

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

FABRÍCIO AMARAL DE SOUZA

**FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: COMPREENDENDO
OS PROCESSOS INCLUSIVOS**

VITÓRIA

2013

FABRÍCIO AMARAL DE SOUZA

**FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: COMPREENDENDO
OS PROCESSOS INCLUSIVOS**

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: Dr. José Francisco Chicon.

VITÓRIA

2013

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

S729f Souza, Fabrício Amaral de, 1976-
Formação, educação física e inclusão : compreendendo os
processos inclusivos / Fabrício Amaral de Souza. – 2013.
112 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. Educação física - Estudo e
ensino. 3. Inclusão escolar. I. Chicon, José Francisco, 1965-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

FABRÍCIO AMARAL DE SOUZA

**FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: COMPREENDENDO
OS PROCESSOS INCLUSIVOS**

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 16 de agosto de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA



Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



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



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

A meus pais, que não mediram esforços para me ajudar a estudar.

A minhas irmãs, Luciana e Fernanda, pelo carinho e amor, e a meu irmão Fernando, meu espelho na minha caminhada.

A Denise que, em todos os momentos de realização desta pesquisa, esteve presente e disposta a contribuir.

AGRADECIMENTOS

Se hoje tenho o prazer de concluir este trabalho, devo dizer que o mérito não é apenas meu, mas de todos os que participaram direta ou indiretamente desta caminhada. Apenas uma palavra pode resumir o que eu gostaria de dizer a todos: obrigado!

Aos meus pais, Fernando Gomes de Souza e Maria Joana Amaral de Souza (*in memoriam*), aos meus irmãos, Fernando, Luciana e Fernanda, aos meus sobrinhos, João Osíres, Ísis, Murilo e Henrique, que está para chegar, e aos meus queridos familiares, grandes incentivadores das minhas escolhas.

A minha esposa Denise, por lutar a meu lado, por me entender e incentivar, suportando com muita sabedoria minha impaciência, minhas lamentações, meus medos e incertezas.

Ao meu amigo/orientador José Francisco Chicon, que acreditou em mim até nos momentos em que eu mesmo não acreditava, por toda a força e incentivo que me levaram a persistir, mesmo diante dos problemas e mudanças que ocorreram em minha vida. Sua sabedoria e amor pela área contribuíram muito para este estudo e me fizeram acreditar que ainda é possível construirmos uma educação inclusiva.

Às professoras Dr.^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá e Dr.^a Zenília Figueiredo, que aceitaram o convite para compor a comissão examinadora desta dissertação desde a qualificação, por fazerem parte da minha formação neste momento.

Aos professores participantes do grupo de formação, por sua parceria e dedicação e pela contribuição sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Às minhas amigas do LAEFA, Sylvia e Mônica, por me ajudarem a chegar até aqui.

Aos meus amigos, por compreenderem todas as minhas ausências.

À FAPES, pelo apoio financeiro, imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho.

Finalmente, a todos os que de alguma maneira acrescentaram algo à minha vida, à minha história.

Aquele que considera sua vida e a dos outros sem qualquer sentido é fundamentalmente infeliz, pois não tem motivo algum para viver.

Albert Einstein

RESUMO

No intuito de contribuir para a problematização da Educação, numa perspectiva inclusiva, esta dissertação procura conhecer e analisar a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola, por meio de suas narrativas, em uma ação de formação continuada. O projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva* foi a estratégia utilizada para a criação de um grupo de estudos, denominado Grupo Operativo de Formação (GOF). A ação de formação continuada foi realizada durante o período de julho a dezembro de 2011, em um encontro presencial semanal, totalizando dezesseis encontros, com uma carga horária final de 90h. Participaram da ação de formação quatro professores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. A pesquisa baseia-se em elementos da pesquisa-ação, utilizando como instrumentos e procedimentos para a produção dos dados a narrativa, o diário de campo, o memorial e a entrevista. Da análise dos dados produzidos identifica três categorias norteadoras das discussões: a) o trabalho coletivo como possibilidade para inclusão; b) trilhando caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas: o autismo como foco do percurso; c) o olhar dos professores sobre a ação de formação experimentada no GOF. As análises realizadas revelam que essa ação de formação traz resultados que sinalizam positivamente para sua efetivação como instrumento ativo no processo de formação de professores para a educação básica, na perspectiva da inclusão. Portanto, essa é uma interessante ferramenta a ser utilizada pelas redes de ensino como alternativa metodológica em programas de formação continuada. Além disso, a proposta promove momentos para a prática reflexiva dos professores, representando uma rica oportunidade, capaz de fazer com que eles se apropriem de teorias educacionais que poderão contribuir na elaboração de suas aulas.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Física. Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aims to present and analyze the inclusive pedagogic practice experimented by the Physical Education teachers at school through their career, with the aim to contribute to the development of Education in an inclusive perspective, in an action of continuing formation. The extension project entitled Continuing Formation of Physical Education Teachers for an Inclusive Education was the chosen strategy for the creation of a study group names Group of Operative Formation. The action of continuing formation was realized in the period between July and December 2011, in sixteen weekly encounters totalizing 90 hours of work load. Four teachers of Municipal Office of Education of Vitória (Espírito Santo, Brazil) participated to the formation activities. The study is based on research-action elements, using as instruments and procedures for the production of data: narrative, field diary, the memorial and the interview. Three orienting categories were identified from the analysis of the collected data: a) collective work as a possibility for inclusion; b) showing potential ways for the development of inclusion practices, focussing on autism; c) teacher's perception of the formation proposal experimented in the study group. Realized analysis reveal that the formative proposal positively contributes as a active instrument, in the formation process of teachers in elementary education, in the perspective of inclusion. Therefore, it is evaluated as an interesting instrument for alternative methodologies to be used in formation networks of continuous formation programs. Moreover, the proposal promotes moments for reflective practice, representing good opportunities for the teachers to appropriate theories able to contribute to the elaboration of their lessons.

Keywords: Continuing formation. Physical Education. Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de professores participantes do GOF ao longo do processo.	28
Gráfico 2 - Número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e EJA.	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	22
2.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	24
2.2 O GRUPO OPERATIVO DE FORMAÇÃO.....	28
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	30
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	32
3 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	34
3.1 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL.....	34
3.2 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL.....	36
3.3 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	45
4.1 TRILHANDO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: O AUTISMO COMO FOCO DO PERCURSO.....	56
4.1.1 O Contexto de Trabalho da Professora Rafaela	57
4.1.2 A Primeira Proposta de Atendimento Individualizado para o aluno Dante	57
4.1.3 Nova Professora, Novo Olhar e uma Nova Proposta.....	58
4.1.4 A Ressignificação das Aulas Individualizadas.....	60
4.1.5 Os Resultados Percebidos com a Ressignificação das Aulas Individuais de Dante – Exemplos que Enriqueceram os Encontros do GOF	65
4.2 O TRABALHO COLETIVO COMO POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO	70
4.3 O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A AÇÃO DE FORMAÇÃO EXPERIMENTADA NO GOF	75
4.3.1 Rafaela – Troca de Experiências que Fortalecem a Segurança do Papel Docente.....	75
4.3.2 Isaac – Novo Fôlego para o Exercício da Docência.....	77
4.3.3 Roberto – Conscientização dos Sujeitos da Escola para que Haja a Inclusão	78
4.3.4 Fernanda – Um Olhar Novo sobre a Prática Pedagógica Inclusiva	80
6 REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	94
APÊNDICE A - Carta-Convite	95
APÊNDICE B - Memorial dos Professores.....	98
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista de Avaliação do GOF	100
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	103

APÊNDICE E - Cronograma do Curso de Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva.....	106
--	-----

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar este estudo surgiu das marcas que o convívio com as diferenças deixaram em minha vida. Essas marcas aproximaram vida pessoal, acadêmica e profissional em direção ao tema inclusão nas aulas de Educação Física, despertando assim o interesse em contribuir para o contingente daqueles que agem e pensam em prol do movimento de inclusão. Entendo ser pertinente o resgate dessas memórias quando encontro em Pimenta e Anastasiou (2002) a ideia de que nossa história de vida, nossos conhecimentos, medos e dúvidas paulatinamente ajudam a construir nossa identidade docente e, portanto, a forma como damos sentido e significado ao exercício da docência.

Refletindo sobre as marcas deixadas por esse percurso, concordo com Amaral (1998), quando afirma que o contexto e as relações humanas estabelecidas a partir de uma dada característica, que sinaliza para o significativamente diferente, são muito mais complexos. Percebi toda essa complexidade desde minha infância, quando tive a primeira oportunidade de conviver de perto com a deficiência.¹ Desde então, meu contato com pessoas com deficiência² se ampliou cada vez mais. Essas experiências acabaram sensibilizando-me e passei a observar atentamente minha forma de tratamento, minhas próprias atitudes e também as dos outros diante dessas pessoas. De acordo com Silva (2006, p. 427):

¹Minha mãe foi vítima de um acidente automobilístico que a deixou dependente de uma cadeira de rodas para se locomover.

² Ao longo do texto, optamos por conservar as diferentes formas de fazer referência aos alunos da Educação Especial, respeitando a originalidade da produção dos diferentes autores. Entretanto, “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social, apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Essa expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, objetivando humanizar a denominação, pois ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 17).

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade.

Próximo dessa nova realidade, observei com maior nitidez a discriminação e os preconceitos existentes para com as pessoas “diferentes”, notando olhares de pena e incredulidade a elas direcionados. Olhares e atitudes alimentados por uma concepção preconceituosa da deficiência relacionada a mitos que invalidam e incapacitam quem foge ao “tipo ideal” preconizado pela sociedade (AMARAL, 1998).

Após doze anos de convívio com essa realidade, ampliei ainda mais meu contato com as pessoas deficientes em 2008, quando cursava o oitavo período do curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Isso se deu por meio de uma pesquisa de campo adotada como avaliação parcial da disciplina Educação Física Adaptada, diante da proposta de elaboração de um estudo de caso sobre alguma pessoa com deficiência. A coleta dos dados para o desenvolvimento do referido trabalho foi realizada em uma clínica de reabilitação física onde, posteriormente, já como profissional da Educação Física, tive a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre as crianças com paralisia cerebral, síndrome de Down e autismo.

Esse início de carreira foi desafiante, mas aproveitei a oportunidade para desenvolver a prática pedagógica e a crença na potencialidade humana, investindo esforços na sistematização de aulas e na convivência com as diferenças/diversidades.

Diante de tamanho desafio, regressei à Universidade em busca de qualificar o trabalho profissional que abracei. Nessa ocasião, fui convidado a participar de um grupo de monitores em um projeto de pesquisa e extensão do laboratório de pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) da UFES. Nesse momento, iniciei uma fase de inquietações, dúvidas e possibilidades, participando do projeto de extensão “Prática Pedagógica de Educação Física para Portadores de Deficiência Mental”. A

experiência nesse projeto de extensão, atuando com alunos que apresentavam deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo, levou-me a perceber que, ao ensiná-los, estava, na verdade, aprendendo junto com eles. Assim, nos últimos três anos, tenho dedicado esforços, pesquisas e direcionado ações profissionais ao acompanhamento e aperfeiçoamento da ação didática de acadêmicos e professores na perspectiva da inclusão das diferenças em sala de aula.

Dessa forma, comecei a me familiarizar com procedimentos metodológicos de pesquisa, a obter uma noção da abrangência dos estudos na área e a exercer uma escuta sensível sobre a complexidade que envolve o movimento da educação inclusiva na escola e as dificuldades relatadas pelos profissionais da educação participantes do grupo de estudos. Enfim, esse foi um lugar de relevante troca de experiências e fonte de inúmeros aprendizados, onde iniciei meus estudos sobre as deficiências no cotidiano escolar. Nesse contexto, pude sensibilizar meu olhar para reconhecer diferentes barreiras que dificultam o processo de inclusão, tomando consciência de que também poderia contribuir para o fortalecimento do movimento.

É notória a complexidade do movimento de inclusão. A falta de consideração às diferenças sociais, culturais, físicas, entre outras, revela a necessidade de esforços de todos os segmentos no sentido de combater práticas discriminatórias. Neste estudo, concentro a abordagem nas questões educacionais, em cuja potencialidade acredito, para ajudar a reverter esse processo.

O cenário educacional mundial criou a emergência pela busca de uma escola de qualidade para todos, com abordagem inclusiva, principalmente a partir da década de 1990. Mendes (2002, p. 61) assim expõe:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Diante das perspectivas apresentadas, concordo que o tema da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência na Educação Física tem trazido à tona, de

forma recorrente, questões que precisam ser refletidas pelo viés científico, fazendo uso das ferramentas que a Educação, como ciência, possibilita. A crescente notoriedade que o tema Inclusão tem alcançado no decorrer das últimas décadas fomenta o aprofundamento de estudos que viabilizem o acesso, a permanência e o sucesso de crianças com deficiência na escola. Pensar a realidade das pessoas com deficiência leva, invariavelmente, a lançar um olhar crítico sobre as ações que possibilitem o avanço de propostas de escolarização para elas.

Nas últimas décadas, as pessoas com deficiência têm conquistado mais espaço nas escolas com a implementação de políticas públicas que disponibilizam suportes mais adequados ao sistema público de ensino. Percebe-se que leis e decretos têm sido elaborados com o objetivo de ampliar a “[...] oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 26).

A ampliação da oferta de educação especial³ é resultado de lutas sociais encampadas com o objetivo de garantir que “as pessoas com NEEs [Necessidades Educacionais Especiais] contem com as mesmas condições educacionais que o conjunto da população” (CHICON, 2010, p. 84), o que caracteriza uma evolução diante da prática educacional antes considerada uma ação corretiva, higienista e reabilitadora (TOSCANO; SOUZA, 2009).

De acordo com Chicon (2010), essas lutas têm como referência documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96), a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que norteiam as políticas educacionais voltadas para essa área, além de documentos internacionais, como a Declaração

³Atualmente a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino vinculada à Educação Básica, que “[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (PNEE, 2008, p. 16).

Mundial de Educação para Todos, aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, na Espanha.

Com a aprovação dessa lei [LDB 9.394/96] e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com NEEs devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei (CHICON, 2010, p. 85-86).

No entanto, apesar de todos os avanços políticos, sociais e culturais relacionados ao movimento inclusivo, pesquisas revelam que professores têm encontrado dificuldades para trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência em suas aulas (JESUS, 2006).

Afirmam Jesus e Vieira (2011, p. 141):

Abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa e garantir a permanência desses sujeitos nesses contextos educacionais têm se configurado um grande desafio para as instituições de educação básica.

Em consonância com essa afirmação, estudos relacionados à inclusão na área da Educação Física escolar (CRUZ, 2005; CHICON, 2005; SÁ, 2003) mostram que grande parte dos professores ainda não se considera preparada para acolher crianças, jovens e/ou adultos significativamente diferentes em suas aulas.

Conforme Sá (2003, p. 43-44), algumas das maiores dificuldades apresentadas nos segmentos escolares são as relacionadas “[...] ao acolhimento/aceitação, às estratégias pedagógicas e curriculares e à organização administrativa/estrutural que frequentemente se integram, dificultando esse processo de inclusão”.

Baseados em autores como Molina Neto, Demo e Marques, Filus e Martins Júnior (2004) apontam outros problemas, como a desvalorização do conhecimento teórico em detrimento da experiência adquirida com a prática pedagógica, os baixos salários, o excesso de carga horária, os múltiplos vínculos e jornadas.

Nos estudos de Cruz (2005) quanto 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 outras informações sobre o assunto; as dúvidas sobre como atuar com determinadas síndromes, 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, acredito que outras dificuldades ainda persistem no imaginário dos professores, quando se trata da intervenção pedagógica com alunos que apresentam deficiência. Tais dificuldades geram angústias, dúvidas e contradições, pois, mesmo estando em um ambiente inclusivo, esses alunos, em muitos casos, acabam excluídos.

Os fatores supracitados representam obstáculos para o processo de inclusão escolar, interferindo diretamente na forma como os professores realizam suas intervenções pedagógicas. Esses problemas colaboram para a cristalização de concepções e conhecimentos que comprometem a capacidade de reflexão e a disposição para a mudança, pois, de acordo com Chicon (2009), a falta de preparo e o desconhecimento por parte dos professores resultam no não atendimento educacional dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

Sobre a complexidade envolta na questão da inclusão escolar, Cruz (2005, p. 37) afirma que a “[...] necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula” é um dos raros consensos existentes entre os profissionais da educação.

Diante do desafio de buscar ações de formação continuada que vão ao encontro das necessidades dos profissionais de Educação Física, organizei esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: Como os professores de Educação Física têm experimentado o desafio da inclusão em suas práticas pedagógicas?

O presente estudo objetiva conhecer e analisar a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola, por meio de suas narrativas, em uma ação de formação continuada.

Dessa forma, serão estudadas as práticas dos professores em suas realidades. Para tanto, o cotidiano escolar será analisado por meio das narrativas experienciais dos professores de Educação Física, observando-se principalmente as apropriações que fazem das teorias educacionais para a elaboração e execução das aulas e como procedem para solucionar as dificuldades surgidas no dia a dia dos alunos, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência.

A reflexão sobre os temas da inclusão, das necessidades educacionais especiais, da Educação Física e das ações dos professores em escolas de ensino fundamental no município de Vitória aguça minha curiosidade profissional e científica por compreender a influência da ação formativa na prática pedagógica dos professores de Educação Física; identificar ações, estratégias, experiências positivas e negativas de inclusão no ambiente escolar; observar como os professores de Educação Física promovem a inclusão em suas aulas; verificar como uma ação de formação continuada pode influenciar a prática pedagógica dos professores.

