



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

José Francisco Chicon, Doutor¹
Sylvia Fernanda Nascimento

RESUMO

O artigo tem como foco as implicações de um processo de formação continuada de professores de educação física na perspectiva da educação inclusiva. Nesse contexto, temos como objetivo geral compreender como a formação continuada pode melhorar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física de forma a viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por deficiência nas aulas de Educação Física. Adotamos como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, numa perspectiva colaborativa. Utilizamos para coleta de dados a narrativa, o diário de campo, e para complementar, a entrevista semi estruturada no final do processo da pesquisa de campo. Os encontros de formação contaram com a participação de seis professores no primeiro mês de atividade e se firmou com cinco professores até o final do processo. Os professores fizeram da narrativa uma ferramenta para dar voz às suas demandas na vivência cotidiana com relação ao processo de inclusão. Então, proporcionar uma formação continuada que favoreça a discussão e reflexão de suas práticas pode ser uma oportunidade para que os mesmos se apropriem de teorias educacionais para a elaboração de aulas que busquem construir, coletivamente, estratégias para solucionar problemas e dificuldades surgidas no cotidiano.

Palavras-chave: Formação continuada/Ação formativa. Educação física. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The article focuses on the implications of a process of continuous training of teachers of physical education in the perspective of inclusive education. In this context, we aim to generally understand how continued training can improve instrumental theory and practice of Physical education teachers in order to facilitate the inclusion of pupils with special educational needs (SEN) by disability in Physical education classes. We have adopted as methodological research qualitative action research type, a collaborative perspective. We use to collect data to narrative, Journal of field, and to complement, semi structured interview at the end of the process of field research. Meetings training took six teachers in the first month of activity and solidified with five teachers until the end of the process. Teachers made the narrative as a tool to give voice to their demands in daily experience with respect to the process of inclusion. Then, provide a continuing training that encourages discussion and reflection of their practices may be an opportunity to take ownership of educational theories to prepare lessons that seek to build, collectively, strategies to solve problems and difficulties encountered in daily life.

¹ Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo.



Keywords: *Training continuous/Formative action. Physical education. Inclusive education.*

RESUMEN

El artículo se centra en las consecuencias de un proceso de formación continua de los profesores de educación física en la perspectiva de la educación inclusiva. En este contexto, nuestro objetivo es generalmente comprender cómo continua formación puede mejorar instrumental teoría y práctica de profesores de educación física a fin de facilitar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (SEN) por discapacidad en clases de educación física. Hemos adoptado como tipo de investigación cualitativa acción de investigación metodológica, una perspectiva de colaboración. Utilizamos para recopilar datos de narrativa, diario de campo y como complemento, la entrevista estructurada semi al final del proceso de investigación de campo. Reuniones de formación tomaron seis maestros en el primer mes de actividad y solidificaron con cinco profesores hasta el final del proceso. Maestros hizo la narrativa como una herramienta para dar voz a sus demandas en la experiencia cotidiana con respecto al proceso de inserción. A continuación, proporcionar una formación continua que alienta el debate y la reflexión de sus prácticas puede ser una oportunidad para tomar posesión de teorías educativas para preparar las lecciones que buscan construir, colectivamente, estrategias para resolver problemas y dificultades en la vida cotidiana.

Palabras clave: *Formación continua/Acción formativa. Educación física. Educación inclusiva.*

Introdução

O debate em torno da Educação Inclusiva se baseia no direito de todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens e adultos de receberem uma educação de qualidade que considere suas características e habilidades, e que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. A inclusão, no âmbito da educação, pressupõe a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e procedimentais que impedem o acesso ao direito à educação a muitos indivíduos.

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

Na inclusão educacional torna-se necessário o envolvimento dos professores e outros membros da equipe escolar no planejamento de ações e procedimentos que promovam a melhoria do atendimento dos alunos. No entanto, alguns estudos da área educacional (CHICON, 2005; GLAT; FERREIRA, 2003; CRUZ, 2005; MENDES, 2010) revelam que os professores regentes e os de educação física, de maneira geral, dizem não estar preparados para atuar com crianças que apresentam deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e evidenciarem que a falta de preparo se torna um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.



