veio sendo lentamente conquistado com os esforços da Educação Especial que foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral (MENDES, 2006). Porém, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação, uma vez que o universo da escola especial e a forma como concebia sua organização criava um “micromundo” (DRAGO, 2010), onde tudo girava em torno da deficiência e a pessoa com deficiência não participava da vida cotidiana concreta.

Com os movimentos sociais pelos direitos humanos, ocorridos a partir da década de 1960, inicia-se uma conscientização sobre os prejuízos da segregação e marginalização do processo de escolarização da Educação Especial. A ampliação do acesso à escola para a população em geral e a expansão das oportunidades de atendimento em ambiente escolar comum começavam a ser pensadas e estimuladas na tentativa de garantir o direito da pessoa com deficiência à educação pública. O atendimento educacional para as pessoas com deficiência em escola

comum foi estabelecido há algumas décadas, impulsionado pelas políticas de Educação Especial.²¹

As primeiras propostas de acesso à escola comum surgiram no Brasil (na década de 1970) influenciadas pela filosofia da normalização, um princípio de valor que instituía que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos (MENDES, 2006).

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis (MENDES, 2006, p. 389).

Seguindo uma lógica semelhante, Mantoan, citada por Chicon e Soares (2004), ressalta que a filosofia da normalização estabelecia tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas da sociedade. O fundamento filosófico do princípio da normalização gerou muita discussão, divergências e também novos conhecimentos que influenciaram a organização de serviços e metodologias de ensino que beneficiassem as pessoas com deficiência. À luz dessa filosofia, a pessoa com deficiência passava a ser reconhecida, ao menos pela garantia das leis, como pessoa com direitos e deveres iguais as demais que compõem a sociedade.²²

Medidas políticas começaram a ser difundidas com maior impacto a respeito dos direitos constitucionalmente garantidos das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na área educacional. Os pressupostos da normalização influenciaram a formulação de leis que incentivam a implantação de serviços educacionais destinados às pessoas com deficiência em ambiente escolar comum, desestimulando a institucionalização. Assim, as políticas públicas para a

²¹ A Educação Especial tornou-se objeto de tratamento constitucional a partir de 1967, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 dispusesse sobre essa questão desde 1961, reafirmando sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, em seu art. 88.

²² A definição de normalização, segundo Mendes (2006), focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido. A partir de então, houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade.

Educação Especial defendiam a promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com os demais grupos dentro da escola.

A Política Nacional da Educação Especial, elaborada pelo Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), no fim da década de 1970, por exemplo, define linhas de ação na Educação Especial e regulamenta normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência e sua efetiva “integração social”. Com a incorporação de novos dispositivos referentes aos direitos educacionais, fica reafirmada a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Desse modo, “[...] as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais. Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980” (MENDES, 2006, p. 390).²³

O atendimento ao aluno com deficiência, realizado em classe (sala de aula) comum ou classe especial, dentro das escolas comuns, fazia parte das modificações cunhadas pelas políticas da Educação Especial. Para o sistema educacional, essa ação foi relevante e considerada como um avanço para os alunos com deficiência terem acesso à escola, mesmo que de forma “segregada”.

As instituições de ensino comum passam a atuar sob o princípio da *integração escolar* (MENDES, 2006), que visava ao atendimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns em classes especiais. O processo de integração, segundo Mendes (2006), pode ser analisado junto com o conceito de *mainstreaming*,²⁴ em que se propôs a educação conjunta de crianças com e sem deficiência, porém para as crianças com deficiência, a integração ocorreria de forma gradativa. Essa progressão no atendimento educacional da classe especial para a classe comum

²³ Com referência à Educação Especial, as décadas de 1970 e de 1980 comportaram grandes mobilizações de cunho político para as pessoas com deficiência: a Constituição Brasileira, em seus art. 175 e 176, faz referência à Educação Especial somente em 1971, na Lei nº 5.692/71, na qual reiterou o tratamento especial aos alunos com deficiência. Em 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial, atualmente representado pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) – que deveria tratar de assuntos relacionados com o ensino, expansão e melhoria do atendimento da pessoa com deficiência, abrangendo todos os níveis de ensino. Em 1985, é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que passa a coordenar e tratar dos assuntos relacionados com essa questão, bem como a elaborar uma Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência.

²⁴ O termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) significa educar colocando o indivíduo na corrente da vida. Segundo Pereira (1980, p. 6), “[...] se refere à integração temporal, institucional e social [...] elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais”. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e a Educação Especial.

definia o sentido de “cascata”, de gradação, para que a criança lentamente se integrasse no nível de ensino onde pudesse alcançar. Dessa forma, seria considerável a oportunidade de o aluno com deficiência transitar em todas as etapas da integração. Mendes (2006, p. 390) sintetiza essa progressão explicitando que “[...] Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno”.

Assim,

[...] a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto (MENDES, 2006, p. 391).

A integração escolar teve como consequência o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública, pois os alunos com deficiência estavam inseridos naquele espaço com o sentido de fazer parte do conjunto de alunos da escola, mas não necessariamente nas mesmas classes. Esse tipo de inserção deixava claro que dependeria do aluno e de seu nível de capacidade de adaptação para que houvesse oportunidade às opções do currículo do sistema escolar. Para Beyer (2006), a exclusão provocada pelo movimento de integração escolar provocava, indiretamente, o surgimento de dois grupos de alunos: aqueles que estavam acolhidos no sistema escolar e devidamente contemplados nele, e outros que permaneciam fora do sistema.²⁵

A política de integração tornava a escola amplamente excludente, na medida em que ela não se encontrava preparada para lidar com as diversidades da população que a compunham. Esse processo isolava os alunos com deficiência e integrava somente aqueles que não constituíam um desafio à sua competência. Tal tendência à inserção desses alunos em escolas comuns não foi acompanhada por mudanças na organização da escola, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e

²⁵ Não se excluem dessas considerações outras minorias que também se encaixam nessa condição de marginalização. As escolas não estavam (e não estão) acostumadas a lidar pedagogicamente com as diferenças e se acomodavam com a exclusão de qualquer padrão que fugia do estabelecido como normal: os pobres, os alunos com dificuldade de aprendizagem, as crianças e os jovens com deficiência e os idosos. Não iremos entrar no mérito dessa discussão, porém não poderíamos deixar de fazer essa ressalva.

aprendizagem. A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de Educação Especial.

Nesse sentido, as ações políticas concebidas em prol do atendimento educacional para os alunos com deficiência se pautaram na ampliação do número de matrícula pelo discurso do acesso à educação, porém sem oferecer condições efetivas de organização para que os recursos necessários fossem disponibilizados e materializados na escola, que encarava uma condição de despreparo para o atendimento de qualidade ao qual todos teriam direito.

As situações de desigualdade que o processo de integração fomentava permitiam reproduzir a condição de exclusão já existente nos demais âmbitos da sociedade. Ao longo dos anos, ocorreram grandes debates acerca das vantagens e desvantagens da integração do aluno com deficiência em ambiente escolar comum. Boa parte desses discursos embasou conferências e demais eventos internacionais relacionados com os direitos das pessoas com deficiência que influenciaram a possibilidade de mudança a partir de reformulações políticas que promovessem o acesso a bens e serviços públicos disponíveis aos cidadãos.²⁶ O resultado desses movimentos, que se iniciaram na década de 1980 e se radicalizaram na década de 1990, implicou a intervenção direta sobre as pessoas que apresentam deficiência, mas também, e principalmente, uma proposta de reestruturação da sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No que concerne à educação, “[...] passa-se a defender um único sistema educacional para todos os alunos, com ou sem deficiência” (MENDES, 2002, p. 64).

A proposta desse processo de inserção denominada por *inclusão escolar*²⁷ (MENDES, 2006) estabelece que as diferenças humanas são normais e prega a necessidade de uma reformulação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. Também propõe mudanças nas políticas educacionais que viabilizem o processo de inclusão.

²⁶ Citamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, em Salamanca, Espanha; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999, na Guatemala.

²⁷ Apesar de ser mais frequente o uso do termo “educação inclusiva” em nosso trabalho, utilizamos o termo “inclusão escolar” somente desta vez, para não perder a semântica, como Mendes (2006) sugere.

A entrada dos alunos com deficiência causou uma mudança na condição de se pensar a escola. O que antes era padronizado para atender a diferenças tênues, agora, deverá ser reformulado para lidar com a diversidade mais ampla, visando a proporcionar uma igualdade de oportunidade e igualdade de bens comuns a todos. A escola que oferece “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” (MANTOAN, 2007, p. 16).

Assim, com o advento da educação inclusiva, argumentos fortemente debatidos a favor dos propósitos da atenção educacional à pessoa com deficiência tiveram peso e contribuíram na reformulação de leis e na construção de subsídios para a preparação de outros documentos que se aplicaram à legislação. No caso do Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), apontava diretrizes para a oferta de educação escolar para pessoas com deficiência. O texto da “nova” lei destaca que “[...] a educação é direito de todos e que o atendimento do portador de necessidades educacionais especiais deverá ocorrer, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, garantindo-lhe o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010, p. 43). Entretanto, a mesma legislação que ampara a possibilidade de acesso ao ensino comum não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola comum.

Definições mais objetivas para o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns foram instituídas a partir da Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 11 de fevereiro de 2001, que determinou a matrícula de *todos os alunos* no sistema de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para atender os alunos com deficiência, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Nesse mesmo sentido, o documento da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, prevê a ampliação dos serviços caracterizados como apoio à escolarização dos alunos com deficiência em classe comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nos termos do documento, as atividades desenvolvidas no AEE devem se diferenciar daquelas realizadas na sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização, permitindo a

plena participação do aluno e considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).²⁸

Com as políticas citadas, percebemos que, no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a legislação brasileira se tornava avançada e objetiva, no que se referia ao direito de acesso desse público ao espaço escolar comum. Essas iniciativas, segundo Drago (2010, p. 276), foram “[...] extremamente benéficas para a sociedade de modo geral que tem visto pessoas com potencial criativo, intelectual e construtivo saindo dos guetos e assumindo uma posição de cidadão que possui direitos previstos em lei”. Porém, a mesma legislação tem evoluído de forma lenta no sentido de garantir a permanência e sucesso desses alunos matriculados em classes comuns. Ou seja, não basta garantir escola para todos, se a educação, compreendida como “[...] processo de desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (FERREIRA, 1999, p. 499), não for assegurada.

Prieto (2002), ao abordar a construção de políticas públicas e inclusão, expressa que o processo de inclusão não significa somente o acesso, mas também a permanência dos alunos no ensino comum. Esse processo deve ser alvo de investimento político, financeiro e pedagógico. Assim, assegurar a educação de todos requer o equacionamento de recursos financeiros que mantenha uma coerência entre o discurso inclusivo e a prática, provendo condições adequadas de atendimento para essa população.

[...] é preciso prever os custos adicionais e subvinculados necessários aos projetos de atendimento educacional especializado oferecidos na escola comum (alunos, professores, gestores, funcionários, pais etc.) ou em outros espaços. Isso envolve, dentre outros, investir na admissão e na qualificação de profissionais, bem como prover materiais e equipamentos específicos (PRIETO, 2002, p. 53).

As políticas educacionais, quando envolvidas por investimentos financeiros, investimento de recursos humanos e de formação, possibilitam a construção de

²⁸ Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e de recursos pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Os serviços e recursos da educação especial asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e de informação e ao conjunto das atividades escolares.

diferentes perspectivas para estruturar, organizar e, conseqüentemente, modificar a escola para atender às pessoas que frequentam aquele espaço. Na intenção de preservar o direito de todos à educação, não podemos incidir o foco somente no professor e sua formação, temos que visualizar também a sala de aula e sua diversidade, a escola e suas condições infraestruturais. Ainda concordando com as proposições de Prieto (2002, p. 58), enfatizamos que

[...] não se melhora a qualidade de ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente; essa melhora depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo Poder Público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores.

Essa discussão serve para entendermos que não adianta as políticas públicas lançarem ações que abarquem apenas os aspectos quantitativos dos resultados referentes ao sistema educacional, como o aumento do número de matrículas, o número de escolas que oferecem os recursos, o que é muito significativo para nossos legisladores, pois mascara uma realidade que muitos preferem ignorar: a qualidade desses serviços. Pensar no aspecto qualitativo da educação inclusiva é fundamental para que as ações políticas tenham resultados satisfatórios que favoreçam o processo educacional.

A partir das discussões realizadas, podemos dizer que a relação entre a educação inclusiva e as políticas públicas se edificou baseada no princípio da diversidade, caracterizado pela convivência com as diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas e outras manifestações de pluralidade humana. A diversidade e a heterogeneidade dentro da escola não advêm do fato de crianças e jovens com deficiência estarem nas escolas comuns, mas do fato de que a sociedade é heterogênea.

Trabalhar com as diferenças dentro de um espaço de convivência no qual cada indivíduo demonstra suas características é um grande desafio e, ao mesmo tempo, é o que motiva a Educação Física a abraçar os princípios da educação inclusiva. O incentivo ao papel da mediação pedagógica do professor de Educação Física com os alunos que apresentam deficiência foi um dos tópicos de debates mais frequentes nos encontros de formação, por isso passamos, então, a discutir, a partir de elementos baseados nos pressupostos da teoria histórico-cultural, fundamentada

nos estudos de Vygotsky e colaboradores, algumas reflexões acerca da ação de formação com os professores de Educação Física no que diz respeito à importância da intervenção e mediação do professor.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Vimos, na discussão anterior, que o conceito de inclusão emergiu a partir do momento em que a sociedade se conscientizou de que nem todos seus membros tinham seus direitos garantidos. Como a escola é um espaço social ao qual todos deveriam ter acesso, a garantia desse espaço para as pessoas com deficiência não era efetivada. Beyer (2006, p. 73) caracteriza a educação inclusiva como

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. O respeito à diversidade nos conclama a percebermos que “[...] todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (CHICON, 2004, p. 43).

Os princípios e fundamentos da educação inclusiva foram pensados com a perspectiva de sensibilizar a escola e toda a sociedade em favor de uma transformação do modo de pensar a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos âmbitos. Especificamente na área educacional, essas mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente com a inclusão de crianças que apresentam deficiência, mas com todos os indivíduos.

Dentro dos princípios da educação inclusiva, a escola comum passa a ser um espaço que abarca as diversidades, recebendo alunos com variados tipos de deficiência. Nas aulas de Educação Física, a convivência das diversidades estimula a interação porque estabelece relações interpessoais que promovem no aluno possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Podemos dizer, também, que

as práticas educacionais produzidas no espaço escolar promovem esse desenvolvimento por estarem ligadas à mediação e à interação dos alunos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas planejadas para os alunos que apresentam deficiência configuram-se como ponto-chave no desenvolvimento destas crianças.

É impulsionado pelas relações interpessoais e sociais, pela mediação do outro que o desenvolvimento da criança (ou do aluno) ocorre. É a partir desse entendimento que estamos trazendo para nosso estudo alguns elementos da teoria histórico-cultural (apoiados em Vygotsky e colaboradores) para contribuir na fundamentação que sustente uma prática pedagógica condizente com os propósitos da Educação Física Escolar e da educação inclusiva.

O conjunto de ideias que aqui demonstraremos refere-se às questões das interações interpessoais e da mediação do outro, mais enfaticamente à figura do professor, como relevantes para a compreensão de uma ação pedagógica que envolva as necessidades de aprendizagem das crianças que apresentam deficiência.

Autores como Evans (2001) e Davydov e Zinchenko (2001) discutem sobre as contribuições e implicações das obras de Vygotsky, apresentando diferentes leituras acerca do pensamento do autor a respeito de temas como desenvolvimento humano e aprendizagem. Porém, essas não serão questões que aprofundaremos neste estudo. Entretanto, ressaltaremos algumas ideias relacionadas com as relações sociais que incentivam e movimentam o crescimento físico e intelectual do ser humano e, no nosso caso, do aluno.

Os pontos de vista de Vygotsky têm o potencial de fornecer base teórica para aprofundar nossa compreensão da prática educacional para alunos que apresentam deficiência. Na concepção de Evans (2001, p. 71), Vygotsky “[...] preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas [...]”.

Davydov e Zinchenko (2001) relatam que a prática educativa é um meio social para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento da criança e, assim,

Se corretamente organizada, a educação permitirá a criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e

não de suas características naturais (VYGOTSKY, apud DAVYDOV; ZINCHENKO, 2001, p. 161).