A motivação maior para realizar esta pesquisa está na possibilidade de contribuir, com os profissionais da educação, com os alunos, com os pais e, principalmente, com os sistemas públicos de ensino, numa ação colaborativa entre universidade e escola.

Na sequência, apresento o delineamento teórico-metodológico adotado, com o objetivo de evidenciar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

No Capítulo 2, opto por demonstrar a metodologia para o desenvolvimento do estudo. Considero importante iniciar por essa descrição, pois a compreensão do contexto da pesquisa é fundamental para ajudar no entendimento da estrutura do trabalho. Assim, procuro caracterizar o tipo de pesquisa, trago alguns elementos que me 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. Descrevo os procedimentos metodológicos, instrumentos para a produção dos dados e o tipo de análise que usei para compreender todo esse processo.

No Capítulo 3, coloco em evidência como os desdobramentos do movimento de inclusão influenciaram e influenciam o desenvolvimento de novas propostas de formação continuada de professores com foco na inclusão escolar. Desenvolvo algumas discussões a partir dos aportes teóricos da formação docente e as tendências de formação: a tecnicista e a prática. Estabeleço uma teorização sobre a formação continuada e a educação inclusiva, contextualizando alguns conceitos referentes à formação continuada. Também destaco de que maneira as propostas de inserção do aluno com deficiência nas escolas se foram afirmando como direito de educação até a educação inclusiva tornar-se discurso incorporado às nossas leis. Como último item, analiso três artigos científicos do banco de dados do LAEFA, selecionados entre tantos outros, pois abordavam a questão da formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão. Dessa forma, apresento objetivos, aspectos metodológicos, apontamentos e resultados de modo sintético, visando conhecer o que vem sendo produzido sobre a temática em questão.

No Capítulo 4, intitulado *Formação continuada em educação física e inclusão: um olhar para a prática pedagógica*, inicio a apresentação da análise dos dados. Extraio as situações mais relevantes ocorridas nos encontros de formação continuada e visualizo duas categorias que discutem as principais barreiras e possibilidades no processo de inclusão escolar e a percepção dos professores sobre a ação formativa desenvolvida pelo GOF.

No Capítulo 5, apresento as *Considerações finais* sobre os resultados obtidos na pesquisa, verificando o cumprimento ou não dos objetivos propostos, evidenciando o olhar dos professores sobre a ação de formação experimentada e apontando eventuais sugestões para a continuidade da pesquisa.

2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

O desenvolvimento desta pesquisa de tipo qualitativa fundamentou-se em alguns elementos da teoria da pesquisa-ação. A metodologia pela qual optamos para atingir nossos objetivos de investigação foi compreendida, nesta pesquisa, não como uma forma de engessar o que vivemos no espaço/tempo de formação continuada que nos propomos investigar, mas, sim, como uma forma de delimitar e nortear reflexões coletivas dos sujeitos que vivem a escola, sobre as possibilidades de enfrentamento dos desafios impostos pelo processo de inclusão escolar.

Dessa forma, no desenvolvimento deste estudo, utilizamos algumas estratégias metodológicas empregadas na pesquisa-ação, pois, ainda que não nos tenhamos aproximado totalmente dessa perspectiva metodológica, identificamos nela alguns pressupostos que se aproximam de nossa proposta.

Segundo Thiollent (1994), na pesquisa-ação, os sujeitos participantes formam um grupo com metas e interesses em comum, na qual o papel do pesquisador é de auxiliá-los a descobrir os problemas emergentes, estabelecendo relações entre as situações identificadas e as teorias produzidas em contextos mais amplos, para fomentar reflexões que ajudem a sensibilizar esses sujeitos quanto à necessidade de transformação de suas ações e práticas.

De acordo com Lüdke e outros (2001), os estudos de Elliot foram um marco na história do conceito de pesquisa-ação, já que originaram o movimento dos professores como pesquisadores, caracterizado por representar uma contraposição à visão do professor técnico e reproduzidor de conhecimentos.

Para Elliott (2000), o objetivo fundamental da pesquisa-ação é melhorar a prática e, a partir dela, gerar conhecimentos, objetivo ao qual a produção e utilização desses conhecimentos são subordinadas. Esse processo acontece em grupos, nos quais as pessoas partilham valores, visando modificar as circunstâncias em que se

encontram bem como a si próprias. Ocorre, nesses grupos, a investigação reflexiva da própria prática e do processo de averiguação sobre ela.

Elliott (2000) postula que uma pesquisa-ação se caracteriza por seus métodos e técnicas de produção e análise dos dados. O tempo dedicado a esse processo deve permitir o desenvolvimento de novas ações para serem implementadas nas situações-problema identificadas, gerando um movimento de ação-reflexão-ação, durante o qual as ações planejadas são avaliadas para serem novamente postas em prática.

Assim, 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” (ELLIOTT, 2000, p. 73).

Neste estudo, a intenção de constituir um grupo de formação para apresentar e debater suas experiências e práticas inclusivas a partir de suas narrativas justifica-se pela necessidade de promover um diálogo reflexivo que estimule o professor a pensar a sua prática na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Para isso, procuramos aproximar-nos dos professores de Educação Física e de seu contexto escolar, por meio de uma ação de formação continuada. Pensando em uma proposta que garantisse um espaço de diálogo e reflexão, as discussões pautaram-se nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo, fomentando um debate favorável ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

Desse modo, cabe observar que boa parte das soluções encontradas para os problemas que emergiram durante o processo de formação, foi pensada e produzida pelo próprio grupo, com a participação dos mediadores, porém a peça chave desse processo de reflexão foi a ação conjunta entre os professores.

Portanto, para a proposta deste estudo, procuramos fundamentar-nos na perspectiva da pesquisa qualitativa com características da pesquisa-ação por considerarmos uma estratégia apropriada e capaz de contribuir para 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.

2.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Para formar o grupo de professores participantes do estudo foi organizado pelo professor orientador desta pesquisa um projeto de extensão intitulado Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva⁴, com o objetivo de originar um grupo de estudos, 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.

Para chegarmos aos professores, no dia 1.º de junho de 2011 entramos em contato com a Coordenação de Desporto Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES e apresentamos o projeto de pesquisa para verificar a possibilidade de divulgarmos essa proposta aos profissionais de Educação Física da Rede de Ensino.

⁴ O professor orientador desta pesquisa, José Francisco Chicon, 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.

Nessa ocasião, fomos informados de que os professores da Rede haviam sido convidados a participar de uma reunião de organização da 41.º edição dos Jogos Escolares Municipais de Vitória (JEMVI). Esse convite foi para a caixa de *e-mail* das escolas municipais de ensino fundamental com os seguintes documentos anexados: Sistematização do 41.º JEMVI, Regulamento, Ficha de inscrição e Ficha de relação nominal de atletismo.

Assim, fomos convidados a apresentar nossa proposta aos professores no dia 7 de junho, antes do início da reunião de organização do 41.º JEMVI. Foram agendadas duas reuniões para esse dia, uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Durante as reuniões, apresentamos nossa proposta juntamente com uma carta-convite e um questionário estruturado (APÊNDICE A). Esse documento teve a finalidade de fornecer aos professores explicações a respeito da pesquisa e esclarecimentos sobre a forma de participação, bem como solicitar dados de identificação e respostas a cinco questões objetivas para identificar possíveis interessados.

O resultado dessa ação não alcançou a representatividade que se esperava, pois, no turno matutino, compareceram somente doze professores, mas apenas cinco responderam ao questionário, e, na reunião vespertina, dos dezessete professores presentes somente seis devolveram o questionário preenchido. Diante dessa realidade, optamos por enviar, via correio eletrônico, os documentos apresentados durante as reuniões para que todos os outros professores tivessem acesso à informação e à oportunidade de participação no processo de seleção.

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. Assim, enviamos a carta-convite a 112 professores efetivos da rede, cadastrados na lista do grupo eletrônico conhecido como Canal do Professor, no dia 8 de junho de 2011. Na carta, os professores tinham que preencher os dados de identificação e o questionário com um prazo de devolução de resposta até o dia 17 do mesmo mês.

No dia 14, preocupados com o resultado negativo da divulgação do projeto – pois não havíamos obtido retorno algum para os *e-mails* encaminhados aos professores –, colocamo-nos novamente em contato com a Coordenação de Desporto solicitando o reenvio dos documentos e estendendo o prazo de devolução dos preenchidos para o dia 20 de junho. Identificamos, por meio desse contato telefônico, uma espécie de falha de comunicação entre a Secretaria e os professores de Educação Física da Rede.

O número de participantes foi estipulado em, no mínimo, cinco e, no máximo, dez professores(as) para que fosse possível trabalhar com um espaço de formação em que os participantes pudessem fazer uso da palavra durante o processo.

Recebemos nove respostas: cinco professores e duas professoras demonstraram interesse em participar, e dois professores responderam que gostariam de ouvir a proposta do projeto de extensão e pesquisa para depois decidir se iriam ou não participar. Tivemos confirmação de quatro professores e duas professoras.⁵

O GOF 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 de Vitória-ES, tinham vínculo de trabalho efetivo e atuavam com alunos com deficiência em suas turmas.

Durante o mês de junho de 2011, entramos em contato com os nove professores, via *e-mail*, confirmando as respostas recebidas e garantindo que entraríamos em contato para marcar uma reunião de organização do GOF. Nos dias 29 e 30 de junho de 2011, fizemos contato, por telefone e *e-mail*, marcando nosso primeiro encontro para o dia 6 de julho de 2011. Nessa ocasião, apresentamos a proposta de formação e pesquisa. No segundo encontro, os grupos de Vitória e Cariacica reuniram-se para uma apresentação dos participantes. Antes do início da reunião,

⁵ Como o número de professores que aderiram ao projeto foi inferior ao máximo pretendido (dez professores), não foi necessário utilizar o critério classificatório adotado: maior tempo de serviço na escola atual (item presente no questionário respondido pelos professores).

fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶ e o entregamos para ser devidamente assinado, e apresentamos nossa proposta de calendário.

Nesse encontro, contamos com a participação de dez professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Seis deles aceitaram participar da ação de formação continuada. Na véspera do terceiro encontro, um professor nos informou por *e-mail* que, por motivos pessoais, não poderia mais participar da ação de formação, definindo-se, assim, um grupo inicial de cinco professores.

O número de professores participantes, a partir do quarto encontro, estabeleceu-se com seis professores, pois mais uma professora juntou-se ao grupo, que passou a constituir-se de três professores e três professoras. No entanto, ao entrarmos no terceiro mês, o grupo sofreu novo desfalque, ficando agora com cinco integrantes, três professoras e dois professores. Na metade do percurso, com a realização do oitavo encontro, o número de professores reduziu-se para quatro, duas professoras e dois professores, permanecendo assim até o final da formação. De acordo com os(as) professores(as) que não completaram o curso, as impossibilidades tiveram motivação de âmbito particular.

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

⁶ Documento exigido pelo Comitê de Ética da Universidade para realização de pesquisas que envolvam trabalhos com seres humanos.

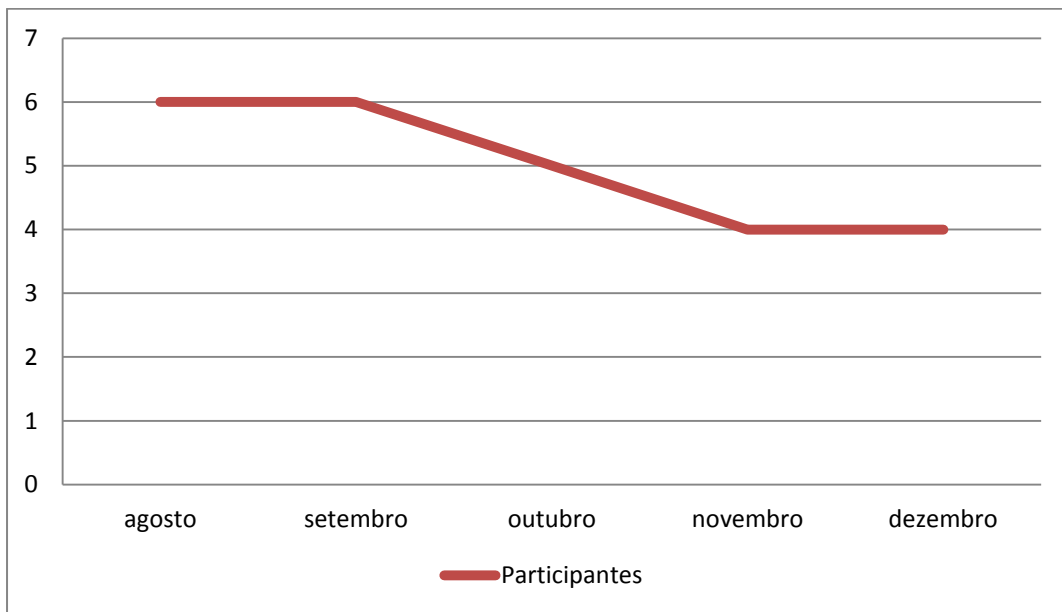


Gráfico 1 - Número de professores participantes do GOF ao longo do processo.

Uma vez demonstrado o processo de seleção dos 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 LAEFA, no período de julho a dezembro de 2011, em um encontro presencial semanal, todas as quartas-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 e outras atividades), totalizando quinze encontros e uma carga horária final de 90 horas, com direito a certificado aos participantes que tivessem até 75% de frequência.

Para além desses momentos, a equipe — formada por este pesquisador, pelo professor orientador, juntamente com uma professora colaboradora interna, ambos coordenadores do projeto de extensão, por uma mestranda, que já havia desenvolvido um trabalho semelhante durante o primeiro semestre do mesmo ano com os professores do município de Serra-ES, e um professor colaborador externo, vinculado ao LAEFA — reunia-se todas as quintas-feiras, das 15 às 17 horas, para avaliação, planejamento e encaminhamento das ações do grupo.

A metodologia do GOF, como proposta didática, pautou-se nos seguintes procedimentos:

- a) iniciaram-se as atividades no projeto de extensão trabalhando-se, 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;⁷
- b) apresentou-se a proposta de discussão da realidade educacional vivida pelo professor, com exibição de um vídeo sobre uma de suas aulas de Educação Física inclusiva, momento em que o método de organização consistiu em selecionar algumas das situações-problema em comum e categorizá-las, para construir, de forma coletiva, ações que ressignificassem essas práticas;
- c) procedeu-se à ação de mediação 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, utilizados com o objetivo de fundamentar e potencializar o processo de formação.

⁷A proposta de intervenção realizada no início do GOF teve como objetivo apresentar ou relembrar conceitos básicos sobre inclusão de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos, 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 a fim de facilitar o diálogo com o grupo.

Esses procedimentos didático-metodológicos permearam todo o processo de formação.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Como instrumentos e procedimentos para a produção dos dados, os seguintes recursos técnicos e metodológicos foram utilizados: narrativa, diário de campo, memorial e entrevista.

Narrativa — A narrativa está no trabalho como elemento que favorece a produção de dados advindos das experiências e vivências dos participantes nas aulas de Educação Física. A partir do momento em que optamos por trabalhar com as demandas relativas ao cotidiano escolar dos professores, a narrativa configurou-se como uma estratégia para produção dos dados. Essas demandas passaram a nortear a ação de formação do grupo, possibilitando-nos lidar diretamente com a realidade do professor em seu contexto escolar.

Segundo Cunha (1997), para além de instrumento com vistas à produção de dados, as narrativas vêm sendo utilizadas em inúmeras pesquisas na área de educação, demonstrando que essa metodologia vem desenvolvendo-se, acompanhada de relevantes práticas investigativas.

Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria "garantindo" consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações [...] Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.186-187).

De acordo com Rangel (2009), entendemos que a escolha de trazer para a ação de formação continuada uma aproximação pautada na voz dos professores, expressa por meio das suas narrativas, permitiu-nos desenvolver uma escuta mais sensível e atenta, 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, 2009, p. 15).

Nos encontros de formação ocorridos para o desenvolvimento deste estudo, as experiências relatadas evidenciaram vários comportamentos, saberes-fazeres e sensações que marcaram a ação pedagógica dos professores de Educação Física participantes. Diferentes olhares e diferentes maneiras de fazer, refletidos e compartilhados no grupo, foram percebidos por nós, a partir da narrativa das experiências vivenciadas pelos professores dentro das suas realidades.

As narrativas dos professores(as) participantes foram captadas durante todo o processo da ação de formação por meio do uso de um gravador de áudio (tipo MP4) e por videogravação e, posteriormente, transcritas. O uso de áudio e videogravação como instrumento para a produção dos dados foi devidamente autorizado por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

Diário de campo – O diário de campo foi o instrumento utilizado para acompanhar e registrar dados referentes aos acontecimentos gerais que ocorriam durante a ação de formação e para anotar resultados das reuniões de avaliação e planejamento realizadas semanalmente com a equipe de pesquisa (pesquisador, orientador, uma mestranda que acompanhava o estudo), da visita à escola e da reunião com gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Memorial – O memorial (APÊNDICE B), outro instrumento utilizado, apresentou questões que direcionaram a escrita, visando identificar a história de vida do(a)s professores(as), abordando a escolha da profissão, as experiências da formação

inicial, a atuação nas escolas com alunos que apresentavam deficiência e a trajetória de trabalho até sua chegada à Rede Municipal de Ensino de Vitória.

Entrevistas – A entrevista (APÊNDICE C) teve por objetivo identificar a percepção do(a)s professores(as) sobre sua vivência na ação de formação continuada. A análise dessas entrevistas serviu, também, como procedimento avaliativo para nos orientarmos quanto ao processo de formação.

