



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

RODRIGO ROAH RODRIGUES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA FREIRIANA: diálogos necessários para a inclusão de alunos
com deficiência**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2022**

**RODRIGO ROAH RODRIGUES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA FREIRIANA: diálogos necessários para a inclusão de alunos
com deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva. Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes

**PRESIDENTE PRUDENTE
2022**



R696f

Rodrigues, Rodrigo Roah

Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana : diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência / Rodrigo Roah Rodrigues. -- Presidente Prudente, 2022

212 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Física Escolar. 3. Formação Continuada.
I. Título.



RODRIGO ROAH RODRIGUES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA FREIRIANA: diálogos necessários para a inclusão de alunos
com deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Data da defesa: 24/10/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Alessandra Galve Gerez
Universidade Federal de São João Del Rei

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Cicera Aparecida Lima Malheiro
Universidade Federal de São Paulo.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – Campus de Presidente Prudente



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RODRIGO ROAH RODRIGUES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 24 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RODRIGO ROAH RODRIGUES, intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA**

PERSPECTIVA FREIRIANA: Diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Centro de Educacao / PROFEI/UFAL - Universidade Federal de Alagoas, Prof^a. Dr^a ALESSANDRA GALVE GEREZ (Participação Virtual) do(a) Educação Física / Universidade Federal de São João Del Rei, Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Educação / PROFEI/UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
Data: 24/10/2022 17:27:04-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES



À minha amada filha Beatriz, minha maior inspiração na vida, à minha esposa Bruna que se desdobrou para que eu pudesse avançar nos estudos e na construção desta pesquisa.

*Ao meu pai Braz e à minha mãe Dora por toda a batalha para que eu tivesse a melhor educação possível neste país de desigualdades tão cruéis.
Aos meus avós maternos Alberta (Tina) e Jairo (Vovô) que do céu fazem festa por mais uma conquista na vida de seu neto. Amo vocês!*

Aos professores e professoras de Educação Física que não desistem de sua profissão tão desvalorizada e que fazem de suas práticas pedagógicas um ato de amor e de coragem.

“Ainda que eu falasse a língua dos homens; E falasse a língua dos anjos; Sem amor, eu nada seria” (Monte Castelo – Legião Urbana)



AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Profei.

À Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo pela liberação da pesquisa e incentivo à prática acadêmica.

À Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Florestan Fernandes e toda a sua equipe, na figura de sua diretora Cristiane, da vice-diretora Raquel e do coordenador pedagógico Nilton pela acolhida, parceria, disponibilidade e ambiente democrático que oportunizaram nos diálogos estabelecidos.

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa que escreveram juntos comigo o caminho a ser seguido para a construção de novas práticas pedagógicas a partir do produto que será entregue.

À minha querida orientadora Neiza Fumes por todos os conselhos, orientações e ajuda para a construção desta pesquisa, sem a qual não seria possível.

À banca de qualificação, professoras Alessandra Gerez e Cícera Malheiro por tamanha generosidade, acolhimento e orientações que me fizeram refletir sobre a entrega de minha Dissertação e sobre o Produto Educacional.

À UNESP – Presidente Prudente, aos professores e professoras do programa que com paciência e dedicação somaram à minha construção identitária e à minha profissionalidade docente.

À USP pela oportunidade de cursar a disciplina de “Identidade e profissionalidade docente” como aluno especial.

Aos meus colegas de mestrado que me auxiliaram em muitas trocas valiosas, escritas poderosas e diálogos necessários e construtores de reflexão crítica.

À memória de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, minha grande inspiração e que permeia meus ideais e a escrita desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



Creio que sei o que o senhor quer dizer quando fala na meta verdadeira, íntima, que devemos atingir. Entretanto, como é possível que a meta exterior, o alvo de papel, seja atingida sem que o arqueiro tenha feito pontaria, de maneira que os acertos confirmem exteriormente o que se passa no interior? Confesso que essa correlação me é incompreensível.

Depois de um longo momento de reflexão, o mestre me respondeu:

O senhor está enganado se pensa que pode tirar algum proveito da compreensão de tão obscuras conexões, inalcançáveis para o intelecto. Lembre-se de que na natureza ocorrem coincidências incompreensíveis, e não obstante tão comuns que nos acostumamos a elas. Vou dar-lhe um exemplo sobre o qual refleti muitas vezes: a aranha dança sua rede sem pensar nas moscas que se prenderão nela. A mosca, dançando despreocupadamente num raio de sol, se enreda sem saber o que a esperava. Mas tanto na aranha, como na mosca, algo dança, e nela o exterior e o interior são a mesma coisa. Confesso que me sinto incapaz de explicar melhor, mas é dessa maneira que o arqueiro atinge o alvo, sem mirá-lo exteriormente (HERRIGEL, 2011, p. 80-81).



RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação Continuada de Professores de Educação Física na Perspectiva Freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência.** 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2022.

RESUMO

A falta de uma formação específica, em Educação Especial, parece ser a principal dificuldade encontrada pelos(as) professores(as) de Educação Física para inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas. Nesse sentido, objetivou-se dialogar com professores(as) e gestoras de uma comunidade escolar, da cidade de São Bernardo do Campo/SP, sobre a prática pedagógica inclusiva e colaborativamente produzir orientações para a proposição de uma formação continuada para professores de educação física escolar. A partir do conhecimento produzido, foram sugeridas as etapas de sistematização para uma formação continuada dialógica e como estabelecer os conteúdos de uma ação formadora que possibilite a práxis pedagógica inclusiva, a ser proposta para o grupo de professores(as) participantes da Unidade Escolar pesquisada. A pesquisa foi de natureza qualitativa, utilizando o Círculo de Cultura (referencial de Paulo Freire) como método dialógico-investigativo. A partir dele, houve a análise dialógica das falas pela utilização de blocos dialógicos e dos núcleos de significação. Os resultados sobre a compreensão das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) participantes evidenciam que todos possuem a preocupação para a efetivação de uma Educação Física de qualidade, que seja agregadora e que permeie os aspectos legais estabelecidos e cobrados para uma Educação Inclusiva, mesmo que suas práticas não coadunem com o que almejam. Como diretrizes propositivas para um processo formativo dialógico, foi perceptível a necessidade de uma nova maneira dos formadores se colocarem no ambiente formativo, de uma maneira aberta e dispostos também a aprenderem com os participantes. Já, a análise dialógica das falas indicam a necessidade de discussão sobre o capacitismo, ensino colaborativo e metodologias ativas. Espera-se uma mudança na prática pedagógica para a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física a partir da formação oportunizada. Considera-se que os(as) professores(as) participantes foram capazes de refletir criticamente sobre a sua ação pedagógica, evidenciando fragilidades do sistema que fazem parte e de suas próprias ações no ato da docência. Foram também capazes de trocar experiências exitosas que realizaram, perceber a necessidade de trocas com seus pares para a melhoria de suas práticas, principalmente de ter uma relação mais próxima entre os(as) professores(as) de Educação Física e do AEE.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Física Escolar. Formação Continuada.



RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação Continuada de Professores de Educação Física na Perspectiva Freiriana**: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência. 2022. 169 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2022.

RESUMEN

La falta de formación específica en Educación Especial parece ser la principal dificultad con la que se encuentra el profesorado de Educación Física para incluir en sus clases al alumnado con discapacidad. En ese sentido, el objetivo fue dialogar con profesores y gestores de una comunidad escolar, en el municipio de São Bernardo do Campo/SP, sobre la práctica pedagógica inclusiva y, de forma colaborativa, producir orientaciones para la propuesta de educación permanente para profesores de educación física escolar. A partir del conocimiento producido, se sugirieron las etapas de sistematización para una formación permanente dialógica y cómo establecer los contenidos de una acción formativa que posibilite una praxis pedagógica inclusiva, a ser propuesta al grupo de docentes participantes de la Unidad Escuela buscada. La investigación fue de naturaleza cualitativa, utilizando el Círculo de Cultura (referencia de Paulo Freire) como método dialógico-investigativo. A partir de ella, se hizo un análisis dialógico de los discursos mediante el uso de bloques dialógicos y núcleos de sentido. Los resultados sobre la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes participantes muestran que todos ellos se preocupan por la realización de una Educación Física de calidad, que sea agregadora y que permee los aspectos legales establecidos y cobrados para una Educación Inclusiva, aunque sus prácticas no son coherentes con lo que pretenden. Como lineamientos propositivos para un proceso formativo dialógico, se percibió la necesidad de una nueva forma de que los formadores se ubiquen en el ambiente formativo, de forma abierta y también dispuesta a aprender con los participantes. Ya, el análisis dialógico de los discursos indica la necesidad de discusión sobre capacitismo, enseñanza colaborativa y metodologías activas. Se espera un cambio en la práctica pedagógica para la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física a partir de la formación impartida. Se considera que los docentes participantes pudieron reflexionar críticamente sobre su acción pedagógica, destacando debilidades en el sistema del que forman parte y en sus propias acciones en el acto de enseñar. También fueron capaces de intercambiar experiencias exitosas que habían realizado, percibiendo la necesidad de intercambios con sus pares para mejorar sus prácticas, principalmente para tener una relación más cercana entre los docentes de Educación Física y los de la AEE.

Palabras-claves: Educación inclusiva. Educación Física Escolar. Educación continua.



LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Aula arcaica para público diverso..... | 64 |
| Figura 2 – Moldando a aprendizagem..... | 65 |
| Figura 3 – Educação bancária | 66 |
| Figura 4 – Detentor do saber | 67 |
| Figura 5 – Assuntos Geradores | 69 |
| Figura 6 – Organização para a análise dialógica das falas | 73 |



LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Cronograma dos Círculos de Cultura | 59 |
| Quadro 2 – Caracterização dos participantes dos Círculos de Cultura..... | 60 |
| Quadro 3 – Construção de Indicadores..... | 84 |
| Quadro 4 – Construção de Núcleos de Significação | 85 |
| Quadro 5 – Conteúdos para a formação | 111 |

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

| | |
|----------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BDs | Blocos Dialógicos |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EFE | Educação Física Escolar |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IEE | Instituto Esporte Educação |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| NEEDI | Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade |
| NSs | Núcleos de Significação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OP | Orientadora Pedagógica |
| PAEE | Professor de Atendimento Educacional Especializado |
| PEF | Professor de Educação Física |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| EU | Unidade Escolar |



SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 A FORMAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPADORA COMO ATO DE LIBERTAÇÃO | 22 |
| 2.1 A formação docente nas cadeiras universitárias | 29 |
| 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ATO DE CORAGEM | 33 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 50 |
| 4.1 Procedimentos éticos | 54 |
| 4.2 Contextualizando a EFE de São Bernardo do Campo | 54 |
| 4.3 Breve caracterização da Unidade Escolar (UE) | 57 |
| 4.4 Breve caracterização dos participantes | 60 |
| 4.5 Elaboração das perguntas disparadoras..... | 61 |
| 4.6 Girando o Círculo | 62 |
| 4.7 Análise dialógica das falas..... | 69 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 74 |
| 5.1 Compreensão das práticas pedagógicas dos professores e professoras participantes..... | 74 |
| 5.2 Identificando diretrizes para a proposição de uma formação continuada humanizadora | 81 |
| 5.3 Análise dos diálogos para a Proposta Formativa | 83 |
| 5.4 Olhares do pesquisador..... | 86 |
| 5.5 Assuntos geradores..... | 100 |
| 6 PRODUTO EDUCACIONAL | 113 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 116 |
| APÊNDICES | 125 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 125 |
| APÊNDICE B – Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados de Arquivos de Pesquisa | 128 |
| APÊNDICE C – Termo de compromisso | 130 |



| | |
|---|-----|
| APÊNDICE D – Roteiro semiestruturado do Círculo de Cultura, direcionado aos professores participantes da pesquisa | 131 |
| APÊNDICE E – Construção de indicadores e núcleos de significação | 134 |
| APÊNDICE F – Produto Educacional | 169 |

APRESENTAÇÃO

Minha vida escolar inicia-se na Educação Infantil, assim como muitas outras crianças, a época que ainda não havia essa etapa como obrigatória. Mas, é no antigo ginásio, mais precisamente no 1.º ano, que me encanto pela escola.

Meu encanto tinha nome e sobrenome, Fernanda Diniz. Era essa a minha professora do 1.º ano escolar que encantava a meus colegas e a mim por tocar violão nas aulas e, assim, ensinava.

Confesso que não me lembro das outras estratégias didáticas para a aprendizagem de minha alfabetização e nos conhecimentos de operações matemáticas, mas lembro do violão, da música e isso me marcou.

Algum tempo mais tarde, depois do 4º ano, me encanta a Educação Física Escolar e toda a magia que eu começava a conhecer. Na época, a Educação Física ainda acontecia por divisão de gênero e os conteúdos eram os que chamamos de quarteto fantástico ou quadrado mágico: futsal; basquete; vôlei e handebol.

Tenho certeza, pensando hoje, que essa divisão de esportes por bimestre tenha afastado muitos(as) alunos(as) do interesse pelo movimento, mas, para mim, foi o oposto.

Eu me apaixonei, principalmente pelo basquete, até o cheiro da bola me encantava. Segui a vida com o professor Rogério, meu professor de Educação Física na época, como grande referência.

Na minha formação do colegial, hoje Ensino Médio, estava em dúvida referente à profissão que eu exerceria no futuro. Não porque tinha alguma dúvida que minha felicidade profissional estava na Educação Física, mas como acontecia na época, e acontece até hoje, a Educação Física era vista pela sociedade e pelos meus pais como uma profissão de “segundo escalão” que não teria um retorno financeiro à altura dos investimentos feitos a mim para que eu pudesse exercer uma profissão mais lucrativa e com um *status* social mais elevado.