Em estudo que relaciona desenvolvimento, deficiência e educação, Góes (2002) traz a contribuição da teoria histórico-cultural para orientar algumas possibilidades implicadas no desenvolvimento e na educação dentro do movimento de inclusão escolar. A autora ressalta o desenvolvimento humano dependente do ambiente e das condições das relações interpessoais que o grupo social, no qual a criança está inserida, oferece. Nessa perspectiva, Vygotsky (apud GÓES, 2002, p. 98) explica que “[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social”.

A teoria de Vygotsky concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nas relações sociais, o homem não é apenas ativo, mas interativo, porque produz conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Nessas relações interpessoais, ocorrem trocas de experiências com outros e consigo próprio e, com isso, os conhecimentos se internalizam. Desse modo, justifica-se o argumento de que as interações entre crianças desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vygotsky (2001), uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Na visão da teoria histórico-cultural, as experiências sociais formam o ser humano, independentemente da existência ou não de alguma deficiência. O déficit de experiências é prejudicial a qualquer pessoa. A educação é, então, um meio de se promover experiência e, nesse sentido, o processo de inclusão tende a favorecer a promoção dessas experiências no intuito de contribuir para o desenvolvimento cognitivo bem como com o aprendizado do aluno.

Sobre os possíveis efeitos negativos quanto à falta de oportunidade de interação, ou a privação das relações sociais, Monteiro (1998, p. 77) descreve:

É possível entender que as limitadas oportunidades de interação do portador de deficiência, em seu contexto social, interferem no

desenvolvimento das funções mentais superiores.²⁹ A sua exclusão do meio social lhe traz complicações secundárias na forma de desenvolvimento social insuficiente, com considerável prejuízo na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento.

Os diferentes espaços nos quais nos inserimos devem ser de experiências compartilhadas para o exercício dessas interações. A escola, por exemplo, é um desses espaços de convivência, em que relações intra e interpessoais se equalizam e concretizam. Por isso, acreditamos que, quando alunos com deficiência estão participando das aulas dentro do ambiente escolar comum, eles possuem mais condições de interagir com o meio e com os outros e, portanto, são provocados a construir maiores experiências em sua consciência.

Rodrigues (2004, p. 48), refletindo sobre as relações diádicas (relação entre dois ou mais indivíduos) na escola, dentro da perspectiva da inclusão, também trata da questão da interação no espaço escolar, entendendo que esse espaço

[...] deve ser organizado de modo que se garanta uma atitude diádica que permita que as interações se constituam no encorajamento da cooperação de uns com os outros, para que as manifestações da aprendizagem possam ser compartilhadas na diversidade humana.

A partir dessas proposições, compreendemos que, nas aulas de Educação Física a ampliação de ações que permitam a aprendizagem por meio das interações se torna um bom caminho para estimular o aluno em seu processo de desenvolvimento. As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não só para os alunos com deficiência, mas para todos de modo geral, são alargadas quando se trabalha com a heterogeneidade. No contexto das aulas de Educação Física, a ação pedagógica tangenciada com atividades significativas para o aluno favorece sua relação com a realidade.

Góes (2002, p. 99) destaca que é preciso mobilizar alternativas de desenvolvimento, explorar recursos que impliquem promover experiências para o desenvolvimento cultural do aluno. “A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua

²⁹ Segundo explicação de Cavalcante (2005), nas teorias de Vygotsky, as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, têm prioridade, então, o plano interspíquico, o interpessoal, o social.

singularização como pessoa ocorre justamente com sua aprendizagem [...]”. Assim, a escola, bem como as aulas de Educação Física são espaços onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, e as metodologias de ensino são vias que funcionam como meios que contribuem para a formação do aluno.

Para o ambiente escolar, pesquisas desenvolvidas por Chicon (2005), Cruz (2005) e Lima (2005, 2010) têm apontado algumas metodologias de ensino como instrumento de ação pedagógica de grande potencial educativo a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, visando a atender às necessidades dos alunos que apresentam deficiência e às suas diferenças, pois a Educação Física Escolar assume um espaço interessante para promover o convívio dessas diferenças, ampliando as relações sociais dentro da diversidade.

Diante dessa perspectiva de inclusão, Cruz (2005, p. 49) considera a possibilidade dos professores de Educação Física intervirem na realidade dos estudantes. Ele apresenta essa discussão defendendo que a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física provoca uma mudança no processo de ensino, pois diz respeito “[...] à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento”.

Lima (2010) cita algumas possibilidades de práticas pedagógicas na Educação Física inclusiva para operacionalizar a ação do professor e parte da premissa de que a aplicação de metodologias instrucionais diversificadas permite um aprendizado mais significativo, ou seja, quanto mais forem as variações nas estratégias metodológicas, melhores serão os encaminhamentos do professor para proporcionar uma prática de Educação Física para todos os alunos.

Rodrigues (2005, p. 11) defende uma educação de modo abrangente para obter êxito na educação inclusiva. Assim, ele enuncia algumas sugestões que permitirão avanços na Educação Física inclusiva na escola:

- a) [...] a disciplina curricular de EF [Educação Física] é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele.
- b) A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurarem grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual como poderemos esperar que este

profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?

c) A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Atualmente, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física ainda é um nó que para muitos professores está apertado e difícil de ser desfeito. Não é à toa que as pesquisas apontam o despreparo do professor, a desinformação como causa do não atendimento educacional dos alunos com deficiência que frequentam as aulas. Por isso estamos nesse movimento em prol da ressignificação das práticas inclusivas desses profissionais para atender às necessidades encontradas na escola.

Sendo assim, entendemos que incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar alguns conteúdos da disciplina para possibilitar a participação do aluno que apresenta deficiência, mas é enxergar que a possibilidade de ação pedagógica dentro da aula tenha “[...] uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana [...]”(CHICON, 2010, p. 88). É, também, considerar que uma proposta de aula para a Educação Física pode respeitar a diversidade humana (em toda a sua expressão: gênero, raça, biótipo, etnia, deficiência, sexualidade), sem perder a característica “de movimento” da aula e elegendo as diferenças como um fator de oportunidade de aprendizagem, de interação, de enriquecimento cultural, de linguagens e corporal.

Nesse sentido, promover a diversidade e aceitar as peculiaridades já se tornam um passo inicial para o processo de inclusão. Somando a isso, a escolha das metodologias, dos procedimentos didáticos, condiciona os meios para orientar o professor a proporcionar maior intervenção e uma vivência positiva entre os alunos. Por isso, a mediação passa a ser essencial no ensino e na prática da inclusão escolar.

O entendimento acerca da mediação ajuda-nos a rever nossa prática pedagógica em relação àqueles alunos que apresentam deficiência. Impulsiona-nos a pensar nas condições de aprendizagem desses alunos tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial. Na perspectiva histórico-cultural, defendida por Vygotsky e colaboradores, a criança com deficiência possui aspectos qualitativos diversos que

devem ser levados em consideração. Esses aspectos existem em virtude não só das diferenças orgânicas, mas das peculiaridades de suas relações sociais.

Para Vygotsky, a criança é um ser único e, na escola, cada aluno tem uma forma peculiar, e é a partir dessa peculiaridade que devemos entendê-lo, para agir no seu processo educativo. Segundo Monteiro (1998, p. 74), Lúria relata que, diferentemente de outros pesquisadores que estudavam a criança com deficiência, Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, “[...] habilidades que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”. Assim, ele se interessava “[...] mais por suas forças do que por suas faltas. E rejeitava as descrições simplesmente quantitativas [...] porque estes instrumentos apenas indicavam uma visão incompleta ou unidimensional sobre a criança” (MONTEIRO, 1998, p. 74).

Gonçalves (2008), ao abordar a teoria histórico-cultural em seu estudo, também aponta que Vygotsky faz menção à questão do percurso peculiar que cada criança apresenta. Os alunos com deficiência podem alcançar aos mesmos objetivos dos outros alunos, mas seguem um percurso peculiar, todo seu, e o professor deve ficar atento para esse fato, no sentido de ajudá-los nesse percurso. “O autor não nega a diferença, a deficiência, no entanto não a torna uma desigualdade. Atribui importância à prática pedagógica que valoriza os diversos percursos da aprendizagem” (GONÇALVES, 2008, p. 76). Baseando-nos nessas afirmativas, podemos inserir essas reflexões, também, em torno da Educação Física (inclusiva) que deve ser construída de maneira que nos leve a pensar em uma educação que valorize a diversidade e por isso mesmo deve estar atenta às singularidades dos alunos.

O ensinar, nesse processo de relação entre as múltiplas diversidades dentro da aula, não pode ser orientado pela deficiência ou pela falta de condição pessoal do aluno. O ensinar deve ser dirigido pela possibilidade de desenvolver o potencial do aluno e propiciar o aprendizado. Essas ideias referentes às peculiaridades permitem destacar que a perspectiva de trabalho com o potencial da criança deve sobressair ao que existe como falta. “Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas [...]” (GÓES, 2002, p. 99). A partir daí, fica evidente a

necessidade de uma postura diferenciada do professor, considerando a intenção de mediação dentro desse processo.

Um dos mais importantes conceitos na abordagem de Vygotsky está relacionado com a ideia de mediação.³⁰ Para nosso estudo em questão, estamos considerando a mediação como uma intervenção direcionada realizada pelo professor com relação ao aluno. É de acordo com esse conceito que estaremos enfatizando o papel indispensável que os professores desempenham ao mediar o mundo para o aluno, trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com a abordagem de desenvolvimento construída por Vygotsky, em sua coletânea *Fundamentos da defectologia* (1989), existem dois níveis de desenvolvimento mental da criança: desenvolvimento real (efetivo) e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real pode ser entendido como aquelas conquistas que já estão consolidadas no ser humano, aquelas funções ou capacidades que ele já aprendeu e domina, os processos mentais que já se estabeleceram. O desenvolvimento potencial é aquilo que poderemos fazer num futuro próximo, mediante a ajuda de outras pessoas, um adulto ou criança mais capaz. Entendendo que há necessidade do outro, a zona de desenvolvimento proximal está entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. É o estágio de desenvolvimento em que a criança (ou qualquer pessoa) pode resolver uma gama de problemas apenas sob a orientação de pessoas mais experientes. Em outras palavras, é a distância entre aquilo que o ser humano é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que realiza em colaboração.³¹

[...] o desenvolvimento a partir da colaboração e o desenvolvimento a partir da aprendizagem são um fato primordial na vida da criança. Toda a importância que a aprendizagem tem para o desenvolvimento está fundamentada nisso [...]. A pedagogia deve estar voltada [...] para o futuro do desenvolvimento da criança. Só assim será possível criar, no processo de educação, aqueles processos de desenvolvimento que estão, no

³⁰ Mediação caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Em termos gerais, a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Nas teorias de Vygotsky, é por meio desse processo que as funções mentais superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. O autor distinguiu dois tipos de elementos responsáveis pela mediação: os instrumentos – que têm a função de regular as ações sobre os objetos; e os signos – que revelam as ações sobre o psiquismo das pessoas (objeto, figura, forma, fenômeno, gesto ou som – representa algo diferente de si mesmo).

³¹ Conforme Vygotsky (apud DAVYDOV; ZINCHENKO, 2001, p. 162) esclarece, a “[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”.

momento, na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, apud VADYDOV; ZINCHENKO, 2001, p. 162-163).

É importante considerar que o nível da zona de desenvolvimento proximal não se refere somente ao estágio de desenvolvimento que acontece com o indivíduo na fase infantil, ele pode ser aplicado em quaisquer outras situações de aprendizagem em qualquer fase da vida do homem. Melhor dizendo, não se trata apenas do desenvolvimento no sentido evolutivo, podemos, também, analisar esse desenvolvimento em uma perspectiva de potencializar alguma ação que permita a apropriação de um fazer para que a pessoa possa interagir com o meio.

Levando essa consideração ao ambiente escolar, notamos que o professor tem o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, é função do docente atuar com mediações pedagógicas no intuito de provocar avanços nos estudantes.

É por meio das relações sociais, por meio da mediação do outro que o desenvolvimento humano vai processando-se. É exatamente nesse sentido que a mediação pedagógica pode favorecer o aprendizado dos alunos. Uma mediação dentro da ótica de desenvolvimento prospectivo, ou seja, que vai ganhando novas dimensões, novas possibilidades num processo contínuo, impulsionado pela cultura (GONÇALVES, 2008, p. 83).

O aluno consegue ter melhor compreensão do meio ao qual está inserido quando seu processo de aprendizagem acontece com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas). Ao favorecer a criação da zona de desenvolvimento proximal nas aulas de Educação Física, o professor estimulará uma série de processos internos ainda não amadurecidos, por exemplo, ao mediar a aprendizagem do aluno ao pular corda. Com isso, possibilitará a ampliação de sua potencialidade em encontrar repostas para aquele desafio ou qualquer outra necessidade que, de forma isolada, ele não conseguiria, sempre com o objetivo de alcançar a zona de desenvolvimento real.

Trazendo esse entendimento para pensarmos o trabalho do professor de Educação Física com alunos que apresentam deficiência, compreendemos que a ação mediadora do professor é fundamental para que essa “zona” contribua para a possibilidade de novas vias de desenvolvimento. A mediação passa a ser essencial na prática pedagógica. “Assim, a prática pedagógica, segundo Vygotsky, não deve

direcionar-se ao que já está construído, desenvolvido, e sim para esse potencial em processo de desenvolvimento” (GONÇALVES, 2008, p. 85).

Os alunos e toda a comunidade escolar estabelecem interações e mediações entre si a todo momento, no espaço escolar, e a figura do professor aparece como aquele mediador cuja prática pedagógica auxilia no processo de desenvolvimento de cada aluno. Logo, o professor, como mediador, deve propiciar expressão, atitudes, comunicação da diversidade, expectativas, valores, sentimentos, crenças e saberes que estão presentes em seu ambiente de trabalho, para atuar de forma consciente no processo de aprendizagem de todos os alunos.

As discussões deste capítulo tiveram como pano de fundo as questões teóricas para estabelecermos um diálogo com o processo de ação formativa de professores de Educação Física proposto em nosso estudo. No capítulo que segue, apresentaremos e discutiremos, a partir das análises dos dados, o processo desenvolvido pela ação de formação continuada, evidenciando as ações que permitiram criar no Grupo Operativo de Formação, um movimento coletivo de reflexão que, de uma forma ou de outra, fez a diferença no seu modo de enxergar a sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO FOCO DA ANÁLISE

Nos encontros semanais do GOF, tivemos a oportunidade de nos aproximar das diversas realidades que os professores traziam em suas narrativas e dos diferentes contextos vivenciados por eles. Contextos estes que compõem uma rede de ensino, como tantas outras no Brasil, que concentram peculiaridades e particularidades (positivas ou negativas) que, muitas vezes, desafiam os professores na complexa tarefa de educar.

O contexto das quatro escolas públicas da Rede Municipal de Educação da Serra que passamos a conhecer, por meio das narrativas dos professores do GOF, permitiu-nos entender como acontece a organização dessas unidades de ensino em frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência naqueles espaços de aprendizagem.

A formação profissional e a função social que essa formação acarreta conferem aos professores uma convicção docente que os leva a pensar e repensar sua prática. Por isso, apesar dos diferentes contextos de trabalho que muitos encaram, essa convicção se torna fundamental para alimentar seus princípios no processo educacional. Todas as expectativas da atividade profissional, juntamente com as experiências pessoais, constituem-se em elementos da subjetividade docente que contribuem para a construção da identidade profissional.

Por entender que cada professor tem sua experiência, realizamos, neste capítulo, a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, a partir de quatro categorias identificadas no tratamento dos dados, a saber:

- a) a formação dos professores em discussão;
- b) a prática pedagógica inclusiva: refletindo o papel docente na Educação Física;
- c) prática político-pedagógica e a legitimação da Educação Física na escola;
- d) a percepção dos professores sobre a ação de formação experimentada no GOF.

4.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM DISCUSSÃO

Esta categoria abarca as discussões referentes à formação do professor que ocorreram durante nossos encontros. Daremos destaque às situações que representam contribuições pertinentes para esclarecer nosso objetivo de compreender as implicações da formação na prática dos professores de Educação Física que vivenciaram o processo.