Nesse sentido, evidencia-se no sistema educacional como um todo, a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores, possibilitando o aprimoramento de sua prática pedagógica. Cabe salientar de que ação de formação estamos falando, se de cursos que se distanciam do cotidiano dos profissionais da escola ou daqueles que procuram se aproximar dessa realidade, trabalhando em parceria, numa perspectiva de pesquisa-ação, isto é, de mergulhar no cotidiano dos sujeitos e junto com eles, ir buscando os meios de resolver os problemas que emergem no dia-a-dia. Essa segunda alternativa consiste no cerne desta pesquisa.

Em frente a esse desafio de buscar ações de formação continuada que vão ao encontro das necessidades dos profissionais de educação física, organizamos esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: como uma ação de formação continuada contribui para melhorar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física no processo de inclusão?

Estudos como os realizados por Mendes (2010), Chicon (2005), Bracht et al. (2003), Cruz (2005), Jesus (2006), Bueno (1999), vem apontando na direção da organização de programas de formação continuada que envolvam os profissionais de Educação e de Educação Física no estudo e reflexão sobre sua própria prática, como bastante promissoras na mudança qualitativa da ação docente, em detrimento de propostas que evoluem os profissionais em curso de formação desconectados da prática pedagógica.

Sendo assim, essa é nossa aposta nessa pesquisa, compreender como uma ação de formação continuada pode melhorar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física no processo de inclusão.

A ação metodológica

Para o campo da Educação, as pesquisas de natureza qualitativa conferem uma orientação em direção à ação educacional que acreditamos ser uma referência no sentido de contribuir para a mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos, em relação ao contexto investigado. Assim, adotamos como principal caminho metodológico, a utilização da pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, numa perspectiva colaborativa.

Segundo Barbier (2007, p. 106),

A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo [...] que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida.

Sujeitos da pesquisa

Para formar o grupo de professores/as participantes do estudo, estrategicamente organizamos um projeto de extensão intitulado por “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, com o objetivo de originar um grupo de estudo, que denominamos **Grupo Operativo de Formação (GOF)**, em que professores/as interessados/as em aprimorar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e também, 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.

O Grupo Operativo de Formação foi constituído por professores e professoras de Educação Física, que lecionavam na educação básica, especialmente em escolas públicas de ensino fundamental, que tinham vínculo de trabalho efetivo com a rede de ensino, alunos com deficiência em suas turmas e fizeram adesão ao projeto de forma voluntária, por meio de carta convite. O grupo seria formado com um número mínimo de 5 e até no máximo 10 professores/as participantes para que fosse possível trabalhar com a abordagem metodológica de narrativas (JOSSO, 2004), isto é, constituir um espaço de formação, em que os participantes pudessem fazer uso da palavra durante o processo de formação e da escuta sensível (PINEL, 2005). Os professores mediadores deveriam escutar as falas dos participantes atentos a pistas que emergirem das falas, de forma a devolvê-las ao grupo para reflexão e tomada de consciência. Essa ação de formação foi desenvolvida em um processo de reflexão-ação-reflexão da própria prática docente, visando ressignificá-la.

A partir da organização do projeto de extensão, agendamos uma reunião com a chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES, para apresentar o projeto de pesquisa e de verificar com ela, a possibilidade de divulgar junto aos profissionais de Educação Física da rede, na reunião mensal de “formação por área”, o projeto. Com a informação da chefe do departamento de que não haveria mais encontros de formação em novembro e dezembro de 2010, não foi possível divulgar diretamente o projeto aos professores. Assim, tendo em vista a dificuldade de reunir um grande número de professores, optamos por enviar uma carta convite via e-mail aos professores contendo um questionário estruturado com dados de identificação e três perguntas.

O questionário foi elaborado para verificar o nível de interesse dos professores em participar do curso de extensão e realizar a adesão de forma voluntária, pois o curso iria acontecer fora do horário de trabalho. Enviamos por *e-mail* a carta convite a 87 professores efetivos da rede. Recebemos oito respostas, sendo que seis professores demonstraram pleno interesse em participar, dois professores responderam que gostariam de ouvir a proposta do projeto de extensão para depois decidir se iriam participar. Tivemos respostas de sete professoras e um professor. Desses oito professores, seis iniciaram o projeto.