As entrevistas, com duração média de trinta minutos, foram realizadas individualmente com os professores, em locais e horários previamente agendados, e ocorreram no final do processo de formação – dezembro de 2011 a março de 2012.

O uso dos instrumentos de produção dos dados foi previamente autorizado pelos professores participantes por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), no qual a preservação da identidade dos participantes foi garantida por nomes fictícios, que constam no corpo desta pesquisa, tanto para professores e alunos quanto para os locais de trabalho.

O projeto de pesquisa referente a este estudo foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES e registrado sob o n.º 148/11.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram organizados para análise com base em alguns procedimentos da técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2002), pela possibilidade que essa metodologia nos oferece de compreender os conteúdos oriundos das narrativas dos professores participantes.

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, se refere

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) o trabalho coletivo como possibilidade para inclusão;
- b) trilhando caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas: o autismo como foco do percurso;
- c) o olhar 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, como pesquisadores, cumpríssemos o objetivo de compreender as implicações de uma ação de formação continuada. Buscávamos identificar 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 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

3.1 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL

As transformações vividas pela sociedade ocidental intensificaram-se a partir do século XIX com a nova organização do capitalismo, os avanços das pesquisas científicas, as inovações tecnológicas, as redefinições urbanas e os movimentos políticos e sociais. Essas mudanças contribuíram para que a educação, antes direito de uma minoria, passasse a ser acessível à população, incluindo assim as pessoas com algum tipo de deficiência.

Nesse mesmo século, iniciou-se a história da Educação Especial, quando as pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência sofreram uma mudança de foco, deslocando-se da medicina para a educação. Essas experiências foram realizadas por estudiosos como Jean Itard, Edouard Seguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, que ficaram conhecidos como os pioneiros da Educação Especial (TEZZARI; BAPTISTA, v. 1, 2011).

Mendes ainda acrescenta:

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006, p. 387-388).

Desde então surgiu uma postura visionária apostando na educação formal para as pessoas com deficiência. Suas propostas, por vezes consideradas utópicas e ingênuas para a época, foram os primeiros passos em direção da construção do paradigma⁸ inclusivo.

Segundo Tezzari e Baptista (v. 1, 2011), o interesse dos pesquisadores por essa área de estudos foi despertado pela prática da medicina. Entretanto, por falta de respostas e alternativas que ajudassem a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, adotaram-se princípios filosóficos e pedagógicos e, assim, gradativamente, a identidade assumida como a de médico foi sendo substituída pela de educador.

[...] foi a partir de princípios filosóficos e pedagógicos que eles começaram a encontrar pistas para iniciar e construir seus trabalhos, nos quais o lugar de médico foi paulatinamente modificado e a atuação como educador foi sendo construída de maneira concomitante à teoria (TEZZARI; BAPTISTA, v. 1, 2011, p. 21).

Apesar dessas experiências inovadoras, os cuidados destinados às pessoas consideradas desviantes eram realizados de maneira meramente custodial, e a institucionalização de manicômios e asilos foi a solução apontada pela sociedade para o tratamento dessas pessoas. Essa foi uma fase de segregação, aprovada e justificada pela crença de que o isolamento seria o melhor para todos (MENDES, 2006).

⁸ De acordo com a definição contemporânea de Tomas Kuhn (1998), o termo paradigma pode ser entendido como uma série de regras, normas, crenças, princípios e valores, reconhecidos e partilhados por um grupo em dado momento histórico, capazes de nortear comportamentos e moldar ações.

3.2 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL

Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a essas pessoas em nosso País mostra que ele é marcado por rótulos e classificações. Segundo Magalhães e Cardoso (2011), durante muitos anos houve a tendência em considerar que as necessidades das pessoas com deficiência só poderiam ser atendidas em instituições especializadas. Essa compreensão influenciou para a “[...] perpetuação de preconceitos acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem destas pessoas” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 15).

Conforme aponta Lanna Júnior (2010), no Brasil as primeiras ações e organizações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência surgiram na capital do Império, durante o século XIX, contemplando apenas o atendimento de cegos e surdos em instituições especiais. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, apesar de representarem um importante marco histórico, eram insuficientes para suprir os anseios da população que passava a se organizar. Dessa maneira, foram criadas novas instituições, como as Sociedades Pestalozzi, fundadas em 1932, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), fundadas em 1954, destinadas a assistência nas áreas de educação e saúde.

Esse associativismo foi uma etapa importante no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restrito à caridade e ao assistencialismo, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos. Essas ações proporcionaram o ambiente ideal para o processo de conscientização que resultaria no “movimento político das pessoas com deficiência”, pois, nos debates realizados em grupo, as dificuldades e as barreiras passaram a ser discutidas e novos caminhos para o enfrentamento da exclusão passaram a ser propostos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Para Mendes (2006, p. 388), tal associativismo provocou desdobramentos positivos, que beneficiaram o movimento de integração:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Tais desdobramentos originaram argumentos empíricos que fundamentaram as práticas integradoras, baseados na ideia de que o contato entre as diferenças traria benefícios para todos, pois, de um lado, as crianças com deficiência poderiam adquirir novos conhecimentos para desenvolver sua autonomia e independência e ainda se socializariam, enquanto os colegas sem deficiência aprenderiam a respeitar as limitações humanas e a valorizar sua condição humana.

Segundo Mendes (2006), por meio desses argumentos as práticas integradoras se fundamentaram. Dessa maneira, a partir da década de 1960, a institucionalização passou a ser criticamente examinada, baseando-se em dados que provavam a ineficiência desse modelo na preparação ou na recuperação dessas pessoas para a vida em sociedade. A partir de então, passou a haver “[...] o uso generalizado do movimento de integração para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocasionando grande movimento de desinstitucionalização” (MENDES, 2006, p. 389).

De acordo com Magalhães e Cardoso (2011), a década de 1970 foi marcada pelo início do movimento denominado “Filosofia da integração em Educação Especial”, em prol da inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Extraímos ainda desses autores: “Esse movimento surge na Europa, principalmente nos países escandinavos, e ganha força nos EUA e Canadá, podendo ser considerado como parte das lutas de grupos minoritários na defesa dos direitos humanos” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 16).

Nessa mesma década, surgiram no Brasil as primeiras propostas de acesso à escola comum, influenciadas pela filosofia da normalização, um princípio de valor que tinha como pressuposto fundamental a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de possuir um padrão de vida similar ao de qualquer outro cidadão, usufruindo de oportunidades iguais de participação em todas as atividades da sociedade à qual pertencesse, independentemente de suas limitações (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).

Segundo Aun (apud DOMINGOS, 2005, p. 53), as classes especiais públicas surgiram sustentadas por “[...] discursos científicos positivistas que defendiam a separação dos alunos normais e anormais, na pretensão de organizar salas de aula homogêneas, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade”. Dessa forma, ao estabelecer a sua clientela como aquela que apresentava anormalidades em suas características biológicas, psicológicas ou sociais, a Educação Especial reproduziu, no âmbito de ação, o processo de participação-exclusão.

Desse modo, o acesso à educação para as pessoas com deficiência foi sendo vagarosamente conquistado através da Educação Especial, constituída como um sistema paralelo ao sistema educacional geral. Para o sistema educacional, essa ação foi de grande relevância, considerada como um avanço para os alunos com deficiência, que passaram a ter acesso à escola, mesmo que de forma “segregada”. No entanto, de acordo com Mendes (2006), o modelo da integração rapidamente passou a ser questionado diante do fato de que raramente acontecia a passagem de um serviço menos integrado para outro mais integrado.

Segundo Chicon (1999), a partir da década de 80 do século XX, com a promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, a Educação Especial recebeu um grande impulso.

Seguindo a trajetória de outros países, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 35) estabeleceu, no Art. 208, inciso III, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, a questão da inclusão escolar ganhou destaque. Nessa Conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca, um marco para o processo de inclusão escolar por adotar como princípio fundamental a promoção de meios que possibilitassem o surgimento de escolas em condições de reconhecer e de atender as necessidades de seus alunos, respeitando a diversidade e adaptando-se tanto física como pedagogicamente às diversas formas e tempos de aprendizagem, acolhendo, assim, todas as crianças e jovens, quaisquer que fossem as diferenças que os caracterizassem (CRUZ, 2005).

Esse documento congregou todos os governos, determinando que eles conferissem prioridade política e financeira para o melhoramento de seus sistemas educacionais, destacando a formação apropriada de todos os educadores como fator chave no estabelecimento de escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

O essencial, no que diz respeito a esses documentos, foram as garantias produzidas com força de lei, haja vista as determinações que influenciaram o texto da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 44), assegurando, aos alunos com deficiências, no Art. 59,

[...]

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

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para superdotados;

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

Chicon (2010, p. 85-86) acrescenta:

Com a aprovação dessa lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com NEEs devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei.

Notoriamente essas políticas contribuíram para que as matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular e em Ensino de Jovens e Adultos (EJA) aumentassem gradativamente, assim como demonstrado nos dados do Gráfico 2, apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC), realizado em 2010, pelo qual se verifica um aumento de 25% no número de matrículas nessa modalidade de ensino em apenas um ano, passando de 387.031 matrículas de alunos incluídos, em 2009, para 484.332, em 2010.

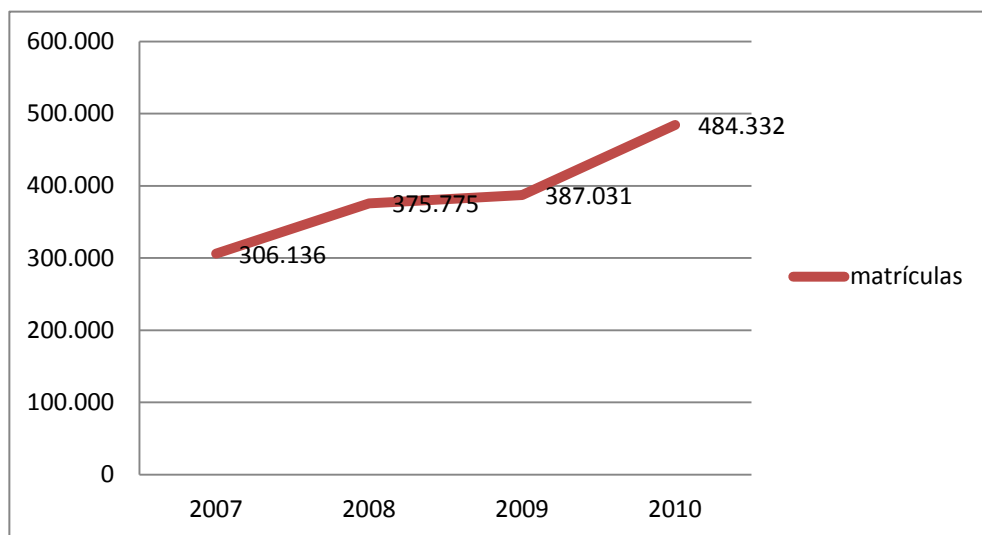


Gráfico 2 - Número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e EJA.

Diante desse contexto,

[...] as escolas brasileiras têm sido convocadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças [...]. No tocante ao aluno que possui

“necessidades educacionais especiais”, essa perspectiva é fortalecida com a Resolução CNE/CEB nº. 02/01 e o Parecer nº. 17/01 que compõem as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (KASSAR; RODRIGUES; LEIJOTO, 2011, p. 145).

Surge a necessidade de se repensar planejamentos e ações pedagógicas, assim, “[...] as políticas educacionais foram propostas com reformulações no campo da gestão, da **formação de professores** e também em relação ao currículo” (GARCIA, 2007, p. 11, grifo nosso).

Quanto à formação docente, posteriormente à LDB 9.394/96 foram lançados outros documentos que a complementaram. Dentre eles destacamos o Parecer n.º 17/01, documento que fundamenta a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), que regulamenta a exigência contida no inciso III do Art. 59 da LDB em relação à necessidade de professores com formação adequada para trabalhar a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular.

Nesse sentido, algumas competências necessárias aos dois tipos de professores⁹ para atuar com alunos com deficiência são destacadas no Art. 18, § 1.º da Resolução n.º 02/2001. Seriam considerados *capacitados* os professores que pudessem comprovar que tiveram, durante sua formação, conteúdos sobre a Educação Especial. Essa formação especial deveria garantir o desenvolvimento de competências e valores para

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

⁹ Professores especialistas e professores capacitados

Ao analisar as diretrizes nacionais direcionadas à formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, Prieto (2006) adverte que tais indicações necessitam de maiores debates e estudos, que precisam ser traduzidos para uma linguagem que revele as formas possíveis de serem implementadas.

A formação continuada também é um dos fatores que fazem parte das políticas públicas para a educação e é pensada, por muitos gestores, como um meio de oferecer maior eficiência ao trabalho dos professores. No entanto, de acordo com Cruz (2005), pensar a formação continuada implica reconhecer que os profissionais que atuam no chão das escolas necessitam de suporte adequado para que desenvolvam um trabalho ainda mais qualificado, tendo em mente que a formação não termina ao final de um curso de graduação nem será a redentora de uma formação inicial rasa, assim como a experiência profissional, por si só, também não será.

A noção de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, é fundamental para que a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes não seja negligenciada (CRUZ, 2005, p. 44).

Segundo Gatti (2008), o termo formação continuada é utilizado em diversas pesquisas, ora restringindo o significado da expressão aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ora compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional de forma ampla e genérica, como, por exemplo,

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Compreendemos que formação é tudo que forma, que configura, que reconfigura os seres humanos, tudo que oferece elementos capazes de permitir a construção de novas interpretações sobre o mundo, de produzir novos sentidos e significados para as coisas, de provocar novos olhares sobre contextos e situações, possibilitando novas escolhas, novas decisões e novas ações.

De acordo com Gatti (2008), a origem de tantos tipos de formação se deu diante das exigências postas aos currículos e ao ensino, do desafio de acolher cada vez mais crianças e jovens, das dificuldades anunciadas e enfrentadas por gestores e professores, constatadas e analisadas por pesquisas. Assim, criou-se o discurso da necessidade de atualização e renovação dos conhecimentos, iniciando-se um período de debates sobre a questão da formação continuada de professores.

Segundo Leão (apud ÁVILA; ORTIGA, 2007, p. 293-294), dois fatores essenciais ajudam a entender o porquê da ênfase dada pelas políticas educacionais à formação permanente ou continuada de professores.

Como primeiro fator, o autor aponta a emergência de um novo paradigma de capacitação técnica imposto pela reestruturação produtiva, ou seja, a passagem do modo de acumulação capitalista fordista/keynesiana para a nova forma de regulação capitalista, intitulada de acumulação flexível. Esta nova forma exige uma nova “qualidade da escola”, não mais voltada à formação do trabalhador que executa tarefas simples, geralmente repetitivas, mas do trabalhador capaz de desempenhar várias tarefas, de operar vários equipamentos e lidar com informações, adaptar-se a novas situações e solucionar problemas com “criatividade e coletividade”. [...] O segundo fator apontado por Leão (1998) é a efervescência, no campo dos movimentos sociais, da luta pelo acesso aos direitos políticos e sociais no Brasil. Isso faz crescer a consciência social e a reivindicação de uma Educação de qualidade para todos como direito social. A confluência destes fatores desencadeou as discussões em torno da formação permanente, desenvolvidas no embate entre diferentes perspectivas.

Diniz-Pereira (2011, v. 1, p. 19) chama atenção para os diferentes modelos de formação afirmando que estes “[...] lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade

técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica”.

Revisando a problemática da formação continuada no Brasil, numa perspectiva de análise crítica da formação docente, Candau (apud MIZUKAMI; REALI, 2002) verifica que a grande maioria dos cursos de formação continuada de professores tem-se baseado numa perspectiva clássica de formação. Nesse modelo, a formação é vista como uma espécie de reciclagem, ou seja, como uma atualização para esses profissionais oferecida por pessoas habilitadas que produzem os conhecimentos que deverão ser colocados em prática no fazer diário.

Esse modelo clássico gera e mantém uma concepção dicotômica entre teoria e prática, pela qual alguns estão aptos a produzir conhecimentos e outros a reproduzir, socializando esse conhecimento, desde que estejam continuamente atualizados (CANDAU, apud MIZUKAMI; REALI, 2002).

Outra crítica feita aos programas de formação continuada incide sobre a elaboração de conteúdos impostos sem a participação dos docentes. Esses cursos são preparados e organizados por empresas que se especializam em oferecer cursos de capacitação em forma de pacotes fechados, privilegiando técnicas e produtos em detrimento de conteúdos mais próximos da realidade de quem participa (MARIN et al., 2011).

Contrárias a essa concepção clássica, Mizukami e Reali (2002) afirmam que, nos últimos anos, uma série de pesquisas foi desenvolvida a fim de construir uma nova concepção de formação continuada. Esses estudos podem ser representados por três teses, que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os professores:

1. O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...].
2. Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
3. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento

profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAUI, 1996, apud MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 27-28).

Segundo Victor (2011, v. 1, p. 92), as realidades escolares observadas em pesquisas¹⁰ realizadas por Bueno (2003) e Prieto (2002) revelam: “[...] ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular [...]”.

Assim sendo, diante da urgência de ressignificação dos processos de formação continuada pautados pelo viés da “eficiência”, é preciso que exista um modelo de formação, gerado a partir da experiência do professor, que dê sentido e potencialize o que se produz nas escolas, conferindo a esses professores maior autonomia e visibilidade para propor práticas de ensino que se articulem com o projeto coletivo do local onde atuam, possibilitando a inclusão de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiências.