Movimento da formação inicial

De maneira bastante expressiva, os professores revelaram, em suas narrativas, as histórias que envolveram o contexto de sua formação desde a escolha da Educação Física Escolar, como opção de trabalho, passando pelas experiências da graduação, chegando à atuação na escola como profissionais e, finalmente, ao processo de formação continuada institucionalizado vivenciado por eles.

Concordando com Rangel (2009, p. 111), assumimos que “Considerar essas histórias narradas como material de formação possibilita, primeiramente, a uma autorreflexão sobre os percursos formativos e percursos docentes [...]”.

Embora os conteúdos das histórias contenham importantes dados a serem explorados, cabe esclarecer que as narrativas dos professores também são importantes para conhecermos outras dimensões do processo de constituição (formação) do *ser professor* (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, percebemos que

Possibilitar que os professores narrem suas experiências docentes, destacando aspectos referentes à sua opção pelo magistério, ao seu percurso de desenvolvimento profissional, aos desafios enfrentados no desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola [...], pode oferecer um material que concorra para processos de auto-hetero-coformação (RANGEL, 2009, p. 109).

Os professores desenvolvem suas ações de acordo com suas experiências sociais, históricas, culturais e éticas (PEREZ, 2001; BUENO, 2002; SOUZA, 2006). Acreditamos que todas as experiências se interpelam para, junto com a identidade,

constituir o professor. Nesse sentido, as narrativas dos professores nos despertaram para os diferentes contextos e peculiaridades que os levaram à escolha da área da Educação Física.

No caso da professora Letícia, conforme ela relata, a influência de outras professoras na infância e adolescência fizeram com que suas experiências fossem decisivas para a escolha de sua profissão, como pode ser evidenciado neste trecho narrativo:

Terei que voltar no tempo como aluna: nessa época, tive uma professora chamada S que me encantou com seu tipo de aula com ginástica olímpica, num colchão verde. Tinha atletismo e tinha os cavaletes. Eu estudei em escola particular. De 5ª a 8ª série, a minha professora foi a Z. Então, ela veio com uma proposta diferenciada de Educação Física, veio com trabalhos de Educação Física, que um deles tenho guardado até hoje! E outras coisas que me marcaram muito. Foi aí que percebi que Educação Física não era só jogar bola, que tinha outras coisas, além disso. O meu pensamento já estava direcionado para a Educação Física mesmo. Não queria outro curso (LETÍCIA, 22-3-2011).

Em outro contexto bem diferente, a estabilidade de emprego foi o motivo pelo qual a Educação Física entrou na vida da professora Leia, como demonstra seu relato:

[...] eu escolhi fazer Educação Física mais pelo fato de ter um emprego do que realmente porque gostava. Se fosse pelo o que eu gostasse, escolheria a Biologia, porque gosto muito de animais, plantas. Venho de uma família pobre e vi a Biologia muito distante. E a Educação Física era uma área que ficava próxima às coisas que eu gostava e não iria ficar desempregada (LEIA, 29-3-2011).

A compreensão de como se constituiu a história da profissão dessas professoras envolve fatores que variaram desde a forte determinação pela profissão, demonstrada pela certeza de ser professora, no caso da Letícia, até as condições socioeconômicas, que fizeram, por exemplo, Leia abrir mão de um sonho e ter na Educação Física melhor expectativa de trabalho.

O caso da Letícia demonstra uma identificação quase inequívoca pela profissão de professora de Educação Física. Nesse sentido, o ato de pertença, revelando a identidade para si (DUDAR, 1997, 2006), já é perceptível em sua fala, ao ter convicção da escolha do curso superior. Trazendo a noção de identidade exposta anteriormente, percebemos que a própria professora interveio sobre si e sobre diversos fatores externos que ajudaram a consolidar a formação da identidade de

professora, de acordo com a cultura e experiências vividas por ela, já que a identidade é singular ao indivíduo e produzida nas relações.

Ingressando no contexto da formação inicial, nossa discussão entra no mérito das experiências e saberes construídos no período da graduação. Nesse época, as histórias dos professores já apontavam uma tendência profissional direcionada para a escola. Podemos afirmar que esses momentos merecem ser considerados, tendo em vista que evidenciam as expectativas existentes no pensamento do futuro professor.

Sendo assim, daremos destaque a algumas das narrativas que indicam essa tendência dos professores pela área escolar, a começar pelo relato da professora Marine:

[...] quando entrei na Ufes, o professor S me propôs logo uma monitoria no Laefa.³² E ele me levou ao Laefa, que foi minha primeira porta de entrada no Cefd. Eu costumo dizer que o Laefa foi fundamental para a minha escolha pela escola, em trabalhar na escola, pois ali eu tive a base não só para a educação inclusiva, mas para lidar com os alunos em geral. O que é trabalhar com criança. Eu aprendi que o que não temos, podemos construir [...]. Fiz parte de Diretório Acadêmico desde o primeiro período até o último. Eu estagiei com Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) por meio de uma bolsa de iniciação científica, no Centro Pedagógico, num projeto interdisciplinar da professora E (Centro de Educação/Ufes). Vi, nesse estágio, como as dificuldades existem na educação. Isso foi mais significativo para eu trabalhar na escola, porque pude conversar com as outras licenciaturas [...] (MARINE, 15-3-2011).

Nessa narrativa, a professora põe em evidência a importância dos laboratórios e núcleos de ensino, pesquisa e extensão presentes na universidade, para a definição da carreira do graduando. No trabalho desenvolvido no Laefa e no Neja, houve um grande envolvimento com práticas que influenciaram sua decisão de atuar no âmbito escolar.

Algumas experiências durante a graduação são consideradas, ainda hoje, por Marine, influenciadoras de sua prática pedagógica na escola. Essa afirmação nos remete a trazer Figueiredo (2009, p. 4) para a discussão, ao esclarecer que as experiências ocupam um lugar importante na prática pedagógica e na constituição do professor, quando as consideramos como agentes de “[...] formação e transformação de identidades, com influência no tornar-se professor”.

³² Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes).

Em pesquisa da área de Educação Física abordando a experiência social no processo de formação docente, Figueiredo (2004) afirma que as experiências incidem de modo muito significativo na construção da identidade do professor e acrescenta que essas mesmas experiências podem provocar a construção de outras identidades, já que elas estão presentes na trajetória de vida dos docentes.

Segundo a autora, as experiências sociocorporais³³ vivenciadas pelos alunos da graduação em Educação Física agem no processo de formação como referências e influenciam nas ações dos futuros professores. Assim, “Essas experiências sociocorporais incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com os saberes normativos inerentes à formação profissional [...]”(FIGUEIREDO, 2009, p. 3-4).

Considerando as contribuições das experiências sociocorporais no processo de formação do professor Bernardo, podemos dizer que ajudaram em seu trabalho, numa situação bem diferente daquela vivenciada por Marine. Antes mesmo de participar das discussões sobre a Educação Física Escolar na graduação, Bernardo atuava precocemente na rede estadual de ensino, como professor. Neste caso, para melhor entendermos como foi esse processo, ele narra:

Acabei ‘pulando de paraquedas’ na Universidade de Vila Velha (UVV). Eu entrei na faculdade em 2000. Em 2001, eu já estava trabalhando em escola, pelo Estado (Rede Estadual de Ensino), como designação temporária³⁴ (DT). [...] o primeiro ano foi complicado. Não pelo fato de ser difícil, mas devido à falta de conhecimento sobre o que ia vir. Não tinha noção, não conhecia nada sobre a Educação Física. No terceiro período, chegaram as disciplinas mais esportivas, que eu já me identificava mais: o esporte [...]. Em seguida, no quarto período, vieram as disciplinas de lazer, e você vai percebendo a gama de opções que a Educação Física oferece [...].Tive uma ideia do que era o curso ali, depois do quarto período. E quando cheguei às disciplinas de estágio, eu já tinha quase três anos de experiência em dar aula [...] (BERNARDO, 8-3-2011).

No caso do professor Bernardo, os saberes adquiridos na graduação foram aos poucos sendo incorporados a uma prática pedagógica que era norteadada apenas pelas experiências sociocorporais. Conforme as disciplinas iam sendo ofertadas, em seus respectivos períodos, a “gama de opções” permitia que Bernardo se apropriasse de outros saberes que complementavam sua prática pedagógica na

³³ A noção de experiência social definida por Dubet (1994) contribuiu para Figueiredo (2004) analisar que as experiências corporais dos alunos em formação são, também, sociais, por isso a autora utiliza a expressão “experiência sociocorporal”.

³⁴ Contrato temporário de prestação de serviço.

escola. Dessa forma, ele foi constituindo sua compreensão do que seria o Curso de Educação Física.

Essa narrativa nos remete a relembrar um período recente de nossa história, em que pessoas sem formação em nível superior poderiam ministrar aulas nas escolas. Essa situação foi modificada pela legislação,³⁵ que interferiu positivamente para melhorar a qualidade da educação.

Monteiro (2001, p. 123), ao contextualizar os saberes e práticas dos professores, expõe a criação da categoria “saber docente”³⁶ como aquele que permite focalizar as relações dos professores (ou futuros professores), com os saberes que dominam para poder ensinar, “[...] que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais”.

Na formação inicial, os professores têm a oportunidade de adquirir saberes que permitem construir um arcabouço instrumental que dará suporte às suas ações profissionais para atuarem nas escolas. Para o professor Bernardo, esse arcabouço era constituído de forma simultânea à sua prática profissional, condição que servia de base para sua prática docente, uma vez que “Este professor possui, em virtude de sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais” (NUNES, 2001, p. 34), que lhe permitiam exercer sua função atendendo àquela rede de ensino.

Percebendo as variadas formas de se obter os saberes docentes, traremos ainda a narrativa da professora Leia para analisar outro ponto de vista a esse respeito. Ao relembrar sua infância e trazer seus saberes à prática de hoje, Leia narra:

[...] eu não brincava muito na rua. Minha mãe não deixava. Eu brincava de tudo na minha casa e fazia gangorra, pulava da árvore, porque tinha um quintal grande. E eu ficava na brincadeira sozinha, pois minhas irmãs eram mais velhas e sou a quinta filha, então eu ficava fazendo muita coisa pra

³⁵ As disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/1996, já sugeriam a exigência da formação em nível superior para os professores atuarem nas escolas. Porém, essa exigência seria efetivamente cobrada a partir do fim da década da educação, que foi um período de dez anos contados a partir da publicação da LDB (1996), ou seja, até 2006. Esse período de dez anos seria uma fase de adequação e adaptação aos professores (Estados e Municípios), para que, em 2007, não houvesse mais essa condição de professores nas escolas sem formação superior.

³⁶ Segundo Monteiro (2001), com base em Tardif et al., os saberes docentes são classificados como: saberes da formação profissional, vindos da contribuição das ciências humanas à educação; saberes das disciplinas, difundidos e selecionados pelas instituições universitárias; saberes dos currículos, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados; e saberes da experiência, constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio.

mim, brinquedos com materiais no quintal [...]. Por isso que eu gosto de fazer, de montar os brinquedos! Não sou muito da parte de habilidades esportivas. [...] as pessoas falam que sou muito criativa porque gosto de criar coisas que servem de instrumentos para brincar, criar coisas para brincar. E isso reflete na minha prática, porque, por exemplo, quando trabalhei com o atletismo, eu não tinha martelo, não tinha bola de arremesso de peso e eu fiz o martelo e a bola com meia e areia [...] (LEIA, 29-3-2011).

A professora, ao resgatar sua história, revela que sua criatividade para construir brinquedos se tornou um saber significativo em sua prática desenvolvida com os alunos. Ao afirmar que a ação de criar objetos para brincar reflete em sua prática hoje, ela reconhece que, em sua experiência de vida, o saber “criar” foi incorporado a outros saberes que eram adquiridos em sua trajetória de vida. Ou seja, era um saber que fez parte de sua formação.

As interações que ocorreram nas trajetórias de vida dos professores ajudam a construir diversificados tipos de saberes que, por sua vez, auxiliam na atitude profissional de cada um deles. Em estudos que tratam das histórias de vida e formação, Josso (2004) realça que todos nós, como sujeitos, buscamos desenvolver o saber-viver.

Essa busca é alimentada pelas relações interpessoais, por leituras, por manifestações culturais que orientam a busca “[...] do saber-amar, do saber-pensar, do saber-fazer ou do saber-ser sociocultural que faz sentido numa existencialidade” (JOSSO, 2004, p. 97). Sob esse ponto de vista, a autora lida com os saberes de uma forma diferenciada para explicar como o sujeito se forma incorporando saberes que são adquiridos na sua trajetória de vida. Para a professora Leia, suas necessidades (a infância sem recursos) e até mesmo outras dificuldades vencidas lhe fizeram adquirir saberes que foram embutidos em sua vida profissional.

Diante das considerações sobre os saberes docentes, cabe salientar a importância, para a constituição do professor, do saber da experiência como aquele que é complementado por todos os demais. Por meio de uma reorganização e de uma articulação entre os saberes (profissional, curricular, disciplinar, fazer, pensar, ser sociocultural...), o professor busca, nessa diversidade, elaborar uma ação que contemple não só uma prática capaz de atingir seu objetivo com seu alunado, mas também que integre a subjetividade do professor em elencar seus propósitos. Vemos que com os nossos professores não aconteceu de forma diferente.

Pimenta (2002) realça que os saberes da experiência têm um peso importante na constituição do ser professor, pois esse saber seria aquele apreendido pelo professor desde quando aluno, com professores significativos ou aquele produzido na prática de reflexão e troca de experiência com os colegas.

Portanto, cada professor insere sua individualidade na relação com os saberes, trazendo a diversidade de olhares para constituí-los e ampliar a possibilidade de construção de outros novos saberes. Assim, pensando na necessidade do sujeito-professor, o saber-viver se torna de grande importância na constituição desse profissional, pois

[...] os saberes servem-nos a propósito de tudo, explícita ou implicitamente, para nos confirmar uma opinião, para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos [...]. Para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação (JOSSO, 2004, p. 97).

Toda a discussão até aqui exposta tratou da formação no âmbito da trajetória que antecede a inserção dos professores no espaço escolar, como graduados. Em nossos encontros de formação, as narrativas dos professores sintetizaram também as questões acerca do início da profissão docente com suas expectativas em trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Trataremos a seguir das narrativas que abordam esta outra fase da formação, abarcando, também, outras experiências de formação continuada que eles vivenciaram.

Movimento da formação continuada

Acreditamos que a escolha pela profissão docente já fazia parte do imaginário dos professores ao concluir a formação inicial. A Educação Física Escolar ganhava notoriedade no processo de formação dos quatro professores, tornando a escola o ambiente de trabalho em que eles colocavam suas expectativas.

A professora Letícia demonstrava a sua expectativa com a seguinte fala: “Eu sempre acreditei na educação. Sempre achei que, se nós quisermos mudar alguma coisa, deve ser por meio da educação. E eu carrego isso até hoje” (LETÍCIA, 22-3-2011). Nas palavras do professor Bernardo, ele realça que não teve “por onde fugir” e

continua: “Tive a experiência como DT, vieram os estágios, depois me formei e, quando me vi, já estava na área da Educação Física Escolar. A escola acabou se tornando minha linha de trabalho” (BERNARDO, 8-3-2011). De modo bem similar, as outras participantes do GOF tiveram suas primeiras experiências nas escolas passando também por essas etapas de estágio, contratos temporários, assumindo as turmas como professoras de Educação Física até chegar ao vínculo estatutário numa rede de ensino.

Todos os professores passaram por outras redes municipais de ensino antes de chegar à Rede Municipal de Ensino da Serra. Com isso, eles conheceram distintas propostas de formação continuada trabalhadas pelas redes e tiveram contato com diferentes regulamentações que regiam a política de formação continuada.

No que se refere às leis vinculadas à educação, o município da Serra também cumpre a responsabilidade de prover, coordenar, financiar e manter os programas de formação continuada para os professores pertencentes à sua rede de ensino. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação dispõe, na Lei nº 2.684, de 18 de março de 2004, o Plano Municipal de Educação (PME), que rege a organização dos programas de formação continuada do município, em consonância com a LDB (BRASIL, 2010) e com o PNE (BRASIL, 2001a).

