



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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

Sylvia Fernanda Nascimento – CEFD/UFES
José Francisco Chicon – CEFD/UFES

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. 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. 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.

Palavras chave: Formação continuada. Educação Física. Inclusão.

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.

O professor está o tempo todo exercendo 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



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

apostando em uma perspectiva de potencialização em sua ação docente. Assim, a formação continuada é considerada uma necessidade tangencial (RANGEL, 2009). Referindo-nos a uma experiência pessoal por fazer parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES,¹ 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.

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.

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.

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.

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.

¹ 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).



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

Mobilizamos-nos, também, em vincular a educação inclusiva neste projeto, por percebermos que esse movimento se constitui num paradigma a ser compreendido pelo sistema de ensino 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.

Nos estudos 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 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, 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



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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.

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. 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. 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.

Utilizamos como técnica para coleta de dados: a **narrativa, o diário de campo**, e para complementar, fizemos uso de **entrevista** no final do processo da pesquisa de campo. Nossa principal estratégia de obtenção de informações veio da narrativa (JOSSO, 2004) dos professores e para registrar os dados gerados recorreremos à gravação em áudio e às anotações em diário de campo.

As narrativas vêm sendo adotadas nas pesquisas qualitativas como uma estratégia investigativa sobre o ser e as experiências do professor. Quando a pesquisa adquire uma dimensão investigativa, as narrativas são usadas como instrumento para a coleta de dados. E nessa perspectiva, segundo Cunha (1997), as narrativas usadas nas pesquisas em educação são utilizadas como instrumento de formação, tendo um interesse maior no processo de produção dessas narrativas e não no produto final.

Os dados foram analisados/discutidos com base na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2002), pela possibilidade que essa técnica nos oferece de compreender os conteúdos oriundos das narrativas dos professores 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*, 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 fomentadoras de um debate coletivo pertinente à intervenção da Educação Física com alunos que apresentam deficiência.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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.² Como não foi possível o contato direto com o grupo de professores, optamos por enviar, via *e-mail*, uma carta-convite com um questionário 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. 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 projeto de extensão e pesquisa para depois decidir se iriam participar. Tivemos respostas de sete professoras e um professor.³

O Grupo Operativo de Formação foi constituído por professores 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.

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, com três horas de duração. 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.

No 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. 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.

² 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.

³ 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).



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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;⁴
- b) proposta de apresentação e discussão da realidade educacional vivida pelo professor, com exibição de um vídeo com uma de suas aulas de Educação 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.

A FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

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. No entender de Borges (2007), houve uma influência desse tipo de racionalidade na educação, bem como no processo de

⁴ 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.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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).

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.

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.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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.

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 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 [...].

A Educação Inclusiva e a Educação Física



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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.

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



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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 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.

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 de Educação Física, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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 apontam nessa direção.

Com relação à primeira categoria — a formação dos professores em discussão — é possível afirmar que, nesse processo de formação, 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 dos docentes.

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.

No que tange à terceira categoria — práticas político-pedagógicas e a legitimação da Educação Física — o estudo demonstra, na narrativa de uma professora, 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.

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.

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



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

encontros momentos de busca e de construção de conhecimentos, tempos de diálogos e de descobertas de diferentes possibilidades para a ação pedagógica. Portanto, atentar para a potencialidade e não para a deficiência passa a ser uma atitude diferenciadora no atendimento educacional.

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.

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

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.

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

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. 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.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

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.

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

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.

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.

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, 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.