3.3 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Consideramos que o movimento de inclusão traz à tona a necessidade de mudanças socioculturais no âmbito da superação de barreiras que se colocam diante de pessoas com deficiência. A inclusão é um movimento que defende a ideia de que

¹⁰ Pesquisas solicitadas pelo Grupo de Trabalho 15, da Educação Especial, na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

peças com e sem deficiência podem conviver no mesmo espaço/tempo de interação, aproveitando juntos todas as possibilidades que esses espaços podem oferecer. Compartilhamos a ideia de que, no ponto de vista da Educação Física inclusiva, não cabe aos professores a responsabilidade em reverter alterações morfológicas e/ou funcionais de alunos com deficiências (CRUZ, 2005).

Dessa maneira, concordamos com Chicon quanto ao entendimento de que

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2010, p. 88).

No campo escolar e nas aulas de Educação Física, a inclusão está relacionada a aspectos atitudinais e procedimentais¹¹ (CHICON, 2010). Tais aspectos coadunam com uma concepção que entende a escola como uma instituição que deve garantir o processo de apreensão de conhecimentos e habilidades produzidos historicamente pela humanidade, permitindo que novas gerações possam interagir e intervir na sociedade (CHICON, 2005).

No entanto, uma proposta de Educação Física que valorize todas as diferenças ainda encontra resistência nas marcas deixadas por antigas tendências metodológicas. Dessa forma, mesmo diante de novas tendências educacionais, essas marcas fazem com que muitos professores privilegiem conteúdos baseados, por exemplo, em conceitos de atividade física e saúde ou em conceitos desenvolvimentistas, perpetuando, assim, uma concepção em que o corpo e o movimento humano foram desculturalizados e tidos como neutros política e ideologicamente (BRACHT, 1999).

¹¹Os aspectos atitudinais estão relacionados aos conhecimentos e saberes historicamente produzidos pelos seres humanos, enquanto os aspectos procedimentais dizem respeito aos elementos didáticos e às escolhas metodológicas adotadas para alcançar objetivos escolhidos de acordo com a concepção política e ideológica adotada (CHICON, 2010).

Segundo Chicon (2010), essas concepções, baseadas na abordagem positivista de ciência e no seu método de observação e comparação de resultados, fizeram com que as pessoas com deficiências tivessem pouco ou nenhum espaço na sociedade. Devido a essas heranças, os professores de Educação Física encontram muita dificuldade para incluir em suas propostas pedagógicas aqueles alunos sem habilidades ou os que não se encaixam nos padrões preestabelecidos pela sociedade (BOATO, 2010).

Para Boato (2010), em função disso, nos últimos anos, a Educação Física escolar vem à procura de um projeto pedagógico que atenda as necessidades de seus alunos, observando as limitações e potencialidades das mais diversas pessoas. Nesse sentido, a tendência teórica que, a nosso ver, mais se aproxima desses objetivos é a perspectiva que considera a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física escolar (BRACHT, 1999).

Segundo Bracht (1997, p. 16), “[...] nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação, que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela”. Trabalhando a partir dessa perspectiva, a questão sobre o movimentar-se é incorporada a uma educação crítica que, a partir de conhecimentos sobre normas e valores, busca orientar preferências, determinando a relação dos indivíduos com o mundo (BRACHT, 1997).

De acordo com Chicon (2005), o trabalho, a partir dessa perspectiva teórica, possibilita a inclusão nas aulas de Educação Física porque permite aos alunos, independentemente de suas características individuais, a vivência sistematizada de conhecimentos e habilidades orientadas por uma postura reflexiva. Tal postura pode ajudar a desvelar valores morais, sociais, éticos e estéticos, ao mesmo tempo em que pode combater preconceitos, estereótipos, estigmas, dentre outros valores negativos que se constituem como barreiras para a aquisição da autonomia necessária ao desfrute de uma boa qualidade de vida.

Assim, entendemos que todas as pessoas têm o direito de receber uma educação de qualidade, que considere e respeite suas características e limitações e que

garanta a apreensão conceitual de saberes necessários para o exercício de sua cidadania, ou seja, saberes que lhes deem condições de reivindicar seus direitos e de cumprir seus deveres como cidadãos.

Nesse sentido, acreditamos que investir na formação dos professores pode oportunizar o aprimoramento de sua prática pedagógica, contribuindo para a construção de um novo olhar sobre a deficiência. Um olhar capaz de superar visões pessimistas, uma vez que a falta de estudos e reflexões sobre o cotidiano escolar limita a compreensão de que todos têm capacidade de apreender algo, fato que limita também a compreensão das diferentes possibilidades de intervenção que podem ser utilizadas pelo profissional.

Por essa razão urge a realização de estudos e ações de formação que possam contribuir para ampliar o conhecimento e a discussão na área. Percebemos a necessidade de maior investimento no levantamento das produções bibliográficas e discussões atuais sobre as questões concernentes à formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão desenvolvida por estudiosos da área.

Desse modo, destacamos três artigos que versam sobre a formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão, apresentando-os na forma de síntese, tendo em vista os objetivos, a metodologia e os resultados.

No **primeiro** artigo – *Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de Educação Física* –, Cruz (2007, p. 5) teve como objetivo “[...] analisar as implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de Educação Física inseridos em ambientes escolares inclusivos”.

A constituição do grupo de estudo/trabalho contou com a participação voluntária de dezesseis professores de Educação Física que atendiam simultaneamente alunos com e sem deficiência da Rede Pública de Ensino Básico de uma cidade paranaense. Durante o ano de 2003, ocorreram dezesseis encontros, realizados

quinzenalmente, abordando temas relacionados à Educação Física/Inclusão. Para viabilizar a produção dos dados, foram adotados, na dinâmica do grupo: entrevistas coletivas, observações e análises de aulas registradas em VHS e diários de campo reflexivos. O método utilizado para a produção e tratamento dos dados foi a cinematografia, realizada com a intenção de visualizar as ações pedagógicas dos participantes, por meio de filmagens e anotações nos diários de campo, possibilitando a análise das implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de Educação Física.

A partir de reflexões, Cruz (2007) aponta que a busca do desenvolvimento profissional para a realização de intervenções de impacto diante das demandas sociais que se apresentam é o aspecto central na ampliação do entendimento sobre a formação continuada, não podendo ser ignorada a história de vida dos professores envolvidos assim como seu processo de escolarização, em nível de educação básica, que, de alguma maneira, influenciam no processo de formação profissional.

Os dados produzidos também contribuíram para a percepção de contradições em relação à busca da formação profissional para a garantia de uma intervenção apropriada. Por um lado, o conhecimento teórico é reivindicado; por outro, é a experiência reveladora de um conhecimento a partir da prática que se mostra mais adequada para atender aos anseios dos participantes do grupo, já que suas maneiras de “[...] lidar com os problemas que surgem no dia-a-dia escolar estão mais ligados às soluções práticas, dentro de seus contextos mais imediatos de ação, do que a elaborações teóricas mais sofisticadas” (CRUZ, 2007, p. 14).

O autor também destaca a relação de confiança estabelecida entre o grupo como grande facilitadora do processo de formação continuada, pois, pela observação e análise das aulas de uns pelos outros foi possível a construção de reflexões relevantes, que foram compartilhadas com todo o grupo.

Com isso, Cruz (2007, p. 14) enfatiza:

O envolvimento dos pares é fundamental para que a escola alcance seus propósitos. E isso não é nenhuma particularidade acerca do atendimento educacional de alunos com necessidades especiais. A reunião de competências presentes no interior de cada escola é imprescindível para que cada professor assuma sua responsabilidade profissional. Em alguns momentos as expressões dos participantes focalizaram os alunos em função de seus graus de comprometimento. Isto é, do quanto suas características constitutivas impunham restrições capazes de impedir sua participação efetiva em aulas de Educação Física. Mas, além das características dos alunos, devemos considerar também os demais elementos do ambiente. O engajamento do professor, assim como o conjunto de tarefas escolares expressos no projeto pedagógico da escola – devidamente compartilhado pelos funcionários docentes e não-docentes que a compõem – precisam se articular para que se leve a termo o processo de escolarização de todos os alunos.

No **segundo** artigo – *A formação continuada e o conhecimento dos professores de Educação Física sobre o tema da “inclusão dos alunos com necessidades especiais”* –, Lima (2008, p. 2) analisou a formação continuada de nove professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Catalão-GO, que participaram do curso “Inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física”, realizado pela Universidade Federal de Goiânia, em 2007. Esse estudo teve como objetivo:

- a) identificar e analisar a participação desses professores em cursos de formação continuada voltados para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;
- b) conhecer a compreensão desses professores acerca do tema da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino (LIMA, 2008, p. 2).

A constituição de um grupo de estudo/trabalho despontou como encaminhamento adequado à consecução da investigação desejada. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter crítico-descritivo, utilizando como instrumento para produção dos dados um questionário com perguntas relacionadas ao tempo de atuação como professor, à participação em disciplinas relacionadas à inclusão durante a formação inicial, à participação em cursos de formação continuada e à compreensão do significado do termo inclusão (LIMA, 2008).

Entre os nove professores participantes havia seis mulheres e três homens. A faixa etária variou entre 23 e 47 anos e o tempo de atuação de 2 a 23 anos. Desse total,

oito professores disseram ter cursado, durante a formação inicial, disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência e apenas um professor, que já atuava havia 23 anos, disse não ter tido nenhum conteúdo relacionado ao tema durante sua formação.

Quanto à participação em cursos de formação continuada, apenas três professores afirmaram ter especialização em nível de *lato sensu*, contudo, em áreas não relacionadas à inclusão, enquanto dois responderam ter frequentado cursos de capacitação que abordavam o tema, um oferecido pela Subsecretaria Regional de Educação, voltado à capacitação em Educação Física sobre deficiências (Nível 1) – Libras, e o outro, durante um simpósio realizado pela Universidade Federal de Uberlândia.

Em relação à compreensão do termo inclusão, dois professores disseram tratar-se de uma perspectiva educacional preocupada com a aprendizagem de todos e não apenas com a socialização dos indivíduos. No entanto, os outros professores, mesmo tendo cursado disciplinas relacionadas ao tema, “[...] associaram a inclusão apenas à socialização/interação entre pessoas com alguma limitação física e as ditas ‘normais’, e ainda à participação em atividades físicas e coletivas da sociedade” (LIMA, 2008, p. 4).

Em sua argumentação, a autora pontua que, apesar da intensificação das discussões acerca dos problemas relacionados à inclusão escolar e a despeito das tendências jurídico-normativas e das diretrizes educacionais, a realidade educacional não se encontra ajustada às demandas advindas da adaptação educacional de alunos com necessidades especiais.

Diante de tais dados, a autora aponta para a necessidade de maiores investimentos direcionados à qualificação de professores, tanto em nível de graduação como em nível de pós-graduação, por meio de cursos voltados para a inclusão de alunos com deficiências nas escolas e nas aulas de Educação Física, pois, apesar dos avanços legais oriundos dos treze anos da Declaração de Salamanca e dos onze anos da

LDB, que garantem o acesso desses alunos à escola, uma estrutura excludente ainda permanece em seu interior.

No **terceiro** artigo – *Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão* –, Nascimento e Chicon (2012, p. 1) analisam o processo de formação de quatro professores da Rede Municipal de Ensino da Serra-ES, que participaram do projeto de extensão intitulado “Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva”, adotado como estratégia para a formação de um grupo de estudo, denominado Grupo Operativo de Formação (GOF), oferecido pelo CEFD/UFES, realizado no primeiro semestre de 2011. Esse estudo objetivou “compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão” (NASCIMENTO; CHICON, 2012, p. 4).

A constituição do GOF para funcionar como um grupo de estudo/trabalho despontou como encaminhamento adequado à consecução da investigação objetivada. Para tanto, foi enviada uma carta-convite para 87 professores, juntamente com um questionário, para verificação do nível de interesse de participação desses professores. Em relação aos 87 convites enviados, apenas oito professores sinalizaram algum interesse, mas o grupo inicial acabou constituído por sete docentes, dos quais quatro permaneceram até o final do processo.

Como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa foram empregados pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, utilizando-se a narrativa, o diário de campo e a entrevista como instrumentos e procedimentos para a produção dos dados. Os dados foram analisados e discutidos com base na técnica de análise de conteúdos proposta por Bardin (2002), devido à possibilidade que oferece para a compreensão dos conteúdos oriundos das narrativas dos professores participantes.

Em sua argumentação, os autores revelam, baseados nos estudos de Glat e Ferreira (2003), Chicon (2005) e Cruz (2005), que, de uma maneira geral, os profissionais da educação se dizem despreparados para incluir alunos que apresentam deficiência, embora acreditem na importância da inclusão.

Para os autores, a expressão “falta de preparo” é vista como exagerada, e afirmam que

[...] 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 (NASCIMENTO; CHICON, 2012, p. 3).

Os autores apoiam-se nos estudos de Zeichner (1995) e Pérez Gómez (1995), que destacam a escola como lugar privilegiado para formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Apontam a tendência da racionalidade prática, em detrimento da racionalidade técnica, como uma alternativa para a formação de professores, devido à mudança de foco para a escola e para suas necessidades emergentes (NASCIMENTO; CHICON, 2012).

Em suas considerações finais, Nascimento e Chicon (2012) salientam que os professores participantes foram protagonistas desses encontros e que estes não foram planejados como espaço de simples capacitação capaz de sanar lacunas de uma formação inicial, mas, sim, como “[...] espaço de influência mútua em que as discussões ali produzidas se articularam com as realidades vividas na escola” (NASCIMENTO; CHICON, 2012, p. 10).

Assim, os autores constatarem que a ação de formação, quando articulada com as demandas dos professores, implicam melhores respostas às necessidades deles, e sugerem a utilização desse modelo de formação como uma interessante alternativa metodológica para programas de formação continuada (NASCIMENTO; CHICON, 2012).

Dessa maneira, de acordo com estudos de Chicon e outros (2012), observamos que são ínfimos os trabalhos que se propõem a falar sobre a formação continuada dos professores de Educação Física para atuação em contextos inclusivos. Esse fato

nos faz acreditar ainda mais na relevância de nosso trabalho investigativo ante a urgência em se proporcionar a inclusão de forma qualitativa para as pessoas com deficiência presentes nas aulas de Educação Física escolar.

4 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NARRADAS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GOF

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 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 de Vitória-ES, que passamos a conhecer por meio das narrativas dos professores do GOF, permitiu-nos entender como acontece a organização dessas unidades de ensino em relação 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 fortalecer 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 três categorias identificadas no tratamento dos dados, a saber:

- a) trilhando caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas: o autismo como foco do percurso;
- b) o trabalho coletivo como possibilidade para inclusão;
- c) o olhar dos professores sobre a ação de formação experimentada no GOF.

4.1 TRILHANDO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: O AUTISMO COMO FOCO DO PERCURSO

Uma das ações didáticas que fomentaram a prática reflexiva dos professores no GOF foi a apresentação de atitude e estratégias inclusivas adotadas pela professora Rafaela para a inserção de um aluno com autismo nas aulas de Educação Física.

Rafaela foi à última professora a ingressar no GOF. Juntou-se ao grupo somente a partir do quinto encontro. Na ocasião, procuramos a professora na escola em que lecionava para convidá-la a apresentar sua experiência de inclusão aos dois grupos formativos que estavam em andamento: o GOF e o grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, que participava de processo semelhante. Durante esse convite, questionamos o porquê de seu desinteresse em frequentar o GOF como participante do processo e descobrimos que o suposto desinteresse, na verdade, era uma falha de comunicação. A docente informou que não havia tomado conhecimento da proposta do Curso de Formação, encaminhada por meio de correspondência eletrônica para o grupo de professores de Educação Física do município de Vitória. De posse dessa informação e percebendo o interesse da professora em juntar-se ao grupo, decidimos convidá-la a ingressar no Curso.

Ao fazer isso, vislumbramos ampliar o número de professores participantes do GOF, que estava abaixo do máximo estabelecido (dez professores), e qualificar ainda mais nossas discussões, tendo como base os relatos e mediações de uma professora que, além de pertencer à mesma rede municipal de ensino do grupo, tinha experiências teórico-práticas sobre a inclusão de crianças com autismo nas aulas de Educação Física, adquiridas ao participar de processo anterior de pesquisa, em colaboração com uma mestrandia do Curso de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Percebemos que a história de sucesso vivida por Rafaela poderia gerar reflexões muito ricas oriundas das demandas e questionamentos dos outros professores participantes.

4.1.1 O Contexto de Trabalho da Professora Rafaela

A escola onde a professora Rafaela lecionava localizava-se em um Campus Universitário e denominava-se Escola da Experiência (fictício). Foi criada para atender aos estágios de Prática de Ensino de diversos cursos de Licenciatura. Desde 1994, atendia a turmas do 1.º (6 anos) ao 9.º ano, num total de dezoito, sendo nove por turno. A Escola acolhia 550 alunos da comunidade, distribuídos igualmente entre os turnos matutino e o vespertino (225 alunos), em turmas do 1.º ao 9.º ano.

O corpo docente da Escola era formado por trinta professores, quatro deles professores de Educação Física (dois em cada turno). A escola contava ainda com pedagogos, estagiários, coordenadores pedagógicos, uma diretora, além de outros funcionários.

Quanto ao espaço físico, a Escola dispõe de duas quadras, uma em tamanho oficial coberta e uma menor aberta, usadas por todas as turmas. Dispõe ainda de uma cozinha, um refeitório, banheiros, um pátio de frente e outro, de fundos, e uma sala de recursos multifuncionais.