Concordamos com Gatti (2008), ao definir a formação continuada como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional. Assim, todas as ações que ofereçam possibilidade de incremento à prática do professor, efetuadas durante o trabalho coletivo na escola, em reuniões pedagógicas, nas trocas cotidianas com os pares, em cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, são válidas para nossa compreensão do que seja esse processo.

Os professores tiveram oportunidade de participar de diferentes atividades de formação continuada: nas escolas, promovidas pela equipe pedagógica (diretor, pedagogo e coordenadores) em reuniões semanais, após horário de aula dos alunos, e no Centro de Formação, nas reuniões mensais de formação por área oferecidas pela Secretaria de Educação do município. Nesses encontros, a participação dos professores configurou-se da seguinte forma: uma professora relata

ter participado dos encontros mensais desde 2006, dois a partir de 2008, e outra professora a partir de agosto de 2010, quando foi efetivada na rede de ensino.

Nos encontros de formação por áreas, os professores, com exceção da Letícia, no período de 2006 a 2008, participaram da elaboração das Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SERRA, 2008), pautadas como principais atividades norteadoras da formação continuada dos professores da rede.

Segundo relato da professora Marine, essa foi a proposta mais organizada de formação vivenciada por ela na rede da Serra, uma vez que os temas partiam das necessidades dos professores. Ela observa que:

[...] houve alguns momentos que a formação continuada da Serra se aproximou dessa proposta do GOF. O coordenador R fez isso em 2006 e em 2007: a proposta tinha início a partir das dificuldades dos professores. Em 2008, os professores traziam suas vivências para as formações como forma de relato de experiência para ver até que ponto o currículo prescrito estava sendo praticado e elaboramos o documento. Em 2009 o coordenador Y deu continuidade [...]. Hoje, realmente não sei como está a formação continuada, estou afastada. Posso dizer que o GOF teve características que se assemelharam aos momentos de formação que a Serra me proporcionou com o R e o Y (MARINE, 14-6-2011).

Percebemos, por meio da fala de Marine, que a formação continuada realizada no município da Serra teve a possibilidade de construir um projeto-programa de formação (RANGEL, 2009) para contemplar a necessidade do município em estabelecer uma reorganização curricular que norteasse a ação dos componentes curriculares no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Marine, os estudos e discussões realizados para a elaboração das Orientações Curriculares da Educação Física propuseram encontros de formação significativos para os professores, porque respondia aos seus anseios e os estimulava a rever suas práticas e modificá-las de acordo com suas necessidades.

Desse modo, os professores, de forma coletiva, participaram de um processo de formação continuada garantido pelo próprio sistema de ensino, no qual foram protagonistas na construção de um material pedagógico que serviu de suporte à ação docente na escola.

Com relação ao tipo da formação continuada da rede da Serra, o professor Bernardo destaca um aspecto que, em sua opinião, influencia o bom andamento de qualquer

ação de formação: a importância da continuidade das discussões no processo de formação. Assim ele se refere à situação:

Às vezes surge uma discussão que valeria a pena ser levada em frente e não dá para voltar depois de um mês, porque o tempo já passou. A situação já não é mais a mesma. O que prejudica a formação na rede (seja de Serra ou Vitória) [...] é essa falta de sequência. Apesar de toda boa vontade das pessoas que estavam conduzindo os encontros de formação (coordenadores Y e R). [...] as formações são travadas pelo próprio sistema. Por isso alguns momentos são dificultados porque, do ponto de partida que eles propõem, não pode ser dada continuidade devido aos entraves do sistema (BERNARDO, 15-2-2011).

Bernardo nos alerta para uma questão que pode ser um diferencial, ao se pensar em ações de formação continuada. Ele nos aponta a perspectiva de refletir sobre as temáticas a serem discutidas nos encontros de formação a partir dos professores e que elas tenham continuidade ao longo de um período, semelhante ao que ocorreu no GOF, em que a temática da formação na perspectiva da inclusão foi elemento de discussão e análise durante 20 encontros semanais, em quatro meses, mas poderiam ter sido dez quinzenais, por exemplo. O que está sendo posto, neste momento, como elemento de reflexão, é a perspectiva de dar continuidade às temáticas por mais tempo, ao se organizar as ações de formação, ao invés de, a cada encontro, apresentar e discutir uma temática diferente, por exemplo: avaliação em Educação Física em um encontro; no outro, os conteúdos de ensino e, assim, sucessivamente.

Por isso, uma das questões que defendemos nesta dissertação é que não faz sentido tratar a formação continuada de professores de forma que delegue aos pesquisadores a tarefa de pensar e aos professores um papel secundário, cuja função se reduza a executar a prática docente (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Na categoria a seguir, vamos apresentar e analisar as situações nas quais os professores do GOF, de forma crítico-colaborativa, desempenharam o papel de protagonizar a prática reflexiva capaz de impulsionar seu processo de formação na ação.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REFLETINDO O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nos encontros do GOF, a contextualização das realidades vivenciadas pelos professores, por meio das narrativas, culminou em um processo de reflexão acerca das demandas relativas aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A socialização dessas vivências possibilitou que o professor realizasse a prática reflexiva que, segundo Pérez Gómez (1995), se estabelece quando há essa emergência do docente no mundo de suas experiências.

Colaborando com essa discussão, García (1995) concebe que, para o professor, em seu processo de formação, desenvolver a prática reflexiva, ele deve estar imbuído de “destrezas”³⁷ empíricas, analíticas e de comunicação. Por exemplo: o professor, quando narra a sua condição de trabalho, do espaço físico despendido em suas aulas, lança mão das **destrezas empíricas**, pois se investe de uma capacidade de descrever tais situações, bem como suas causas e efeitos, para enxergar seu contexto de trabalho de forma reflexiva. As **destrezas analíticas** também se tornam importantes atitudes, porque permitem analisar os dados dessas situações e, a partir deles, construir teorias que possibilitarão dialogar com seu processo de reflexão e, por fim, com as **destrezas de comunicação**, compartilhar ideias e discuti-las em grupo, pois o professor não atua isoladamente.

Todas essas atitudes se inter-relacionam possibilitando ao professor pensar sobre a prática pedagógica de forma a melhorar o que já existe (provocar mudanças incrementais) e desenvolver uma prática reflexiva que favoreça seu processo de formação (GARCÍA, 1995).

No trabalho desenvolvido com o GOF, essas “destrezas” citadas por García (1995) se fizeram presentes no momento das narrativas, quando os professores descreveram as situações que enfrentavam em sua realidade (destrezas empíricas), analisadas na sequência por todos os participantes (destrezas analíticas), culminando na atitude crítico-colaborativa do grupo, na troca de experiência, auxiliando o professor em foco a compreender sua problemática e a agir sobre ela (destrezas comunicativas).

³⁷ Destrezas no sentido de atitudes.

Para tornar essa ação mais evidente, destacamos duas situações-problema apresentadas pelos professores envolvendo sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão.

O professor Bernardo ressignificando seu planejamento de ensino

Nos primeiros encontros de formação, os professores já traziam relatos de práticas pedagógicas com alunos com deficiência. O professor Bernardo, ao ser questionado sobre a presença de alunos com deficiência em suas turmas, deu relevância ao caso de Manoel, 12 anos, 2ª série, cadeirante, com deficiência física:

Na verdade, eu ainda estou vendo quais são as possibilidades dele. Como eu cheguei à escola agora, não tenho noção do que ele é capaz ou o que ele não é capaz. Eu percebi que ele conseguia pegar a bola, arremessar, jogar para o colega. Dei a bola para ele e começou a brincar com os colegas. Ele é minimamente alfabetizado, ele tem noção de si próprio no ambiente (BERNARDO, 15-3-2011).

Por algumas vezes, a rotina da escola impediu que houvesse aulas de Educação Física para a turma de Manoel ou, quando havia, ele faltava à aula para receber atendimento em instituição especial. Apesar de ter entrado no segundo mês do ano letivo, o professor ainda não pôde ter contato suficiente para conhecê-lo, pois conforme ele narra:

[...] houve problema com a merenda, ficamos sem aula e, dessas aulas que tive com a turma, acho que em três ele estava presente, porque ele frequenta a APAE, e, em outros dias, a mãe vai buscá-lo mais cedo [...]. Então, não deu ainda para sentir o que Manoel é capaz (BERNARDO, 22-3-2011).

Bernardo, já nas primeiras falas, inicia uma problemática, ou melhor, narra uma demanda que, no decorrer dos encontros, foi determinante para que o GOF iniciasse um processo de reflexão coletiva: a falta de infraestrutura da escola como fator de impedimento para possíveis intervenções pedagógicas com o aluno cadeirante:

E o que me incomoda na escola são as condições estruturais, a condição do chão, de material. Ele é cadeirante e, para eu chegar à quadra com ele, é quase um tormento. O chão tem muitos desníveis, obstáculos. E isso me inquieta! Como vou trabalhar com esse adolescente em uma escola sem estrutura, numa quadra sem cobertura, numa temperatura alta e sol forte, já

que o espaço de sombra é de terra e com muita poeira? (BERNARDO, 22-3-2011).

O desabafo do professor, ao relatar seu espaço de trabalho, faz um alerta para uma situação corriqueira em muitas escolas públicas no Brasil e no município da Serra: as condições físico-estruturais das escolas. As barreiras arquitetônicas ainda são grandes empecilhos que impedem o meio escolar de promover com dignidade a aprendizagem dos alunos nessa condição.

Mendes (2002) ratifica tal afirmação acrescentando que, no processo de inclusão, as mudanças são necessárias, a partir da reformulação de currículo, das formas de avaliação, da formação de professores e, ainda, da necessidade de prover apoios físico-estruturais e materiais a fim de viabilizar o ensino.

A perspectiva da inclusão exige um repensar das condições estruturais da escola, bem como uma reorganização de seus aparatos materiais para favorecer, minimamente, a tarefa de atender a seus alunos com deficiência. Entretanto, é preciso entender que, “[...] sem a provisão de suportes (físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais), a educação inclusiva não se concretiza” (MENDES, 2002, p. 73).

Bernardo compreendia que as condições necessárias para o atendimento desse aluno tinham que estar favoráveis para permitir o desenvolvimento de uma prática coerente com as necessidades dele; mas não estavam. Nesse contexto, o espaço físico e as condições precárias de trabalho colocavam o professor em difícil situação e com poucas opções de exercer um trabalho significativo com o aluno, como observamos nesta narrativa:

O Manoel foi o aluno de situação mais crítica que já tive durante minha profissão. [...] o Manoel é um caso crítico, devido às condições que a escola me oferece. É um espaço limitado. Então, a minha preocupação está em saber o que essa escola pode oferecer para o Manoel e **o que eu, com essa escola, com esse espaço, com a estrutura, com o material, posso fazer pelo aluno?** (BERNARDO, 22-3-2011, grifo nosso).

Essa é uma das dúvidas de muitos professores quando se trata da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Cruz (2005) destaca que o aspecto do ambiente físico-social interfere na condução do processo ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo.

Na ação de formação continuada, o professor Bernardo coloca a questão da prática pedagógica em foco, visto que, com as aulas acontecendo, ele demonstrou preocupação em como desenvolver um trabalho condizente com a necessidade do aluno. Nesse contexto, o professor expôs:

[...] quando vi o Manoel e vi a condição da escola, me perguntei: **o que vou fazer?** E essa questão permanece até hoje [...]. O que está me faltando lá [na escola] é justamente ideias, porque, sem material, sem estrutura, fica difícil [...]. Eu fico preocupado com a situação, mas não posso me desesperar. Vou tentar buscar uma solução e acredito que estamos aqui para isso mesmo (BERNARDO, 22-3-2011, grifo nosso).

Justamente por considerar a indagação “o que vou fazer?” pertinente ao GOF, os professores atuaram de modo colaborativo para buscar algumas possibilidades de ação, por meio de uma prática reflexiva, para auxiliar Bernardo nesse pedido de “ajuda”.

Assim, as intervenções sobre o caso do Manoel configuraram-se de forma que o GOF incluiu, como um dos pontos de pautas em seus encontros, a discussão sobre a organização de um planejamento como instrumento de apoio fundamental para o desenvolvimento de uma prática inclusiva nas aulas de Educação Física.

Esse ponto de pauta remeteu o GOF a propor que cada professor apresentasse o desenvolvimento de um plano de aula com suas turmas inclusivas na escola. A ideia era que cada professor fizesse imagens da aula em vídeo e apresentasse à turma, mostrando seus objetivos, conteúdos, estratégias, forma de avaliação, a relação professor-aluno, aluno-aluno e o espaço físico. A orientação didática existente nos estudos de Chicon (2005), muito discutida em encontros anteriores, serviu de base sobre a ideia de organização das aulas por meio das situações de práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da escola.

Em sua apresentação de aula, Bernardo trouxe para o grupo um plano trimestral com dois conteúdos principais: brincadeiras tradicionais e jogos cooperativos. De acordo com seu plano de aula, o conteúdo de jogos cooperativos continha como atividade a brincadeira “cadeirinha legal”.³⁸ Essa brincadeira, segundo o professor no momento da exposição, foi planejada justamente para acontecer em um dia no

³⁸ Essa brincadeira é realizada em trios e consiste em uma dupla segurar os braços um do outro para fazer uma “cadeirinha”, na qual o terceiro colega será carregado sentado nos braços entrecruzados da dupla.

qual Manoel não estivesse na escola. Pelo pensamento do professor, haveria dificuldade em colocar o aluno cadeirante para participar da atividade, por isso a brincadeira foi pensada para ser executada na ausência do aluno na escola (por estar em atendimento na Apae).

Essa situação explícita, de modo claro, a dificuldade dos professores de Educação Física em compreender o que é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, como realizar a intervenção, como organizar ambientes de aprendizagem em que todos os alunos possam aprender no mesmo espaço-tempo.

Em frente ao exposto, o grupo passou a pensar uma possibilidade para a participação do Manoel na referida aula. Chegamos à conclusão de que ele não precisaria ser carregado pelos colegas para participar da brincadeira. Cabe esclarecer que o aluno apresentava defasagem idade-série, tendo 12 anos de idade e estudava com alunos de 8 anos, portanto, era também maior e pesado.

Para expor melhor essa situação, optamos em trazer o diálogo desenvolvido pelo GOF sobre o caso:

BERNARDO: Seria uma oportunidade de fazer outra atividade. Eu fiquei preocupado com o Manoel fazendo essa atividade. Seria um pouco mais difícil se ele estivesse. **Como ele faria essa atividade?**

C: E agora, professor, como ele [Manoel] faria essa atividade?

BERNARDO: Eu tentei pensar em algo!

LETÍCIA: Se colocássemos mais alguns alunos para ajudar a formar a cadeira?

BERNARDO: Tenho medo, porque ele é um aluno grande, ele tem defasagem de idade, está na segunda série.

LETÍCIA: Talvez ele não precise, necessariamente, ser carregado. Ele pode carregar!

BERNARDO: Eu só consegui pensar na possibilidade de ele ser carregado, não pensei de outro jeito!

C: Mas, se você pensar ao contrário, ele pode ser seu ajudante. Ou ajudar outro colega a ser carregado. Ele estaria participando! Pensar na possibilidade de levar vários, ou um colega maior, ele teria uma participação.

BERNARDO: Pensando nesse sentido, sim. Vejo a participação dele na aula, porque antes, eu pensava na possibilidade do Manoel ser carregado e fiquei preocupado. E pela consciência dele, acho que ele conhece as suas limitações, ele consegue interagir onde ele está (GRUPO OPERATIVO DE FORMAÇÃO, 12-4-2011, grifo nosso).

Podemos perceber, no decorrer do diálogo, o professor Bernardo se apropriando da possibilidade de participação do Manoel na atividade, a partir da fala da colega Letícia. Nesse momento da ação formativa, podemos dizer que houve a mediação

dos professores do GOF em relação ao professor Bernardo, contribuindo para que ele compreendesse o problema exposto, de forma a encontrar os meios de ressignificar sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão.

Para Góes (2001, p. 85), “[...] quando o conhecimento está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda”, mas, envolvendo, também, o estímulo, a reflexão por parte daqueles que estão ajudando.

Assim, cabe salientar que Letícia lançou uma proposição e houve, por parte do Bernardo, uma tomada de consciência que lhe abriu a percepção de mudar seus procedimentos e, conseqüentemente, Manoel passou a ter a chance de vivenciar a brincadeira que o professor propôs para a turma.