A ação de formação continuada foi desenvolvida no Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA/CEFD/UFES), com uma única turma, formada por 6 professores de Educação Física oriundos das escolas de ensino fundamental do município da Serra-ES, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, todas as terças-feiras, com três horas de duração (das 18h30min às 21h30min), acrescido de mais 3h não presenciais para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos, etc.), totalizando 20 encontros, com uma carga horária final de 120h, com direito a certificado aos participantes com até 75% de frequência. Além desse tempo, a equipe de trabalho se reuniu todas as sextas-feiras, das 15 às 17 horas, para avaliação e planejamento dos encontros de formação. Os encontros da ação formativa contaram com a participação de seis professores no primeiro mês de atividade e se firmou com cinco professores até o final do processo, sendo quatro professoras e um professor.

A metodologia do Grupo Operativo de Formação (GOF), enquanto proposta didático-pedagógica estava pautada em três momentos, a saber:



Primeiro momento — iniciamos as atividades no projeto de extensão, trabalhando no primeiro mês de intervenção (fevereiro), com os conteúdos básicos da educação especial — a história das pessoas com deficiência, compreendendo os processos de integração e inclusão, etiologias e tipologias das deficiências, aspectos legais, com objetivo de embasar os participantes com um núcleo comum de informações, para facilitar o diálogo e compatibilizar os conceitos.

Segundo momento — este momento foi voltado para um trabalho de apresentação e reflexão pelos professores sobre suas experiências na inclusão ou não de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Trabalhamos, assim, com as narrativas (JOSSO, 2004) dos participantes sobre o processo de inclusão em suas práticas pedagógicas. O método de organização para esse momento consistiu em selecionar algumas das situações-problemas em comum, categorizá-las para construir, de forma coletiva, ações que ressignificassem essas práticas.

Terceiro momento — No terceiro momento da ação de formação continuada a mediação ocorreu a partir de textos indicados para leitura e discussão, interpretação e análise de filmes, exibição de vídeos documentários, palestras, depoimentos, aula expositiva, experiências práticas e outros recursos didáticos, introduzidos com o objetivo de fundamentar e potencializar o processo de formação. O material teórico contribuiu com o esclarecimento de conceitos, descobertas de formas de intervenção e compreensões relacionadas à inclusão. O uso de artigos e textos ajudaram a elucidar dúvidas e embasar a elaboração de estratégias que promoveram práticas inclusivas.

Utilizamos como técnica para coleta de dados a **narrativa, o diário de campo**, e a **entrevista semi-estruturada** com os professores participantes no final da ação de formação. Como a nossa principal estratégia de obtenção de informações vem da narrativa (JOSSO, 2004) dos professores, recorremos à gravação em áudio e às anotações em diário de campo para registrar os dados, com a devida autorização dos participantes e aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da UFES.

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

Análise dos dados

Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

Fundamentos e subsídios legislativos para uma escola inclusiva

O conceito de inclusão emergiu a partir do momento em que a sociedade se conscientizou que nem todos seus membros tinham seus direitos garantidos. Sendo a escola um espaço social no qual todos devem ter acesso, a garantia desse espaço para as pessoas com deficiência não era efetivada. A ideia de escola para todos era assegurada pela Constituição Federal, porém, na prática, necessitou de mobilizações sociais



para garantir pelo menos o comprometimento com algumas ações legislativas que provocariam uma abertura para o início do movimento por uma educação inclusiva.

Segundo Beyer (2006) a educação inclusiva surgiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos de 1990, por avanços provocados por conferências e convenções que marcaram as discussões correspondentes. O autor caracteriza a educação inclusiva como

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Os fundamentos que balizam o processo de inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade, na promoção da convivência construtiva dos educandos. Assim, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, reconhecendo que todas as crianças podem aprender, estimulando a interação entre todos e respeitando as diferenças (idade, gênero, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde, etc.).

A Conferência Mundial de Salamanca sobre a Educação para Necessidades Especiais² defendeu a construção de uma sociedade que preze e dissemine a ideia da inclusão como um meio para combater atitudes discriminatórias, na intenção de alcançar uma educação para todos, visando a melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas (DECLARAÇÃO, 1994).

