

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A INCLUSÃO COMO FOCO DE REFLEXÃO

MS. SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desporto,
Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória – Espírito Santo – Brasil)

E-mail: syfena@hotmail.com

RESUMO

Procura responder ao objetivo de compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão. Participaram da ação de formação sete professores no início das atividades e se firmaram com quatro professores até o final do processo. A pesquisa se baseou nos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, utilizando como instrumentos e procedimentos de coleta de dados: a narrativa, o diário de campo e a entrevista. Os professores registraram considerações significativas, em que a reflexão e a troca de experiências sustentaram mudanças incrementais em suas atividades docentes e contribuíram na transformação de concepções e atitudes em relação às práticas de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; educação física; prática pedagógica; inclusão.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DISCUSSÃO

A formação continuada de professores é um dos fatores que fazem parte das políticas públicas para a educação e é pensada, por muitos gestores, como forma de oferecer uma eficiência ao trabalho dos profissionais da escola. A ideia de formação continuada se associa ao objetivo de melhorar a qualidade dos educadores e, consequentemente, a qualidade do ensino para atender às exigências sociais e econômicas. É lugar comum assegurar que somente a qualidade dos professores é um fator-chave para garantir a melhoria da qualidade do ensino.

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

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

No primeiro lugar comum que Correia (1999) traz consta uma relação entre a qualificação dos educadores e a qualidade do ensino. Essa relação se estabelece como lugar comum quando, necessariamente, a melhoria da qualidade de ensino está diretamente atrelada à melhoria da formação do professor. Para ele, existe um consenso cognitivo¹ em torno desse lugar comum que justifica o “investimento” na formação continuada, se for acompanhada por medidas que tendam a assegurar uma indiscutível qualidade dos formadores. No entanto, esse mesmo consenso cognitivo, construído para esse lugar comum, produz o que Correia (1999) chama de ocultação² por colocar o peso da eficácia da educação apenas na figura do professor e desconsiderar a importância da gestão escolar na estruturação das práticas dos professores. Essa ocultação pode contribuir para uma economia de reflexão

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

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

em torno das relações entre as políticas públicas, os modelos de gestão das escolas e a formação profissional.

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

Adequar a formação continuada de professores às necessidades emergentes da inclusão requer ações políticas que não se reduzem apenas à formulação de diretrizes e projetos que incentivem a qualificação dos professores. Requer ações políticas que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional e permitam a materialização do oferecimento de recursos humanos, materiais e de infraestrutura que ajudem a organizar a complexa tarefa de intervenção que esses alunos demandam.

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

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, curso de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância [...], grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus âmbitos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Diante da necessidade de ressignificação dos processos de formação continuada pautados pelo viés da “eficiência”, defendemos neste estudo um formato de formação influenciado pela perspectiva da voz do professor para dar sentido e potencializar o que é produzido nas escolas, buscando dar a ele maior autonomia e visibilidade para propor práticas de ensino que se articulem com o projeto coletivo de onde atua.

Referindo-nos a uma experiência pessoal por fazer parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES,³ desde 2006, houve a oportunidade de participar do programa de formação continuada em Educação Física oferecido pela Secretaria de Educação (Sedu), até o ano de 2009.

Durante os encontros mensais de formação continuada, muitas angústias dominavam as discussões e revelavam alguns pontos que limitavam o andamento do trabalho do professor em sua unidade de ensino, por exemplo, a precariedade do espaço físico das aulas, a dificuldade de acesso aos materiais didáticos, a questão salarial, as preocupações com as questões socioeconômicas do local da unidade de ensino. Essas questões eram citadas com muita frequência, evidenciando um efeito de descontentamento dos professores com a política de ensino.

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

Mobilizamos-nos, também, em vincular a educação inclusiva neste projeto, por percebermos que esse movimento se constitui num paradigma a ser compreendido pelo sistema de ensino e que tem desafiado os profissionais da educação, de modo geral, a encontrar os meios de educar a todos/as no mesmo espaço-tempo de interação.