Pensando nisso e, como gostava de escrever, fui cursar a faculdade de Jornalismo no antigo Instituto Municipal de Ensino de São Caetano do Sul (IMES). Lá, tive um processo muito grande de aprendizado de como a comunicação é envolvente e como se dão as relações humanas a partir dela.

Formei-me em 2002 e fiquei na área por, aproximadamente 10 anos. Depois do expediente do trabalho, em assessoria de imprensa, ministrava aulas de defesa

pessoal em um projeto de São Bernardo do Campo, chamado “Juventude Cidadã”. Nele, me ascenderam a perspectiva e a alegria que faltava na prática profissional que vinha exercendo com o Jornalismo.

Decidi reviver o sonho de me tornar professor de Educação Física e ingressei na licenciatura em 2009.

Na cadeira universitária do curso, na Universidade do Grande ABC, tive a consciência das inúmeras possibilidades que a Educação Física poderia proporcionar a alunos(as) e a mim. Foi lá, nas aulas da professora Alessandra que tive meu primeiro contato com Paulo Freire.

Nesse momento, já imaginava outra Educação Física e, não mais aquela que foi oferecida a mim, pelo professor Rogério que, até então, era minha única referência.

No ano de 2012, ano de minha formatura, prestei um concurso público na cidade de São Bernardo do Campo e acabei sendo aprovado.

No entanto, a investidura no cargo ocorreu apenas em 2014, junto com os demais profissionais que se tornariam a primeira leva de professores de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade.

Ao entrar na quadra da escola para a minha primeira aula, como professor, me lembro da expectativa e ansiedade que tomaram conta de mim. E, mesmo tendo a consciência das inúmeras possibilidades que a Educação Física poderia proporcionar aos(às) alunos(as) e a mim, enquanto profissional, reproduzi as atividades e os trejeitos do meu antigo e querido professor Rogério. Era o que me dava segurança e o que eu tinha de memória afetiva que acabou sobressaindo nos primeiros anos de minha carreira na área.

Hoje, em 2022, sou grato também por ele e àquela Educação Física pois, foi por meio dela que me tornei professor e posso mudar as práticas de acordo com aquilo que acredito hoje. Retomei a leitura freiriana com afinco e procurei aproximar minha prática pedagógica de uma educação libertadora e inclusiva para todos os estudantes.

É assim com cada professor, somando e refletindo com as experiências ao longo da vida para oportunizar as melhores práticas, que acreditamos nos(as) alunos(as) que nos confiam. E é dessa forma que pretendo apresentar essa dissertação.

Por meio de minha própria experiência profissional, enquanto professor de Educação Física, da rede municipal de São Bernardo do Campo, e, observando a prática pedagógica de meus colegas, percebi as diversas dificuldades encontradas para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência nas aulas regulares.

A partir dessa percepção, busquei na literatura subsídios teóricos que pudessem confirmar essa ideia.

Diante do que foi encontrado, é relevante que seja levantado, pela pesquisa proposta, quais as dificuldades os(as) professores(as) apresentam para a inclusão de alunos(as) com deficiência em suas práticas pedagógicas, na especificidade da rede de São Bernardo do Campo que possam ser minimizadas por um curso de formação continuada.

Desta forma, segundo Tardif (2014), o saber pedagógico perpassa pelo processo de formação continuada do docente. Nesse sentido, a formação de professores(as) de Educação Física, além de importante, está presente na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, quando diz:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

Cabe ao município possibilitar formações para o aprimoramento da prática docente de seus profissionais.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos(as) com deficiência é cada vez mais frequente nas escolas regulares. Esse cenário começa a ganhar espaço após a Declaração de Salamanca (1994). O documento foi a basilar para as mudanças políticas e legislativas dos sistemas educacionais, possibilitando o início do processo de inclusão na rede regular de ensino. Outros documentos, em que o Brasil é país signatário, estabeleceram importantes progressos para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Boa parte deles foram constituídos pela Assembleia Geral das Organização das Nações Unidas (ONU).

A partir desse contexto, a escola começa a ter a responsabilidade de ser caracterizada por um espaço de concepção de direitos humanos, que convive de forma igualitária no respeito dos diferentes valores apresentados de forma indissociável e que presa, cada vez mais, pela equidade no processo educativo.

Mas de que forma os(as) professores(as) de Educação Física, a partir das exigências legais, oportunizam práticas pedagógicas inclusivas? Existem dificuldades encontradas? Existe um trabalho colaborativo com os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Qual processo de formação continuada seria o mais indicado para gerar uma reflexão crítica e humanizadora que possibilite a inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física?

Ao delimitarmos nosso objeto de estudo, faremos um recorte sobre a diversidade presente no ambiente escolar. Esse processo se faz necessário para analisarmos de forma específica a inclusão de alunos(as) com deficiência, principalmente os casos mais severos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva.

A inclusão escolar, portanto, é a tentativa de construir uma escola inclusiva é uma realidade que tenta sobreviver nos percalços causados por diversos fatores, entre eles, a falta de uma formação continuada que forneça subsídios para a práxis e um processo crítico-reflexivo que minimize as dificuldades encontradas pelos atores escolares para possibilitar práticas pedagógicas inclusivas.

Em pesquisas anteriores, alguns autores identificaram dificuldades para a inclusão de alunos(as) com deficiência em suas práticas pedagógicas, seja nas aulas de professores polivalentes (pedagogos), seja nas aulas na Educação Física

Escolar (GORGATTI; DE ROSE JR, 2009; KRUG; ROSSO KRUG, 2020; MANZINI, 2010).

Para Gorgatti, De Rose Jr (2009) e Fiorini (2011), parte desta dificuldade é caracterizada pela falta de segurança e um receio no atendimento às crianças com deficiência. Além disso, apesar dos(as) professores(as) reconhecerem a necessidade da inclusão, possuem dificuldade para planejar a participação desses discentes. Neste sentido, existe uma dificuldade nas estratégias para que o conteúdo planejado seja efetivamente aplicado (MANZINI, 2010).

A falta de um curso ou uma formação específica para o atendimento das crianças com deficiência também são elencadas e aparecem como uma das maiores dificuldades no entendimento do processo para a construção do planejamento e da prática pedagógica de professores(as) de Educação Física na escola (KRUG; DE ROSSO KRUG, 2020).

Já nas palavras de Glat e Blanco (2007, p. 30), há uma “precariedade na formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular”.

Diante do exposto, ficam evidenciadas algumas dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) de Educação Física para a inclusão de alunos(as) com deficiência em suas práticas pedagógicas. Ainda evidencia uma formação continuada que não atende as necessidades educacionais de todos os participantes. Portanto, uma formação que possibilite um processo crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas oferecidas pelos próprios docentes participantes pode ser de grande valia ao proporcionar novas práticas a partir do que for considerado ultrapassado e avançar no sentido de promover as potencialidades dos(as) alunos(as).

Considerar os professores como pesquisadores e participantes ativos de seu próprio processo formativo não é uma discussão recente. Quando o processo de formação continuada começou a ser discutido no Brasil, as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, na década de 60, juntamente com a equipe diretiva dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, apontavam a pouca satisfação de professores(as) sobre o processo formativo que era oferecido. Entre os pontos de descontentamento relatados estavam que as propostas não levavam em consideração a prática

docente e o que acontecia no cotidiano no ambiente escolar. Na ocasião, já apontavam a necessidade do processo formativo ser realizado considerando as dificuldades e os interesses dos docentes participantes com ênfase nas práticas realizadas (ALFERES; MAINARDES, 2011).

A formação continuada nasce na perspectiva de oportunizar uma melhor “qualidade de ensino”, mas é tomada por uma visão mercadológica na qual os “beneficiários” dessas formações são tratados como clientes. Os gestores públicos alimentam a necessidade de que um modelo de educação ideal atenda as demandas do mercado, padronizando os resultados a serem alcançados pelas escolas e, deixando de lado o cunho social da educação para a construção de um país menos desigual (CORREIA, 1999).

No entanto, corrobora Bezerra (2016) que é preciso romper com o sistema vigente para uma nova concepção de educação. Não há espaço, nesse momento, para o discurso de convivência pacífica. Pois, nesse caso, essa convivência continua deixando os colonizados ou oprimidos, como diria Paulo Freire (2019a), como tais, dentro de uma mesma relação de dominação. “É preciso reconhecer - não é, contudo, tarefa fácil, pois, como homens deste tempo e desta sociedade, não estamos além da história, mas somos, também, produtos dessas circunstâncias” (BEZERRA, 2016, p. 276).

Para tanto, são necessários uma mudança de olhar e reflexão crítica dos atores envolvidos para que pudessem trabalhar colaborativamente, ofertando, um ensino pensado no sujeito e para o sujeito. A formação continuada é fundamental para oportunizar os momentos de reflexões sobre a práxis, até chegar o momento que teoria e prática seja uma coisa só (FREIRE, 2006).

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi dialogar com professores(as) e gestoras de uma comunidade escolar, da cidade de São Bernardo do Campo/SP, sobre a prática pedagógica inclusiva e colaborativamente produzir orientações para a proposição de uma formação continuada para professores de educação física escolar. Como objetivos específicos nos propusemos a:

- Identificar as relações entre os professores de Educação Física com os professores que atuam no AEE;
- Sistematizar o processo dialógico para a proposição de uma ação de formação continuada que fará parte do Produto Educacional que será apresentado;

- Construir o Produto Educacional por meio de conteúdos com orientações que poderão fazer parte de uma formação continuada que possibilite a práxis pedagógica inclusiva a ser proposta para o grupo de professores(as) participantes da pesquisa, de forma crítica e humanizadora, na perspectiva freiriana.

A tentativa de elucidar as dificuldades de professores para conceber uma prática pedagógica inclusiva não é uma tarefa simples. Cada professor carrega consigo sua identidade docente-histórica, trajetória pessoal e profissional e, se encontra em um momento de desenvolvimento profissional que reflete e culmina na prática a ser desenvolvida, levando em consideração um processo anterior à sua formação professoral.

Para compreendermos os saberes que levam à construção da prática pedagógica e indicarmos um caminho contra hegemônico para a formação continuada de professores(as) de Educação Física, que favoreça a inclusão de alunos(as) com deficiência, é necessário que indiquemos o caminho de leitura proposto.

No primeiro capítulo, **A Formação Crítica-Emancipadora como Ato de Libertação** nos concentraremos em refletir, de forma crítica, sobre o sentido da educação como entidade formadora, para que e a quem a educação e os(as) professores(as) devem formar.

No segundo momento, **A Formação Continuada como ato de coragem** refletiremos sobre o conceito de formação, os modelos de racionalidade técnica, prática, crítica e uma proposta progressista de formação continuada. Entraremos nas especificidades da formação em Educação Física, foco deste estudo.

2 A FORMAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPADORA COMO ATO DE LIBERTAÇÃO

Apoiamo-nos nas concepções e ideias de Paulo Freire para discutir sobre o papel da educação para a emancipação do sujeito, para que seja possível ao discente pertencer com o mundo por um processo de reflexão contextualizado.

Antes, é preciso que fique claro que o processo reflexivo não é suficiente para uma mudança de paradigma educacional. A reflexividade é inerente ao ser humano e o que os diferencia de outros animais (PIMENTA, 2012).

Fosse apenas o processo reflexivo suficiente, na Educação Física, não teriam tantos(as) professores(as) de Educação Física “rolando a bola na quadra”, ou seja, não oportunizando uma prática pedagógica que busca a práxis.

Diante desse cenário da Educação Física, podemos dialogar com Zeichner (1993) que coloca o perigo de cairmos na racionalidade técnica quando a reflexão de terceiros - nesse caso nos referimos aos pesquisadores da academia - refletem de forma crítica e apontam teorias que são transmitidas aos profissionais na ponta do processo educativo e estes, por sua vez, as aplicam sem refletirem sobre de que forma essa reflexão terceira interfere em sua prática. Outro ponto, é que, mesmo que essa reflexão aconteça na ponta do processo, ou seja, pelos próprios professores no seu ambiente de trabalho, essa reflexão deve ser contextualizada para os(as) alunos(as) poderem refletir sobre as mesmas e, assim, participarem do processo reflexivo, eliminando a possibilidade da transmissibilidade do conhecimento.

O professor que não se coloca por uma reflexão crítica, a partir de sua prática, é engolido por um cotidiano escolar burocrático, sem espaços para o diálogo e condicionado a ter as “soluções dos problemas educacionais” decididos por outras pessoas. Sejam essas outras pessoas outros atores escolares de seu convívio ou pesquisadores que investigaram sobre sua prática (LIMA; GOMES, 2012).

Assim, referimo-nos à necessidade de uma reflexão crítica, num determinando espaço e tempo histórico-cultural, que o docente tenha a ciência que seu papel enquanto educador é a transformação social. Para Ghedin (2012, p. 149), “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois constitui num contexto de uma sociedade de classes”.

Cabe aqui, lembrarmos que a educação não é neutra e é, portanto, um processo político de escolhas ideológicas para a emancipação ou para a acomodação. Para Freire (2019b), é necessário que o professor tome uma decisão consciente do que pretende seguir e que viva de forma coerente com suas escolhas. Seja esse caminho pela área progressista, tradicional ou por um ala autoritária.

Essa intenção de se colocar em novas experiências a fim de possibilitar a dialogicidade e a quebra de paradigmas tradicionais da educação não é tarefa simples, amedronta até aos(as) professores(as) dispostos(as) a cumpri-la. Nas palavras de Hooks (2017) sobre o início de seu trabalho como professora, ao tentar se colocar de forma progressista, lembra que:

No começo de minha atividade como professora, que na primeira vez que tentei sair detrás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: “Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais “controle” quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles”. Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante pra mim, especialmente no esforço para quebrar a noção de professor como uma mente onipotente, onisciente (p. 185).