Ainda no movimento de formação do Bernardo, as vivências práticas realizadas pelo GOF funcionaram como um interessante incremento para suas práticas pedagógicas. Acreditamos que o professor agregou o teor das reflexões aos seus saberes, o que, para nós, como pesquisadores, é de grande valia para compreendermos as implicações dessa ação formativa vivenciada pelo grupo.

No 13º encontro, Bernardo nos premia ao demonstrar que entendeu a essência do que seria o movimento de inclusão nas aulas de Educação Física. Essa posição pode ser constatada na narrativa que segue:

O importante é criar oportunidade de participação para esses alunos. Quando houver algum impedimento que coloque em risco o aluno, o professor deve intervir e retirá-lo. O professor deve ter um jogo de cintura para saber o momento de trocar o aluno de posição, de revezar com outro colega, de tirá-lo do jogo. É orientar para dar a eles a chance de vivenciar a aula. Uma coisa que eu já entendi aqui foi isso [...]. Nós temos que pensar a aula para a turma e, dentro da turma: como eu faço para que o Manoel participe? (BERNARDO, 10-5-2011).

Em sua narrativa, Bernardo demonstra que, no decorrer dos encontros, a ação de formação proporcionou momentos cuja prática reflexiva fertilizou conhecimentos e fomentou a percepção de novas possibilidades de trabalho com os alunos que apresentam deficiência.

As professoras Leia e Letícia nas ações inclusivas para seus grandes alunos

Uma das ações didáticas que fomentou a prática reflexiva no GOF foi a palestra conduzida por uma professora da Ufes para discutir sobre a tipologia e etiologia das deficiências. A professora fez intervenções pertinentes à prática pedagógica, mostrando alguns tipos de deficiência e definições de síndromes que estão presentes mais comumente nas escolas. A palestra atendeu à necessidade do grupo de esclarecer algumas dúvidas a respeito de diagnósticos e laudos que adentram a escola, auxiliando os professores a lidar com esses casos e indicando como mobilizar os conhecimentos para estimular o potencial do aluno com deficiência.

As professoras Leia e Letícia tiveram uma participação mais efetiva nas discussões a respeito do tema exposto pela palestrante. Elas destacaram situações semelhantes às que foram mostradas na palestra e incentivaram um diálogo com o grupo sobre o que acontecia em seus locais de trabalho.

A conjuntura no espaço escolar da professora Leia foi exposta da seguinte forma:

Minha escola é de séries iniciais do ensino fundamental e há um adolescente de 18 anos [...] e duas meninas, uma de 14 e outra de 12 anos, que estão no segundo ano e têm deficiência intelectual. E aí está a questão que a professora G comentou sobre o desestímulo. O aluno [menino de 18 anos] está desestimulado, pois ele só reprova. Eles ficam reprovando o aluno sempre na mesma série. E eu realmente queria saber se existe uma lei que não deixa avançar o aluno porque esse já é o terceiro ano dele na 2ª série? (LEIA, 1-3-2011).

Essa situação narrada pela professora Leia implica considerar dois aspectos:

- a) a questão da terminalidade específica (discutiremos na sequência) — a perspectiva de a equipe pedagógica avançar o aluno com deficiência no processo de escolarização, sempre que, por meio da avaliação, julgar necessário, mesmo que ele não tenha aprendido os conteúdos correspondentes à série que cursa;
- b) a obrigatoriedade, enquanto não se toma a decisão de avançá-lo para as séries finais, de ele permanecer matriculado na turma da segunda série e, neste caso, a professora precisa considerar sua participação na aula. O que fazer?

Com relação ao primeiro aspecto mencionado, a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida

tanto escolar quanto profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 2010), dedica o Capítulo V à Educação Especial e o art. 59, II, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (p. 44).

Na LDB, a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A LDB ou a Resolução nº 2/2001 não prescrevem como será essa certificação. Dessa forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever, de forma clara, os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. Nesse sentido, o art. 24, parágrafo VII da LDB determina: “[...] cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 2010, p. 22).

Em outras palavras, a escola deve reconhecer que tem autonomia para decidir sobre a permanência ou avanço de seus alunos nas diferentes etapas do processo de escolarização de acordo com os resultados de trabalhos realizados por sua equipe de profissionais.

Chamamos a atenção para que haja bom senso em analisar a situação de alunos com deficiência que se encontram nessa condição. A decisão de manter ou avançá-los nas séries ou anos de escolarização deve ocorrer, mas não sem antes a equipe pedagógica da escola se reunir para realizar uma avaliação diagnóstica dos casos e organizar uma proposta pedagógica que atenda às suas reais necessidades educacionais, com avaliações trimestrais e recondução da proposta pedagógica quando se fizer necessário.

O GOF debateu esse assunto com muito interesse, inclusive com a participação de uma professora que se afastou do processo de formação no décimo encontro, mas que deixou um exemplo de como sua equipe pedagógica conseguiu resolver essa complexa situação:

Ficamos quase um mês trabalhando em cima do caso, fazendo vários momentos de avaliação. Eu fui para o espaço da Educação Física e as orientações que recebi aqui nesses encontros já me ajudaram. Fomos avaliando no ponto de vista da Matemática, da Língua Portuguesa [...]. Então, para meu aluno que se encontrava atrasado, estagnado, com quatro anos consecutivos na 3ª série, agora, por força do documento, conseguimos colocá-lo na 6ª série (PROFESSORA F, 1-3-2011).

Esse exemplo deixa evidente que, sem uma ação coletiva e um planejamento articulado da equipe pedagógica da escola em prol do aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência, não há condições de haver um acompanhamento e, muito menos, um projeto estruturado para beneficiá-lo, que lhe dê possibilidades de vivenciar novas experiências educacionais.

No caso do aluno da professora Leia, do nosso ponto de vista, a equipe pedagógica em conjunto deveria analisar o caso e, mediante o resultado da avaliação, organizar uma proposta pedagógica, na qual considere a possibilidade de avançá-lo para as séries finais do ensino fundamental, onde teria colegas adolescentes como ele, com interesses e necessidades comuns e o desenvolvimento, por exemplo, de um plano de ensino individualizado,³⁹ o que possibilitaria que ele, mesmo não acompanhando os conteúdos referentes àquela série para a qual foi designado (5ª série, por exemplo), teria os conteúdos correspondentes ao seu estágio de aprendizagem (aquisição da leitura e da escrita, por exemplo) e, na Educação Física, a chance de realizar atividades mais condizentes com seu tipo físico e de se relacionar com pessoas mais próximas de sua idade.

Com relação ao segundo aspecto mencionado no início do texto — como fazer nas aulas de Educação Física para atender ao aluno com deficiência em defasagem idade-série — vamos trazer a narrativa da professora Letícia, que sucumbe da mesma problemática que a professora Leia, para provocar novamente a discussão.

³⁹ É a organização de um plano de ensino específico que visa a atender às peculiaridades do aluno com deficiência no mesmo espaço-tempo que os colegas. Enquanto a turma segue a proposta curricular da respectiva série, o aluno com deficiência aprende os conteúdos que correspondem ao seu estágio de aprendizagem.

Eu tenho dois casos de alunos com defasagem idade-série. Eles têm deficiência intelectual. Um da 3^o série e o outro da 4^a série. O da 3^a série tem 16 anos de idade e se chama Vitor: ele fica bem apático e não interage com a turma. Apesar de não ser da minha turma e, sim, da outra professora, **eu fico instigada em saber o que a gente pode fazer?** Nas brincadeiras, ele não interage [...], **não quer participar porque acha as brincadeiras bobas** [...] (LETÍCIA, 1-3-2011, grifo nosso).

A professora Letícia divide o espaço de aula com outra professora de Educação Física e as duas realizam o planejamento juntas, pois dão aulas para turmas das mesmas séries. Por isso, mesmo que o aluno com deficiência não seja da sua turma, ela vive a mesma angústia da colega no momento do planejamento: o que fazer para motivar o aluno com defasagem idade-série para participar de atividades pois, como a professora mostrou em sua narrativa, ele “acha as brincadeiras bobas”, infantis para sua idade.

Esse caso e o anterior, citado pela professora Leia, instigaram o GOF a pensar em sugestões de práticas pedagógicas que poderiam ser realizadas para que houvesse maior chance de participação do Vitor nas aulas.

O grupo, primeiramente, pensou em sugestões de aulas que promovessem uma aproximação do aluno com a turma, como os jogos cooperativos. Mas, entendendo que o problema estava predominantemente na defasagem idade-série e nas atividades propostas que infantilizavam o aluno em foco, o professor C explanou sua posição: o objetivo deve ser criar situações em que o aluno se sinta útil na aula, favorecendo seu envolvimento com a turma, dando sentido/significado às suas ações e desenvolvendo seu sentimento de pertencimento à turma.

A partir da organização desse objetivo, o professor C propôs que a professora conversasse com o aluno Vitor, no sentido de convidá-lo a participar como um monitor/auxiliar dela na organização e desenvolvimento da aula. Dessa forma, recebendo atribuições de responsabilidade adulta, como pegar e distribuir o material de aula aos colegas; auxiliar na organização e realização das atividades, por exemplo, batendo cordas na atividade de pular corda; ajudando na demonstração das atividades; recolhendo os materiais ao final da aula e guardando, ele estaria estabelecendo uma nova relação com a aula e com a turma. Essa pareceu ao grupo uma boa sugestão.

A sugestão foi acatada pela professora Letícia e colocada em prática. Com o retorno ao GOF, ela narra entusiasmada o envolvimento e participação do Vitor nas aulas:

Na semana passada, tivemos retorno da participação desse aluno na aula. Ele me ajudou na aula. Ele arrumou os outros alunos para a aula de conteúdo de atletismo. E expliquei à turma que, quando o colega desse a partida, iria começar a atividade. Ele se sentiu importante. Pedi para ele tirar foto, que registrasse tudo e ele fez com muita empolgação. E com a outra turma, tinha o outro que não se interessava muito e, também, ajudou bastante da mesma forma (LETÍCIA, 26-4-2011).

A questão da problemática da Letícia e Leia perpassa pela necessidade de convivência desses alunos maiores com outros de faixa etária mais próxima. A defasagem de idade com relação à série escolar é comum para alunos que apresentam deficiência intelectual (LIMA; MENDES, 2011). No entanto, o convívio com alunos de idade cronológica e biotipos mais semelhantes poderia estimular o aprendizado de novas experiências, oferecendo condições para desenvolver suas potencialidades.

Mas, para que essa realidade fosse modificada naquele espaço escolar, a equipe pedagógica da escola deveria se reunir e discutir caso a caso os alunos que se encontravam nessa condição e traçar uma proposta pedagógica que incluísse, quando entendessem importante para o aprendizado do aluno, a mobilidade para as séries finais do ensino fundamental.

Essa foi uma possibilidade aventada pelo GOF e as professoras chegaram a fazer esforço de mobilizar alguns profissionais da escola para esse fim, mas, sem sucesso, pelo menos no período da ação de formação. Mesmo assim, a semente foi plantada e pode ser que venha a gerar frutos para o bem daquela coletividade e do aluno com deficiência intelectual.

Esse processo reflexivo rendeu discussões que sensibilizaram os professores do GOF a entenderem que a interação com alunos da mesma idade pode influenciar positivamente no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em meio escolar. Nos fundamentos de Vygotsky (1989), acreditar no potencial da criança implica não negar a ela possibilidades de interação, de experiências, principalmente se seu ambiente estiver favorável a diversificadas oportunidades de aprendizagem.

Olhar para a potencialidade do aluno é fundamental para que o professor exerça uma prática inclusiva em suas aulas. A partir do momento em que o professor passa

a enxergar o aluno de forma diferenciada, atentando para a sua potencialidade e não para a deficiência, como sugere Vygotsky (1989), ele concentra-se no que é peculiar no desenvolvimento do aluno para agir em seu processo educativo e atender às suas necessidades.

A professora Letícia relata ainda uma angústia relacionada com a maneira de a escola agir com os alunos que apresentam deficiência intelectual. Até aquele período de formação, sua escola não contava com auxílio de um profissional da educação especial e nem com estagiários para auxiliarem os professores em sala de aula. A narrativa da professora esclarece:

Temos vários alunos com deficiência intelectual nas turmas, mas há a justificativa de que se eles falam, andam, não são dependentes e não têm problemas comportamentais, eles não precisam de apoio, de estagiárias. Mas, a professora precisa de apoio para lidar com o aprendizado deles e de mais 30 que estão na turma! Como ela faz tudo sozinha? E olha que na turma não tem somente o deficiente intelectual, tem aquele que não é alfabetizado, tem aquele com problema de comportamento, com dificuldade de aprendizagem [...] (LETÍCIA, 24-5-2011).

Essa fala ajuda a pensar na realidade de tantas outras escolas que não realizam intervenções pedagógicas com seus alunos com deficiência por não receberem ajuda de recursos humanos para auxiliar no atendimento educacional deles. A escola e seus profissionais devem compreender que não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula. Essa melhora depende da articulação contínua entre a unidade de ensino e o Poder Público, pois as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores (PRIETO, 2002).

4.3 PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Decidimos evidenciar, nesta categoria, uma abordagem pertinente ao cotidiano dos professores que diz respeito ao papel que a Educação Física desempenha como componente curricular na escola. Vários assuntos desse teor surgiram no GOF a partir de colocações realizadas pelos professores que instigavam no grupo debates que enfatizavam a questão da organização, da importância de haver um trabalho

sistematizado para que houvesse a legitimação da Educação Física naquele espaço de aprendizagem.

Nossa discussão sobre a legitimação da Educação Física na escola tem início com alguns apontamentos sobre a questão das condições de trabalho, especificamente, o aspecto do espaço físico, como elemento desencadeador de uma ação político-pedagógica do professor. Algumas narrativas têm mostrado que as limitações e dificuldades referentes às condições de trabalho ocorrem no cotidiano das práticas dos professores de forma corriqueira, provocando uma série de consequências na prática docente.

As tentativas de minimizar as influências dessas limitações conduzem o professor a um esforço que visa a romper com o que é estabelecido pela instituição ou, ainda, com o que está determinado pelo sistema, quando este não oferece apoio infraestrutural. Estamos falando da precariedade de alguns espaços físicos encontrados nas unidades de ensino, que interferem diretamente na prática pedagógica do professor. Essa questão torna-se algo a ser debatido seriamente, tendo em vista que os projetos elaborados para a construção dos prédios escolares no município da Serra consideram pouco tal aspecto, que é relevante quando se pensa o conjunto da escola.

Na narrativa da professora Marine, encontramos elementos que exemplificam a questão acima suscitada. Segundo ela, quando ingressou em sua instituição de ensino, em julho de 2006, deparou-se com um prédio alugado, onde, anteriormente funcionava uma igreja evangélica. Esse prédio foi adquirido pela Secretaria de Educação para atender à demanda emergente da comunidade local, em razão de não possuir unidade de ensino própria. O prédio era denominado Espaço Alternativo, justamente, por se caracterizar como um local provisório, até que a promessa de uma nova unidade de ensino fosse efetivada. Esse prédio continha, no térreo, a sala da secretaria, a sala da direção e o refeitório, que era utilizado como espaço de aula de Educação Física. A escola atendia a 12 turmas divididas no primeiro e segundo andar, seis turmas em cada um, com salas de aulas que possuíam divisórios de madeirite. O terceiro andar era uma área ampla e coberta, com alambrados nas laterais, contendo um miniauditório. Esse espaço do terraço era destinado ao desenvolvimento de projetos que atendiam a pequenos grupos de alunos no contraturno.

Para atender à quantidade de turmas (12), eram necessários dois professores de Educação Física por turno. A professora Marine iniciou seu trabalho em parceria com outro professor (Y), que também se efetivara na rede de ensino para atender os alunos do turno matutino. Nos cinco primeiros meses de atuação naquela escola, ela trabalhou com as aulas de Educação Física no espaço térreo, onde havia as mesas do refeitório limitando a área de uso dos alunos em situação de aula e, ainda, o agravante de dividir o espaço com o outro professor. Conforme relata Marine, o professor antecessor desenvolvia nesse espaço as atividades de queimada e pular corda, justificando esse fazer em razão da inadequação do local. Além do espaço físico que não favorecia as aulas, a carência de materiais didáticos era outro fator que comprometia o trabalho dos professores.