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

No estudo de Cruz (2005), com relação às dificuldades apontadas pelos professores, são colocados aspectos que interferem na condução do ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo: a necessidade de conhecer mais sobre a deficiência, de ter maiores informações sobre o assunto, as dúvidas de como atuar

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

com determinadas síndromes, de como agir minimamente para atender o aluno deficiente e como trabalhar com a segurança de fazer o que se considera certo. A partir dessas considerações, acreditamos que outras dificuldades ainda persistem no imaginário dos professores, quando se trata da intervenção pedagógica com alunos que apresentam deficiência.

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

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

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para formar o grupo de participantes do estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, com o objetivo de originar um grupo de estudo, que denominamos *Grupo Operativo de Formação* (GOF), em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas fomentadoras de um debate coletivo. O grupo foi constituído por educadores que lecionavam em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, que tinham vínculo de trabalho efetivo e atuavam com alunos com deficiência em suas turmas.

A formação continuada foi desenvolvida no laboratório de Educação Física Adaptada⁴, com uma única turma, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, com três horas de duração no horário noturno. Foram acrescentadas três horas, não presenciais, para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos etc.), totalizando 20 encontros, com uma carga horária final

4. Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes)

de 120h. Participaram da ação de formação sete docentes no início das atividades e se firmaram com quatro até o final do processo: um professor e três professoras.

Adotamos como principal caminho metodológico a utilização de alguns elementos da teoria da pesquisa-ação. Conforme pontua Elliott (2000), esse movimento implica definir os professores como profissionais que refletem sobre sua prática em seu lugar de trabalho. E é a partir da reflexão de sua prática que se constitui o processo de desenvolvimento do docente, pois “[...] a pesquisa-ação integra ensino e desenvolvimento do professor [...], investigação e reflexão filosófica em uma concepção unificada de prática reflexiva educativa” (p. 73).

Pensando em uma proposta de ação de formação que garantisse um espaço de reflexão, as discussões se pautaram nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo. Assim, nosso tipo de intervenção nos apontou a perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

A intenção de formar um grupo para expor suas experiências de escola, narrar suas práticas e refletir sobre elas se justificou pela necessidade de promover um diálogo que estimulasse o professor a pensar a sua prática na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

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

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

- a) as atividades no projeto de extensão foram iniciadas trabalhando, no primeiro mês de intervenção, com os conteúdos básicos da Educação Especial, por meio de leitura de textos e aulas expositivas predominantemente;
- b) proposta de apresentação e discussão da realidade educacional vivida pelo professor, com exibição de vídeos com suas aulas de Educação Física inclusiva. O método de organização para esse momento consistiu em selecionar algumas das situações-problema em comum, categorizá-las para construir, de forma coletiva, ações que ressignificassem essas práticas;
- c) a ação de mediação a partir de textos indicados para leitura e discussão, 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.

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

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

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA AÇÃO DE FORMAÇÃO

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

Na sequência, apresentaremos uma breve análise e discussão da ação de formação continuada a partir de uma situação-problema abordada por duas professoras:

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

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

As professoras Leia e Letícia tiveram uma participação mais efetiva nas discussões a respeito do tema exposto pela palestrante. Elas destacaram situações semelhantes às que foram mostradas na palestra e incentivaram um diálogo com o grupo sobre o que acontecia em seus locais de trabalho.⁵

5. Os nomes dos participantes citados no texto são fictícios.

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

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

Essa situação narrada pela professora Leia implica considerar dois aspectos:

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

Com relação ao primeiro aspecto mencionado, a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto escolar quanto profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 2010), dedica o Capítulo V à Educação Especial e o art. 59, II, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (p. 44).

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

A LDB ou a Resolução nº 2/2001 não prescrevem como será essa certificação. Dessa forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever, de forma clara, os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. Nesse sentido, o art. 24, parágrafo VII da LDB determina: “[...] cabe

a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 2010, p. 22).

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

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

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

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

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

Com relação ao segundo aspecto mencionado nessa situação — como fazer nas aulas de Educação Física para atender ao aluno com deficiência em defasagem idade-série — vamos trazer a narrativa da professora Letícia, que sucumbe da mesma problemática que a professora Leia, para provocar novamente a discussão.