4.1.2 A Primeira Proposta de Atendimento Individualizado para o aluno Dante

Segundo a professora Rafaela, Dante necessitou de mais tempo para adaptar-se à Escola devido à sua condição de autista. Logo que chegou, mostrou-se assustado com o novo ambiente, com os novos professores e colegas. Seu estranhamento em

relação à nova escola foi percebido pelo aumento das autoagressões, dos gritos, das constantes fugas e da sua resistência em aceitar a aproximação das pessoas.

Diante dessas atitudes, a Escola sentiu a necessidade de mobilizar-se para atendê-lo. Passou então a procurar meios alternativos para fazê-lo, seguindo a orientação de seu Projeto Político Pedagógico, que prevê que a Escola esteja aberta a alternativas e práticas diversificadas com vistas a atender à diversidade de todos os alunos, construindo práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação de seus educandos. Dessa forma, iniciou todo um processo de mobilização para melhor compreender as necessidades e possibilidades desse aluno.

Uma das primeiras ações desenvolvidas com a finalidade de facilitar a adaptação do aluno à Escola foi a criação de um horário individualizado de atendimento pelo professor de Educação Física, que demonstrava ter um bom relacionamento com essa criança. Tal ação mostrou-se viável porque havia alguns docentes na Escola com carga horária incompleta, devido à existência de um número menor de turmas, caso em que se enquadrava esse professor, que assim conseguiu organizar um atendimento individualizado para Dante, pautado em atividades psicomotoras, com duração de duas horas semanais, para além das duas aulas regulares de Educação Física da turma com que trabalhava, das quais esse aluno não participava por suas peculiaridades.

[...] como temos dois professores, sobra carga horária. Na rede esses horários são utilizados para oficinas, por exemplo, de dança, capoeira, entre outras, e não é necessária a presença de todos. São complementações de carga horária que são utilizadas para contemplar atividades que não estão presentes como conteúdo, mas que são boas pra escola. [...] Além disso, a questão de estar em uma escola pequena faz muita diferença. Eu trabalho na Serra também e lá as coisas são diferentes. São muitas turmas, num ritmo muito intenso de trabalho, no qual você até se perde no seu planejamento (RAFAELA, 26-10-2011).

4.1.3 Nova Professora, Novo Olhar e uma Nova Proposta

Em 2010, a professora Rafaela assumiu a cadeira desse professor na Escola, passando a ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, o que fez com que Dante iniciasse um novo processo de adaptação.

A docente começou a realizar seu trabalho com Dante partindo das atividades psicomotoras que o aluno já desenvolvia na Escola, seguindo as orientações da pedagoga. As aulas de atendimento individualizado desse aluno eram baseadas na repetição de exercícios psicomotores desenvolvidos em forma de circuitos. Esse modo de trabalho se repetia desde o ingresso do aluno na Escola, em 2009. Na fala da docente, essa condição pode ser percebida: “[...] *no começo eles falaram assim... até eu mesma estava meio perdida; eu cheguei e perguntei o que faziam com ele e eu repeti as atividades que me sugeriram [...]*” (RAFAELA, 29-11-2011).

Apesar dessas orientações e da falta de experiência com alunos autistas, desde as primeiras aulas individualizadas Rafaela procurou observar o aluno Dante buscando conhecer suas qualidades, sua história, seu desenvolvimento. Ela tentava desvelar quem era aquele aluno com autismo. Ao conhecê-lo melhor, reconheceu os avanços psicomotores alcançados por ele e concluiu que Dante se encontrava em uma nova fase, com novas necessidades. Assim, a professora passou a questionar a perpetuação daquele trabalho, acreditando que nada mais acrescentaria ao processo de aprendizagem do seu aluno, isso porque ele já executava as tarefas propostas com certa facilidade. Essa situação pode ser observada na fala a seguir:

Não tinha esse tipo de experiência, mas seguia meu instinto [...]. Depois eu pensei: ‘Não, isso aí não tem mais por quê! Ele já anda na corda melhor do que eu e melhor do que vocês todos! Ele sobe, ele não tem problema motor. Vamos trabalhar o que ele precisa, vamos acolher ele no grupo, incluir ele nas atividades, despertar o interesse dele, explicar pra ele esse momento que está acontecendo’, e ele vai se situar melhor e ter mais vontade de ficar lá com os outros alunos (RAFAELA, 29-11-2011).

A professora Rafaela, na ocasião, contava com o apoio de uma pesquisadora que a auxiliava nas reflexões e planejamentos sobre o processo de inclusão de Dante, conforme expressou: “[...] *o mais importante para o sucesso do meu trabalho foi o suporte de outra pessoa [pesquisadora] que tinha esse conhecimento e essa visão*”

(RAFAELA, 29-11-2011). Essa situação estimulou-a ainda mais a procurar por mudanças e foi decisiva para que empreendesse um novo trabalho com o aluno, baseado na abordagem pedagógica crítico-superadora, pautada na ideia da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa abordagem já era utilizada em suas aulas regulares de Educação Física. Assim, foi delimitado um novo objetivo para aquele momento: provocar a interação e a participação do aluno autista com seus colegas nas aulas de Educação Física. Essa passagem da experiência educativa da professora pode ser observada no depoimento a seguir:

[...] tipo assim: ele tem um problema de relacionamento, ele tem uma síndrome que dificulta que ele se enturme. Ele se isola, só quer ficar no balanço, então por que não trabalhar isso aí com ele, colocar ele no grupo ao invés de colocar ele pra andar em cima da corda, já que ele faz esses circuitos facilmente. A ideia foi essa, de mudar... (RAFAELA, 29-11-2011).

De acordo com pesquisas recentes (BAPTISTA; BOSA, 2002; CAMARGO; BOSA, 2009; SURIAN, 2010, entre outros), as limitações observadas pela professora Rafaela em relação ao aluno Dante são características marcantes, presentes em pessoas com autismo, tais como dificuldade na interação social, na comunicação e, também, restrição de repertórios de atividades e interesses. Portanto, tais características devem nortear as ações que são planejadas para essas pessoas.

4.1.4 A Ressignificação das Aulas Individualizadas

As primeiras mudanças de conteúdo nas aulas individualizadas causaram um grande estranhamento em Dante, que estava acostumado a realizar as atividades psicomotoras em circuito. Quando iniciou o novo trabalho, ele se mostrou extremamente resistente às mudanças propostas. A alteração de sua rotina

provocou diferentes reações: num momento, ele fugia em direção ao balanço, seu local preferido, noutro, saía correndo e começava a gritar e a se bater.

O que está em jogo é entender o seguinte: no caso de meninos com deficiência, principalmente os meninos autistas, tem mudanças constantes de comportamento. Tem dia que eles são mais acessíveis, dependendo do ambiente; às vezes a troca de ambiente cria problema (RAFAELA, 26-10-2011).

Esse comportamento provocava uma barreira entre a Escola e o aluno, e Rafaela sabia que teria que vencer esse desafio para conseguir desenvolver sua proposta didática com ele. Segundo Baptista e Bosa (2002), na maioria das vezes, esse comportamento é uma consequência da intolerância a mudanças, comum nas crianças com autismo. Como revela a professora, se nada fosse feito, a situação poderia manter-se estática.

[...] se deixar, ele fica o dia todo no balanço, balançando o tempo todo... Quando ele chegou na escola, era só no balanço. Ele ia de chinelo... até no vídeo ali ele tá de chinelo [apresentação no data show para os outros professores do GOF]. Quando ele é contrariado, ele se agride ou agride a outra pessoa... ele bate na cabeça; tem hora que é palmas, ele só fica batendo palmas. A gente fala: 'Para Dante, para de bater palma, para de se bater!'

A [pesquisadora] até fala que eu venço o Dante pelo cansaço. Quando eu chegava lá no balanço, chamava ele; aí, a princípio, ele fingia que não me via... eu continuava chamando; aí ele fazia [gesto de] pouquinho; aí eu falava também pouquinho. Insistia tanto que ele ia, mas ficava pouco (RAFAELA, 29-11-2011).

Quando aconteciam os episódios de descontentamento, a professora Rafaela buscava conter o comportamento agressivo do aluno com a força física, no primeiro momento, e, na sequência, por meio do diálogo e de uma atitude atenciosa. Aos poucos Dante aceitava o carinho da professora e se acalmava até voltar às atividades que havia abandonado. Agindo assim, a docente ganhava familiaridade com o aluno e segurança para enfrentar os novos desafios que viriam. Além disso, obtinha mais tempo para desenvolver as atividades que havia planejado, estreitando os laços existentes entre ambos, como se observa em sua manifestação:

No começo era difícil, sabe? E ele é assim: ele é dócil! Mas tem aquele dia em que ele está agressivo, que ele se bate, que ele grita, ele se morde, ele tenta morder a gente. Tem os momentos que ele fica nervoso, que ele não quer fazer as coisas, que ele quer fazer do jeito dele. [...] você tem que ter calma, acalmar ele e aí começar tudo de novo.

[...] eu converso, eu pego na mão dele, vou falando... às vezes ele está tentando se morder. Eu falo: 'Não! Não pode se morder, vai machucar!' Faço carinho e falo que não pode se morder, dou até beijinho na mão e peço pra ele não se morder. Você tem que usar todas as estratégias possíveis [...] para estreitar o vínculo, para poder ter um contato maior com esse aluno, para poder ter um momento maior com ele, pra ele passar a me conhecer, responder, trocar ideias... e, outra coisa: o que funcionar hoje pode não funcionar amanhã (RAFAELA, 29-11-2011).

A aproximação entre professora e aluno foi acontecendo paulatinamente e aos poucos Rafaela foi conquistando a confiança de Dante. Essa interação entre professora e aluno possibilitou a identificação de atividades que atraíam a atenção do discente. A partir dessa descoberta, a professora e a pesquisadora iniciaram um projeto com o propósito de identificar os pontos fortes e os interesses de Dante, visando, em processo, provocar a sua aproximação e inserção na turma regular, nas aulas de Educação Física.

Entre algumas potencialidades identificadas, a que mais contribuiria para atingir o objetivo proposto, no entender da professora e da pesquisadora, seria o desenvolvimento do conteúdo jogos e brincadeiras. A ideia era construir um projeto que aproveitasse os pontos fortes e os interesses do aluno, identificados durante os primeiros encontros individualizados. Como haviam percebido que Dante tinha uma ótima habilidade manual, trabalhar o conteúdo Jogos Tradicionais permitiria aproveitar essa habilidade na construção dos brinquedos que seriam utilizados nas aulas regulares.

Ao conectar esses dois momentos — momento individualizado e momento com a turma regular —, as aulas foram ganhando novos contornos para o aluno Dante, que passou a perceber a ligação entre as aulas individuais e as aulas coletivas. O plano era repetir as atividades realizadas no momento individualizado nas aulas de Educação Física regular, de forma que tivesse sentido e significado para ele. Isso pode ser observado no trecho a seguir:

Tivemos a ideia de fazer os jogos e brincadeiras e eu achei ótimo, porque eu já fiz o projeto, acho bem interessante [...], dá para todo mundo participar e realmente foi um gancho bom porque, na parte da construção dos brinquedos, ele participou muito. Construir, cortar as garrafas, passar os barbantes... E ele tinha que, assim como as outras crianças, construir um carrinho, construir um bilboquê [...] (RAFAELA, 29-11-2011).

[...] pensando sobre esse momento [atendimento individualizado], discutindo sobre uma ideia que veio da pesquisadora [...], percebemos que, se fizéssemos uma aula com ele [Dante], depois ele repetiria; então nesse momento ele construiu brinquedos, pra depois brincar com a turma (RAFAELA, 29-11-2011).

Essa foi uma grande conquista de Rafaela em relação ao objetivo de incluir o aluno com autismo nas aulas de Educação Física. No entanto, a professora sabia que esse era apenas um passo entre muitos que teria que dar ao longo dessa jornada. Agora era preciso pensar em como estimular as relações entre ele e o grupo, pois, conforme revelou a docente: “[...] *nossa dificuldade era integrar o Dante e também a turma, né? a turma a ele e ele à turma*”.

Com as aulas individuais, Dante começou a se aproximar das aulas regulares de Educação Física, porém houve um problema: ele chegava (à aula de Educação Física) e ficava andando de um lado para o outro, como fazia antes. A professora esforçava-se por convencê-lo a participar das aulas, mas ele sempre se afastava como fazia no início das aulas individualizadas.

A primeira aula que ele foi, ele correu na arquibancada, ele subiu na arquibancada e correu, batendo palmas de um lado para o outro. Na segunda aula que ele foi, ele sentou para ouvir com o grupo e voltou para o balanço. Novamente eu encaminhei a atividade [para a turma] e busquei ele [no balanço] (RAFAELA, 29-11-2011).

Essa situação levou à formulação de novos questionamentos e novas reflexões, ajudando a pensar uma solução. Durante o planejamento, avaliando o desenvolvimento das aulas individualizadas e a transição de Dante para o momento da aula coletiva, percebeu-se que ele já conseguia construir o brinquedo e brincar com ele, mas fazia isso sozinho ou com um adulto, e não com os colegas.

Diante dessa constatação, Rafaela teve a ideia de trazer para o momento individualizado a presença de alguns colegas da turma a fim de que realizassem as atividades com Dante. Assim, além de aproveitar esse momento para provocar a aproximação entre ele e a turma, também contemplaria outros alunos que apresentavam dificuldades de ordem psicomotora e comportamental, demonstrando com isso estar atenta a todos, e não apenas ao caso do aluno autista.

Importante destacar que a docente privilegiou convidar para participar do momento individualizado aqueles colegas que não demonstravam afinidade com o caso de Dante, com o objetivo de gerar uma aproximação e facilitar o processo de inserção dele na turma, entendendo que os colegas que tinham essa afinidade já estavam ajudando. Portanto, precisava conquistar novos adeptos à causa. Esse fato pode ser observado no trecho a seguir:

[...] eu procurei pegar os outros [colegas] pra aproximar um pouco dele. Porque aqueles que já tinham afinidade já estavam ajudando. Dei preferência aos que tinham mais problemas também, porque já trabalhava o problema do outro também nesse momento. Pegava aqueles alunos que a gente sentia que também tinha que trabalhar alguma [coisa] com eles. Eles também tinham alguma necessidade que precisava ser trabalhada (RAFAELA, 29-11-2011).

Segundo Rodrigues (2010, p. 22), o trabalho docente depende de fatores como “[...] apropriação do conhecimento; atuação na realidade circunscrita nas ações didáticas/pedagógicas e reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere”. Dessa forma, a professora teve a intenção de formar pequenos grupos para ampliar as possibilidades relacionais de Dante e, ao mesmo tempo, começar a orientar os colegas de turma a lidar com suas características individuais, estabelecendo vínculos que facilitassem o acolhimento dele no momento da aula coletiva.

Conforme afirma Surian (2010, p. 10), “as deficiências nas capacidades sociais impedem o desenvolvimento de amizades íntimas, mas não impedem a formação de relacionamentos duráveis e intensas relações de apego com algumas pessoas [...]”. Dessa maneira, aos poucos, as relações sociais foram sendo construídas. Os

alunos, diante da oportunidade de estar com Dante na aula individual, tiveram a chance de conhecê-lo, de entender sua forma de ser.

Quando Dante estava nas aulas de Educação Física regular, os alunos que ficavam com ele na aula individual serviam de referência, aproximando-se e convidando-o a participar da aula, evitando que ele ficasse de fora.

Quando eu estava trabalhando ginástica, eu usava esse espaço para poder ensinar ele a fazer ponte, rolamento... eu, ele e os ajudantes. Quando ele ia para o grupo, ele já tinha tido acesso, já tinha visto, já tinha feito aquilo, animava mais de fazer com o grupo, o grupo com ele (RAFAELA, 29-11-2011).

Nesse sentido, além de encontrar a professora Rafaela e os colegas que entendiam sua forma de ser, Dante realizava na aula regular de Educação Física atividades com as quais já estava familiarizado, pois, como já exposto, os conteúdos desenvolvidos passaram a ser o mesmo nos dois momentos. Essa nova configuração das aulas era bem diferente daquela que acontecia em momentos anteriores à ressignificação do momento individualizado, em cujo espaço o conteúdo era um, enquanto nas aulas coletivas era outro, o que tornava mais difícil a aproximação do aluno autista com o espaço coletivo.

4.1.5 Os Resultados Percebidos com a Ressignificação das Aulas Individuais de Dante – Exemplos que Enriqueceram os Encontros do GOF

Rafaela finalizou a apresentação de sua experiência de inclusão para os professores participantes do GOF, evidenciando alguns aspectos positivos percebidos como resultado dos arranjos didáticos implementados em suas aulas, durante o processo de inclusão do aluno Dante. Dentre as conquistas obtidas, apresentadas ao GOF,

destacamos a transformação da escola como consequência da mudança do contexto dos sujeitos envolvidos.

A ideia de inclusão também está relacionada à necessidade de transformação da instituição em prol das necessidades das crianças. A escola de Rafaela já se havia modificado para atender Dante com a criação, dois anos antes, do espaço de atendimento individualizado. No entanto esse espaço era pensado apenas para a realização de atividades psicomotoras que, apesar de terem sido válidas no início, não mais atendiam as necessidades educacionais de Dante, que se encontrava em uma nova fase de desenvolvimento. Modificar esse olhar foi o primeiro desafio da professora, pois a resistência oferecida pela Escola era muito grande e quase a fez desistir.

No que diz respeito às possibilidades pedagógicas, Moreira (2009) ressalta que, devido às características do distúrbio que apresenta, uma criança com autismo pode ter dificuldades para entender o que está sendo solicitado em uma tarefa. No entanto, muitos professores acabam deixando o aluno especial sem uma proposta pedagógica adequada, devido a preconceitos que subestimam suas capacidades e geram a equivocada ideia de que eles não conseguem aprender.