Apesar das Legislações de muitos Estados Federativos, como o Brasil, por exemplo, já possuírem embutidos em suas constituições, leis que amparem e pontuem o atendimento educacional igualitário às necessidades especiais de todos os cidadãos, a Declaração de Salamanca propôs em seu documento uma Estrutura de Ação em Educação Especial que serviu de guia para planejamento de ações por parte das gerências de governo que se declararam dispostas a implementar ou acrescentar esses princípios e fundamentos em suas leis.

Endossando o mesmo discurso, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência³ (GUATEMALA, 1999), instaura o compromisso de “eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações contra as pessoas portadoras de deficiência”. A convenção, através de algumas interpelações nas esferas legislativa, trabalhistas e educacionais, tenta provocar mudanças que proporcionem uma integração plena das pessoas com deficiência em ambiente comum de convívio.

No panorama educacional as recomendações formuladas nesses documentos também tiveram peso e contribuíram para a mobilização na reformulação de leis e na construção de subsídios para a preparação de outros documentos que se aplicaram à legislação. Assim, algumas leis sofreram alterações para se adequar ao que a Constituição Federal garante para qualquer cidadão: o direito à educação.

²Declaração Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

³ Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, **apensa** por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.



Ao propor o Plano Nacional de Educação (PNE) com a Lei 10.172⁴ (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE/CEB 02/01⁵ (BRASIL, 2001b), por exemplo, o poder público tenta adequar suas políticas dentro da perspectiva de atendimento da diversidade que hoje é uma realidade dentro das escolas. E para a educação inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO, 1994), a intenção é que a escola comum possua uma orientação inclusiva que constitua meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO, 1994, p. 5).

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, a Lei 10.172 (BRASIL, 2001a), busca manter uma harmonia com relação aos princípios que fundamentam o processo de inclusão. Ela entra em consonância quando entende que o ambiente escolar deve ser sensível para contemplar a necessidade básica de aprendizagem dos alunos com deficiência promovendo também o envolvimento de todos no esforço de colaborar com o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades dos educandos.

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial (BRASIL, 2001a).

A Resolução 02/01 (BRASIL, 2001b) entra em consonância com os princípios da educação inclusiva quando estabelece em seus diversos artigos, diretrizes que sistematizam o atendimento do aluno com necessidades especiais. Considera que a educação especial deve dar atenção à situação singular dos alunos, se pautando em princípios éticos para que seja garantida a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula. Institui, então que a escola deve assegurar:

A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (BRASIL, 2001b, Art. 4º).

Atuar com alunos com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência é um desafio para a escola porque exige o atendimento de cada aluno, dentro da sua especificidade, em ambiente de ensino comum. Porém, é concretamente possível que ela contribua para promoção de ações que contemplem a realização de práticas educativas que estimulem a construção de possibilidades de modificação das relações e dos espaços para que todos os seus integrantes se sintam acolhidos por aquele ambiente.

⁴ Formulada como uma das mais importantes leis educacionais brasileiras por instituir o Plano Nacional de Educação (PNE), se tornando um elaborado documento contendo diagnósticos, objetivos e metas que viabilizam o processo de escolarização e de aprendizagem de todos os alunos em todas as modalidades e níveis de ensino.

⁵ A Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 2 de 2001 (Resolução CNE/CEB 02/01) institui diretrizes para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais visando organizar funcionalmente o sistema de educação para garantir o acesso, a permanência e a equiparação de oportunidades dos alunos.



A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali estão os “especiais” ou “incluídos” [...] Põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face as necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BEYER, 2006, p. 75).

E nesse sentido, Mantoan, citada por Lima (2010, p. 144) indica que a mobilização que deve ocorrer na e para escola, tem por objetivo

[...] rever os papéis e a função do diretor, professor, coordenador, entre outros; elaborar um projeto político pedagógico participativo em que o currículo possa refletir a cultura do meio social do bairro em que a escola está inserida; objetivar uma aprendizagem em função da diversidade e do processo na construção do saber, tendo como consequência o sucesso na escola e fora dela.