Eu tenho dois casos de alunos com defasagem idade-série. Eles têm deficiência intelectual. Um da 3ª série e o outro da 4ª série. O da 3ª série tem 16 anos de idade e se chama Vitor: ele fica bem apático e não interage com a turma. Apesar de não ser da minha turma e, sim, da outra professora, *eu fico instigada em saber o que a gente pode fazer?* Nas

brincadeiras, ele não interage [...], não quer participar porque acha as brincadeiras bobas [...] (LETÍCIA, 1-3-2011, grifo nosso).

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

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

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

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

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

Na semana passada, tivemos retorno da participação desse aluno na aula. Ele me ajudou na aula. Ele arrumou os outros alunos para a aula de conteúdo de atletismo. E expliquei à turma que, quando o colega desse a partida, iria começar a atividade. Ele se sentiu importante (LETÍCIA, 26-4-2011).

A questão da problemática da Letícia e Leia perpassa pela necessidade de convivência desses alunos maiores com outros de faixa etária mais próxima. A defasagem de idade com relação à série escolar é comum para alunos que apresentam

deficiência intelectual (LIMA; MENDES, 2011). No entanto, o convívio com alunos de idade cronológica e biótipos mais semelhantes poderia estimular o aprendizado de novas experiências, oferecendo condições para desenvolver suas potencialidades.

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

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

Olhar para a potencialidade do aluno é fundamental para que o professor exerça uma prática inclusiva em suas aulas. A partir do momento em que o docente passa a enxergar o aluno de forma diferenciada, atentando para a sua potencialidade e não para a deficiência, como sugere Vygotsky (1989), ele concentra-se no que é peculiar no desenvolvimento do aluno para agir em seu processo educativo e atender às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Eu gostei da questão da troca com os professores. A questão de levar seus problemas e ouvir outros é legal. Essa dinâmica que o GOF usou foi muito válida. [...] As falas da Marine serviram para ver que coisas simples podiam funcionar e pra mim, fez diferença na minha prática (LEIA, 1-6-2011).

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

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

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

As discussões, os vídeos foram bons, as leituras eram relativas ao que precisávamos. Não ficamos só na teoria, teoria. A questão de não ficarmos limitados em certa atividade. Temos muitas práticas, mostras de como os professores trabalham nas escolas [...]. Saber que podemos aprimorar, reinventar a atividade foi válido (LETÍCIA, 7-6-2011).

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

Com o exposto, podemos inferir que a ação de formação impetrada traz resultados que apontam para sua efetivação como instrumento ativo no processo

de formação de professores para a educação básica na perspectiva da inclusão.

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

Professors of Physical Education in Action of Continued Formation: the Inclusion as Focus of Reflection

ABSTRACT: Answer which the implications of an action of continued formation to/in pedagogical practice of the professors of physical education in the inclusion process. The formation meeting had counted at the beginning with seven professors and it firmed with four until the end of the process. We adopt as methodology, some elements of theory of the research-action with perspective of the critical research-action. We use as instruments and procedures of collection of data the narrative, daily of field and interview. The professors had registered considerations, where the reflection and the exchange of experiences had supported incremental changes in its teaching activities and had contributed in the transformation of conceptions and attitudes in relation to the practical ones of inclusion.

KEYWORDS: Continued formation; physical education; pedagogical practice; inclusion.

Profesores de Educación Física en la acción de formación continuada: la inclusión como foco de la reflexión

RESUMEN: Busque entender las implicaciones de una acción de la formación continuada en la práctica pedagógica de los profesores de la educación física en el proceso de la inclusión. Siete profesores de las actividades habían participado al principio de la acción de la formación y si habían puesto firme con cuatro profesores hasta el final del proceso. La investigación si está basado en estimadas de la investigación-acción crítica-colaborativa, usando como los instrumentos y procedimientos de la recogida de datos: la narrativa, diario del campo y la entrevista. Los profesores habían colocado los considerações significativos, donde la reflexión y el intercambio de experiencias habían apoyado cambios incrementales en sus actividades de enseñanza y habían contribuido en la transformación de conceptos y de actitudes en lo referente las prácticas de la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Formación continuada; educación física; práctica pedagógica; inclusión.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: Feusp, 1998.

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/2001.

_____. *Lei Darcy Ribeiro (1996)*. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: < <http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013