Corroboramos com Freire (2019b) que se a escolha do(a) professor(a) for pela ala progressista, para a emancipação e libertação do sujeito, a distância entre o discurso e a prática devem ser cada vez menores para que, justamente, se dê a coerência entre o que se diz e o que se faz. Nas palavras do autor “não é o que eu digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que eu faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço” (p. 90).

Essa contradição é presente até para alguns professores que se dizem progressistas, mas que continuam lecionando de forma tradicional, conforme as percepções de Hooks (2017) quando afirma que:

Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens, que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo e que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista progressista (p. 31).

Já, para outros professores, a sensação de segurança e de controle da sala de aula ou dos espaços de seu fazer pedagógico está condicionado ao silêncio dos

estudantes que só devem se manifestar quando solicitada a sua participação (HOOKS, 2017).

Há, portanto, o que nominamos de “a pedagogia do silêncio”, baseada no controle emocional, físico e intelectual dos(as) alunos(as), evidenciando a hierarquização das relações, a falta de empatia, a falta de escuta que se afastam do ideal da dialogicidade.

Na concepção de Freire (2019b), com a qual concordamos, há três caminhos para o(a) professor(a) em relação a sua tomada de posição sobre o que se diz e o que se faz. Ou o professor é progressista e fará com que sua prática se aproxime cada vez mais de seu discurso, ou o professor pode ser autoritário, tradicionalista (no sentido de práticas arcaicas) e, também aproximar sua fala de sua prática. Numa terceira via, pode assumir seu cinismo entre as contradições do que se diz e do que se faz e, de alguma forma, lucrar com ela (FREIRE, 2019b).

Há de ser feita uma escolha pautada no Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, do tipo de cidadãos que desejamos formar, mas antes disso, do professor que queremos ser. Nas palavras de Valadares (2012), os(as) professores(as) “são responsáveis pelo desenvolvimento de práticas inovadoras, ou manutenção das existentes” (p. 217), ou seja, uma mudança de paradigma da educação depende também das ações que o docente oferece para seus aprendizes.

Entretanto é necessário que o professor se perceba um agente de mudança e de transformação social. Freire (2020a) descreve o analfabetismo muito mais do que a falta de conhecimentos do saber ler e escrever, mas que tal processo, impede que o indivíduo se reconheça e se coloque no mundo, no sentido de não conseguir uma reflexão crítica e política, desta forma, não o pode transformá-lo. O autor diz que “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (p. 19).

Para tanto, é necessário um distanciamento de suas relações para que se perceba imerso a outras realidades que não fazem parte de seu convívio, que esse distanciamento gere na pessoa a sua vocação maior enquanto ser humano: a criação. Para isso, é fundamental pensarmos sobre como a sociedade se transforma ao longo do tempo pelos homens que as controlam, sob quais interesses são estreitadas ou não as relações sociais, sobre quais perspectivas a cultura se manifesta e assim não permanecemos sobre a alienação que provém de uma sociedade que enxerga seu povo como massa ou como um objeto a ser moldado.

Sobre a alienação, Freire (2020a) diz que:

Quando o ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo.

[...] A sociedade alienada não tem consciência do seu próprio existir. [...] O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com os olhos alheios (p. 44-45).

Segundo Freire (2020a), o ser humano deve ser sujeito da sua própria transformação e não mero objeto nas mãos de outra pessoa.

Assim, é de fundamental importância a educação para os homens e, sua existência só possui significado se nos considerarmos seres inacabados. É pela educação que podemos refletir e entender o contexto histórico das relações e da sociedade para, a partir dela, transformá-la. Não haveria sentido a educação se os homens fossem sujeitos acabados.

Portanto, a proposta de Freire está além do processo de alfabetização de jovens e adultos como preconizou nos anos 60. Era também a contextualização do que acontecia na época, com o golpe militar e a consequente perda de direitos civis e das liberdades individuais. No exílio, no Chile, escreve “Educação como Prática da Liberdade” que abre caminho para discutir o combate às desigualdades sociais por meio de uma pedagogia conscientizadora dos papéis e relações sociais presentes na época.

Portanto, exige-se uma ruptura com o sistema tradicional vigente nas escolas para que o modelo progressista de educação possa se consolidar em detrimento das práticas neoliberais. Nas palavras de Freire (2019b, p. 88):

É preciso que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Assim, a educação deixa de ser algo que está posto, como se não existisse causa ou consequência e, como se fosse algo neutro, sem nenhuma relação de poder ou de ação humana.

Freire, se inspira nas obras de Marx e na convicção de que a partir das ações humanas a transformação social é possível de ser realizada para o fim das desigualdades e da exploração.

[...] Freire propõe uma pedagogia dita da libertação, pela qual os alunos refletem sobre a sua experiência histórica e sua situação social e pessoal, com a finalidade de questionar o seu presente, para perceberem que podem esperar mudar as coisas, pois o poder de pensar de maneira crítica, uma vez despertado, procura expressão na ação social, coletiva e transformadora (MACKIE¹, 1980 apud GAUTHIER, TARDIF, 2010, p. 296).

Além disso, Freire também se coloca atento à realidade objetiva que deve ser combatida. Dessa maneira, é possível refletir sobre as ações transformadoras que deseja estabelecer, analisar as situações de forma objetiva-subjetiva e refletir sobre as condições de aprendizagem que favoreçam as mudanças necessárias para a transformação social. No entanto, tais mudanças só são possibilitadas pela construção coletiva dos sujeitos que precisam compreender a avassaladora realidade objetiva que é imposta, criando uma identidade coletiva que os coloquem como sujeitos na construção de sua própria história. Essa relação tem forte ligação com a fenomenologia² existencial. Nas palavras de Giovedi (2006, p. 109),

[...] a necessidade freiriana de recorrer à fenomenologia, entendida numa perspectiva dialética, portanto, não idealista, nem mecanicista, vem do fato de Freire ter uma posição clara sobre os perigos de se enveredar para concepções que superestimam o papel do sujeito, ou para as que supervalorizam o poder da realidade objetiva sobre as subjetividades.

Porém, para a efetividade dessa transformação social é necessário que seja feita uma revolução da educação. Rompendo com a perspectiva de uma educação tradicional, pautada na racionalidade técnica e sobre a perspectiva de uma sociedade neoliberal. Nessa descrição de sociedade, os(as) professores(as) são detentores do conhecimento e transmissores de informação e os(as) alunos(as) meros receptores, o que Freire (2019a) chama de educação bancária.

Na vivência de uma educação emancipadora, durante o Ensino Fundamental, Hooks (2017), ainda na época do *apartheid* dos Estados Unidos, frequentando a escola que apenas alunos negros frequentavam, produziu uma construção significativa de entendimento sobre os aspectos de opressão que vivenciavam, sobre a luta de classes, sobre sexismo e preconceito. Isso só foi possível pela persistência e resistência de seus professores e professoras que ensinavam numa

¹ MACKIE, R. (1980). **Literacy and Revolution**. Londres: Pluto.

² Fenomenologia pode ser compreendida como a essência e a compreensão das coisas e a relação dessas coisas com o nosso estar no mundo. É a teia condutora entre o mundo, a materialidade e o espírito (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019).

perspectiva contra hegemônica. Para tanto, era necessário ir além dos muros escolares para que esse trabalho fosse efetivo. Segundo a autora, “as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a igreja a que íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava” (HOOKS, 2017, p. 11). A autora ainda considerava a escola como o local de explorar sua criticidade de inovar e reinventar a sociedade que não encontrava apoio dentro de sua própria casa.

O envolvimento de professores(as) com os(as) alunos(as) e as problematizações que refletiam sobre os aspectos históricos sociais que afetavam a condição de vida de ambos, relatado por Hooks (2017), nos remete às contribuições de De Sousa Santos (2019). Para o autor, as relações sociais são baseadas em uma relação de poder histórica de domínio dos países colonizadores sobre os colonizados e que para o rompimento dessa relação hierarquizada e dominadora, é necessário um rompimento com as relações patriarcais que as consolidam no dia a dia da sociedade, que estabelecem vínculos aparentemente indissociáveis de dominação e interdependência.

Para tanto, Hooks (2017) compreende que os alunos devem ser considerados na sua individualidade e que cada um influencia no cotidiano das aulas oportunizadas e, que todos são capazes de contribuir para um processo aberto de aprendizagem. Entretanto, corroboramos com a autora (2017) que não basta a intencionalidade dos(as) professores(as) em querer oportunizar uma aula contra hegemônica, uma aula não-tradicional, depende da receptividade dos(as) alunos(as), nas palavras da autora é necessária “abertura intelectual” (p.19).

O que queremos dizer é que, os(as) alunos(as) estão tão acostumados a serem podados, a serem oprimidos na relação de transmissão bancária do conhecimento, que pode haver um estranhamento ou um comodismo em permanecer na situação que estão. Por, num primeiro momento, não compreenderem as amarras sociais que os prendem nessa relação de opressão, ao considerarem até que uma proposta inovadora é descabida, que foge do “padrão” de costumes pré-estabelecidos de uma relação sem diálogo.

Freire (2021b) enfatiza que a escola tradicional leva os estudantes a construírem uma imagem de incapazes e de que qualquer mudança que os coloquem como protagonistas e responsáveis críticos de sua ação não coadunam com o papel do docente nem do que estes esperam de um professor dentro de uma

instituição de ensino. Nas palavras do autor, no diálogo com Ira Shor, diz que “o sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério, e por isso deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola” (p. 48).

É fato que em determinado grupo de alunos pode existir um retrocesso para o modelo tradicional de ensino, a depender do número de estudantes que se mantém fechados a uma educação emancipadora. Nesse sentido, é constatado um limite de poder do professor libertador, no sentido de respeitar até o momento dos(as) alunos(as) que não estão preparados para avançar na libertação. “Não posso impor a pedagogia libertadora contra a vontade de quem não quer recebê-la. Era decepcionante o antiquado ensino-transferência, mas bastante fácil de administrar, ainda que não funcionasse” (FREIRE, 2021b, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Hooks (2017) ao perceber sua incapacidade de lidar com algumas turmas que não entendiam à sua maneira de propor uma educação libertadora, diz que:

No papel de professora, tive de abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso de ensino (embora parte da recompensa seja imediata) e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou um processo (p. 60).

Para a compreensão desse processo, é necessário que primeiro se estabeleça uma relação de confiança entre alunos(as) e professores(as), que sejam identificados os diferentes códigos culturais da diversidade que fazem parte, que partilhem experiências, de ambos ficarem à vontade para uma relação dialógica e assim, construïrem juntos perspectivas inovadoras. Para Hooks (2017, p. 35), “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão de sala em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”.

Essa troca de experiências é válida também no processo de formação de professores(as), fazendo com que os participantes se conectem com experiências semelhantes ou desenvolvendo empatia com os colegas, abrindo espaço para momentos dialógicos e críticos sobre a prática pedagógica. Segundo Imbernón (2010, p.110), “a formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a

coordenar suas emoções permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente”.

Portanto, fica clara a possibilidade do ambiente escolar e formativo ser um poder contra hegemônico e de um outro modelo social, pois ao mesmo tempo que faz parte de um modelo tradicional e neoliberal, é capaz de criar novas percepções para a transformação social de dentro do ambiente formador para fora dele. Nas palavras de Hooks (2017, p. 193), para educar para a liberdade “temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”.

É importante deixar claro que o processo de mudança não depende apenas do professor e sua concepção, postura e prática progressista com seus alunos e alunas. É necessário também que haja a partilha dessa responsabilidade com os demais atores escolares e, principalmente com os(as) alunos(as) que devem colaborar no sentido de possibilitar um pensar e uma prática pedagógica que os levem para a emancipação e para longe do sistema tradicional. Não é apenas o desejo de uma voz mas, a construção coletiva de mais de 30 vozes que pertencem a mesma sala de aula.

É, portanto, a denúncia de um sistema excludente que preconiza a alienação do sujeito e sua opressão, que não possibilita a escuta dos seus aprendizes e que, portanto, não pode ser escutado também. É esse sistema que pretendemos romper para uma formação crítica e emancipadora.

2.1 A formação docente nas cadeiras universitárias

Na decisão de uma carreira universitária, o aluno não sabe muito o que esperar dos conhecimentos e das reflexões que serão oportunizadas na instituição escolhida. A apresentação dos conteúdos e a divisão por disciplinas não são claras para o futuro professor. Aos poucos, ao passar dos semestres, essas peças (disciplinas³) terão que ser encaixadas, como um grande quebra-cabeça, para compor a formação inicial do futuro docente.

Porém, esse quebra-cabeça, essa separação de disciplinas é oposta à complexidade da realidade e da atuação do professor em seu campo de atuação: a

³ Os saberes disciplinares podem ser compreendidos como uma interface do saber profissional. Ele também ocorre de um processo formativo de diversos campos do conhecimento que permeiam a sociedade e que se institucionalizam em formato de disciplinas de maneira formal (TARDIF, 2014).

escola. Esse modelo é pensado por uma área técnico-científica respaldada por documentos legais que descreverão os conteúdos e disciplinas basilares para a formação profissional do futuro professor de forma dissociada.

Ademais, essa formação é pautada por um saber profissional, caracterizado pelo aprendizado nas cadeiras universitárias que possibilitará um embasamento teórico básico de alguns elementos constitutivos do saber docente. Este saber também pode ser construído como formação continuada, pós processo de formação inicial dos docentes (TARDIF, 2014). O saber profissional também pode ser compreendido como saberes do conhecimento ou saberes específicos. Essa nomenclatura é indicada por Pimenta (2000), ao se referir sobre os conhecimentos adquiridos de forma institucionalizada, com intencionalidade de formar, de contextualizar conceitos gerando inteligência, consciência ou sabedoria.