A primeira análise desse contexto já nos permite apontar que o espaço pensado para as aulas de Educação Física não era ponto de preocupação dos gestores da escola. Isso nos leva a indagar: qual concepção de Educação Física se fazia presente na escola? Já se observavam indícios de uma desvalorização da Educação Física como componente curricular, situação percebida também pela professora Marine, evidenciada em sua fala: “A Educação Física não tinha credibilidade e a diretora não via um trabalho diferenciado, apenas recreação. Segundo ela, esse era um dos motivos para não se comprar material pedagógico de Educação Física” (MARINE, 12-4-2011).

A partir dessa constatação, as ações para a reestruturação da Educação Física naquele espaço escolar tornaram-se um desafio para esses professores. A reelaboração do horário de aula das turmas foi a primeira providência encontrada por eles para desencadear um novo processo de organização das aulas. O fato de estarem em uma equipe de trabalho recém-chegada (efetivada na mesma época), facilitou a comunicação com a diretora, em relação aos anseios de um grupo que se mostrou interessado em desenvolver um trabalho sério na escola, conforme Marine relata:

A nossa ideia foi remanejar todo o horário e colocar as aulas de Educação Física de acordo com as turmas compatíveis para terem as aulas juntas: o primeiro ano A vai ter aula com o primeiro ano B, a segunda série A vai fazer aula com a segunda série B, e assim por diante. Isso dava visibilidade ao planejamento das professoras regentes e dava visibilidade ao nosso trabalho em grupo, porque nós trabalhamos em conjunto. Nesse ponto, a diretora e a pedagoga adoraram. As professoras regentes também, porque elas gostam de trocar atividades, elas poderiam ‘trocar figurinhas’. E foi aí

que começamos a conquistar a equipe para o nosso lado (MARINE, 12-4-2011).

A mobilização político-pedagógica fez-se presente nesse processo de organização da Educação Física. Um segundo passo dos dois professores foi participar no Conselho de Escola. Nesse espaço de decisão, conseguiram rever a forma de distribuição dos recursos financeiros da escola, destinando um percentual de 15% para compra de material didático para a Educação Física, como se observa na narrativa da professora:

O que estava acontecendo era que 60% da verba ia para materiais de limpeza (mas, a escola sempre suja!), e 40% para material didático. Nós, em conselho, refizemos a distribuição de verba e é definida uma porcentagem para limpeza, outra para material didático e, destes, 15% é para Educação Física. Nunca mais tivemos problemas com falta de material (MARINE, 22-3-2011).

A narrativa da professora demonstra as tensões internas que ocorrem na escola, onde as relações sociopolíticas⁴⁰ são sentidas de forma latente. Assim, as múltiplas dimensões da prática pedagógica (RANGEL, 2009), dentre elas, a dimensão política, começam a aparecer para fortalecer atos de uma prática politizada na tentativa de garantir ao componente curricular Educação Física uma identidade diante da comunidade escolar.

Outro passo a caminho do fortalecimento da Educação Física na escola foi a conquista do terraço como espaço de uso para as aulas. No entendimento dos professores, aquele espaço teria melhores possibilidades de desenvolver os conteúdos da Educação Física. Na intenção de fazer os demais profissionais da escola compreenderem essa necessidade, os dois professores se movimentaram para reorganizar a forma das aulas a serem trabalhadas e, assim, justificar a pertinência do uso do terraço para favorecer a prática dessa Educação Física que eles estavam fundamentando para a escola.

Para os professores, a reorganização da metodologia das aulas era necessária para que a Educação Física tivesse um respaldo ao se firmar naquele espaço do terraço.

⁴⁰ Consideramos relações sociopolíticas aquelas que se referem ao relacionamento entre indivíduos no interior de um grupo social, que, neste caso, é a escola, em que a conduta dos indivíduos se orienta reciprocamente em conformidade com um conteúdo específico do próprio sentido das suas ações.

Tanto que eles pensaram em elaborar algumas diretrizes para orientar a Educação Física da escola. Segundo a narrativa de Marine, eles tiveram a intenção de estabelecer sugestões de conteúdos que poderiam ser trabalhados nas aulas, uma vez que elas aconteceriam com duas turmas: “Tivemos a ideia de ‘arrumar a casa’. Planejamos colocar um perfil para a Educação Física ou o que nós chamamos de diretrizes curriculares da Educação Física da nossa escola. Como se fosse o projeto político-pedagógico da Educação Física naquela escola” (MARINE, 29-3-2011).

A iniciativa em estabelecer um *Projeto Político-Pedagógico da Educação Física* comum às turmas da escola conferiu notoriedade aos professores naquele contexto escolar específico, pois os tipos de aulas, que antes eram caracterizados pela falta de sistematização, modificaram-se com o tempo, tendo diferentes objetivos e conteúdos diversificados.

De acordo com Marine (12-4-2011), muitos conteúdos trabalhados nas aulas foram originados a partir “[...] da realidade das vivências corporais locais, do que a comunidade praticava em termos de cultura corporal”. Os professores procuravam justificar essa nova metodologia da Educação Física com conteúdos que se adequassem à realidade de seus alunos. Utilizando os argumentos de Bracht (1992, p. 42), eles se apoiaram “[...] numa concepção de currículo, definindo, entre outras coisas, [...] o saber ou o conteúdo de que [iam] tratar, bem como dos critérios para seleção e sistematização destes conteúdos”, para contextualizar suas ações e dar continuidade ao processo de identificação da Educação Física na escola.

Com a ideia de realizar o mapeamento das atividades praticadas pelas crianças na escola, essa nova perspectiva da Educação Física diagnosticava a necessidade de trabalhar determinados conteúdos. A partir dessa identificação, os professores montavam temas geradores, pois, na concepção de Marine, “[...] nosso trabalho tem uma perspectiva de educação crítico-emancipatória. E, particularmente, eu tenho uma perspectiva de Paulo Freire, porque é no que acredito e foi onde eu me descobri como professora” (MARINE, 12-4-2011).

Um dos temas geradores trabalhados em 2010 pelos professores pode nos servir de exemplo: o tema “Cultura local da comunidade” que possibilitou o desenvolvimento do conteúdo de ensino “Cultura de rua: o que temos?”. Esse conteúdo norteou várias atividades em que os alunos identificaram e pesquisaram o que acontecia nas

ruas de sua comunidade, quais jogos, as brincadeiras mais frequentes, os esportes mais praticados, as músicas e as danças que existiam naquele contexto, para depois serem estudados e vivenciados na escola. As aulas eram direcionadas a desenvolver todas as propostas pesquisadas pelos alunos das 3ª e 4ª séries da escola. Como conteúdo inicial escolhido, eles começaram a trabalhar dança – a manifestação cultural do *Hip hop*.

Com isso, as aulas de Educação Física foram se modificando e ganhando nova interpretação e visibilidade pela comunidade escolar. As ações desenvolvidas pelos professores até o momento revelam o caminho percorrido para a valorização desse componente curricular naquela escola e destacam, também, as possibilidades de mudança a partir de uma ação conjunta mobilizada em prol da organização e legitimação das aulas. Marine confirma esse reconhecimento pela escola na seguinte fala:

Os avanços que nós conquistamos até hoje: a valorização da Educação Física pelos sujeitos da escola e a autonomia dos alunos. Hoje, o aluno é mais autônomo, no sentido de não precisar mais chamar a atenção para a questão do respeito, das regras, o uso do espaço do terraço, da segurança, de não se pendurarem na grade do terraço... E ele mesmo tem essa noção porque ele entende que é tudo para o bem dele. Foi um processo para chegar nisso, mas chegamos! (MARINE, 12-4-2011)

O processo vivido pelos professores Marine e Y foi significativo para as conquistas da Educação Física na escola. A decisão de estabelecer uma linha de trabalho para orientar a Educação Física resultou na elaboração do documento denominado por Marine como: *Diretrizes da Educação Física*. Esse documento, construído ao longo dos anos, permitiu a continuidade de um trabalho sistematizado na escola, mesmo que houvesse a rotatividade do professor (ou seja, a troca de unidade de ensino). Esse fato foi narrado da seguinte forma:

Como foram muitas atividades durante esse tempo em que estivemos juntos [eu e o professor Y], se um professor diferente chegasse, ele já encontraria uma linha de trabalho [...]. Daí, deixamos minimamente indicado que tipo de Educação Física tem que acontecer nessa escola. Está tudo registrado. O professor A, quando entrou no lugar do professor Y, ele se adequou à dinâmica da escola e nada mudou. E, para o aluno, ele sente que não dá pra brincar com o professor, pois tem o mesmo perfil do 'TioY' e da 'Tia Marine'. E, com isso, a Educação Física continua na mesma filosofia, no mesmo contexto (MARINE, 29-3-2011).

Os objetivos, conteúdos e metas da Educação Física organizados e registrados em documentos na escola, somados a práticas inovadoras, deram a esse componente curricular uma identificação e visibilidade que antes não existia. A política de Educação Física que estava “nascendo” para aquela escola definia com maior clareza o papel que essa disciplina deveria desempenhar no processo educacional daquela escola, visto que, no espaço escolar, “[...] a Educação Física [...] assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola” (BRACHT, 1992, p. 17).

Enfim, Marine e Y conseguiram identificar e estruturar uma tendência de interesses em relação aos conhecimentos a serem privilegiados no ensino da Educação Física. Os professores decidiam pelos conteúdos de ensino destinados aos alunos, balizados pelas necessidades, pelas expectativas motivacionais, pelo nível de desenvolvimento e pela realidade social daquele grupo, no sentido de fazer cumprir a função da escola e os objetivos da Educação Física.

Ao longo dos anos letivos, os professores de Educação Física tiveram recursos e apoio para trabalhar, apesar das dificuldades que ainda persistiam, por exemplo, o espaço do terraço comprometido por falta de manutenção, o que impediu o uso do local, conforme relata Marine: “O terraço foi um espaço conquistado por nós, professores de Educação Física, em 2007 e ‘desconquistado’ agora, em 2011, devido à maresia que corroeu a grade de ferro e está oferecendo perigo aos alunos” (12-4-2011).

O resultado desse esforço é sempre compensador. Hoje, diferente daquele momento inicial já relatado, Marine fala com entusiasmo do seu trabalho e do prazer que tem em estar nessa escola. Segundo ela:

Estamos há cinco anos nesse prédio, e eu não tenho vontade de sair da escola, porque a comunidade me dá valor. A escola tem uma equipe excelente. Foi essa escola que me motivou a montar um *blog* para os alunos. Eu tenho dificuldade em termos de espaço físico, mas a equipe pedagógica reconhece meu trabalho, a diretora reconhece e os pais reconhecem. Na escola, existem dois professores de Educação Física. E uma novata me perguntou como faço para dar aula num prédio sem espaço. E respondi a ela que, dentro dos meus 11 anos de magistério, o que interessa é o que você faz para trabalhar. É ruim trabalhar sem quadra? É. Mas eu tenho paz. Aqui eu venho, dou minha aula, eles reconhecem meu trabalho, saio daqui tranquila e motivada para voltar no outro dia (15-3-2011).

Essa narrativa expressa uma interessante situação relacionada com a maneira como Marine entende sua postura na profissão docente. Podemos dizer que Marine “[...] faz política no limite de sua prática. Sua postura pedagógica consubstancia sua ação política e vice-versa” (RANGEL, 2009, p. 126).

Ao revelar um sentimento de paz, como um fator que dá motivação para querer voltar à sua escola, ela evidencia as satisfações que sua ação político-pedagógica lhe proporcionou. Em suas convicções, naturalmente embutidas na dimensão pessoal e profissional, estão presentes valores e ideais que influenciaram também na formação da dimensão política existente em sua prática. Essas são evidências de que houve uma mudança de olhar e de atitude da comunidade escolar com esse componente curricular, em razão desse trabalho diferenciado.

Conforme Bracht (1992, p. 42), para que haja a legitimação da prática pedagógica na Educação Física, é preciso deixar claro quais são as necessidades que essa prática vem atender, “[...] ou seja, precisa se defrontar com a pergunta do porque [sic] Educação Física na Escola [...]”.

Podemos inferir que a legitimação da prática pedagógica desses dois professores foi conquistada a partir do momento em que eles conseguiram fazer com que a comunidade escolar entendesse as possibilidades e contribuições que a Educação Física oferece ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Atendendo às premissas do autor, os professores entenderam que, para haver legitimação da Educação Física, deveria ter organização, sistematização, potencialização da transmissão e também assimilação das manifestações culturais presentes em nossa cultura. Todas as ações realizadas pelos professores em processo, ao longo dos cinco anos letivos, como se refere Marine (2007-2011), contribuíram para responder o porquê da Educação Física naquela escola e, assim, consumir sua legitimação.

É pertinente ressaltar que a percepção da Marine em realçar a importância da sua prática aos demais profissionais permitiu que se organizasse, na Educação Física de sua escola, uma prática reflexiva em frente às necessidades que emergiram daquela conjuntura, ou seja, ao dedicar seu tempo em planejar o trabalho a ser desenvolvido na escola, os professores socializavam suas expectativas.

Essa ação não deixa de ser considerada uma formação (em serviço), visto que entendemos como tal toda situação que pode oferecer ocasião de informação,

reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus âmbitos (GATTI, 2008). Por isso, a mobilização de ações que envolvem a prática reflexiva consegue promover, nos professores que se propõem a agir, um objetivo emancipatório, capaz de transformar a escola em comunidade de aprendizagem na qual os professores se apoiam e se estimulam mutuamente (ZEICHNER, apud PIMENTA, 2005). Posto isso, na educação, é importante frisar que, ao mesmo tempo em que formamos, somos formados.

O que Marine apresentou de sua experiência fomentou no GOF reflexões sobre a organização da Educação Física Escolar, a importância do trabalho colaborativo, as implicações de práticas pedagógicas inovadoras, a valorização do professor e outros pontos que fazem parte da rotina do ambiente escolar. Essas reflexões ajudaram os outros professores a compreenderem uma lógica de organização e atuação do professor de Educação Física não imediata, mas de curto, médio e longo prazo. Por isso, consideramos que a contribuição da professora Marine no GOF se concentrou em mostrar um modo de atuar que pode servir de modelo para a legitimação da Educação Física na escola.

As ações da professora e de seu colega colaborador mostraram um exemplo de trabalho sistemático que possibilitou a construção da identidade da Educação Física naquele espaço escolar, culminando em uma proposta de ensino que favoreceu o aprendizado de todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs).

4.4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO EXPERIMENTADO NO GRUPO OPERATIVO DE FORMAÇÃO

Todos os professores consideraram interessante a dinâmica do processo de formação. O fato de trabalharmos a partir da realidade dos cotidianos escolares vivenciados por eles foi um elemento que consideraram importante e fundamental para se identificarem como partes integrantes da ação de formação, pois, ao narrar suas demandas e práticas, eles se colocavam como atuantes na elaboração do processo.

Evidenciaremos as percepções relativas aos aspectos que mais marcaram os professores, na ação de formação desenvolvida:

Bernardo – resignificação e mudança de olhar

Para o professor Bernardo a ação de formação na perspectiva da educação inclusiva lhe chamou atenção, pois, segundo ele, desde sua formação inicial nunca teve oportunidade de ter “[...] contato com a educação inclusiva assim, de forma mais ativa”. Bernardo considera que a ação de formação teve um importante papel na reorganização de sua compreensão sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Isso pode ser observado em sua fala:

Hoje já assimilo bastante coisa, eu já entendo o significado do que pode ser um processo de inclusão. [...] O que eu sabia era muito superficial. A proposta ajudou muito, foi o que falei: hoje, ao olhar para uma criança com deficiência, eu já consigo pensar em uma aula para incluí-la, [...] o caminho que posso seguir, ter ideia das possibilidades de trabalho com essa criança [...]. Só o fato de eu ter entendido e acreditar que meu plano de aula poderia ser o mesmo, isso já me aliviou [...] (BERNARDO, 9-6-2011).

A vantagem de participar de um grupo de estudos se estabelece quando um profissional compartilha com outros suas dificuldades e ocorre uma mobilização coletiva para estruturar possíveis soluções. A narrativa do Bernardo denota um alívio porque, durante o processo de formação, podemos dizer que o GOF se mobilizou e deu ferramentas para o professor repensar sua prática. O grupo foi ajudando coletivamente, de modo incremental no processo de resignificação do seu fazer pedagógico, dando-lhe segurança ao modo de pensar as aulas de Educação Física. O professor ainda complementa:

Para mim o ponto chave foi saber que o meu plano pode ser o mesmo e eu posso incluir essa criança na aula. Isso foi 90% do ganho. Eu acreditei nisso, porque só a fala não adiantaria. Mas eu acreditei e fiz valer. A formação me deu base para isso, para que eu acreditasse nisso (BERNARDO, 9-6-2011).