E ao que diz respeito à inclusão no campo da educação física, dentre as contribuições existentes nos princípios da educação inclusiva, estão latentes as questões do respeito às diferenças e a importância das interações com o outro. Para tanto, construir práticas educacionais seja na área da Educação Física ou em qualquer outra exige do profissional pensar em possibilidades de trabalho que, segundo Lima (2010), envolvam o desenvolvimento de atividades que fomentem respeito individual entre os alunos; um tipo de aprendizado que oportunize o apoio e ajuda para o outro; o estímulo a atividades que experienciem movimentos corporais de forma livre, com materiais e com o outro, e a aplicação de metodologias instrucionais diversificadas que proporcione ao aluno um aprendizado significativo.

Formação de professores e a Educação inclusiva: buscando uma ação pedagógica inclusiva para as aulas de educação física

A formação profissional é um elemento chave na melhoria da qualidade do ensino. A preparação do corpo docente é citada pelo PNE (BRASIL, 2001a), assim como na Resolução 02/01 (BRASIL, 2001b), como um dos recursos de grande valor para fornecer o suporte e auxiliar no aprimoramento desses profissionais. O Poder Público estabelece garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração, e complementa que deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. E nesse sentido, os estudos de Nóvoa (2001) salientam que,

A formação de professores é algo que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, e que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada.

Para Nóvoa (2007), a formação de professores é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica ocasionando um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. Por isso, o autor defende a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas no intuito de promover uma intervenção pedagógica que possibilite a efetivação do processo de aprendizagem. Esse argumento se aplica para a educação inclusiva, no sentido de oferecer ao professor uma base teórica e também prática que forneça ao professor



novos dispositivos, recursos e estratégias para pensar meios de construir uma prática de trabalho que contemple o desenvolvimento das necessidades/potencialidades/ habilidades do aluno.

A ação de formação continuada desenvolvida com os cinco professores da rede municipal de ensino fundamental de Serra - Espírito Santo, teve como elemento principal a reflexão sobre a prática, como sugere Nóvoa (2007), a partir das demandas que cada professor trazia nas narrativas (JOSSO, 2004) sobre a realidade de suas aulas de Educação Física.

A condição de protagonistas de sua própria formação foi aspecto marcante nos encontros. As dificuldades, problemáticas e sucessos da prática pedagógica que emergiram dos diferentes contextos do cotidiano escolar, permitiram valiosas trocas de experiências e evidenciaram as necessidades de apoio que alguns professores demandavam.

Dentre tantos aspectos que precisavam ser observados mais atentamente na formação de professores, dentro da perspectiva da educação inclusiva, destacamos o desenvolvimento da ação pedagógica na aula. E pensando nas necessidades educacionais especiais, Ainscow (2009, p. 14) concorda que a ação pedagógica deve ser pensada no sentido de estimular a aprendizagem do aluno para o conhecimento de si e do outro propondo que,

[...] as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado.

As diversas realidades do contexto escolar dos professores participantes do estudo, provocaram modificações interessantes na estrutura didática da ação de formação. Durante o processo os professores sentiram a necessidade de apresentar seu plano de ação (com os devidos conteúdos trabalhados em aula) para o grupo, e a partir disso, complementar sua ação pedagógica pela construção de estratégias e sugestões elaboradas pelos demais professores participantes. Esse tipo de iniciativa permitiu o desenvolvimento de um contexto em que os professores puderam determinar a mudança na ação pedagógica para melhor atingir a meta de aperfeiçoar os planos de ensino para seus alunos.

Dessa forma, todos os professores fizeram tentativas de sistematizar seu trabalho e mais uma vez, sendo protagonistas, narraram os desdobramentos obtidos nas aulas, revelando alguns movimentos em favor do processo de inclusão nas aulas de educação física e na escola em que atuam. Por meio desse processo, a ação pedagógica dos professores passou por uma ressignificação pertinente para atender às necessidades dos alunos de maneira mais completa.

É importante observar que os próprios professores, pela pesquisa-ação colaborativa, estavam envolvidos na tarefa criativa de desenvolvimento de sua prática porque a ideia de pesquisa-ação permite criar coletivamente novas ações, bem como, possibilitar o planejamento de intervenção a partir dos problemas levantados favorecendo a prática do professor.

E conforme afirma Barbier (2007, p. 29), “A pesquisa-ação apóia-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participem na sua própria mudança de atitude ou de comportamento num sistema interativo”.