Assim, ao nos referimos à formação profissional, indicamos um momento de escolha do futuro docente, sobre as inúmeras possibilidades que poderia ter assumido. Essa formação passa por uma intencionalidade estabelecida das experiências já vividas, como vimos anteriormente e se estabelece com a intencionalidade dos(as) professores(as) formadores(as) desse futuro docente.

Portanto, a construção do futuro docente que se inicia de uma experiência prévia se (re) significa na formação profissional. Aqui, nos referimos à continuidade da construção do saber docente que se estabelece de toda a experiência que carrega fora e dentro dos muros escolares.

Segundo Pimenta (2012), o modelo de formação profissional vigente estabelece “um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (p. 23).

O estágio é especificado em momentos pontuais da formação quando consideramos que deveria ser oportunizado em todo o processo formativo para que pudessem ser possíveis os diálogos propostos, como dito anteriormente.

Logo, o que se tem na formação inicial, na maioria dos casos, é a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o recém-formado não é instigado a construir caminhos para a variabilidade de situações impostas na prática que irá se deparar. Nesse sentido, é instigado a conduzir a aula como transmissor do conhecimento científico terceirizado, o qual não permite questionamentos sobre o seu saber e, de

muitas formas, conduz os(as) alunos(as) à resposta que deseja receber (DO VALLE; SOARES, 2019).

Não existe uma preocupação na formação do professor para lidar com as complexidades que a prática docente impõe. Torna-se imprescindível que as universidades estabeleçam um núcleo de formação das licenciaturas para que se possam ser discutidas as relações complexas das rotinas escolares, dialogando com as possibilidades de intervenção e o surgimento de novas práticas. Que seja possível, ainda, a construção de um professor como um sujeito interessado por pesquisas, por uma pedagogia da pergunta e pela transformação de sua realidade.

Assim, esse modelo de formação inicial não se mostra eficiente para dar respaldo ao professor atuante na escola uma vez que as situações vivenciadas no ambiente escolar ultrapassam os conhecimentos adquiridos por uma formação segregada.

Dialogando com Tardif (2014), identificamos uma separação entre os saberes da experiência e os saberes da formação profissional, intensificando uma ruptura a ser re(construída) no processo de formação continuada, já que foi perdida na formação inicial.

Além disso, não é possível pensarmos a docência sem que os saberes “vivos” constituídos nas escolas pela prática docente sejam revisitados e transformados em novas práticas. O saber docente não se encerra. É um ciclo constante de revisão entre os saberes profissionais constituídos e os saberes experienciais que, ressignificados gerarão mudanças nos saberes disciplinares e curriculares⁴.

Pimenta (2000) compreende a variabilidade de técnicas, métodos e ferramentas constituídos no cotidiano escolar com o alunado e os demais atores da Unidade Escolar (UE) como os saberes pedagógicos do professor.

Nessa perspectiva, estamos nos referindo à didática, ou seja, à forma que o professor irá constituir suas estratégias, suas intencionalidades, suas problematizações e suas ações metodológicas para garantir a aprendizagem dos alunos e alunas.

⁴ Os saberes curriculares partem do que cada instituição de ensino compreende como modelo cultural a ser seguido. A partir deste contexto, estabelecem objetivos, conteúdos e métodos a serem categorizados como um espelho de modelo a ser seguido (TARDIF, 2014).

É preciso um rompimento com o sistema tradicional (arcaico) de ensino para que avancemos na construção de uma outra forma de educação. Essa ruptura de abordagens, de certa forma, já aconteceu no passado.

Veremos adiante de que forma acontece a Educação Física no Brasil e novas perspectivas que possam oportunizar uma posterior ruptura com o sistema tradicional.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ATO DE CORAGEM

A formação humana acontece ao longo de toda vida e presume-se essencial na busca de aperfeiçoamento pelo inacabamento inato de todos os sujeitos. Esse processo de formação contínua nos permite refletir sobre nossas ações e, ressignificá-las oportunizando o processo de humanização permanente das relações que se estabelecem na sociedade.

As formações de educadores começam a receber atenção no Brasil após os anos 1970 e comportam interesses diversos. Iniciou-se de forma pontual com programas que preconizavam a “capacitação” e o “treinamento” dos(as) professores(as) a partir de uma lógica tecnicista (GALINDO; INFORSATO, 2016).

No início, tinha um caráter extremamente individual, pois cada educador procurava formas que julgava mais adequada para auxiliar na sua prática (IMBERNÓN, 2010), podendo ser resumida pelo seguinte slogan: “Forme-se onde puder e como puder” (p.16).

Segundo Saul e Saul (2016), o interesse mais visível se remete a dar conta de “melhorar” a prática pedagógica. Interesses menos visíveis são caracterizados pelos efeitos que a formação pode provocar nos educadores, ou seja, se conceitos, conteúdo ou propostas serão utilizados de alguma forma pelos professores e professoras e, por fim, mas não menos relevante, a face da formação como um negócio lucrativo que movimenta modelos pré-estabelecidos, de sucesso de vendas, de pacotes educacionais.

Nessa perspectiva, num modelo mais tradicional de formação e educação, nos deparamos com a influência do mercado e da economia neoliberal para a formação do trabalhador.

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), o ato de formar-se é um processo de aprendizagem que se estabelece por meio das relações sociais, seja de forma coletiva ou individual, incorporando, criando e recriando conhecimentos, os autores consideram que “a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (p. 370).

Na perspectiva freiriana, a qual ratificamos, não há lugar para o pensamento pedagógico tradicional, portanto, não há o que se falar em manutenção das “relações estruturantes” pois, ao fazê-lo, estaríamos nos afastando da dialogicidade

e na busca do “ser mais” na concepção de uma educação libertadora e emancipadora.

Na concepção de Freire (2019b), os(as) homens/mulheres nasceram para o “ser mais”. Isso significa que nascem para o desafio de construir ações humanizadoras que sejam libertos de uma relação de opressão em busca de equidade. É uma luta de esperança e de amor no combate à desumanização do mundo e de si mesmo.

Não é à toa que, no título, parafraseamos Paulo Freire quando diz que “Educação é um ato de amor e de coragem” (FREIRE, 2020b, p. 97).

É necessária dose de coragem para combater o pensamento tradicional, neoliberal, patriarcal que conduz a educação brasileira para a formação de competidores vorazes em busca de uma posição social, que faça a roda da exploração girar, na mesma forma que vem acontecendo ao pisar dos portugueses na Ilha de Vera Cruz.

Para Diniz-Pereira (2014), a formação docente no Brasil pode ser compreendida por três modelos distintos, a saber: a racionalidade técnica; racionalidade prática e racionalidade crítica.

Para avançarmos na discussão, procuraremos, de forma breve, elucidar esses três modelos de atuação.

O modelo de racionalidade técnica é o mais difundido em relação aos demais e parte da aplicabilidade técnica da teoria científica defendida por Skinner e baseada no conhecimento científico, no positivismo. Os defensores desse modelo compreendem que questões educacionais podem ser resolvidas de maneira objetiva. Para tanto, os(as) professores(as) dependeriam da base do conhecimento científico e das teorias educacionais para sua formação. O professor é visto como um ser passivo, um técnico especialista de determinada área do conhecimento. (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Para Fávero, Tonieto e Roman (2013), há uma distinção clara entre o investigador e o professor na concepção técnica-instrumental. O pesquisador é o detentor das técnicas, das teorias rebuscadas e o professor o executor mecânico dos saberes transmitidos pelo investigador. Assim, a formação serviria para uma espécie de treinamento das habilidades específicas e observáveis de sua função, ignorando as habilidades práticas concebidas durante o fazer pedagógico e

objetivando a transferência de conteúdos científicos-pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Sobre a perspectiva técnica, Imbernón (2013, p. 51) acrescenta que:

A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos.

Nesse sentido, produz-se uma teoria desconectada da realidade que pressupõe um caráter hegemônico de pensamento e homogêneo de educação, pautado por um modelo pré-estabelecido de educador (IMBERNÓN, 2010).

Aqui nos referimos a um pensamento que compõe o imaginário de muitos educadores pelo Brasil que concebem alunos(as) como apontamentos em uma “régua”. Compreendemos que alguns professores imaginam que, para o(a) aluno(a) atingir o sucesso escolar, depende dele(a), aluno(a), adaptar-se ao sistema de ensino proposto, permanecendo na medida de uma régua em que, os(as) alunos(as) fora dela, são incapazes de acompanhar o progresso escolar por demérito dos próprios. Assim como, muitos educadores, concebem um tipo só de aluno, o mesmo processo que atinge o imaginário de gestores e idealizadores de cursos de capacitação e formadores do país, ao imaginar um modelo ideal de educador. Como se as experiências vividas por estes no ambiente escolar, nas cadeiras universitárias, nas culturas que os humanizaram ou desumanizaram tivessem sido idênticas.

Dialogando com Nóvoa (1992), a prática docente e os problemas das relações provenientes da escola são de diferentes complexidades, não tendo uma relação objetiva de análise e uma mesma solução. Em cada situação vivenciada, os docentes possuem situações singulares que precisam também de respostas singulares para sua solução ou minimização. Para tanto, é necessário nos afastarmos da racionalidade técnica para que possamos refletir sobre as práticas pedagógicas que ofertamos e sobre cada situação de conflito vivenciada. “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (p.16).

Já, a racionalidade prática não reduz as experiências vividas ao controle técnico e identifica critérios subjetivos de análise se baseando nas experiências e

aprendizagens oportunizadas. Autores como Dewey, Stenhouse e Schon salientam a ideia de que não se separa o pensar da prática pedagógica. Nesse sentido, o professor compreende o processo de aprendizagem como tentativa e erro da análise de uma situação imediata, analisa e reflete sobre a prática, trabalhando a solução de problemas (DINIZ-PEREIRA, 2014).

No entanto, entre as críticas que se faz ao modelo prático, a falta de um diálogo franco entre formador e aprendizes seja a mais preocupante. Ao se estabelecer uma relação de poder sobre a informação e o modo de pensar a reflexão na e sobre a prática, os aprendizes são conduzidos a reproduzirem as ações e pensarem como aqueles que o estão formando. Há um treinamento para que o professor se torne reflexivo, como se o ato de refletir fosse suficiente para a superação dos problemas do cotidiano escolar (ALARCÃO, 1996; PIMENTA, GHEDIN, 2012).

Porém, tal reflexão não é suficiente para a complexidade das situações advindas da prática pedagógica dos(as) professores(as) e não dialoga com as teorias da educação. Nesse sentido, não basta que o professor em formação reflita, mas saber o que reflete e a partir dessa reflexão de que forma pode minimizar as dificuldades de sua ação pedagógica.

Nas palavras de Pimenta e Ghedin (2012), é fundamental “a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta” (p. 28).

Nesse ponto de reflexão crítica, já é possível pensarmos sobre os métodos de formação continuada oferecidas aos docentes. De uma forma geral, o que se preza é ou a formação técnica do docente, centrada na racionalidade técnica ou uma formação prática descontextualizada.

No entanto, o que encontramos na escola é uma realidade complexa da prática docente que se estabelece em relações humanas mutáveis e num determinado espaço-tempo da história que é igualmente mutável. Nessa perspectiva, não há respostas prontas e objetivas como não há o mesmo problema encontrado nas ações docentes.

Assim, é necessário irmos além e colocarmos o professor como pesquisador de sua própria prática e não como mero espectador ou pesquisado desse processo reflexivo. Ainda é importante que o professor perceba o seu papel como mediador

entre a escola e a sociedade que se pretende formar. Nesse sentido, busca-se a emancipação do aluno e a transformação dessa sociedade para que sejam combatidas as desigualdades sociais.

Por vezes, o docente não percebe que seu trabalho ficou automatizado, que reproduz aquilo que já virou seu hábito, seu cotidiano dentro da escola. Não percebe que a diversidade se impõe e que sua prática pedagógica está fora do tempo e espaço histórico-cultural que clama para uma educação inclusiva.

É necessário esclarecermos que a diversidade humana na escola não é e nem deve ser tratada como algo harmônico. Existem conflitos importantes a serem dialogados, contextualizados para que exista um equilíbrio no cotidiano escolar e que esse equilíbrio possa permear as relações sociais também fora da escola. O que acontece é que muitos(as) dos(as) professores(as), em seu processo profissional formativo, não são preparados para dar conta da mediação de conflitos pela diversidade presente nesse cotidiano, o que pode levar a um retrocesso para um modelo tradicional, à medida em que os(as) docentes se sentem acuados. Nas palavras de Hooks (2017), “muitos professores não tinham estratégias para lidar com os antagonismos na sala de aula. Quando esse medo se juntou à recusa à mudança que caracterizava a atitude da velha guarda, ele abriu espaço para um recuo coletivo, motivado pela impotência” (p.47).

Assim, racionalidade crítica possibilita a mudança de um modelo de ensino que identifica uma única forma de ensinar para dar abertura para uma educação multicultural. Ainda para Hooks (2017), “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural” (p. 52). Nesse sentido, percebemos a formação como a possibilidade de transformar questões objetivas e subjetivas. Levando em consideração a contextualização histórica para a construção social e enxergam os professores e professoras como figuras críticas da atividade de pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Por isso, é o professor o responsável por levantar problemas, dialogar sobre o que foi levantado, tendo o aluno como o centro do processo pedagógico. Podemos considerar que a principal diferença entre a racionalidade prática e a crítica é a perspectiva da transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2014).