Na medida em que os encontros decorriam, as ideias eram colocadas no grupo e cada professor se apropriava das informações de acordo com as suas necessidades. Assim, os professores mantinham a autonomia de conduzir seu

processo de formação em conformidade com sua realidade, com seu espaço escolar, com suas atitudes e forma de dar aula. Bernardo encerra sua participação no GOF defendendo que:

A questão de ressignificar e construir práticas, pra mim foi o mais importante. Comigo aconteceram os dois. Eu ressignifiquei muitas ideias. Mas, estou colocando em prática agora? Um pouco sim, mas não tudo. Acho que a partir de agora vai me acrescentar, para daqui a alguns meses, para o ano que vem e o outro ano. Quando a gente participa de um curso, não mudamos assim de hora pra outra. O GOF acrescentou pra minha formação, pra minha vida. Tudo que foi abordado, desde os textos, às vivências práticas foram interessantes (BERNARDO, 14-6-2011).

Leia – simples dicas que dão certo

A professora Leia ressalta, no processo de formação por ela vivenciado, a importância das trocas de experiências realizadas nos encontros. Todos os professores atuaram expondo suas realidades e, por muitas vezes, relatavam práticas pedagógicas para fazer o grupo entender seu contexto de trabalho. Com isso, as experiências de aulas perpassavam como informações interessantes e aumentando o aparato instrumental dos demais professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Para a professora Leia, as experiências das professoras Marine serviram como “dicas” que incrementaram a prática pedagógica das suas aulas de Educação Física. Ela narra da seguinte forma:

Eu gostei da questão da troca com os professores. A questão de levar seus problemas e ouvir outros é legal. Essa dinâmica que o GOF usou foi muito válida. O que a gente discutia em grupo, eu trazia pra escola e dava certo [...]. O que eu trouxe foi importante, foram dicas de coisas que eu não me tocava e que poderia dar certo. As falas da Marine serviram para ver que coisas simples podiam funcionar e pra mim, fez diferença na minha prática (LEIA, 1-6-2011).

Ao trazer relatos de práticas educacionais o professor, indiretamente, apresentava aos colegas formas diferenciadas de trabalho. Sabemos que o professor possui um modo particular de desenvolver sua ação pedagógica, porém agregar novas ideias à sua prática escolar permite que ele recrie outras opções de ensino.

Letícia – o protagonismo como forma de sair da zona de conforto

Para a professora Letícia, os participantes do GOF tiveram um papel de destaque no processo. O fato de cada um narrar suas demandas fez com que o grupo saísse do papel de ouvinte para ser protagonista da ação de formação. Letícia entendeu que os professores do GOF foram os iniciadores do processo de formação continuada, uma vez que toda a ação de formação teve por base de discussão a realidade do cotidiano escolar e as aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Segundo a professora:

Nós viramos protagonistas da formação. Saímos de nossas zonas de conforto e viramos protagonistas. Foi válido porque nós não ficamos só ouvindo, tivemos um papel atuante. Participar de uma formação em que você não é ouvido e não se faz ouvir, não dá um caminho para a formação (LETÍCIA, 14-6-2011).

A professora destaca outros momentos interessantes ocorridos nos encontros da ação de formação. Em sua opinião, as leituras realizadas pelos professores contribuíam para fomentar diversas discussões, visto que, a partir da leitura era feita uma interessante conexão, indo do texto à realidade do professor e vice-versa.

As discussões, os vídeos foram bons, as leituras eram relativas ao que precisávamos. Não ficamos só na teoria, teoria. A questão de não ficarmos limitados em certa atividade. Tivemos muitas práticas, mostras de como os professores trabalham nas escolas [...]. Eu já tinha uma concepção de inclusão e o curso me ajudou a fazer valer essa concepção e enxergar além disso. Saber que podemos aprimorar, reinventar a atividade foi válido (LETÍCIA, 7-6-2011).

Acreditamos que houve uma integração significativa entre a prática reflexiva e as leituras, tendo em vista que o saber docente não é formado apenas da prática. Parece que as teorias “conversaram” com as práticas dos professores do GOF e ofereceram a eles outras perspectivas de análise para compreenderem o contexto social, cultural, organizacional que vivenciam em sua atividade docente, para neles intervir e transformar (PIMENTA, 2005). Os professores do GOF compreenderam que esse movimento é fundamental para que o docente mobilize seus conhecimentos em prol de sua ação pedagógica.

Marine – entendimento de ir pelo caminho certo

O movimento da ação de formação vivenciado pela professora Marine foi avaliado por ela como um processo diferenciado. Suas experiências no Laefa, no Neja e sua postura mais politizada lhe possibilitaram o desenvolvimento de práticas educacionais que atendiam às suas expectativas e eram condizentes com as premissas da educação inclusiva. Por isso algumas necessidades trazidas pelos professores não eram as mesmas que Marine tinha.

Devido ao longo período distanciada das literaturas referentes à Educação Especial, uma demanda particular trazida pela professora se pautou em revisar os fundamentos e outras teorias da Educação Especial, com as quais não tinha contato, conforme narra Marine:

Eu estava distanciada dessas teorias e, principalmente, naqueles primeiros encontros em que falamos das nomenclaturas, das tipologias, para mim foram interessantes. Então o embasamento teórico e a possibilidade de refletir sobre minha prática foram pontos principais nessa formação (MARINE, 14-6-2011).

Marine considera que os momentos de reflexão da prática pedagógica foram de grande valia para confirmar sua ação docente. Para a professora, ter a possibilidade de ouvir relatos de experiências que se assemelham às suas práticas permitiu realizar uma autorreflexão sobre o que ela vinha desenvolvendo ao longo de seus anos de trabalho com alunos que apresentam deficiência.

Assim, ela elege como ponto auge dos encontros, a palestra da professora M que abordou a temática da inclusão, autismo e Educação Física. Para a professora:

O momento mais relevante, mais enriquecedor do curso pra mim foi a palestra da M, porque a fala dela junto com a da professora da pesquisa foi a situação que mais se aproximou da minha realidade. Ali pude compreender o que elas fizeram com aquele aluno autista e comparei ao que faço com meu aluno autista. Eu entendi que eu não estava tão errada assim, não estou caminhando tão errado, nós temos as mesmas frustrações e um mesmo contexto. E quando veio a palestra da M, percebi que eu não estava indo numa direção tão diferente e acho que conseguimos até um resultado semelhante com o da pesquisa (MARINE, 14-6-2011).

A apresentação da tese do professor C mostrando situações de práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física ocorridas no cotidiano escolar foi outro momento que fez com que a professora se identificasse com a prática. Na narrativa, para confirmar que sua prática não estava destoando das propostas educacionais indicadas para a escola inclusiva, Marine afirma que:

As palestras e o relato do C foram importantes porque identifiquei as ações que eu já vinha fazendo com o aluno. Tive uma noção de onde eu posso ir para avançar mais [...]. Quando falo em refletir sobre minha prática não é no sentido de só modificar, mas também no sentido de ver que o que realizo não está tão errado assim. Isso levanta a autoestima (MARINE, 14-6-2011).

Contudo, a professora relata que foi significativa a sua participação no GOF, pois ajudou o grupo no processo da prática reflexiva com contribuições pertinentes que envolvem a Educação Física como componente curricular de importância na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva* oportunizou aos professores um espaço de estudo para discutir a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A partir da tendência da **racionalidade prática**, a proposta de formação se baseou na valorização da prática como elemento de construção de conhecimento, por meio da reflexão e análise do contexto de aula dos professores.

A iniciativa, que reuniu o grupo de profissionais (Grupo Operativo de Formação – GOF), permitiu que os professores narrassem as dificuldades, problemáticas e sucessos da prática pedagógica nos diferentes espaços escolares. Assim, considerar suas indagações seria uma forma de oferecer a eles condição de se reportarem à sua prática de ensino.

Tivemos o ambiente escolar e a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada para o desenvolvimento do processo da prática reflexiva. Nesse processo, identificamos que o protagonismo do professor na ação de formação se encontra no estímulo à atitude crítica sobre os motivos do seu fazer pedagógico. É no exercício da docência e na reflexão acerca de sua prática que o professor de Educação Física pode inovar e construir novas alternativas para desenvolver seu trabalho.

Atuando de forma ativa e colaborativa, os professores participantes do GOF uniam-se para debater como resolver situações incertas e desconhecidas, o modo como utilizar o conhecimento científico, bem como experimentar hipóteses de trabalho e recriar estratégias e/ou inventar procedimentos e recursos para agir de forma ética e conveniente dentro da escola.

Cabe salientar que a formação não foi estabelecida por profissionais que, distantes da escola, ditaram o que seria mais apropriado aos professores em suas práticas pedagógicas. Os encontros do grupo revelaram essa formação não como um espaço de retificação ou capacitação para os professores suprirem as lacunas da formação inicial, mas como um espaço de influência mútua em que as discussões ali produzidas se articularam com as realidades vividas na escola.

Vimos que muitos acontecimentos que marcaram as histórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, se tornaram determinantes para a constituição do professor. Nos encontros de formação, as influências desses percursos individuais provocaram a exposição de experiências significantes para o grupo.

As diferentes realidades do contexto escolar narradas pelos professores participantes do GOF mostraram como a ação docente está vinculada à subjetividade. Sabemos que, durante a vida docente, toda a ação do professor se baseia em propósitos e é consequente de decisões que estão relacionadas com seu próprio mundo subjetivo. De acordo com Nóvoa (1992, p. 16), aquilo que o professor faz em sala de aula evoca a “[...] mistura de vontades, de gosto, de experiências, de acasos [...] que [vão] consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores”.

Ao final do processo, constatamos que essa ação de formação, quando articulada com os professores, pressupõe melhores respostas às reais necessidades deles. As quatro categorias que encontramos ao analisar os dados — a formação dos professores em discussão; práticas pedagógicas inclusivas: refletindo o papel docente na Educação Física; práticas político-pedagógicas e a legitimação da Educação Física; percepção dos professores sobre o processo de formação experimentado no GOF — apontam nessa direção.

Com relação à primeira categoria anunciada — a formação dos professores em discussão — é possível afirmar que, nesse processo, as experiências e os saberes dos professores ocuparam um lugar de destaque e foram considerados por nós como aspectos fundamentais para a configuração da identidade e competência profissional deles.

Na segunda categoria — práticas pedagógicas inclusivas: refletindo o papel docente na Educação Física — identificamos que a escola, na pessoa de seus profissionais, precisa rever sua concepção, atitudes e procedimentos para favorecer o atendimento educacional de todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência. Pensar a inclusão exige um esforço coletivo e colaborativo do Poder Público e da comunidade escolar para (re)organizar seus ambientes de aprendizagem, de forma a garantir o acesso, a permanência e o sucesso daqueles que se encontram matriculados na escola.

Ainda nessa categoria, cabe salientar a situação de aula relatada pelo professor Bernardo, referente à brincadeira “cadeirinha legal”. Em sua narrativa, a brincadeira foi planejada não contemplando a participação do aluno com deficiência física na atividade, porque não identificou uma maneira de isso acontecer. Essa situação nos permite perceber a dificuldade dos professores de Educação Física em compreender o que é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, como realizar a intervenção, como organizar ambientes de aprendizagem em que todos os alunos possam aprender no mesmo espaço-tempo, mas, também, permite-nos pôr em evidência a importância desse tipo de ação de formação, na qual, na companhia de seus colegas de trabalho, na troca de experiência, a partir de sua realidade nua e crua, o professor encontra respostas às suas reais necessidades.

No que tange à terceira categoria — práticas político-pedagógicas e a legitimação da Educação Física — o estudo demonstra, na narrativa de Marine, que é possível ao professor dessa disciplina desenvolver um trabalho sério e comprometido com foco no aprendizado de todos os alunos e, ainda, desenvolver uma ação político-pedagógica em curto, médio e longo prazo, capaz de legitimar a Educação Física como um componente curricular importante e com reconhecimento dos outros profissionais na escola.

Por último, na quarta categoria — percepção dos professores sobre o processo de formação experimentado no GOF — os professores registram considerações significativas que sustentam mudanças incrementais em sua atividade docente e transformação na concepção e atitude em relação às práticas de inclusão, demonstrando mais claramente as implicações da ação de formação para suas vidas. Essas considerações podem ser evidenciadas a partir dos destaques referentes a cada professor, apresentados a seguir:

Bernardo considera que a ação de formação teve um importante papel na reorganização de sua concepção e atitude sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: “[...] hoje, ao olhar para uma criança com deficiência, eu já consigo pensar em uma aula para incluí-la” (BERNARDO, 9-6-2011).

A professora Leia ressalta a importância das trocas de experiências realizadas nos encontros, como fator que agrega novas ideias (mudanças incrementais) à prática

docente e permite que outras opções de ensino sejam vislumbradas, elaboradas e viabilizadas como elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem: “Eu gostei da questão da troca com os professores. A questão de levar seus problemas e ouvir outros é legal [...]. O que a gente discutia em grupo, eu trazia pra escola e dava certo [...]” (LEIA, 1-6-2011).

Letícia destaca o protagonismo dos professores na ação de formação, ao se tornarem sujeitos do processo, narrando, refletindo e agindo sobre a própria prática e se afastando do que chamou de “zona de conforto” — condição de acomodação em que se encontrava: “Saímos de nossas zonas de conforto e viramos protagonistas. Foi válido porque nós não ficamos só ouvindo, tivemos um papel atuante [...]” (LETÍCIA, 14-6-2011).

E ela ainda expressa crítica aos modelos de formação continuada nos quais os professores são tratados como meros objetos no processo: “Participar de uma formação em que você não é ouvido e não se faz ouvir não dá um caminho para a formação [...]” (LETÍCIA, 14-6-2011).

Marine sinaliza para o fato de que participar dessa ação de formação continuada, em que a troca de experiência foi o elemento-chave no processo, trouxe avanços no sentido de não só qualificar o trabalho docente, mas, também, de confirmar se a concepção, atitude e prática de ensino do grupo se aproximam ou não de uma educação voltada para atender à diversidade: “Quando falo em refletir sobre minha prática, não é no sentido de só modificar, mas também no sentido de ver que o que realizo não está tão errado assim. Isso levanta a autoestima” (MARINE, 14-6-2011).

Com o exposto, podemos inferir que a ação de formação impetrada traz resultados que apontam para sua efetivação como instrumento ativo no processo de formação de professores para a educação básica na perspectiva da inclusão.

Posto isso, entendemos que essa ação de formação poderia ser utilizada pelas redes de ensino como uma interessante alternativa metodológica em seus programas de formação continuada, pois promover um espaço-tempo para a prática reflexiva dos professores corresponde a uma ótima oportunidade para que eles se apropriem de teorias educacionais para a elaboração de suas aulas.

Outro aspecto que cabe destacar, como resultado deste estudo, é a importância de manter estreitos os laços entre a universidade e a comunidade escolar. Esse intercâmbio promove a articulação de saberes/fazeres que são fundamentais para a dinâmica da escola e da universidade e, conseqüentemente, com implicação direta na qualidade do ensino de ambos os espaços.

Quanto às limitações da ação de formação, consideramos importante pontuar no processo de formação vivenciado pelos professores, que o GOF contou com a participação de quatro professores. Os próprios professores avaliaram esse número de participantes como ponto negativo, pois, segundo eles, se houvesse mais professores no grupo, a ação de formação poderia ter sido mais enriquecedora em termos de diversidade de experiências a serem compartilhadas.

No entanto, acreditamos que participaram dessa formação quatro professores que serão multiplicadores no incentivo de ações que possam promover na escola outras atitudes e procedimentos que beneficiem o atendimento educacional de todos os alunos.

Refletir na perspectiva da inclusão nas aulas de Educação Física foi um diferencial na ação de formação vivenciada pelos professores. A temática da inclusão contribuiu para fornecer elementos para a prática reflexiva dos professores e também os auxiliou a pensar suas práticas a partir de suas próprias experiências. O grupo operativo fez dos encontros momentos de busca e de construção de conhecimentos, tempos de diálogos e de descobertas de diferentes possibilidades para a ação pedagógica.