As pessoas que não acreditavam que era possível encontrar outros significados, outros caminhos não aceitavam as mudanças. O processo para convencê-las foi desgastante para a professora, conforme relata em sua apresentação:

Foi uma tarefa árdua e às vezes cansativa. Tem momentos em que você se sente assim [desanimada], passam coisas na sua cabeça tipo: 'eu vou desistir. Porque parece que eu estou trabalhando contra vocês. Eu não estou não, gente? Pelo amor de Deus! Entendeu? É só uma ideia diferente.' Porque, às vezes, o novo assusta um pouco (RAFAELA, 29-11-2011).

A forma como a professora usou o espaço individualizado fez a diferença para a transformação da escola. Rafaela havia percebido que o aprendizado de Dante precisava acontecer junto com o dos outros alunos e passou a lutar por isso, ao desenvolver novas propostas pedagógicas para a utilização do espaço.

À medida que as ações pedagógicas implementadas pela professora Rafaela potencializavam a participação de Dante, alterando positiva e gradativamente seu comportamento, surgiam elementos práticos que possibilitavam confrontar as ideias cristalizadas pela Escola que, fundamentada em experiências anteriores, continuava acreditando que as atividades psicomotoras, realizadas no momento individualizado, eram a melhor opção para Dante. Rafaela acreditou, investiu e mostrou que era possível fazer diferente, pois Dante passou a demonstrar que compreendia o contexto ao seu redor, ao participar com maior frequência das atividades em conjunto com os outros alunos da turma, e, aos poucos, tornou-se parte ativa do grupo, conforme revela a docente em sua fala:

[...] com o horário individualizado com ele [Dante]... ele está ficando mais na sala. Não fica mais só no balanço [ficava constantemente, durante o período de aula, sentado em um balanço localizado no pátio da escola], [...] ele começou a vir [para a aula], a participar. No começo ele ficava pouco, começava a fazer e depois saía. Depois ele começou a fazer e ficou com o grupo mais tempo. Ele gostava muito de fazer os brinquedos, de construir os brinquedos, de cortar garrafas... (RAFAELA, 29-11-2011).

A turma de Dante, também havia demonstrado ganhos com essa proposta inclusiva. Mediante a aproximação de conteúdo entre os atendimentos individuais e as aulas regulares de Educação Física e à consequente inserção de Dante nas atividades, os colegas passaram a reconhecê-lo como um elemento pertencente ao grupo, entendendo suas particularidades e respeitando sua forma de ser. A professora registrou em fotografias e videogravação, que foram apresentadas ao GOF, a perceptível mudança de comportamento dos colegas em relação a Dante nas aulas de Educação Física e dele em relação à turma.

[...] aqui eu já estou mais com o grupo, já tem colegas ajudando, as crianças já estão se responsabilizando mais por ele. Porque no começo eu tinha que cuidar dele, cuidar do grupo... era aquele desespero, né? No final do segundo semestre o grupo já chama, já cuida, já olha, já inclui ele [Dante] na brincadeira, já lembra que ele tem que participar (RAFAELA, 29-11-2011).

As visíveis modificações no comportamento da turma e de Dante demonstraram que o aprendizado e a inclusão podem acontecer em conjunto, e isso mudou a

perspectiva da escola, que passou a estar mais acessível a diversificações nas propostas educacionais inclusivas bem como a trabalhar de maneira colaborativa, mostrando-se receptiva às proposições dos professores e mais flexível para modificar o método educacional, de forma a ir ao encontro das necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos.

[...] a escola já tentava ser inclusiva, ela já tinha esses momentos, agora a partir do momento que a gente só mudou o ângulo de visão, fortaleceu. A gente viu como ele foi crescendo; isso foi dando um ânimo a mais pra todo mundo dar continuidade e hoje o grupo [de professores] está bem integrado, troca ideias, fala o que dá certo.

[...] como ele [Dante] passou a ficar nas aulas de Educação Física, foi-se pensando também pra ele ficar na sala, e ele está bem mais envolvido realmente.

[...] temos percebido que os momentos que ele fica mais na sala de aula são os primeiros horários. Então temos mobilizado as atividades de Educação Física para depois do recreio (RAFAELA, 29-11-2011).

Esse processo crítico-reflexivo rendeu discussões que sensibilizaram os professores do GOF no que diz respeito a entenderem que a interação entre alunos com e sem deficiência pode influenciar positivamente no desenvolvimento de ambos. 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 possa exercer 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 se concentra no que é peculiar no desenvolvimento do aluno, para agir em seu processo educativo e atender às suas necessidades.

Por meio desse exemplo, fica claro que a construção de uma educação inclusiva, que não seja assegurada somente por leis nos espaços sociais, principalmente no cotidiano das escolas, é um verdadeiro desafio à educação brasileira, pois provoca nas escolas uma mudança de perspectiva educacional que abrange não só alunos

com deficiência, mas também os demais, para que todos tenham sucesso na aprendizagem (MANTOAN, 2006).

Logo, o desfecho da análise dessa categoria ganha contornos mais fortes ao ir ao encontro das proposições de Leontiev (1991, p. 59), que afirma de forma categórica: “Mas foi demonstrado que, ao colocar estas crianças [com deficiência] em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso”.

Em continuidade, o autor propõe a seguinte questão para reflexão:

Estas crianças [com deficiência] têm de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento? (LEONTIEV, 1991, p. 59).

Analisando a citação anterior, fica claro que as ações pedagógicas baseadas no referencial sobre a crença no valor do potencial humano, demonstrando que, ao colocar as crianças com deficiência em condições favoráveis de aprendizagem, por meio de métodos de ensino apropriados, referencial teórico de suporte, equipe interdisciplinar integrada e com atitude acolhedora e recursos materiais adequados, elas realmente são capazes de superar muitas das limitações e desenvolver suas potencialidades, conforme demonstrou o trabalho desenvolvido pela professora Rafaela.

Sendo assim, compartilhando as ideias de Siqueira (2011), não negamos que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno autista seja extremamente difícil e delicada, porém essa condição não nos pode paralisar, pelo contrário, deve mobilizar-nos, instigar-nos, levar-nos a reavaliar nossas atitudes, conceitos e procedimentos.

Desse modo, construir e gerenciar ações pedagógicas nessas condições requer do professor coragem e ousadia para rever concepções de ensino, criar novos ambientes de aprendizagem, repensar espaços/tempos na escola e investir na

formação. É a escola, portanto, que se modifica em função das necessidades educacionais dos alunos e atende às suas singularidades, dando condições para que ele possa caminhar sozinho.

Cabe informar que, as duas categorias apresentadas a seguir são temas que atravessam o desafio de enfrentar a inclusão na prática educativa e não ação direta dos docentes com os alunos.

4.2 O TRABALHO COLETIVO COMO POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO

Em um dos encontros do GOF, os professores manifestaram a dificuldade em estabelecer um trabalho coletivo com os pares, principalmente com os professores especialistas. Em suas narrativas, os professores apontam que a professora especialista normalmente desenvolve a ação pedagógica de forma individualizada com o aluno, mantendo-se distante em relação aos professores das classes regulares.

Esse distanciamento entre os professores da classe regular e especialista pode ser evidenciado na seguinte situação narrada pelos docentes:

Em relação a essa questão da professora especial, nós estamos com uma professora na minha escola que eu não consegui entender o papel dela ali. Ela entrou para o grupo [da escola] só que ela faz questão de não interagir [...]. Essa atitude dificulta algumas coisas. Ela pega a Amanda [aluna com autismo] e leva pra sala dela. Eu peço toda semana pra ela levar a Amanda e quando vou buscá-la ela fala que esqueceu de levar. Ela sabe que estamos em aula, sabe que é a turma da Amanda e, mesmo assim, leva a aluna pra sala de recursos. Eu já falei com a pedagoga, mas nada se resolveu (FERNANDA, 26-10-2011).

Tem professores da Educação Especial que preferem trabalhar fechados [nas salas de recursos], que acham que o aluno especial tem que ficar em um local separado (ROBERTO, 26-10-2011).

A dificuldade em desenvolver um trabalho com a professora de Educação Especial citada nos exemplos acima, revela uma situação recorrente em diversas escolas públicas do Brasil: as marcas deixadas pelo modelo médico da deficiência.

Por esse modelo, as pessoas com deficiência são frequentemente declaradas doentes, isto é, a elas é designado o papel desamparado e passivo de pacientes, dependentes dos cuidados de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis. Por essa concepção, a deficiência é vista como um problema do indivíduo e, por isso, ele próprio teria que se adaptar à sociedade ou teria que ser mudado por profissionais por meio da reabilitação ou cura (SASSAKI, 1997; MENDES, 2006; CHICON, 2010).

Dessa forma, apesar de o direito de matrícula estar assegurado por força de lei às pessoas com deficiência, na prática, em muitas situações, essas pessoas são tolhidas de participar do mesmo espaço/tempo que os pares não deficientes, sob o argumento da necessidade de uma preparação *a priori* em espaços segregados. Em muitos casos, esses profissionais parecem realmente acreditar que esse tipo de concepção pode alcançar melhores resultados para seus alunos com deficiência, ignorando todos os avanços constatados a partir das experiências de inclusão.

Jesus e Alves (2011, v. 2, p. 23), ao ponderarem sobre a importância do papel do professor especialista como apoio ao professor regular, sugerem que esse profissional poderia “[...] planejar e elaborar atividades junto com o professor da sala [quadra], sendo ele mesmo um professor daquela turma e não somente do aluno com necessidades educacionais especiais”. Essa forma ofereceria aos professores orientações e assistência para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas, ao mesmo tempo em que facilitaria o acesso de seus alunos com deficiência aos conhecimentos, respondendo às suas necessidades diferenciadas.

Cabe ainda destacar que, na situação relatada pela professora do GOF, seria importante que essas aulas fossem complementares, enriquecendo a experiência da aluna Amanda, e não sobrepostas, como insiste a professora especialista. O ideal seria inclusive uma parceria entre as duas professoras, numa espécie de trabalho

colaborativo, em que, nesse caso, todos ganhariam. Amanda, por receber maior oferta de ação educativa, e as professoras, por aprenderem compartilhando experiência e atuando com a diversidade.

Dessa maneira tanto o profissional especialista, quanto os professores, deveriam reconhecer a necessidade do apoio mútuo na solução das demandas apresentadas pelos alunos com deficiência desenvolvendo um ensino colaborativo. Segundo Friend e Cook (apud, MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011), o ensino colaborativo, também denominado coensino, pode ser definido como um modelo de prestação de serviço de educação especial, no qual duas pessoas engajadas num mesmo processo de tomada de decisões dividem responsabilidades, recursos e tarefas a fim de alcançarem objetivos comuns.

O trabalho ou planejamento coletivo/colaborativo, segundo Muñoz Palafox (2004), é caracterizado como um ato de construção e reconstrução de um fato real, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação.

Diferente dos professores citados, Rafaela trouxe, em sua narrativa, a experiência de trabalho coletivo e colaborativo presente na escola em que atua:

Esse ano foi a professora da Educação Especial também muito tranquila, não que as outras não fossem, mas, assim, a gente acaba planejando nas conversas. Isso é muito bom. Vamos planejar agora para o aluno especial [...]. Então a gente vai conversando, trocando ideia e aí flui mais natural, então está bem mais tranquilo [...] (RAFAELA, 26-10-2011).

Rafaela evidenciou um resultado positivo alcançado por meio de um árduo trabalho desenvolvido com a parceria de uma professora externa, que na época produzia uma pesquisa em sua escola. Conforme relatou, para que as coisas comesçassem a funcionar no sentido da inclusão de um aluno autista em suas aulas de Educação Física, a parceria estabelecida com a professora foi de suma importância para ajudá-la a superar as dificuldades iniciais que se apresentaram:

[...] quando você começa não sabe. Será que é esse o caminho? Será que eu tenho conhecimento? Será que não tenho? Será que estou fazendo certo? Será que é assim mesmo? Será que poderia fazer melhor? Será que eu sei o que deveria saber sobre esse aluno? Sobre essa condição dele? Aonde eu vou buscar?

Aí você ter uma pessoa que já está estudando aquilo há mais tempo é muito bom! Ela colabora com tudo! Te manda um texto, te indica um livro, te dá uma sugestão, te dá um toque [...].

Essas trocas te auxiliam, te ajudam a manter um caminho! Porque, senão, a gente começa, mas não sabe. Aí vem o medo, a angústia, e a gente começa a tropeçar [...]. A presença da pesquisadora ajudou muito pelo seguinte: a pessoa te dá um apoio! Porque você tem a ideia, bota em funcionamento, mas tem alguns momentos que você se sente perdido (RAFAELA, 26-10-2011).

Ao dar sequência a seus depoimentos, a professora revelou-nos que esse trabalho colaborativo contribuiu sobremaneira para a superação de seu maior desafio para realizar a inclusão em suas aulas, pois as barreiras não estavam em sua relação com o menino, mas, sim, em sua relação com os colegas, que entendiam as atividades psicomotoras como a melhor forma de trabalho, demonstrando a cristalização de preconceitos oriundos dos antigos paradigmas de atendimento especializado. Em suas palavras: “[...] *no começo [...] eu mesma estava meio perdida, eu cheguei e perguntei o que faziam com ele, e eu repeti as atividades que me sugeriram [atividades psicomotoras realizadas em circuitos]*” (RAFAELA, 26-10-2011).

Conforme o relato da professora Rafaela, a princípio houve uma grande inquietação por parte de seus colegas e da pedagoga em relação à sua proposta de ressignificar as atividades psicomotoras organizadas na forma de circuito, que orientavam seu atendimento ao aluno Dante, no momento individualizado, visando incluí-lo em suas aulas. A professora fez suas próprias ponderações sobre o porquê da resistência oferecida pelos colegas e, principalmente, pela pedagoga naquele momento, em relação à proposta de mudança de atividade do momento individualizado:

[...] talvez [a pedagoga] estivesse me colocando naquele espaço [psicomotor], me cobrando como professora de Educação Especial [...]. É uma coisa que eu falo, a gente faz o melhor da gente na área da gente. Sou professora de Educação Física, eu quero integrar ele [aluno com autismo],

eu quero integrar os outros, eu quero dar o melhor para ele e para os outros. Mas tem muita coisa que não adianta me cobrar que eu não vou além, [por exemplo], botar ele nesse espaço [atendimento individualizado – circuito psicomotor] pensando que poderia dar conta de outros aspectos [que não os da Educação Física]... (RAFAELA, 26-10-2011).

Colaborando para essa discussão, Cruz (2005, p. 30) afirma a respeito da compreensão sobre o papel dos professores de Educação Física:

[...] não nos cabe como profissionais da área escolar reverter alterações morfológico-funcionais constitutivas de uma pessoa. Entretanto, proporcionar-lhe condições de movimentar-se para interagir com seu ambiente físico-social de modo cada vez mais satisfatório às suas necessidades.

Assim, a partir do trabalho colaborativo desenvolvido com a professora pesquisadora, Rafaela iniciou um processo de reflexão e questionamentos sobre o seu papel docente, que a levaram a modificar a forma como seu aluno era atendido:

[...] depois eu falei: não, isso aí não tem por quê. Ele já anda na corda, melhor do que eu e melhor do que vocês todos, ele sobe, ele não tem problema motor. Vamos trabalhar o que ele precisa, vamos acolher ele no grupo, incluir ele nas atividades, despertar o interesse dele, explicar pra ele esse momento que está acontecendo e ele vai se situar melhor e ter mais vontade de ficar lá com os outros alunos (RAFAELA, 26-10-2011).

Com o sucesso de seu trabalho, respaldado pela contribuição da pesquisadora, suas ações foram sendo cada vez mais reconhecidas por seus pares, de maneira que, atualmente, seu grupo está mais coeso, harmônico e confiante para assumir suas funções e responsabilidades no trabalho educativo desenvolvido com o aluno, como demonstra na fala seguinte:

Hoje, assim, o que eu acho que está muito bom é o grupo. Todo mundo [...], os professores de Educação Especial, pedagoga, eu, os professores de sala de aula, todo mundo falando a mesma linguagem, assim, juntos, pensando no aluno, na inclusão. Isso é muito bom!

Acreditar no meu trabalho, eles acreditarem, eu acreditar no apoio da Educação Especial e a professora da sala e todo mundo. Um acreditar no outro, porque senão... Ou a gente fica passando a bola ou jogando a culpa... (RAFAELA, 26-10-2011).

Nesse bojo, precisamos reconhecer que o trabalho colaborativo na escola é potencializador da ação docente e, em consequência, facilitador do processo de aprendizagem de todos os alunos, tenham eles deficiência ou não.

4.3 O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A AÇÃO DE FORMAÇÃO EXPERIMENTADA NO GOF

Todos os professores acharam 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 parte integrante da ação de formação, pois, ao narrar suas demandas e práticas, eles se colocavam como atuantes na elaboração do processo.

Evidenciaremos, no item seguinte, as percepções relativas aos aspectos que mais marcaram os professores na ação de formação desenvolvida.

4.3.1 Rafaela – Troca de Experiências que Fortalecem a Segurança do Papel Docente

Para a professora Rafaela, a temática delimitadora dos encontros, os textos estudados, os vídeos analisados e a troca de experiências realizada pelos professores foram o diferencial do GOF. A partir desses estudos e discussões, novos elementos se apresentaram, deixando marcas que parecem ter ajudado a professora no processo de autoconhecimento que culminou em sua transformação pessoal e profissional, conforme salienta:

Eu acho, assim, que o nosso [GOF], foi realmente um encontro de troca, de formação continuada, e ele era focado. Tinha uma área, então isso aí direcionou muito! Os textos eram muito legais, muitos textos [e vídeos] que tocavam a gente [...].