No processo de reflexão-na-ação o aluno mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 110).

Nesse sentido, é o professor que reconstrói seus saberes, conhecimentos e práticas que comporão novas metodologias, novos instrumentos para o surgimento de novas práticas pedagógicas (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Para tanto, a racionalidade crítica envolve o modelo **Socio-Reconstrucionista** que compreende o ensino para a promoção da igualdade, humanidade e justiça social, não só no ambiente escolar como na sociedade que almejamos formar. Envolve também o modelo **Emancipatório** que percebe a educação como expressão de ativismo político para o combate das relações assimétricas de poder, criando uma identidade coletiva para transgredir, romper com as relações desumanizadoras e o modelo **Ecológico Crítico** que utiliza da pesquisa-ação para desvendar, interpretar e combater desigualdades dentro da escola, mas, com o reflexo na sociedade, na transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Assim, a pergunta que inicia essa discussão é a quem serve a formação continuada de professores e professoras?

Bem, não pretendemos aqui, e seria muita pretensão, elucidarmos essa questão em todas as formações continuadas que são ofertadas aos docentes das redes públicas do Brasil. Contentamo-nos e focaremos nas formações oferecidas aos professores de Educação Física da rede regular, das Séries Iniciais, do Ensino Fundamental da cidade de São Bernardo do Campo.

É comum que, ao pensarmos um processo formativo de nossos(as) alunos(as), nos preocupemos com o processo avaliativo que iremos oportunizar.

Pois bem, em nenhum momento, a Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo procura avaliar os(as) professores(as) de Educação Física para compreender suas dificuldades e potencialidades para, a partir desse ponto, oportunizar a formação continuada aos docentes.

Desconsidera-se também, o cotidiano escolar, dificultando o diálogo, a reflexão crítica dos(as) professores(as) sobre a práxis e teoria, passo que possibilitaria a construção de práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar.

O que afirmamos é a concentração de conhecimento dos formadores em relação ao formando, da naturalização que a teoria é elaborada e pertence a um grupo de professores especializados, caracterizando o papel de opressores e oprimidos evidenciado por Freire (2019a). Para o autor (2021b), “os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional” (p. 85).

Além disso, as formações, em sua maior parte, estão ligadas ao conceito de racionalidade técnica, como vimos anteriormente. Sobre a dificuldade das formações continuadas Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 371) dizem que: “Há dificuldade em associar a teoria com a prática nos cursos de formação; nestes, aprende-se teorias educativas, sociológicas, psicológicas e filosóficas e, no entanto, ignoram o cotidiano escolar”.

Ao considerarmos os docentes sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, não os colocamos como meros transmissores de informação técnica e, muito menos, como reprodutores de teorias consagradas de autores que estudaram ou estudam a educação no contexto escolar. Nesse sentido, nos referimos aos sujeitos que sistematizam suas práticas pautadas em teorias, mas que, por meio de suas experiências sociais, particulares e subjetivas, constroem ciência a partir de seu fazer pedagógico.

No Brasil, na contramão de uma perspectiva crítico-reflexiva no processo formativo do professorado, as formações são marcadas pelos interesses políticos, sociais e econômicos dominantes. De forma geral, é predominante a presença do modelo tecnicista na formação, herança do período de ditadura militar. Tinha-se a pretensão de que o ambiente da Educação Física Escolar fosse o de descobrir talentos esportivos. Ainda, o ideal esportivista que marcava o período entre 50-70 continuou forte e começou também a estabelecer uma relação com o mercado de trabalho, já que a época foi, historicamente, o período da industrialização no Brasil. O cenário foi propício para, além de descobrir novos talentos, gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho (FERREIRA *et al.*, 2015).

Ao final dos anos 70, com indícios da reabertura política, começaram a surgir críticas do modelo reducionista do papel da escola e de como esta reproduzia e reforçava as desigualdades. No entanto, tais críticas não levaram à mudança do cenário vigente na época. Após o período de redemocratização é que avançam as

teorias e críticas sobre o papel da escola e da formação de professores(as), procurando contextualizar as realidades que fazem parte do ambiente escolar e dos(as) alunos(as) que a frequentam, colocando a necessidade do professor como mediador do processo educativo e percebendo a importância que deve ser dada aos saberes dos(as) alunos(as) no seu espaço-tempo-histórico (FERREIRA *et al.*, 2015).

A partir dos anos 90, avançam as discussões sobre a formação de docentes focadas no trabalho que são realizados no ambiente escolar, de forma a colaborar com os colegas para que a associação de saberes provoque reflexões sobre as práticas oportunizadas (FERREIRA *et al.*, 2015).

Para Sobrinho (2006), na atualidade, existem dois modelos de formação continuada de professores(as) que são: modelo clássico e contemporâneo.

O modelo clássico se refere ao tecnicismo, nas formações baseadas sobre o ideal positivista e de um modelo totalmente verticalizado, na qual os professores formadores são os detentores da informação e os professores participantes apenas receptores passivos. Já, o modelo contemporâneo remete-se a colocar o professor como sujeito de sua própria prática, num processo de ação-reflexão-ação. Desta forma, o professor participante conseguiria recriar sua prática por meio da reflexão do que acontece em seu cotidiano (SOBRINHO, 2006).

Para Freire (2001), a formação continuada ou como nominava “a formação permanente de professores” e professoras deve ser vista com muita seriedade já que o objetivo é a mudança da fisionomia da escola que se deseja construir. Desta maneira, em sua passagem como Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991) elaborou a formação colocando o professor como sujeito de sua própria prática para que, desta maneira, pudesse criar e recriar novas possibilidades, refletindo sobre as situações que acontecem no cotidiano para que aquilo que foi construído fosse condição para reorientar o currículo da escola.

Os modelos de formação continuada no Brasil são também um reflexo do processo de formação inicial. A formação inicial de professores(as) de Educação Física tem seu início no Estado Novo, por meio e controle dos militares que queriam evidenciar a busca por corpos saudáveis e a formação de soldados fortes por meio de métodos ginásticos (QUELHAS; NOZAKI, 2006). As mudanças curriculares e a entrada de disciplinas por área do conhecimento como psicologia da educação; didática; prática de ensino, que já envolviam outras licenciaturas, só são inseridas na Educação Física no final anos de 1980, mais precisamente com a Resolução CFE

03/87 (BENITES; SOUZA; HUNGER, 2008). Na época, as diretrizes curriculares começavam a dar um caráter mais científico em detrimento aos elementos práticos esportivistas, porém, com 30 anos de atraso em relação às demais licenciaturas que já vinham trabalhando as disciplinas para a docência (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Darido (1995) aponta uma formação de professores de Educação Física acrítica até o início dos anos de 1980, focada no ideal esportivista. Nas palavras da autora, procura-se a “seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar” (p. 124). Para Quelhas e Nozaki (2006), o professor esportivista tem o papel de treinador e o aluno de atleta em busca da performance almejada.

O período de esportivização é caracterizado por uma raiz médico biológica na busca de corpos perfeitos que se remetem aos períodos higienistas e da saúde renovada, mas que, almeja a formação de campeões das diversas modalidades esportivas. No início, intuito era elevar o nome do Brasil como grande potência esportiva no período dos governos militares. Essa concepção começa a ganhar força nas escolas brasileiras a partir das décadas de 1950-1960, tendo o seu ápice anos de 1970 (SILVA, 2018).

Dessa maneira, a inclusão de alunos(as) com deficiência e alunos(as) sem deficiência menos habilidosos ficam de fora das aulas oferecidas por aqueles que procuram o talento esportivo, como se os(as) alunos(as) menos habilidosos para uma determinada atividade não tivessem outras potencialidades ou como se o foco da Educação Física brasileira ainda fosse a esportivização e não uma educação que atenda a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao observar as práticas esportivas, componente hegemônico das aulas, quando desenvolvidas sem os princípios da inclusão, em um amplo processo de escolarização, constatamos que existe uma presença expressiva de atividades que não favorecem a cooperação, não valorizando a diversidade, tendendo a gerar sentimentos de insatisfação e de frustração nos participantes. Tal cultura competitiva constitui uma fonte de intensa exclusão e tende a se consistir numa barreira à educação inclusiva (SILVA, 2018, p. 45).

Na tentativa de romper com o modelo tecnicista e esportivista, há um aumento, de forma exponencial, das formações voltadas ao modelo teórico-científico em relação à prática. A autora ainda percebe uma diferença marcante entre a abordagem esportivista e a teórico-científica. Nesse modelo enraizado na teoria, há

uma preocupação na inclusão de todos os alunos na aula, mesmo que alguns fiquem apenas com funções secundárias, que não participem ativamente da aula. Como anotar os resultados dos jogos ou atuarem como árbitros, por exemplo. Outra marca importante de evolução é a mistura de gêneros nas aulas, o que não acontecia anteriormente (DARIDO, 1995, 2001).

Entretanto, ainda fazem uso de apenas uma pequena parte da cultura corporal de movimento, levando em consideração os esportes coletivos que continuam enraizados na prática pedagógica dos(as) professores(as). A utilização de longas filas nas atividades proposta lembram conceitos militares nas práticas realizadas. Há ainda a falta de escuta e de diálogo com alunos(as) que evidenciam uma prática descontextualizada que não promove o protagonismo do discente e sua emancipação enquanto cidadão (DARIDO, 1995).

Nessa perspectiva, ainda existe uma teoria desarticulada da ação docente, sem levar em consideração os profissionais envolvidos e as práticas pedagógicas realizadas. Assim, constata-se que o racionalismo técnico na formação de professores(as) de Educação Física, assim como a de outros profissionais da educação também é marcante.

Apesar disso, a formação inicial pautada, exclusivamente, pelo saber ensinar do século XIX abre caminho para uma contraposição. Na Educação Física, os anos de 1980 a 1990 foram importantes no surgimento de teorias e abordagens que fizeram com que a área rompesse com o tecnicismo presente na escola em anos anteriores (MARCON *et al.*, 2013).

Essa abertura para discutir teoria e prática levou a importantes mudanças de estruturação dos cursos superiores para a formação dos futuros professores. O próprio estágio obrigatório é um importante estudo do meio para que se coloque em prática as aspirações conceituadas nas cadeiras universitárias.

Nas considerações de Soares e Valle (2019), ao pesquisar futuros professores e professoras cumprindo o momento de estágio, observou-se que a experiência prática, *in loco*, “transforma uma formação propedêutica em formação viva e dinâmica associando teoria e prática de forma concomitante” (p. 70).

No entanto, a práxis, que pode ocorrer a partir da vivência do momento de estágio obrigatório de futuros docentes de Educação Física, não é suficiente para que se estabeleçam diálogos entre os(as) professores(as) formadores(as) e os(as)

docentes em formação para as discussões e problematizações que ocorrem no cotidiano escolar.

A crescente demanda de cursos superiores privados, que coadunam com o mercado neoliberal, invertem a relação de trabalho que deveria estabelecer um processo libertador e de humanização dos futuros docentes e colocam o trabalho apenas numa relação de emprego.

Em pesquisa realizada no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos últimos dados lançados, referentes a 2020, revela que 73,60% dos matriculados em cursos de formação de professores de Educação Física estão nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Os estudos de Gerez (2019) sugerem que esse aumento, evidenciado pela autora ainda em 2015, reflete na democratização no ensino superior para as classes sociais antes excluídas dessa possibilidade. No entanto, alerta para a necessidade de refletirmos sobre a qualidade dessas IES. Nas palavras da autora, “há que se refletir profundamente o significado desta privatização para o trabalho docente e na formação inicial de professores e professoras, pois muitas dessas IES estão voltadas para o lucro” (p. 52).

Nessa perspectiva, não interessa o tempo “improdutivo” dos(as) professores(as) que passaram por especializações, mestrados e doutorados e, sim, o tempo que exerce a docência. Desta forma, descaracteriza o ser docente e sua profissionalidade pagando apenas pela sua carga horária com o aluno e fazendo com que o profissional tenha mais de um período para lecionar. Ainda, os grandes conglomerados educacionais procuram formar os professores como meros aplicadores de conteúdos. Nas palavras de Gerez (2019, p. 92):

Há atualmente uma rígida e excessiva divisão do trabalho imposta pelas instituições de caráter privado mercantil, que mantém setores especializados em preparar currículos padronizados, seleção de bibliografias, planos de ensino e as atividades avaliativas. Isso transforma o professor em mero aplicador de técnicas e apostilas preparadas nos gabinetes administrativos, configurando-se assim, o processo de precarização e alienação do trabalho docente (GEREZ, 2019, p. 92).

A troca com outros profissionais que preconizam outras vivências e pertencem a outras culturas são fundamentais para essa (re)construção do saber docente. Neste caso, mais uma vez a diferença faz parte do processo de aprendizado, no sentido de que a práxis pode ser revisitada com a presença do

contraditório, pois é a partir daquele que discorda do meu saber que reflito criticamente sobre a minha prática, ressignificando o saber docente.

Por isso, o processo de formação docente não está restrito a um trabalho individualizado e, nem deve ser. A troca com os(as) alunos(as) e professores(as) formadores(as) é fundamental para que os futuros docentes reflitam criticamente sobre os saberes da formação profissional inserindo novas práticas e, portanto, criarem novos saberes.

Desta forma, por meio do fazer pedagógico com intencionalidade e coerência buscamos nos aproximar de práticas pedagógicas inovadoras.

Mas o que podemos conceituar como práticas inovadoras na Educação Física Escolar? De que maneira os(as) professores(as) de Educação Física, atuantes nas escolas brasileiras, podem oportunizar práticas pedagógicas inclusivas?