Acreditamos que o espaço de interação, gerado nesse estudo, para que os professores pudessem trocar experiência, refletir sobre o seu sentir, pensar e fazer docente, em uma perspectiva inclusiva, justifica a formação continuada não como um espaço de retificação ou capacitação para os professores suprirem as



lacunas da formação inicial, mas como um espaço de interação em que as discussões ali produzidas estivessem articuladas com sua realidade escolar.

Uma crítica aos modelos de formação continuada quanto à finalidade de suprir/complementar os aspectos da má formação inicial é apontada por Lippi (2009, p. 70) ao descrever que,

As propostas de formação continuada ainda estão, tradicionalmente, balizadas pelo oferecimento de curso de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação, isso ocorre sistematicamente na maioria das redes de ensino públicas e particulares.

A declaração de Salamanca destaca que a preparação adequada de todos os profissionais da educação é um dos fatores-chave para propiciar mudanças para escolas inclusivas. E nessa perspectiva, concordamos com Chicon (2004, p. 16) ao considerar a formação em serviço “Um componente fundamental para a preparação de professores em seu ambiente de trabalho, para que esses não sejam uma barreira ao movimento de inclusão”.

A formação continuada é necessária devido às constantes mudanças e as imprevisibilidades presentes no contexto escolar. Esse dinamismo requer que os professores continuem o processo de formação ao longo de suas vidas “[...] trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais uma formação ao longo da vida” (JESUS, 2006, p. 96). A inclusão de alunos com deficiência é um exemplo dessa dinâmica escolar.

Comentários finais

Os princípios e fundamentos da educação inclusiva foram pensados com a perspectiva de sensibilizar a escola e toda a sociedade em favor de uma transformação do modo de perceber a participação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos da sociedade. É fato que os professores possuem um papel fundamental, enquanto gerentes do processo educacional, por isso uma preparação apropriada constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Uma atenção especial deve ser dada à preparação dos professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades no desenvolvimento do currículo e de ações pedagógicas que estimulem a interação e o aprendizado dos educandos.

Assim, a busca de ações pedagógicas que promovam a inclusão nas aulas de educação física é fundamental para a participação de todos os alunos. Resignificar as atitudes e procedimentos metodológicos são formas de favorecer o acesso desses alunos nas aulas. A intervenção pedagógica do professor de educação física deve estar em consonância com a educação inclusiva quando se permite que as interações entre as diferenças se tornem fonte de estímulo para compartilhar aprendizagens corporais.

É interessante refletir na perspectiva da escola inclusiva, pois a escola assim concebida é um espaço de busca e construção de conhecimento, de diálogos e descoberta das diferentes possibilidades de relações entre os seus integrantes, fortalecendo o princípio orientador da educação inclusiva da ideia de escola para todos, atendendo a todos, sem distinção.



Referências

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Brasília: Líber livros, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação física na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001a.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, setembro/2001b.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo, Unesp, 1999. p.149-164.
- CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação, linha de pesquisa: Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.
- CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória: EDUFES, 2004.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Pro...>>. Acesso em: nov. 2010.
- GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999.



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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LIPPI, B. G. **Formação continuada de professores de educação física no estado de São Paulo: quais as políticas em jogo**. 2009. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDES, Katiuscia A. M. de O. **Os alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos da escola: aspectos cotidianos e não cotidianos**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador reflexivo**. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, em 13 de setembro, 2001. Disponível em: <<http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antonio...>>. Acesso em: out. 2010.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra. São Paulo: SINDPRO-SP, 2007. Disponível em: <<http://WWW.scribd.com/doc/2943879/desafios-do-prof...>>. Acesso em: nov. 2010.

PINEL, Hiran. **Educadores da noite: sobre educadores sociais de rua, prostituição masculina e prevenção as DST/Aids**. 2a ed. Belo Horizonte: Nuex-Psi, 2005.

Sylvia Fernanda Nascimento
Rua São João, nº 21, André Carloni. Serra- ES
CEP 29161825
syfena@hotmail.com

recurso tecnológico: data-show.

José Francisco Chicon, Doutor, LAEFA/PPGEF/CEFD/UFES
Sylvia Fernanda Nascimento, Mestranda, LAEFA/PPGEF/CEFD/UFES