[...] então você muda até a sua forma de ver a vida, de ver o mundo, não é só profissionalmente não! Mas [...] até pessoalmente. E o conhecimento que você adquire também é muito importante. Eu gostei muito! (RAFAELA, 15-12-2011).

Na opinião da professora Rafaela, apesar de toda a experiência que tinha, os estudos realizados contribuíram para ampliar sua compreensão sobre o tema inclusão, possibilitando, conseqüentemente, maior segurança em relação à própria prática pedagógica voltada à educação de todos. Conforme disse a professora, por meio dos depoimentos de colegas e as discussões promovidas durante os encontros no GOF, ela teve a chance de identificar e confirmar as ações que já vinha realizando com os alunos e que se aproximavam de boas práticas inclusivas. Quando percebia que se distanciava desse princípio, encontrava no grupo o apoio e a orientação necessária para reavaliar sua conduta e dar novo direcionamento à ação docente, o que a deixava mais segura. Essa situação pode ser evidenciada em sua narrativa:

Eu me senti mais segura em relação àquilo que eu estava fazendo! Porque a gente recebe o aluno, a gente tenta fazer, procura ler, busca na internet ideias, adapta os jogos pra os alunos com NEE participarem. Eu sempre fiz tudo aquilo, com toda boa vontade, porque eu queria ver [a participação de] todos os alunos. Mas, assim, quando você vai pro curso e vê que você está acertando, está no caminho, te dá mais segurança, te incentiva a fazer mais! E quando você vê que está fazendo alguma coisa que... [não está funcionando], que você vê o caminho que poderia ser melhor, você também se sente mais segura!

[...] 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 (RAFAELA, 15-12-2011).

Dessa forma, compreendemos que foi estabelecida uma expressiva relação entre a prática reflexiva e as leituras, considerando que o saber docente não é constituído apenas por conhecimentos empíricos. Aparentemente, as teorias estabeleceram diálogo constante com as práticas narradas pelos professores do GOF, oferecendo a eles outras perspectivas de análise para compreenderem o contexto cultural, social,

histórico e organizacional que vivenciam cotidianamente em sua atividade docente, com vistas a nele intervir e transformá-lo (PIMENTA; GHEDIN, 2005). Os professores do GOF perceberam que esse movimento de reflexão e estudos é fundamental para a internalização de novos conhecimentos, que poderão ser utilizados à medida que novos desafios emergjam de seu cotidiano escolar.

4.3.2 Isaac – Novo Fôlego para o Exercício da Docência

A experiência vivida no GOF foi considerada positiva pelo professor Isaac. Para ele, o diferencial dessa proposta, em relação a outros movimentos de formação de que havia participado, foi a maneira como os temas abordados eram debatidos por todos os professores, conforme relata: “*A formação da rede... eu acho que ela é mais tradicional; você vai lá e tem uma pessoa pra falar; às vezes, até fala de um caso ou outro [mais significativo], mas não se aprofunda, não se discute*” (ISAAC, 7-11-2011).

Em sua avaliação, o professor Isaac expressou as angústias que vivencia no espaço de trabalho e falou das barreiras que muitas vezes paralisam a ação docente, levando o profissional a um conformismo, a uma acomodação: cursos de formação que não consideram o interesse do professor, relação interpessoal de conflitos, carga de trabalho excessiva, muitas vezes jornadas de três turnos, inclusão de alunos com deficiência nas turmas sem que haja informação e apoio à ação docente do professor, entre outras. Considerando essas condições negativas no trabalho, o professor revelou seu dissabor em relação à docência; no entanto apontou o trabalho desenvolvido no GOF como inspiração para encarar essa realidade, retomar os estudos e ressignificar a prática docente. Esses fatos podem ser evidenciados na narrativa do professor Isaac:

[...] na minha opinião, o mais bacana foi a possibilidade da gente falar das nossas dificuldades, dos nossos problemas cotidianos, dos muros que as

vezes paramos diante dele. Eu já estava me encolhendo quando eu resolvi procurar essa formação; eu já estava desanimando de estudar, porque o que eu mais ouço é que as coisas 'são assim mesmo, não mudam' [...]. A formação aqui ajudou a encarar essa realidade. Talvez essa tenha sido a minha maior mudança profissional (ISAAC, 7-11-2011).

Nessa narrativa percebem-se os movimentos primeiros do professor para deixar a zona de conforto em que se encontrava e se tornar agente de seu próprio processo de formação. Em suas palavras: “[...] *na formação eu sentia uma parceria e comecei a perceber as responsabilidades*”. O professor revelou que as discussões, os estudos e a troca de experiências entre os professores participantes do GOF conseguiram sensibilizá-lo quanto à necessidade de iniciar seu próprio caminho, para superar as barreiras negativas que se apresentam. Dessa maneira, Isaac parece demonstrar que está disposto a fazer sua parte para transformar a realidade em seu cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (1995, p. 28), “[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” e nossos encontros parecem ter despertado no professor um novo interesse em investir em sua formação. Por meio de conversas informais realizadas após o processo de intervenção desenvolvido no GOF, descobrimos que esse professor inquieto, consciente e carente de ressignificar sua prática pedagógica ingressou em um Curso de Especialização em Educação Física para a Educação Básica, organizado e coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, demonstrando também interesse em prosseguir seus estudos em nível *stricto sensu*.

4.3.3 Roberto – Conscientização dos Sujeitos da Escola para que Haja a Inclusão

O professor Roberto vem trabalhando já há cinco anos na Rede Municipal de Educação de Vitória. Nas discussões do GOF, ele enalteceu a importância de um trabalho de formação continuada para professores, de forma sistematizada e contínua, mas vinculada à realidade da escola. Para ele, trabalhar com o assunto inclusão deveria ser foco para se pensar a educação como um todo, não somente para os alunos com deficiência.

A própria Prefeitura não tem uma consciência de que tem que trabalhar mais esse assunto, focar mais o assunto... ainda está muito superficial. Ano passado não teve cursos específicos. A própria R. [coordenadora de área da SEME] me chamou pra filmar um jogo de basquete dos cadeirantes, que estava tendo um projeto. Ela me disse que, em 2013, a Secretaria iria direcionar alguns cursos em cima disso [...] (ROBERTO, 13-12-2011).

As experiências anteriores de Roberto em relação aos programas de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Ensino fizeram-no relacionar algumas características da proposta de formação vivenciada no GOF com as desses programas. A regularidade dos encontros foi um fator diferenciador para que as discussões não perdessem sentido. No entendimento do professor, abordar o tema da inclusão na formação de professores é fundamental.

Eu acho que deveria ser semestral, ou pelo menos anual, reunir todos os professores, independente de ter um aluno ou não, porque a nossa clientela varia muito. Tem aluno que às vezes muda de bairro, de residência, e vai pra uma escola que, se o professor não tiver uma formação, ele vai ficar meio perdido. Então o curso favoreceu, ajudou muito, só que tem que dar continuidade, e não virar moda. Ah! É moda ajudar os alunos que têm necessidades especiais! Aí todo mundo faz, promove e realiza esse curso... e depois esquece. Fica um ano, dois, sem ter nada. Não! Tem que ser padronizado, pelo menos de seis em seis meses, ter consciência de todos os professores. Conscientização de professores, diretores, coordenadores, pedagogos [...] (ROBERTO, 13-12-2011).

4.3.4 Fernanda – Um Olhar Novo sobre a Prática Pedagógica Inclusiva

Na percepção da professora Fernanda, o GOF contribuiu para que ela pudesse dar outro sentido à forma como pensava a participação da Rebeca (aluna com autismo) nas aulas de Educação Física.

Segundo a professora, o caso de sua aluna era muito diferente daqueles com os quais já se havia deparado durante sua carreira profissional e representava um novo desafio que precisava ser enfrentado. Rebeca, devido a suas particularidades, apresentava dificuldades para estabelecer alguma comunicação com a professora e com seus colegas. Além disso, parecia perceber as aulas de Educação Física como uma espécie de extensão do horário de recreio, fato que a afastava ainda mais da possibilidade de participar das atividades propostas.

Durante os encontros de formação, Fernanda disse ao grupo que não havia, até então, encontrado uma estratégia para desenvolver um trabalho capaz de envolver Rebeca. Parte dessa dificuldade foi atribuída à precária mobilização da escola em pensar alternativas que contribuíssem para atender a suas necessidades e garantissem um maior estreitamento da relação entre ambas. Ela destacou o pouco tempo de que dispunha em sua carga horária (duas aulas semanais) como empecilho para o processo de aproximação e constituição de vínculo com a aluna. E acrescentou que, para piorar a situação, as duas aulas ocorriam após o recreio, o que implicava atrasos no início das aulas, que reduziam ainda mais esse tempo, além da agitação dos alunos.

Ela é uma aluna difícil para você ter um vínculo, de se criar esse vínculo, que foi uma coisa que, como falei, eu tive pouco tempo. [...] Com duas aulas

por semana, depois do recreio, foi uma coisa que não favoreceu (FERNANDA, 5-12-2011).

[...] faz toda a diferença ter essa disponibilidade de tempo, principalmente para o aluno autista. [...]. Eu só tenho duas aulas com a Rebeca e, ainda assim, essas aulas são depois do recreio. Ela, este ano, pouquíssimas vezes identificou o que estava acontecendo com a turma ali fora. Ela sempre acha que é o recreio (FERNANDA, 26-10-2011).

Outra dificuldade encontrada por Fernanda provinha de sua relação com a professora de Educação Especial, que não contribuía para o processo de inclusão da aluna em suas aulas. A professora resistia em realizar um planejamento em conjunto, que pudesse promover a troca de experiências e a construção de estratégias favorecedoras da inclusão de Rebeca nas aulas. Ao compartilhar novamente, com os participantes do GOF, as várias tentativas de trazer a aluna para sua aula, a docente pôde perceber, de forma diferenciada, outras maneiras para resgatar a atenção de sua aluna para as atividades propostas.

Estratégias da Rebeca. Estratégias... depois dessa questão [das discussões fomentadas pelo GOF] é que eu parei para refletir um pouquinho mais, inspirada pelo grupo também. Até porque, também, virou uma questão de honra pra mim. Depois que a gente começou a discutir, [...] pensei: 'deixa ver o que consigo fazer' (FERNANDA, 5-12-2011) .

As provocações dos participantes do GOF levaram a professora Fernanda a analisar e a constatar que o comportamento peculiar da aluna Rebeca exigiria da escola um esforço coletivo em estudar o caso e planejar uma proposta pedagógica para atender suas necessidades educacionais. Um aspecto identificado nas aulas de Educação Física que poderia ajudar na organização desse plano pedagógico foi a mudança do horário das aulas da turma em que Rebeca estudava. A sugestão foi transferir a aula do horário pós-recreio para o primeiro horário do dia, uma vez que a professora Fernanda havia observado que, neste horário, Rebeca estava sempre mais tranquila e interagia melhor com as pessoas. Assim, em diálogo com os participantes do GOF, a professora atentou para essa possibilidade. Essa situação pode ser observada no trecho a seguir:

Esse movimento de inclusão com a Rebeca eu acho que está precário, está difícil. Assim, tenho certa dificuldade. De repente... se o que eu percebi em uma aula com a 3.^a série, que foi no primeiro horário, onde ela conseguiu fazer um pouco da aula, se eu tivesse percebido isso no primeiro trimestre, de repente poderia ter sido um processo diferente. Quando eu vi que na primeira aula ela via aquele pátio com outros olhos [...] (FERNANDA, 5-12-2011).

Assim, segundo a professora Fernanda, o GOF a ajudou a transformar gradativamente seu olhar sobre as formas de fazer inclusão na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada por professores de Educação Física em suas aulas, por meio de suas narrativas, em uma ação de formação continuada materializada a partir do projeto de extensão *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*.

O produto do levantamento bibliográfico e das investigações realizadas durante este estudo poderá, posteriormente, contribuir para a elaboração de novos projetos de pesquisa e de formação continuada de professores, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas nos ambientes educacionais.

A dinâmica do GOF possibilitou que os professores narrassem a forma como enfrentavam os desafios da inclusão em suas escolas, proporcionando um espaço relevante para troca de experiências. Eles atuaram ativa e colaborativamente, encontrando-se semanalmente para estudar cenários novos e refletir sobre como utilizar o conhecimento científico nos desafios que se apresentavam em seu cotidiano escolar, bem como experimentar hipóteses de trabalho e elaborar estratégias, procedimentos e recursos a fim de agir de forma ética e conveniente em suas aulas.

Compreendemos que a prática reflexiva pode ajudar a sintetizar novas teorias capazes de oferecer diferentes perspectivas de análise sobre uma dada realidade, influenciando sua transformação. Dessa maneira, é importante ressaltar que a equipe organizadora do GOF nunca considerou os professores participantes como meros receptores de informações nem teve a pretensão de ditar ou de transmitir saberes sobre quais seriam as práticas pedagógicas apropriadas diante das situações reais de inclusão apresentadas por eles, o que nem seria possível, mas teve, sim, o desejo de proporcionar um espaço dialógico, democrático, aberto para conhecer histórias, valores, incertezas, dúvidas e experiências desses professores,

enfim, um lugar de partilha e colaboração, no qual, na interação, todos seriam fortalecidos em seu saber-fazer.

Nossa proposta de formação apoiou-se em diferentes recursos didático-metodológicos para viabilizar a aproximação entre teoria e prática. Nos momentos presenciais, utilizamos palestras, discussões sobre textos previamente selecionados para leitura, apresentação de filmes relacionados a inclusão e a docência para serem analisados e debatidos, resolução prática de situações-problema, apresentação de aulas ministradas pelos próprios professores em suas escolas. Para os momentos não presenciais, planejamos tarefas, como leitura de textos, análise de filmes e escrita de memorial. Os professores sempre demonstravam interesse pelas atividades, o que sugere que todas as dinâmicas foram bem aceitas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, na análise dos dados, identificamos três categorias que nortearam nossas discussões sobre o processo de formação continuada desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa no GOF: a) o trabalho coletivo como possibilidade para inclusão; b) trilhando caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas: o autismo como foco do percurso; e c) o olhar dos professores sobre a ação de formação experimentada no GOF.

Da categoria “o trabalho coletivo como possibilidade para inclusão”, foram identificados aspectos que merecem destaque:

Verificamos que o trabalho coletivo é importante para a estruturação e planejamento das aulas em prol de um objetivo comum, a educação inclusiva. Entendemos que esse objetivo deve ser almejado em qualquer ambiente educacional.

Durante os encontros de formação, os professores manifestaram a dificuldade em estabelecer um trabalho coletivo com seus pares, principalmente com os professores especialistas. Tais dificuldades podem ser compreendidas como resquícios de concepções baseadas no modelo médico da deficiência, paradigma que vigorou hegemônico nas décadas de 1970 e 1980 e que precisa ser superado,

pois representa barreiras para o processo de inclusão na medida em que dificulta outras possibilidades de intervenções pedagógicas.

Mesmo assim, os docentes participantes do GOF demonstraram reconhecer a necessidade de organização de espaços de troca e planejamento em conjunto com os professores regentes e os professores especialistas da escola, com vistas à realização de propostas de atividades que tenham sentido e significado para seus alunos.

Percebemos como o trabalho colaborativo na escola pode ser potencializador da ação docente, quando possibilita o diálogo, a troca de experiência, a (re)organização dos ambientes de aprendizagem e o reconhecimento e valorização dos companheiros de trabalho. Por meio dessa união, o grupo discute, toma decisões e realiza reflexões capazes de facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos, tenham eles deficiência ou não, beneficiando assim a todos os envolvidos.

Dessa forma, acreditamos que os profissionais da escola precisam constantemente refletir criticamente sobre suas concepções, atitudes e procedimentos para favorecer o atendimento educacional de todos os alunos. Assim, compreendemos que as discussões sobre trabalho coletivo e colaborativo no GOF enriqueceram a experiência formativa da equipe, gerando novas perspectivas para se pensarem outras possibilidades de mobilização dos recursos humanos disponíveis.

Nesse sentido, os caminhos para promover a inclusão podem e devem ser (re)pensados por meio de avaliações e reflexões críticas sobre as necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, para que sejam criadas condições favoráveis de aprendizagem que respeitem as possibilidades de todos. Logo, pensar a inclusão exige um esforço coletivo e colaborativo da comunidade escolar.

Da categoria “trilhando caminhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas: o autismo como foco do percurso”, foram extraídas as seguintes considerações:

A presença de alunos com autismo nas aulas de Educação Física torna a construção de práticas pedagógicas inclusivas um processo complexo e delicado, no entanto, como observado na análise dessa categoria, possível de ser realizado.

Na análise dessa categoria, verificamos que as condições de trabalho (turmas com até vinte alunos, possibilidade de realizar trabalho individualizado) oferecidas pela escola na qual a professora Rafaela lecionava bem como a atitude inclusivista dessa professora foram decisivas para o desenvolvimento de um trabalho condizente com as necessidades educacionais de Dante (aluno com autismo). Esta condição possibilitou a descoberta de caminhos alternativos para a inclusão do aluno na aula, como o trabalho individualizado e em pequenos grupos, e a reorganização do conteúdo para jogos e brincadeiras infantis, com a oficina de brinquedos, articulando a ação do momento individualizado com o momento coletivo de aula, favorecendo a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e a inclusão do aluno Dante. A crença no potencial humano se fez presente na prática pedagógica inclusiva relatada pela professora Rafaela.