Os trabalhos que se propuseram a estudar essas práticas inovadoras na cidade de Florianópolis evidenciaram de que forma as práticas são sistematizadas e porque podemos afirmá-las como inovadoras.

Nesse sentido, Vaz (*et al.*, 2011) dizem que:

[...] uma boa prática está, para nós, assentada não em um modelo de aula definido *à priori*, num planejamento pré-estabelecido, ou num padrão determinado. O entendimento da boa prática parte, sobretudo, das experiências de trabalho dos professores, das reflexões teóricas e dos questionamentos que tecem sobre suas práticas; da análise e da problematização de pesquisas e debates que a área de Educação Física vem desenvolvendo e nos diálogos que o campo vem estabelecendo com a própria Educação (grifo do autor).

A partir da reflexão trazida pelo autor, é possível compreendermos que a inclusão de alunos(as) com deficiência, na prática pedagógica, parte de um processo de diálogo entre os sujeitos. Desta forma, a partir das práticas iniciadas criam-se novas práticas que poderão ser transformadoras.

Trabalhos como o da professora Alessandra Sabatini Girão, nas escolas municipais de Vitória-ES (BRACHT, 2019), também corroboram no pensar de forma crítico-reflexiva. Por muitos anos, a professora reproduzia práticas que conhecia das cadeiras universitárias ou que memorava enquanto aluna da escola regular. No entanto, a partir do relato de suas práticas, percebeu que tais ações não oportunizavam momentos de reflexão ou de conhecimentos relevantes para os(as) alunos(as).

Em meu caso, esses problemas começavam com o conteúdo, por não possuir, muitas vezes, relevância pedagógica para os alunos ou, quando tinham, a forma como era tratado acabava por não ampliar o conhecimento do aluno, e nem propiciara sua assimilação reflexiva (BRACHT, 2019, p. 193).

No relato da professora, oportunizado por Bracht (2019), podemos observar a importância do registro da prática pedagógica no sentido de podermos, com calma, e, em outro momento, refletirmos sobre as mesmas, já que no momento que estamos envolvidos na ação pedagógica tendemos a não ter um olhar de distanciamento sobre o objeto a ser analisado, fato que impede que tenhamos um olhar abrangente sobre a prática e sobre possíveis desdobramentos.

Nesse sentido, nos aproximamos, novamente, ao pensamento que Paulo Freire considera sobre o estudo de nossas práticas. No sentido de recriarmos a partir do estudo que fazemos sobre elas, de analisar o objeto de estudo e suas relações com outros objetos de conhecimento, de que forma se articulam, quais dificuldades são geradas e quais possibilidades podem ser alcançadas (FREIRE, 2019b).

Segundo Freire (2019b, p. 64), o estudo “implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria e nem recria”.

Assim, ao pensarmos numa escola heterogênea, que atende a pluralidade, nos distanciamos da ideia de uma escola homogênea, em que as diferenças e, neste caso de análise, as pessoas com deficiência não são consideradas nessa pluralidade e, um processo de ação-reflexão-ação não faria sentido. Este ainda é o pensamento tradicional (arcaico) que permanece enraizado na Educação Básica.

O trabalho de revisão da literatura feito por Maldonado (2020) aponta as características dos docentes de Educação Física que inovam na sua prática educativa. Apesar de considerarmos que não existe uma receita ou formato único e padronizado de formação, corroboramos com o autor que o ambiente escolar, onde a ação pedagógica acontece, é o ambiente mais propício para que essa construção dialógica se estabeleça. Além disso, os diversos marcadores sociais (de gênero, classe social, raça, religião etc.) e as manifestações da cultura corporal do movimento devem ser tematizadas para a reflexão crítica dos participantes.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado pelo professor Maldonado (2020) evidencia uma série de práticas político-pedagógicas que remam contra a

hegemonia das práticas educativas neoliberais que tradicionalmente estão inseridas no contexto educacional.

O autor afirma que, na perspectiva da educação neoliberal, os professores e professoras: “[...] se tornam seres passivos, como profissionais técnicos, que são utilizados apenas para a entrega de um produto formulado por quem planejou o currículo, inviabilizando qualquer originalidade nas intervenções pedagógicas [...]” (MALDONADO, 2020, p. 35).

Assim, na direção contrária do modelo tradicional é importante o processo de pensar a práxis, pois é nela que se constitui o saber pedagógico. É por meio das experiências individuais e coletivas que cada docente constrói uma prática pedagógica única que poderá ser compartilhada com outros(as) professores(as) para que todos ressignifiquemos a ação pedagógica para uma aprendizagem que possibilite, no caso deste estudo, a inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física por meio de uma formação continuada, contextualizada e colaborativa.

Portanto, a crítica que se faz é em relação à pretensão de uma formação continuada que não dá escuta a quem está na ponta do processo educativo. Além disso, oferece conteúdos pautados em teorias reconhecidas que desprestigiam as experiências pessoais e os anos de prática pedagógica dos docentes participantes de uma determinada formação.

Assim, o professor, de forma consciente ou inconsciente, reproduz as relações de poder que são estabelecidas pelas políticas neoliberais. Maldonado (2020) retoma o conceito de educação bancária de Freire (2019a) quando diz que “cria-se um processo de educação bancária, onde o/a docente é apenas um aplicador dos materiais didáticos e estruturas curriculares produzidas pela rede de ensino, tornando sua atuação meramente técnica e descontextualizada” (MALDONADO, 2020, p. 27).

Os próprios documentos norteadores da Educação Básica nacional coadunam para que essas relações de poder continuem sendo realizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de apresentar um caráter normativo, tem se colocado como uma imposição curricular que direciona e apoia a construção de práticas dominadoras e descontextualizadas da realidade dos estudantes.

Na apresentação da BNCC, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, salientava a importância do documento na construção dos currículos regionais, nas formações de docentes e de materiais didáticos: “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

Certamente, os grandes conglomerados educacionais tendem a lucrar com algo que se pode transmitir a partir do que já está posto. Conseqüentemente, as apostilas serão destinadas aos docentes, aos formadores e aceleram as vendas de pacotes formativos, que fazem um ciclo nefasto para o crescimento do mercado neoliberal, impedido a autonomia na construção curricular dos professores e professoras e levam a uma formação pautada na racionalidade técnica e na transmissão bancária de conhecimento.

A BNCC desconsidera a diversidade de pensamentos. O documento é baseado numa concepção única, uma pedagogia das competências, estabelecendo apenas uma, dentre várias maneiras de considerar o processo de ensino aprendizagem (NEIRA, 2018).

Não obstante, é necessário um rompimento com as amarras estruturantes do sistema neoliberal que enraíza o processo de formação continuada sobre a perspectiva da pedagogia das competências trazida pela BNCC.

Desta maneira, Imbernón (2010, p. 77) realça que: “A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outro.

Propomos uma maneira contra hegemônica para a formação continuada, para a compreensão de como os(as) professores(as) de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos(as) com deficiência. Enaltecemos a importância da escuta dos docentes, levando em conta a experiência construída no contexto escolar como ponto de partida para a inserção de temas geradores e do inédito viável. O “inédito-viável” é algo ainda não vivido, mas almejado, que o sonho utópico sabe que existe, portando é um “percebido-destacado”. Porém, para o sonho tornar-se realidade é necessária uma prática libertadora (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019).

Para tanto, propomos como norteadores para a formação de professores contribuições que prezam pela horizontalidade das discussões entre os sujeitos participantes, respeito ao diálogo para a emancipação e transformação social.

Assim, buscamos nos aproximar de propostas que procuravam dar escuta e momento de reflexão crítica de professores(as). Nas palavras de Freire (2021b, p. 64):

Minha meta é a mudança social, mas trabalho no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe. Frequentemente, o máximo que posso alcançar em um curso é um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para uma certa percepção crítica.

A contribuição de Paulo Freire, realizada quando Secretário da Educação do Município de São Paulo e construída com Mario Sergio Cortella (1989 – 1992), problematiza e evidencia possibilidades. A proposta inovadora para época se pautava no diálogo, nas relações estabelecidas entre teoria e prática para a construção do conhecimento de forma democrática.

Para tanto, eram estabelecidos princípios-chave para o sucesso e consolidação de uma relação horizontal entre os participantes das formações realizadas. Dentre esses princípios, está o educador como sujeito de sua prática e, nesse sentido responsável por criá-la e recriá-la, por meio da reflexão do cotidiano escolar. A partir dessa reflexão, seria possível reorganizar e reorientar o currículo atendendo a forma, o modelo de escola que se pretende oportunizar (SAUL e SAUL, 2016).

É necessário que compreendamos melhor a construção de espaços dialógicos para reflexão crítica, proposta por Paulo Freire, nos quais os encontros aconteciam nas escolas envolvendo não só os professores e professoras como todo o grupo de educadores. Havia um coordenador que representava uma autoridade democrática e se responsabilizava pela mediação dos debates, reflexões, trabalhos com aportes teóricos e planejamento de próximos encontros.

Os instrumentos utilizados versavam sobre a observação, registro, reflexão, síntese e avaliação e, o objetivo era que os(as) professores(as) alcançassem sua autonomia profissional.

Havia também o oferecimento de outras modalidades de formação como palestras, cursos, congressos e atividades culturais (SAUL; SAUL, 2016).

Estudos da Cátedra Paulo Freire, criada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), na qual Paulo Freire foi docente, evidencia que a formação docente, pautada na concepção crítica emancipadora, contribui de forma efetiva para a construção da autonomia de professores (SAUL; SAUL, 2016).

Diante dos argumentos supracitados, procuraremos compreender as necessidades dos(as) professores(as) de Educação Física para a inclusão de alunos(as) com deficiência por meio de um método não hegemônico, elaborado por Paulo Freire, o Círculo de Cultura.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a melhor compreensão da utilização dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, é importante que entendamos o conceito de cultura para o autor.

Assim, para Freire, a cultura é inerente do pensar crítico e das ações humanas, nas experiências e vivências que se tem com o outro no mundo e com o mundo.

[...] tanto um instrumento primitivo de caça, de guerra, a linguagem, a obra de Drummond, todos os produtos que resultam da atividade do sujeito, todo o conjunto de suas obras materiais ou espirituais, por serem produtos humanos, ao olhar freiriano, é cultura (MARINHO, 2014, p. 37).

Logo, compreendemos que a cultura é o processo de construção humana mediatizada com o outro pelo processo de comunicação, do diálogo que se deve estabelecer para que seja possível criar e recriar novas possibilidades para a humanização.

O Círculo de Cultura é sistematizado por Paulo Freire, na década de 1960, com o objetivo da alfabetização de adultos do nordeste brasileiro. É inspirado pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) para um processo crítico e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem (GOMEZ, 2015).

A intenção é que, por meio do diálogo e de uma relação horizontal de seus participantes, possa ser transformada a realidade socioeducacional.

Nas palavras de Freire (1980, p. 8-9):

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente.

Sendo assim, espera-se que o Círculo de Cultura seja um espaço de diálogo democrático, questionador e que seus participantes colaborem entre si para, no caso dessa pesquisa, superarem as dificuldades que os afastam de possibilitarem aulas inclusivas.

O que se pretende aqui é discutir, com os professores e professoras de Educação Física, com a colaboração de professores(as) do AEE, temas relevantes que possibilitem a inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas oportunizadas.

A partir dessa discussão, refletir e construir uma proposta de formação que, de fato, coloque o professor como protagonista e pesquisador de suas próprias experiências para que seja possível proporcionarmos novas práticas que amenizem as dificuldades encontradas.

Nesse sentido, esse estudo faz uso da pesquisa qualitativa com processos colaborativos, possibilitando a escuta e a tomada de decisão para a emancipação dos participantes nela envolvidos (IBIAPINA *et al.*, 2016). A escuta dos participantes e suas contribuições efetivas para essa pesquisa foram realizadas quando os Círculos de Cultura foram estabelecidos, caracterizando esses momentos como colaborativos.

Para a efetivação dos processos colaborativos, utilizou-se do Círculo de Cultura (FREIRE, 2020b) por compreendê-lo como um método de escuta, de dialogicidade ente os participantes de forma horizontalizada, contribuindo para a reflexão crítica dos mesmos e para a proposição de ações e um pensar pedagógico mais inclusivo.

O prefácio de “Pedagogia do Oprimido”, escrito pelo professor Enani Maria Fiori, sintetiza de forma clara a intencionalidade do Círculo de Cultura quando diz que:

[...] revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em

Para tanto, os encontros são realizados com, no máximo, 25 participantes, por um coordenador que, democraticamente, tem a condição de mediar e colocar perguntas para que os próprios participantes cheguem nos temas geradores a serem discutidos e, partir deles, consigam que o inédito viável se concretize (GOMEZ, 2015).

Um dos objetivos dos Círculos de Cultura é que os participantes cheguem no que Freire nomeia de “Temas Geradores”. Para tanto, é fundamental o rompimento com uma formação tradicional, hierarquizada e verticalizada no poder da informação pelo formador e, garantir os espaços dialógicos para que os participantes falem sobre sua realidade, seu contexto, suas fragilidades e suas experiências. O formador, por sua vez, deve estar disposto, de forma democrática, à escuta,

contribuindo também com suas experiências. Nas palavras de Freire “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2019a, p. 120).

Assim, é importante que nos diálogos se estabeleçam o respeito pelos pontos de vista contraditórios de cada fala e que tanto os assuntos levados pelo formador-mediador, tanto com os demais participantes sejam democraticamente discutidos.

O autor ainda coloca a necessidade de estabelecer uma relação de confiança e simpatia entre os participantes dos diálogos para que os temas geradores fluam com naturalidade e que os sujeitos se sintam a vontade para compartilhar sua práxis (FREIRE, 2019a).