6 REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Brasília: Líber livros, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: Feusp, 1998.
- BAUMEL, R. C. R. C. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 27-40.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BORGES, D. C. P. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais**: a contribuição da escola. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001a.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, setembro/2001b.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Secretaria de Educação Especial**, MEC. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2011.
- BUENO, B. O. Método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11- 30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. O. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente: Brasil, 1985 - 2003. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CAPARROZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Ufes, Lesef, Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004. v.2.

CAVALCANTE, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória: Edufes, 2004.

CHICON, J. F.; SOARES, J. A. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In: CHICON, J. F. (Org.). **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: Edufes, 2004.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação, linha de pesquisa: Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

CORREIA, J. A. **Os "lugares-comuns" na formação de professores: consensos e controvérsias**. Porto: ASA, 1999.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2011.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de Elisabeth J. Cestari; Mônica Saddy Martins. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 151-67.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande vitória. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 273-301.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Ed. Porto, 1997.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madri: Morata, 2000.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Tradução de Elisabeth J. Cestari; Mônica Saddy Martins. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 69-89.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, formação e identidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16. e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3. 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

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

GHEDIN, Evandro: "Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica". In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Pro...>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.).

Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GÓES, M. C. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuição da abordagem de histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERINGER, D. A. T. **Políticas de formação continuada de uma professora de educação física:** ocultações, contradições e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação. Campinas: Cedes, ano XXII, n.74, p. 43-58, abr. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora, 2005. p. 53-79.

LIMA, S. M. T. **Educação física adaptada:** proposta de ação metodológica para a formação universitária. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

LIMA, S. M. T. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 140-155.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.2, p. 195-208, maio-ago. 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.) **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação. Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

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

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação. Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PÉREZ, C. L. V. Passagens – a outredade na voz e na letra – praticando a formação de professores a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: Paulo Freire na Contemporaneidade, 1., 2001, São Gonçalo. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001, CD-ROM.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.): **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

RANGEL, I. S. **Contando histórias, fazendo histerias**: formação continuada com os professores da educação infantil. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24/25, p. 73-81, 2005. Disponível em: < <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

RODRIGUES, G. M. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio/2004 .

SERRA, Prefeitura Municipal de. **Orientação curricular**: de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Ensino. Serra: ABBA, 2008.

SOUZA, E. C. de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: Ed.PUCRS, 2008. p. 135- 154.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

VYGOTSKY, L. S. Problemas fundamentales de la defectologia. In: VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989. p. 2-26.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed Ridendo Castigat Mores, Edição eletrônica, 2001.

ZEICHNER, K. Os novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 117-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta-Convite

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

CARTA-CONVITE

Convido-o/a, professor/a do ensino fundamental da Serra, a participar do Curso de Extensão denominado: **“Educação Física Inclusiva na Escola”**. Trata-se de um projeto de extensão que será oferecido pelo Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Ufes, sob a coordenação do professor Dr. José Francisco Chicon, da professora Dra. Maria das Graças. C. Silva de Sá e de Sylvia Fernanda Nascimento (professora de Educação Física da rede).

O projeto tem por objetivo: a) contribuir para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva; b) subsidiar os professores de Educação Física com instrumental teórico-prático para que exerçam a docência preocupados em atender à diversidade/diferença; c) organizar um grupo focal para refletir as questões afetas à educação inclusiva na Educação Física; d) promover a interação entre a universidade e as escolas.

A partir de narrativas em grupo, gostaríamos de possibilitar a problematização de situações e outras demandas ocorridas em suas experiências no âmbito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e também subsidiar o grupo com materiais teórico-práticos, para potencializar a formação com informações relevantes ao processo de inclusão.

O curso será realizado no Laefa/Cefd/Ufes, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, das 18h30min às 21h30min, acrescido de mais 3h não presenciais para estudo, totalizando 20 encontros que possibilitarão a emissão de um certificado de extensão de 120h pela Ufes.

Para tanto, convidamos você para responder ao questionário abaixo e nos encaminhar até o dia 30-12-2010. Esse questionário contém cinco perguntas objetivas e foi elaborado para verificar seu nível de interesse em participar do curso de extensão, para que, dessa forma, possamos organizar o número de vagas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Tel.:

Unidade de ensino:

Turno:

Tempo de carreira na PMS: Tempo de carreira na escola atual:

Condição profissional: () efetivo () contratado

Permanecerá na mesma escola em 2011: () sim () não

Turmas que leciona: () 1° ao 5° ano () 6° ao 9° ano

Nas turmas em que leciona, têm alunos com deficiência? () sim () não

QUESTIONÁRIO

1- Você entende por formação continuada:

- () encontros mensais promovidos pela Sedu e pela coordenação da Educação Física.
- () momento de estudo organizado no interior da escola.
- () todo momento de estudo em que você esteja presente.

Outras considerações _____

2- Quanto à sua formação pessoal:

- () aproveita toda oportunidade que surge independentemente de quem a oferece.
- () continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação.
- () não se sente motivado a qualquer iniciativa pessoal.

Outras considerações _____

3- Com referência à sua prática pedagógica com alunos que apresentam deficiência:

- () possibilita a participação de todos os alunos, independentemente dos conteúdos.
- () às vezes possibilita que eles participem porque os conteúdos dão condições.
- () não possibilita que eles participem, pois alguns conteúdos não dão condições.

Outras considerações _____

4- no que diz respeito à participação de alunos com deficiência:

- () eles demonstram interesse em participar de todos os conteúdos propostos.
- () em alguns conteúdos eles não demonstram interesse, mas participam de outros.
- () não demonstram interesse em participar dos conteúdos propostos.

Outras considerações _____

5- Quanto à possibilidade de participar de uma formação continuada dentro da perspectiva da inclusão:

- () gostaria de participar
- () estaria disposto a ouvir a proposta, para depois decidir.
- () não tem interesse, mas estaria disposto a ouvir a proposta.
- () não tem interesse.

Obrigada pela contribuição.
Sylvia Fernanda Nascimento
Mestranda em Educação Física

APÊNDICE B – Entrevista Narrativa com Histórias de Vida dos Professores

Histórias de Vida dos Professores

1. Conte-nos o motivo da escolha da graduação em Educação Física.
2. Durante a graduação, conte-nos como foi a experiência com as disciplinas que tratavam das pessoas que apresentam deficiência.
3. Descreva sua trajetória profissional até a chegada à Rede Municipal de Ensino da Serra. Dentro dessa trajetória, relate seus primeiros contatos com alunos que apresentavam deficiência e suas experiências com eles.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista de Avaliação do GOF

Avaliação do Grupo Operativo de Formação

- 1- O processo de formação continuada promovido pelo Laefa partiu da premissa de tornar o professor protagonista da ação de formação. A partir de suas demandas, procuramos estimular a reflexão para uma perspectiva favorável ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Qual a sua opinião sobre essa proposta de formação?
- 2- Em que sentido nossos encontros afetaram sua a prática pedagógica? Houve algum tipo de mudança incremental em sua ação?
- 3- Como você interpreta a nossa proposta de formação em relação aos programas de formação oferecidos pelas redes de ensino? Quanto aos programas de formação continuada realizados pelas redes municipais de ensino e instituições diversas, tente apontar algumas características que diferenciam esses programas da proposta de formação promovida pelo Laefa.
- 4- Nossa formação atendeu às suas necessidades em relação ao seu trabalho com alunos que apresentam deficiência? Que contribuições tiveram os textos, as vivências e outras dinâmicas na formação?
- 5- Aponte alguns pontos frágeis do processo de formação do qual você participou. Que sugestão nos daria (o tempo de duração do curso, as horas não presenciais, as horas presenciais, o local, o número de participantes...).

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Formação Continuada de Professores de Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva - PPGEF/UFES

Pesquisador responsável : Prof^o. Dr. José Francisco Chicon (RG 734525 SSP-ES) em contato no telefone (27) 99513828.

Pesquisadores participantes: Sylvia Fernanda Nascimento (RG 1582438 SSP-ES), em contato pelo telefone (27) 3328 0132 ou 99601064, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento: Pesquisa avaliativa de caráter colaborativo e de intervenção denominado Pesquisa-ação colaborativa. Objetivo: compreender como a formação continuada pode afetar a prática pedagógica do professor de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão as narrativas, entrevistas, registros áudio e diário de campo. Será feita a análise documental. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi verificada por questionário aos professores da rede municipal de ensino da Serra.

Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas: Exposição de imagens em eventos de caráter científicos mantendo o sigilo sobre os dados identitários dos professores, como nome e sobrenome. Não há riscos de lesões ou quaisquer outras formas de prejuízos supracitados.

Descrever os benefícios decorrentes da participação na pesquisa: **possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.**

O período de participação dos sujeitos da pesquisa será de fevereiro a junho de 2011, com a garantia de sigilo, com direito de retirar o consentimento a qualquer tempo e circunstância. O sujeito tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo.

Eu, José Francisco Chicon, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

Vitória, ____ de _____ de 2011.

Para maiores esclarecimentos deste termo (TCLE), constam os contatos dos pesquisadores, bem como o contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP no telefone - 3335-7211 e pelo e-mail. - www.ccs.ufes.br/cep ou cep@ccs.ufes.br / CEP.ufes@hotmail.com

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve à penalidade ou interrupção de meu acompanhamento.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável

Vitória, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE E – Cronograma da Formação Continuada

CRONOGRAMA DO CURSO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Professor Dr. José Francisco Chicon e Prof. Sylvia Fernanda Nascimento – 2011/1

FEVEREIRO

1º encontro 08/02/2011

Apresentação da pesquisa;

Explicação do curso de extensão.

Definição de calendário

Apresentação dos participantes.

Profs: Chicon e Sylvia Fernanda

2º encontro 15/02/2011

Compreendendo os conceitos de integração e inclusão.

Averiguar conhecimentos. Questionário e pré-teste com os professores.

Apresentação de slides.

Proposta didático-pedagógica do LAEFA não foi realizado totalmente/ vídeos com as atividades de 2010 (capoeira)

Leitura do texto de autoria de Chicon e Soares. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. Cap. 2, p. 33-50. In: Chicon (Org.) Educação Especial: fundamentos para a prática pedagógica. 2004.

Prof:Chicon

3º encontro 22/02/2011

Síntese: slides - História das pessoas com deficiência

Slides: Compreendendo a Inclusão/ Exclusão no contexto da EF

Vivência de situações práticas “a galinha do vizinho” com modificações de regras/ adaptação para aluno com amputação de membros inferiores

Leitura do texto de autoria de Chicon e Carlete. História de pessoas com deficiência. Cap. 1, p. 9-32. In: Chicon (Org.) Educação Especial: fundamentos para a prática pedagógica. 2004.

Leitura texto Chicon, 2010. CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

Legislação e aspectos legais da Educação Inclusiva não foi realizado/ adiado

Prof: Sylvia Fernanda

MARÇO

4º encontro 01/03/2011

Etiologia/tipologia das deficiências.

Esportes adaptados

Prof: Maria das Graças

Abordagens realizadas pelos professores: terminalidade específica e alunos com defasagem idade/série.

5º encontro 15/03/2011

Narrativa dos professores (demandas, problemáticas, dificuldades) A proposta era realizar a tempestade de idéias, porém trabalhamos com o tema gerador : defasagem idade/ série. Todos os professores presentes narraram seus casos.

Momento de estudo: leitura do texto Lima, 2010. LIMA, Sonia M. T.In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. Substituído por Rodrigues.

Texto para estudo e discussão do próximo encontro: RODRIGUES, G. M. “**O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão**”. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Orgs.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

6º encontro 22/03/2011

Narrativas dos professores (discussões acerca das vivências / experiências)

Momento estudo: Filme: “**Meu nome é Rádio**” (editado). Análise e discussão sobre o filme. (Ponto de análise: autonomia da pessoa com deficiência intelectual (mental): limites e possibilidades). Oculações presentes no filme. Atitude/procedimentos/estratégias. Características. Não foi realizado/ adiado

1º momento - discussão do texto “**O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão**” de Graciele Massoli Rodrigues. O momento foi conduzido pelo professor Fabrício Amaral.

2º momento - narrativa do professor B. sobre sua realidade escolar e o caso do aluno. Foi proposto que pensássemos em grupo uma proposta de plano de aula para o B., mas o grupo achou precipitado planejar uma ação, sendo que as aulas na escola estão interrompida pelas chuvas.

- narrativa da professora A. sobre o caso. O grupo colaborou com sugestões de ações para serem realizadas na tentativa da aluna participar.

7º encontro 29/03/2011

Narrativas dos professores (Levantando temáticas)

Palestra – apresentação da pesquisa (dissertação). Prof. Mestre Katyuscia A.M. de O Mendes Não aconteceu a palestra.

Apresentação da Tese do Prof. Dr. Chicon.

Para o próximo encontro: apresentação dos planos de aula propostos pelos professores participantes. Estabelecemos uma sequencia de apresentações.

ABRIL

8º encontro 05/04/2011

Narrativa dos professores (elaboração de estratégias, ações didáticas, planejamento)

(Levantando temáticas da educação especial)

Finalização da apresentação da Tese.

Início das apresentações dos planos de aula dos professores.

9º encontro 12/04/2011

Narrativas dos professores (demandas, problemáticas, dificuldades)

Textos sobre a contribuição de Vygotsky para a educação especial adiados

Texto para o próximo encontro: Orientações didático-metodológicas para o ensino da educação física na escola (CHICON, 2011).

Apresentação dos planos de aula de B. e M.

10º encontro 19/04/2011

Narrativas dos professores (elaboração de estratégias, ações didáticas, planejamento)

Textos sobre a contribuição de Vygotsky para a educação especial adiados

Apresentação do plano da professora L.

Finalização da apresentação da professora M.

Discussão sobre o texto: “Orientações didático-metodológicas para o ensino da educação física na escola”.

Texto do próximo encontro: MONTEIRO, R. S. (Org.). A Educação Especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

11º encontro 26/04/2011

Narrativas dos professores (discussões acerca das vivências / experiências)

Palestra – experiência de inclusão de aluno autista nas aulas de Educação Física no ensino fundamental – Mestranda Mônica Frigini adiada para dia 17/05/2011

Retomada dos desdobramentos dos casos dos profs.

Avaliação parcial do curso. Contentamentos e descontentamentos.

Apresentação do plano da professora L.

Texto do próximo encontro: GÓES, M. C. R. Relações entre o desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MAIO

12º encontro 03/05/2011

Narrativas dos professores (demandas, problemáticas, dificuldades)

Discussão sobre a contribuição de Vygotsky para a educação especial (estudo realizados com os dois textos de apoio)

Texto de leitura não presencial: “ Porque Vygotsky quando se fala em educação especial” de autoria de Hugo Otto Beyer.

Orientação da situação problema para o próximo encontro.

13º encontro 10/05/2011

Narrativas dos professores (elaboração de estratégias, ações didáticas, planejamento)

Apresentação da vivência da situação problema. Cada professor explanou seu plano.

Texto de leitura não presencial: PRIETO, R.G. Política de educação especial no Brasil: evoluções das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

Texto de leitura não presencial: RESOLUÇÃO N° 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.

14º encontro 17/05/2011

Narrativas dos professores

Momento de estudo:

Apresentação da palestra – experiência de inclusão de aluno autista nas aulas de Educação Física no ensino fundamental – Mestranda Mônica Frigini

Texto para leitura não presencial: MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. **Escola Inclusiva**. São Carlos : edUFSCar, 2002.

Distribuído o DVD do filme “Meu nome é Rádio” para o próximo encontro.

15º encontro 24/05/2011

Narrativas dos professores

Resgate dos desdobramentos dos casos de avanço dos alunos com defasagem idade/série.

Discussão das cenas relevantes do filme “Meu nome é rádio”.

Texto para o próximo encontro: AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

16º encontro 31/05/2011

Narrativas dos professores

Discussão dos textos de PIETRO e AMARAL.

JUNHO

17º encontro 07/06/2011

Narrativas dos professores

Vivências de atividades com conteúdo da Dança

Apresentações: Sylvia Fernanda, L., e W.

18º encontro 14/06/2011

Narrativas dos professores

Avaliação Coletiva.

19º encontro 21/06/2011

Confraternização

20º encontro 28/06/2011

CONSEF