Por fim, da categoria “o olhar dos professores sobre a ação de formação experimentada no GOF”, os professores pontuaram considerações significativas sobre os momentos experimentados por eles durante a ação de formação organizada, demonstrando que se apropriaram de conceitos e valores que podem ajudá-los a implementar mudanças em sua prática docente, confirmando assim que houve implicações positivas para suas vidas, tanto profissional quanto pessoal, originadas da ação de formação.

Dessa maneira, podemos inferir que essa ação de formação traz resultados que apontam para sua efetivação como instrumento ativo no processo de formação de professores para a educação básica, na perspectiva da inclusão, e entendemos que, por esse motivo, é uma interessante ferramenta a ser utilizada pelas redes de ensino como alternativa metodológica em seus programas de formação continuada, visto que promover um momento voltado à prática reflexiva dos professores representa uma rica oportunidade de se apropriarem de teorias educacionais para a elaboração de suas aulas.

Os professores fizeram dos encontros no GOF momentos de busca e de construção de conhecimentos, tempos de diálogos e de descobertas de diferentes possibilidades para a ação pedagógica.

Em síntese, o profissional da Educação / Educação Física, na atualidade, deve abrir-se não só às demandas de uma sociedade globalizada e do conhecimento, mas também a uma nova ética mundial pela qual vem lutando a humanidade: a inclusão social. Nessa nova ética, o docente deve ser um sujeito inovador, flexível, aberto a modificações permanentes de seus métodos e abordagens. Isso significa dizer, inspirado nos ensinamentos do grande educador Paulo Freire (2003), que o mestre mais capaz de enfrentar o futuro não crê em si mesmo pelo que é, mas por sua capacidade de deixar de ser o que é. O mestre não se sente forte pela estrutura que tem, mas por sua capacidade de se fazer com estruturas outras mais adequadas ao contexto.

6 REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.
- ÁVILA, A. B.; ORTIGA, V. Conhecimento, sociedade e educação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 289-313, jul./dez. 2007.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAPTISTA, C. R. et al. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOATO, É. M. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 104-138.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BRACHT, V. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-23.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago.1999.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal 1988.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833.
- _____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Decreto-lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 14 ago. 2009.

_____. **Censo escolar 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/dados da educação especial](http://portal.mec.gov.br/seesp/dados-da-educacao-especial)>. Acesso em: 27 fev. 2011.

KASSAR, M. C. M.; RODRIGUES, A. P. N.; LEIJOTO, C. P. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 1 v. p. 143-158.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CHICON, J. F.. **Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais**: abordagem psicomotora. Vitória, ES: CEFD/UFES, 1999.

_____. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 66-103.

CHICON, J. F. et al. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo em periódicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CBEE, 2012. 1 CD-R, f. 3.106-3.121

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CRUZ, G. de 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.

_____. Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-17.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 185-195, 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.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-42.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 2005. 376 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

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

FILUS, J.; MARTINS JÚNIOR, J. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, set. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas. In: JESUS, D. M. de et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

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.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 2 v. p. 17-28.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 135-156.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEONTIEV, A. N. Os princípios de desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

LIMA, L. F. de. A formação continuada e o conhecimento dos professores de educação física sobre o tema da “inclusão dos alunos com necessidades especiais”. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-5.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.) **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.p.13-33.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARIN, E. C. et. al., Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 259-278, abr./jun. 2011.

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

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOREIRA, V. C. S. **A inclusão na educação e a possibilidade de alfabetização de crianças autistas**. 2009. Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1012_0614_01.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da educação física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004.

NASCIMENTO, S. F.; CHICON, J. F. Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão. In: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, Vitória. **Anais...** Vitória: Conesef, 2012. p. 1-13.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RANGEL, I. S. **Contando histórias, fazendo história: 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. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 10-27.

SÁ, M. G. C. S. de. **A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significações**. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2012.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SURIAN, L. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 1 v. p. 19-34.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações. 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

TOSCANO, C. V. A.; SOUZA, R. C. S. Representações conceituais na prática educativa especial e inclusiva do professor de educação física. In: DÍAZ, F. et al. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 137-146.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2011.

VICTOR, S. L. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na Ufes. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 1 v. p. 91-104.

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

APÊNDICES

APENDICE A - Carta-Convite

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

CARTA-CONVITE

Venho por meio desta carta convidar você, professor(a) do ensino fundamental de Vitória, a participar do Curso de Extensão denominado **Formação continuada de professores de Educação Física para a educação inclusiva**. 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 doutor José Francisco Chicon, da professora doutora Maria das Graças C. Silva de Sá e do professor Fabrício Amaral de Souza, mestrando do Programa de Educação Física da UFES.

O projeto tem por objetivo: 1) contribuir para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva; 2) subsidiar os professores de Educação Física com instrumental teórico-prático para que exerçam a docência preocupados em atender a diversidade / diferença; 3) organizar um grupo focal para refletir as questões afetas à educação inclusiva na Educação Física; 4) 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 decorrentes de suas experiências no âmbito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Gostaríamos também de 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 agosto a dezembro de 2011, em um encontro presencial semanal, das 18h30min às 21h30min,

acrescido de mais 3h não presenciais para estudo, totalizando 20 encontros, e possibilitará a emissão de um certificado de curso de extensão de 120h pela UFES.

Para tanto, convidamos você para responder ao questionário abaixo e devolvê-lo (e-mail: fabricioamaral_ef@yahoo.com.br) até o dia 20/6/2011. O questionário contém cinco perguntas objetivas e foi elaborado para verificar seu nível de interesse em participar do curso de extensão a fim de podermos 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 para as quais leciona: () 1.º ao 5.º ano () 6.º ao 9.º ano

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

QUESTIONÁRIO

1) Você entende por formação continuada

() encontros mensais promovidos pela Sedu e pela coordenação da Educação Física;

() momentos de estudo organizados no interior da escola;

() todo momento de estudo em que você esteja presente.

Outras considerações: _____

2) Quanto à sua formação pessoal,

aproveita todas as oportunidades que surge independentemente de quem a oferece;

continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em sua formação;

não se sente motivado para qualquer iniciativa pessoal.

Outras considerações: _____

3) No que concerne 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;

eles não demonstram interesse por alguns conteúdos, mas participam de outros;

eles não demonstram interesse em participar dos conteúdos propostos.

Outras considerações: _____

5) Sobre a possibilidade de participar de um curso de formação continuada dentro da perspectiva da inclusão:

você gostaria;

estaria disposto a ouvir a proposta, para depois decidir;

não tem interesse, mas estaria disposto a ouvir a proposta;

não tem interesse.

Obrigado pela contribuição.
Prof. Fabrício Amaral de Souza
Mestrando em Educação Física
LAEFA/CEFD/UFES

APÊNDICE B - Memorial dos Professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

CURSO DE EXTENSÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONTANDO MINHA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Orientação para elaboração de memorial

Prezado(a)s, tendo em vista nossa organização como grupo operativo de formação, ou seja, como grupo ativo que avalia, reflete e constrói a sua própria formação de modo colaborativo, seria interessante realizarmos um retorno à nossa história de vida pessoal, acadêmica (escolarização e graduação) e profissional.

Para tal, solicitamos a construção de um memorial no qual você discorra sobre sua história de vida. Caso tenha experiências relacionadas a questões afetas ao movimento de inclusão das pessoas com deficiência, seria interessante pontuá-las.

Propomos os seguintes tópicos para nortear sua redação:

- campo pessoal (relatar experiências com entes familiares, com amigos, com pessoas da comunidade);
- processo de escolarização (relatar experiências que tenha vivido desde o momento em que iniciou seus estudos; falar da sua relação com os professores, com os colegas, especialmente nas aulas de Educação Física);

- na graduação (dizer por que escolheu a área de Educação Física e como ocorreram as experiências relacionadas às disciplinas que abordaram questões sobre a inclusão);
- campo profissional (explicar por que escolheu atuar na escola; falar da política de formação em sua rede de ensino e dos cursos de formação relacionados à inclusão; discorrer sobre as primeiras aproximações com alunos deficientes em suas aulas de Educação Física).

Turmas para as quais leciona: () 1.º ao 5.º ano () 6.º ao 9.º ano

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

Faixa salarial: () 1 salário mínimo () 2 a 4 salários mínimos () 5 a mais salários mínimos

Temas Narrativos

- 1) Formação continuada em Cariacica e no projeto de extensão no LAEFA/CEFD/UFES.
 - Como você percebe essa ação de formação em sua vida profissional?
 - Em que sentido nossos encontros afetaram a sua prática pedagógica?
 - Houve algum tipo de mudança incremental em sua prática pedagógica em decorrência dos encontros?).
- 2) Movimento de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física / escola.
- 3) O que o motivou a optar pelo curso de Educação Física?
- 4) Trajetória de vida em relação à experiência com pessoas que apresentam deficiências.
 - Campo pessoal (relatar experiências com entes familiares, com amigos, com pessoas da comunidade).
 - Processo de escolarização (relatar experiências que tenha vivido desde o momento em que iniciou seus estudos; falar da sua relação com os professores, com os colegas, especialmente nas aulas de Educação Física).
 - Na graduação (explicar como ocorreram as experiências relacionadas às disciplinas que abordaram questões sobre a inclusão).

- Campo profissional (discorrer sobre suas primeiras aproximações com alunos que apresentam deficiência em suas aulas de Educação Física).

Avaliação do Grupo Operativo de Formação

- 1) Como você interpreta esta proposta de formação comparada às das oferecidas pelas redes de ensino? Em relação aos programas de formação continuada oferecidos pelas redes municipais de ensino e por instituições diversas, tente apontar algumas características que os diferenciam da proposta de formação promovida pelo LAEFA.
- 2) A formação que oferecemos atendeu as suas necessidades em relação ao trabalho que desenvolve com alunos que apresentam deficiência? Que contribuições obteve dos textos, das vivências e de outras dinâmicas na formação?
- 3) Aponte alguns pontos frágeis do processo de formação de que você participou. Que sugestão nos daria quanto a tempo de duração do curso, hora de aulas não presenciais, hora de aulas presenciais, local, número de participantes...

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após os esclarecimentos sobre as informações constantes abaixo, caso aceite fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado no final deste documento em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Você não será penalizado(a) de forma alguma, caso se recuse a participar.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador responsável: Prof. Dr. José Francisco Chicon (RG 734525 SSP-ES), em contato no telefone (27) 9951-3828.

Pesquisadores participantes: Fabrício Amaral de Souza (RG 1324454 SSP-ES), aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), em contato no telefone (27) 9999-0933 ou pelo e-mail fabricaoamaral_ef@yahoo.com.br.

Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento: Pesquisa qualitativa de caráter colaborativo e de intervenção denominada pesquisa-ação colaborativa. O objetivo é 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 compreendem narrativas, entrevistas, registros de áudio e diário de campo, além da análise documental. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de questionário aos professores da Rede Municipal de Ensino da Serra.

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

Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa: possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais.

O período de participação dos sujeitos da pesquisa estende-se de julho a dezembro de 2011. É garantido o sigilo e o direito do sujeito de rescindir o termo de compromisso a qualquer tempo e em qualquer circunstância, sem nenhum prejuízo para ele, caso isso ocorra.

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

Vitória, _____ de _____ de 2011.

Para maiores esclarecimentos sobre este TCLE, entrar em contatos com os pesquisadores bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone 3335-7211 e pelos *e-mails* **www.ccs.ufes.br/cep** ou **cep@ccs.ufes.br** / **CEP.ufes@hotmail.com**.

CONSENTIMENTO DE 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
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 implique penalidade ou interrupção de meu
acompanhamento.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável

Vitória, _____ de _____ de 2011.

APÊNDICE E - Cronograma do Curso de Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva

Professor Fabrício Amaral de Souza

Turma: SEME/Vitória

Período: 2011-2012

JULHO

1º ENCONTRO - 6/7/2011

Encontro mediado pelos professores: Drº. José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Apresentação do projeto de pesquisa pelo Professor Chicon e esclarecimentos sobre a programação do Grupo Operativo de Formação (GOF).

Apresentação dos participantes do grupo

AGOSTO

2º ENCONTRO - 10/8/2011 - (grupo de Cariacica e Vitória)

Encontro mediado pelos professores: Drº. José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Apresentação de relatos sobre o cotidiano escolar dos professores e os casos de alunos deficientes que já vivenciaram .

Explicação sobre o curso de extensão.

Leitura conjunta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Definição de calendário.

Problematização de situações de inclusão nas aulas de Educação Física, apresentação da tese de doutorado do professor Chicon, *slides*, vídeo.

Solicitação para o próximo encontro: Texto de leitura não presencial: Texto de autoria de Chicon e Soares. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. Cap. 2, p. 33-50. In: CHICON, J. F. (Org.) **Educação especial**: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória, ES: EDUFES/CEFD, 2004.

3º ENCONTRO - 17/8/2011

Encontro mediado pelos professores: Dr^a. Maria das Graças, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Reflexões sobre a leitura do texto - Compreendendo os conceitos de integração e inclusão (Chicon, 2010).

Apresentação do vídeo: Inclusão de alunos com Deficiência Mental na Escola – Vídeo documentário produzido pela Tv Escola

Debate sobre o vídeo.

Solicitação para o próximo encontro: Texto de leitura não presencial: Leitura do texto de autoria de Chicon e Carlete. História de pessoas com deficiência. Cap. 1, p. 9-32. In: CHICON, J. F. (Org.) **Educação especial**: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória, ES: EDUFES/CEFD, 2004; Leitura do texto de Chicon, 2010. CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

4º ENCONTRO - 24/8/2011

Encontro mediado pelos professores: Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Síntese: slides – História das pessoas com deficiência.

Slides: Compreendendo a inclusão / exclusão no contexto da Educação Física.

Reflexões sobre as experiências mais marcantes vividas nas aulas de educação físicas pelos professores. Debate norteado pelos conceitos apresentados nos textos.

5º ENCONTRO - 31/8/2011

Encontro mediado pelos professores: Dr^a. Maria das Graças, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Etiologia / tipologia das deficiências.

Esportes adaptados.

SETEMBRO

6º ENCONTRO - 5/9/2011

Encontro mediado pelos professores: Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

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: debate e reflexões sobre o texto de Lima. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. Substituído por Rodrigues.

Solicitação para o próximo encontro: Texto de leitura não presencial: RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

7º ENCONTRO - 28/9/2011

Encontro mediado pelos professores: Dr^a. Maria das Graças, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Continuação do tema: Etiologia / tipologia das deficiências.

Apresentação de slides sobre o tema

Narrativas dos professores (discussões acerca das vivências / experiências).

8º ENCONTRO - 05/10/2011 (grupo de Cariacica e Vitória)

Encontro mediado pelos professores: Dr^o. José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Narrativas dos professores (Levantando temáticas).

Continuação da Apresentação da tese do Prof^o Chicon.

OUTUBRO

9º ENCONTRO - 19/10/2011 (grupo de Cariacica e Vitória)

Encontro mediado pelos professores: Dr^o. José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

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

(Levantando temáticas da Educação Especial).

Finalização da apresentação da tese.

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

10º ENCONTRO - 26/10/2011

Encontro mediado pelos professores: Dr^o.José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Narrativa dos professores (demandas, problemáticas, dificuldades). A proposta era realizar a apresentação dos planos de aula dos professores, porém trabalhamos com o tema gerador: Trabalho colaborativo entre os profissionais da escola o papel dos professores de educação física, professores de educação especial (especialistas) e dos estagiários no processo de inclusão. Todos os professores presentes narraram seus casos.

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

11º ENCONTRO - 09/11/2011

Encontro mediado pelos professores: Fabrício Amaral, Sylvia Fernanda, Weber

Narrativas dos professores: tema norteador: Trabalho colaborativo na escola (elaboração de estratégias, ações didáticas, planejamento).

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

NOVEMBRO

12º ENCONTRO - 16/11/2011

Encontro mediado pelos professores: Fabrício Amaral, Sylvia Fernanda, Weber

Encontro prático: Exercício “Resolução de situação problema” – inclusão de um deficiente visual e um deficiente físico em uma aula de voleibol (elaboração de estratégias, ações didáticas, planejamento).

Narrativas dos professores (discussões acerca das vivências / experiências).

Avaliação parcial do curso. Contentamentos e descontentamentos.

Orientação da situação-problema para o próximo encontro.

13º ENCONTRO - 23/11/2011

Encontro mediado pelos professores: Fabrício Amaral, Sylvia Fernanda, Weber

Encontro prático: Continuação do exercício “Resolução de situação problema” – inclusão de um deficiente visual e um deficiente físico em uma aula de voleibol (elaboração de estratégias, ações didáticas, planejamento).

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

Orientação para o início das apresentações dos planos de aula dos professores.

14º ENCONTRO - 29/11/2011

Encontro mediado pelos professores: Drº.José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Início das apresentações dos planos de aula dos professores.

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

Solicitação para o próximo encontro: Texto de leitura não presencial: Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009. Distribuído o DVD do filme “Corack” para o próximo encontro.

DEZEMBRO

15º ENCONTRO - 06/12/2011

Encontro mediado pelos professores: Drº.José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Apresentações dos planos de aula dos professores.

Resgate dos desdobramentos dos casos de trabalho colaborativo na escola.

Discussão das cenas relevantes do filme “Conrack”.

16º ENCONTRO - 13/12/2011

Encontro mediado pelos professores: Drº.José Francisco Chicon, Fabrício Amaral e Sylvia Fernanda

Narrativas dos professores

Avaliação final

Encerramento.