Freire (2019a) também estabelece algumas etapas para a elucidação dos temas geradores, além de estabelecer um vínculo de confiança, estariam, como etapas, a necessidade de uma presença *in loco* para o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as), anotações (relatórios) do que foi observado, com pontos de reflexão a serem dialogados em conversas informais e em seminários, preferencialmente realizados em horário de trabalho para a participação de todos. Esse processo caracterizaria uma primeira etapa investigativa seguindo para a segunda, caracterizada por expor possíveis contradições do que encontraram nas observações e nos primeiros seminários para que, gerem codificações para a reflexão crítica dos participantes por meio de fotos, falas, pinturas, etc.

“Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando desta forma, que nelas se reconheçam” (FREIRE, 2019a, p. 150). As impressões e reflexões críticas dos participantes sobre as contradições dialogadas podem encaminhar para outros temas geradores.

No entanto, no momento de pandemia do vírus SARSCOV2, fomos impedidos de realizar os círculos de forma presencial. Assim, construímos os diálogos de maneira *on-line*.

A terceira etapa de investigação é o que Freire (2019a) chama de “descodificação do círculo de investigação temática”. Nessa etapa, com a presença de um psicólogo e um sociólogo, o pesquisador instiga os participantes a refletirem criticamente sobre as contradições observadas. Nas palavras do autor, a ideia é que os participantes “vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de

sentimentos, de opiniões de si, do mundo, dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (p. 157).

A presença de outros profissionais (sociólogo, psicólogo), descritas por Freire, geraria um tempo e demandas que inviabilizariam o processo da pesquisa apresentada. Desta maneira, optou-se pelo pesquisador mediar o processo de forma dialógica, possibilitando uma escuta ativa das narrativas dos professores e, conduzindo para a compreensão das problematizações levadas pelos participantes a partir do que foi dialogado.

A etapa final do processo investigativo proposto por Freire (2019a) é o estudo sistemático dos achados encontrados. O pesquisador irá analisar as gravações realizadas, o processo de decodificação e as notas do psicólogo e do sociólogo envolvidos na etapa anterior. A partir desse processo, é tomada nota dos temas explícitos e implícito que apareceram dos diálogos e que refletem elementos que será discutido com maior profundidade nos círculos de cultura.

Assim, o que pretendemos aqui, em relação aos temas geradores, não é seguir de forma restrita as condições e etapas estabelecidas por Freire mas, sim, que seus preceitos, que sua forma dialógica e horizontalizada de ver o mundo e estar no mundo e com o mundo estabeleça também uma reflexão crítica dessa pesquisa e, que sirva de inspiração para que sistematizemos o encaminhamento metodológico tendo Freire como inspiração. Dessa maneira, optamos em utilizar o termo “Assuntos Geradores” por compreender que a utilização do termo “Temas Geradores” demandaria seguir fielmente as etapas elucidadas por Freire.

Nesse sentido, a investigação é sobre a ação docente, de uma determinada Unidade Escolar, na cidade de São Bernardo do Campo e remete-se ao pesquisador e participantes (professores e professoras de Educação Física e do AEE) investigarem as práticas pedagógicas oportunizadas, frente ao processo de inclusão de alunos(as) com deficiência, para a construção de novas práticas que atendam à demanda imposta pela diversidade do ambiente escolar. O envolvimento dos participantes e não apenas a investigação sobre suas ações é condição indispensável para o estudo.

A pesquisa compreende um rigoroso processo de análise de sua problemática, deve identificar um significado relevante para um processo reflexivo, ou uma ação pra a prática pedagógica, quando nos referimos à perspectiva educacional (CHIZZOTI, 2015).

Partiremos desses conceitos para garantir uma formação do professor, para e com o professor, garantindo que revise suas práticas, refletindo sobre as mesmas e gerando outras práticas inovadoras para a Educação Inclusiva e para a emancipação dos discentes.

4.1 Procedimentos éticos

Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, as estratégias e o respectivo instrumento a ser aplicado aos atores escolares participantes. Estes autorizaram sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). A intenção foi minimizar possíveis riscos ou constrangimentos nos procedimentos e questionamentos adotados. Além disso, o pesquisador assinou o Termo de Responsabilidade e Compromisso (Apêndice B) para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa, comprometendo-se a arquivar os dados obtidos, dos diálogos com os participantes após o uso desta dissertação, no Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), da Universidade Federal de Alagoas. Tanto o pesquisador como a sua orientadora se comprometeram com o Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, que os possíveis benefícios da pesquisa retornarão aos seus participantes (Apêndice C).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pode ser verificada pelo número CAEE 47890921.7.0000.5402.

4.2 Contextualizando a EFE de São Bernardo do Campo

Antes de adentrarmos na pesquisa de campo, é importante contextualizarmos a Educação Física Escolar (EFE) e o processo formativo oferecido aos seus docentes pela Secretaria da Educação do Município, nosso universo de estudo.

A presença de professores(as) de EFE efetivos na rede municipal de São Bernardo do Campo é recente, por meio da Lei 6316/2013 (com alteração em Lei 6372/2014) instituiu os planos de carreira e incorpora o que denomina “profissionais especialistas” em Arte e Educação Física e, contempla dentre outras, a Lei 11738/08 que institui o piso nacional e um terço da jornada formativa. Em 2014, por meio de

concurso público, professores de EFE acessaram o quadro de magistério da rede de ensino. Desde então, esses atores compõem as equipes nas unidades escolares de Ensino Infantil, Fundamental I (1.º ao 5.º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Antes da chegada desses profissionais, os(as) professores(as) polivalentes (pedagogos) eram os responsáveis pelo conteúdo de Corpo e Movimento dessas etapas (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020).

A EFE não conta com uma coordenação pedagógica específica, nem tampouco possuem grupos de estudos ou representatividade dentro da Secretaria da Educação do município, que facilitariam um olhar construtivo de oportunidades formativas e de recursos para esses profissionais. Os grupos de estudos existentes são formados por pedagogos que dialogam sobre suas perspectivas em relação à educação da cidade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019).

No entanto, duas formações foram ofertadas pelo município nesse período: Formação com o professor Ronaldo Negrão e com o Instituto Esporte Educação (IEE).

A partir do ano letivo de 2014, na Gestão do Prefeito Luiz Marinho (PT), foi oportunizada, pela Secretaria da Educação, uma formação aos docentes de Educação Física recém-chegados. Os encontros foram mediados pelo professor Ronaldo Negrão (2014-2015) e eram realizados uma vez por mês durante, aproximadamente, 2 anos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016a).

O coletivo de professores de EFE, ingressantes do concurso e participantes da formação, criaram, ao final de 2015, um documento com uma nova proposta curricular, tendo como base as aprendizagens motoras, a partir das teorias interacionistas de aprendizagem.

Após o término formativo, a Secretaria da Educação encaminhou, aos docentes de EFE da rede, um convite de participação para que pudessem contribuir na formalização do documento que caracterizaria, de maneira oficial, a proposta curricular de Educação Física Escolar do Município. Cada região da cidade poderia ser contemplada com dois professores de Educação Física para contribuir de forma técnica com o documento que já havia sido elaborado pelo coletivo. Foram estipulados de 2 a 3 encontros e as datas seriam estabelecidas em consenso com os demais participantes destes encontros, juntamente com o professor Ronaldo Negrão e a Secretaria da Educação. Os(as) professores(as) interessados(as) deveriam preencher um formulário e encaminhá-lo para o e-mail informado pela

Secretaria da Educação. Além da participação dos professores de Educação Física, participariam desses encontros as chefes de seção da Secretaria da Educação, as orientadoras pedagógicas (OP) e as equipes da gestão escolar (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016a).

Entretanto, após a inscrição e, com a mudança político-partidária para a Gestão do Prefeito Orlando Morando (PSDB) no município, estes encontros não aconteceram.

Assim, todo o diálogo estabelecido pelos(as) professores(as), recém-chegados à rede municipal, e a construção coletiva realizada não teve uma direção efetiva para que a proposta curricular norteasse as ações dos docentes do município, desconsiderando o trabalho coletivo e a caracterização realizada pelos(as) professores(as) participantes e das características da comunidade que estes atuavam.

Desta forma, o que há de documento oficial, como proposta curricular para a Educação Física da cidade, é a Proposta Curricular (volume II, caderno I de 2007), baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1.^a a 4.^a séries): Educação Física e o Currículo Paulista (2019) adotado pelo município e, tendo como documento orientador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A segunda formação continuada oferecida aos docentes de EFE foi por meio do Instituto Esporte Educação (IEE) e aconteceu entre os anos de 2016 a 2018. Os encontros foram realizados de forma bimestral e divididos em grupos para a participação do coletivo de professores de EFE.

O objetivo das formações era contribuir para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos e participativos por meio da Educação Física e do esporte. O trabalho era norteado pelos princípios de: inclusão de todos(as), respeito à diversidade, construção coletiva, educação integral e buscava desenvolver a cultura esportiva com finalidade de formar o cidadão protagonista e crítico. O projeto IEE é idealizado pela ex-jogadora de vôlei de quadra, Ana Moser e possui consultoria técnica do professor João Batista Freire. A finalização dos projetos formativos contava com a apresentação de sequências didáticas e práticas pedagógicas que foram refletidas e construídas a partir das discussões e das propostas oportunizadas no período formativo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016b; 2017a; 2017b; 2018).

A partir de 2019, os(as) professores(as) de Educação Física deixaram de ter formações específicas para a sua área de atuação, contando com cursos *on-line* na plataforma AVAMEC ou Webinários destinados a todos os docentes da rede.

Evidencia-se a necessidade de uma formação constante dos(as) professores(as) e a necessidade de ações da Secretaria da Educação do município em oportunizar esses encontros.

4.3 Breve caracterização da Unidade Escolar (UE)

A UE participante é localizada na cidade de São Bernardo do Campo, na região leste da cidade. O bairro que abriga a escola é a representatividade das desigualdades sociais brasileira: de um lado o bairro, onde a escola se localiza, é composto por comunidades carentes, em alguns casos, em risco de vulnerabilidade social, sem acesso aos direitos sociais em plenitude, dependentes das políticas públicas e de seus serviços. Do outro, é composto por moradores de classe média alta. O microbairro que a escola se localiza é a decomposição de uma das vilas da cidade em vários microbairros.

Segundo PPP (2021, p. 10), “é uma região de grande adensamento populacional. Em levantamento realizado, em 2013, pela Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo essa região tem aproximadamente 36.213 habitantes”.

Na escola, foco da pesquisa, são atendidos os(as) alunos(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano).

A UE, no ano de 2021, era composta por 22 turmas, variando de 18 a 31 por turma. Este número variou de acordo com o ano que estavam matriculados e se possuíam alunos(as) com deficiência na composição das turmas. No caso das turmas que possuíam alunos com deficiência em seu quadro, o número total de alunos(as) que compunha a sala era reduzido em 5 (cinco). A UE possuía 19 turmas com algum aluno com deficiência. Portanto, 86,36% das turmas eram compostas de alunos com deficiência (SANTOS, 2021).

Há alunos(as) com deficiências diferentes atendidas na UE, tais como com deficiência intelectual, TEA, baixa visão, deficiência auditiva leve ou moderada e deficiência física (SANTOS, 2021).

A maioria dos alunos, 68%, nasceu no município de São Bernardo do Campo e reside no mesmo bairro da escola ou em bairros próximos. A mais recente

pesquisa feita pela UE, em 2017, aponta também que 18% dos(as) alunos(as) nasceram na cidade de São Paulo e 5% em outros estados da federação. A maior parte das figuras paternas e maternas nasceram na região sudeste. Porém uma parcela significativa desses responsáveis pelos alunos, cerca de 33% de pais e 31% de mães, são oriundos da região nordeste do país, principalmente do estado da Bahia (PPP, 2021).

A opção pela Unidade Escolar, em detrimento de outras 72 possíveis, se dá pelo desafio que a pesquisa impõe, de encontrar uma escola democraticamente aberta ao diálogo, que possuísse uma gestão democrática aberta às possibilidades formativas e participantes da pesquisa que possuíssem interesse em refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, que estivessem abertos a construir, de forma colaborativa com os demais integrantes da pesquisa, novos olhares em relação às possibilidades, estratégias e instrumentos para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Além disso, na UE todos os professores de Educação Física lecionavam para turmas em cuja composição possuíam alunos(as) com deficiência.

Portanto, identificamos que a UE em questão faz uso de ajustes curriculares para oportunizar o processo inclusivo dos(as) alunos(as) com deficiência pertencentes ao seu quadro discente (PPP, 2021).

Esses ajustes podem acontecer por meio de flexibilização ou adequações curriculares e, em casos severos, podem acontecer com adaptações curriculares. (NEVES *et al.*, 2014). Entretanto, o PPP escolar utiliza-se apenas do termo “adaptação” para identificar mudanças que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A partir do contato estabelecido com a gestão da Unidade, nos atenderam prontamente e se demonstraram abertas, sensíveis e interessadas com a proposta apresentada. Inicialmente, a proposta foi apresentada para a vice-diretora e ao coordenador pedagógico da Unidade Escolar. A diretora estava ciente da demanda, mas afastada da Unidade, por motivos familiares.

Após a apresentação da proposta à equipe gestora, foi agendada uma data para que pudéssemos apresentá-la também aos docentes, foco da pesquisa e após a apresentação aos professores e a aceitação dos mesmos, foram agendados os encontros com a equipe diretiva para iniciarmos os diálogos propostos, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Cronograma dos Círculos de Cultura

| ENCONTRO | DATA | ASSUNTO |
|-------------------------------|------------|---|
| Gestão Escolar | 20/08/2021 | Apresentação do projeto de pesquisa para a Gestão Escolar. |
| Professores EFE e AEE | 25/08/2021 | Apresentação do projeto de pesquisa aos docentes de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado. |
| 1.º Círculo de Cultura | 22/09/2021 | Inclusão de alunos(as) com deficiência, prática pedagógica e ensino colaborativo. |
| 2.º Círculo de Cultura | 29/09/2021 | Papel da Educação Física, do AEE e experiências pré-formativas com pessoas com deficiência. |
| 3.º Círculo de Cultura | 06/10/2021 | Valorização profissional e formação continuada. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A realização da pesquisa de campo aconteceu durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). As reuniões eram semanais e eram realizadas todas as quartas-feiras, das 18h40min às 21h40min. Comprometemo-nos a respeitar o horário do encontro coletivo já estabelecido pela Unidade Escolar e iniciamos a pesquisa após autorização da Secretaria da Educação do Município, do Comitê de Ética e Pesquisa e da respectiva escola. Utilizamos o *Google Meet* para que os encontros ocorressem durante o momento de pandemia do novo Coronavírus, já que, esta já era a forma da escola oportunizar os encontros nesse momento.

Os objetivos traçados foram ampliar o olhar sobre o objeto de estudo e compreender as dificuldades e de que forma eram oferecidas as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva na Educação Física Escolar.

4.4 Breve caracterização dos participantes

Em 2021, a UE contava com 4 (quatro) Professores de Educação Física (PEF), dois por período (manhã e tarde). Os dois professores de Educação Física que lecionavam no período da manhã estão na Unidade Escolar, foco da pesquisa, desde o ano de 2014, enquanto os dois professores que atuam no período vespertino iniciaram o trabalho em períodos diferentes, o PEF2 em 2017 e o PEF3 em 2015, vindos de outras escolas, em virtude do processo de remoção (troca de Unidade Escolar) ocorrido no município. Os Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) fazem atendimento, um por período (manhã e tarde). A PAEE2 iniciou o trabalho na UE em 2021, recém-nomeada de concurso público, enquanto a PAEE1 atua desde 2017 na UE, conforme Quadro 2 (SANTOS, 2021). Todos os participantes da pesquisa são efetivos da rede municipal na cidade em regime estatutário.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes dos Círculos de Cultura

(continua)

| Atores escolares | Gênero | Graduação | Ano de formação | Formação Complementar | Entrada na Rede | Entrada na UE |
|------------------|-----------|-----------------|-----------------|---|-----------------|---------------|
| PEF1 | Feminino | Educação Física | 2002 | Especialista em Psicomotricidade | 2014 | 2014 |
| PAEE1 | Feminino | Pedagogia | 1998 | Especialista em Educação Especial para Deficiente Mental; Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia na área da Educação | 2007 | 2017 |
| PEF2 | Masculino | Educação Física | Não informado | Não informado | 2014 | 2017 |
| PAEE2 | Feminino | Pedagogia | 2013 | Especialista em Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Deficiências Múltiplas | 2021 | 2021 |

Quadro 2 – Caracterização dos participantes dos Círculos de Cultura

(conclusão)

| Atores escolares | Gênero | Graduação | Ano de formação | Formação Complementar | Entrada na Rede | Entrada na UE |
|------------------|-----------|-----------------|-----------------|---|-----------------|---------------|
| PEF3 | Masculino | Educação Física | 2009 | Especialista em Psicomotricidade e Educação para a Cidadania e Diversidade | 2014 | 2015 |
| PEF4 | Feminino | Educação Física | 2007 | especialização em musculação e condicionamento físico, psicomotricidade e educação para a diversidade e cidadania | 2014 | 2014 |

Fonte: Adaptado de PPP (2018) e Santos (2021).

Os nomes dos(as) professores(as) e gestores(as) participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo.

4.5 Elaboração das perguntas disparadoras

Fizemos uso de um roteiro semiestruturado para o diálogo no Círculo de Cultura (Apêndice D) por compreendermos que ao instigar a elaboração do ato de perguntar do professor, de se questionar sobre sua prática, se constitui um caminho a ser conduzido para a reflexão crítica sobre a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. O estranhamento que deve acontecer ao perguntar por que a prática é realizada de determinada maneira e, se reconhece e está disposto para outras é necessário para que a rotina do “fazer” seja questionada e (re) avaliada como algo não natural.

Para iniciarmos o diálogo com os participantes, propusemos delimitar os encontros de forma que evidenciássemos o papel de cada profissional participante. Além disso, consolidar o tempo e a quantidade de dias que os círculos aconteceriam, logo firmarmos um compromisso democrático de respeito e escuta de todos(as).

As questões que fizeram parte do roteiro nasceram da vivência e inquietações do pesquisador que ao colocá-las ao grupo poderiam gerar uma reciprocidade com as mesmas inquietações ou já terem superado essas angústias e dificuldades,

trazendo outros elementos que tenham maior significado para o momento histórico-social e regional da UE e de suas perspectivas enquanto docente.

As questões do roteiro versaram sobre a caracterização da comunidade escolar, formação continuada, a caracterização da Educação Física, dos professores participantes e dos alunos com deficiência da UE e as possibilidades colaborativas que poderiam surgir entre os participantes na rotina pedagógica exercida por estes.

Os encontros foram gravados em formato de vídeo e áudio, com a autorização prévia documentada dos participantes.

Foi condição primeira que os(as) professores(as) participassem ativamente das discussões e de todo o processo de construção dos assuntos geradores que levariam à construção de uma perspectiva de formação continuada que atendesse às necessidades e características da escola, foco da pesquisa, e dos atores educacionais que trabalhavam nela.

É de fundamental importância observar que tal realidade pode não se replicar em outros cenários e que não existem soluções simples ou mesmo únicas que possam ser vivenciadas em outras UE.

A formação, portanto, pretendeu minimizar as dificuldades de uma determinada escola, de uma comunidade escolar que se caracterizava como indissociável de seu ambiente, do processo histórico-cultural que a constituía e de sua temporalidade. Porém, elementos dos diálogos estabelecidos com os(as) participantes e a sistematização dos Círculos de Cultura podem gerar conteúdos para uma formação que construa momentos formativos em outras realidades.

4.6 Girando o Círculo

Foram realizados 3 encontros, via *Google Meet* (em virtude da pandemia do novo Coronavírus). Cada encontro teve a duração de 1h30min (uma hora e meia), iniciando às 19h30min e encerrando às 21h. Conforme informado, os encontros aconteceram durante o HTPC dos professores, realizado todas as quartas-feiras.

No início de cada encontro, fizemos uso das narrativas digitais como forma dos participantes refletirem criticamente sobre possíveis inquietações que as imagens traziam a eles. Nas palavras de Sales (2020), a narrativa digital é um “recurso capaz de evocar memórias e possibilitar leituras críticas de uma realidade histórica de uma dada comunidade” (p.3).

As narrativas digitais permitem que os participantes construam suas próprias narrativas a partir da imagem observada; ela remete-se ao tempo cultural, político e histórico muitas vezes diferente do que o vivenciado pelos participantes, mas que os ajudam a criar e recriar suas próprias conexões com o passado, compreenderem o seu estar no mundo e com o mundo presente, estabelecendo novas relações e possibilidades nas ações pedagógicas que irão fomentar (SALES, 2020).

1.º Círculo de Cultura (22/09/2021)

Participaram desse primeiro encontro os 4 professores de EFE, os 2 professores de AEE e a vice-diretora da UE. A vice-diretora, apesar de presente no encontro, não contribuiu nas discussões, apenas escutou os diálogos que foram estabelecidos.

O Círculo de Cultura foi oportunizado na tentativa de compreender a subjetividade e o processo de reflexão crítica dos participantes. Para isso, deve haver uma confiança e reciprocidade entre os participantes e o pesquisador. Nesse sentido, o pesquisador se coloca no papel de participante compartilhando suas experiências e práticas pedagógicas que auxiliem para que os demais participantes se sintam mais à vontade para contribuírem com suas experiências vividas durante as ações nas aulas de Educação Física e o atendimento do AEE.

Num primeiro momento, os participantes foram orientados em relação ao papel de cada participante e de que forma eram esperadas as suas contribuições. Foram informados sobre a importância de um diálogo aberto, horizontalizado, franco, que respeitasse a fala do outro colega. Também foram informados sobre as datas e os horários dos demais encontros que já estavam agendados.

A proposta de uma formação continuada aos docentes de Educação Física foi colocada como a contribuição coletiva dos profissionais presentes nos encontros.

Procuramos, a partir dos compromissos findados, iniciar os diálogos sempre com uma imagem ou uma charge que fosse o primeiro ponto de reflexão do grupo. Para dar subsídios reflexivos e críticos para as contribuições e as perguntas disparadoras que seguiriam adiante.

Nesse primeiro encontro, utilizamos a figura abaixo como disparadora:

Figura 1 – Aula arcaica para público diverso



Fonte: Exposição de cartuns itinerante.⁵

A partir da imagem, demos início às falas e contribuições dos participantes com as seguintes perguntas disparadoras:

- Vendo essa imagem, existe algum processo inclusivo acontecendo?
- De alguma maneira, isso reflete sua prática pedagógica em algum momento?
- O que significa incluir, na sua visão?
- Na sua vivência, ao planejar as aulas, existe alguma dificuldade para a inclusão de alunos(as) com deficiência na sua prática?
- A inclusão de alunos(as) com deficiência é uma realidade nas aulas de Educação Física, na sua escola, pré-pandemia?
- A inclusão de alunos(as) com deficiência é uma realidade nas aulas de Educação Física, na sua escola, durante a pandemia?
- O que foi aprendido pelos professores durante o tempo que lecionam na escola, seja no momento presencial ou no formato virtual? O que pode ser aproveitado e o que deve ser descartado?

O primeiro encontro foi importante para tentarmos estreitar os laços com os participantes que se demonstraram um pouco acanhados em contribuir com suas falas. Alguns momentos foram marcados pela intervenção do pesquisador no

⁵ Disponível em: <https://www.cadetudo.com.br/ricardoferraz/cartuns.html>. Acesso em: 20 ago. 2022

sentido de chamar alguns participantes ao debate. O participante PEF2 apenas contribuía com sua fala quando indagado nominalmente.

A totalização do encontro foi de 01h22min05seg.

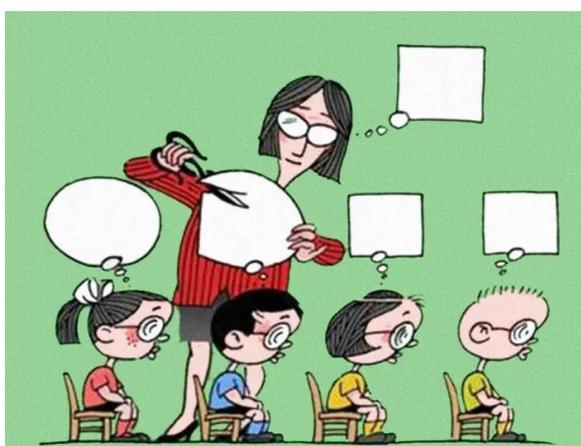
2.º Círculo de Cultura (29/09/2021)

No segundo encontro, participaram 3 professores de Educação Física, 2 professores de AEE e a vice-diretora da UE. Uma professora de Educação Física (PEF1) participante estava de licença médica no dia do encontro, impossibilitando a sua presença. A vice-diretora se manteve atenta às discussões e apenas enfatizou a importância que percebia sobre esses momentos de diálogos.

Iniciamos o segundo diálogo retomando o que foi discutido no primeiro e verificando se existiam contribuições adicionais que foram refletidas no momento posterior do encontro e que algum participante sentisse a necessidade de retomar ou de contribuir com novas reflexões.

Após esse momento, foram utilizadas a imagem e a charge abaixo como disparadores reflexivos-críticos desse segundo encontro.

Figura 2 – Moldando a aprendizagem



Fonte: Ferreira (2016).⁶

⁶ Disponível em: <https://contrapontosocial.wordpress.com/2016/07/26/escola-sem-partido-porque-ela-nunca-vai-existir/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Figura 3 – Educação bancária



Disponível em: <<https://cardapiopedagogico.blogspot.com.br>>. Acesso em: 7 jul. 2017 (adaptado).

Fonte: X da questão.⁷

Com isso, pretendeu-se captar a subjetividade de cada professor participante.

É importante ressaltarmos que as perguntas disparadoras partem da necessidade de uma construção coletiva e colaborativa, que tem no diálogo e na horizontalidade de seus participantes o principal eixo condutor da coleta de dados. Leva-se em consideração as experiências dos docentes participantes sem as quais não seria possível concebermos uma formação contextualizada e que pudesse contribuir para novas propostas de práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, pretendeu-se compreender a identidade docente dos participantes da pesquisa, o papel da Educação Física e do AEE na Unidade Escolar e a perspectiva dos(as) professores(as) sobre uma nova possibilidade de Educação Física e de AEE.

Percebemos que os participantes estavam mais à vontade para contribuir em relação ao acanhamento do primeiro encontro.

A totalização do encontro foi de 01h34min30seg.

3.º Círculo de Cultura (06/10/2021)

No terceiro encontro, participaram 3 professores de Educação Física, 2 professores de AEE, a diretora e a vice-diretora da UE. Uma professora de Educação Física (PEF4) participante também estava de licença médica no dia do encontro, impossibilitando a sua presença. Após o retorno da diretora à UE pós

⁷ Disponível em: <https://xdaquestao.com/questoes/1070010>. Acesso em: 20 ago. 2022.

licença familiar, o último encontro contou com a sua participação e colaboração, juntamente com a vice-diretora que acompanhou os encontros desde o início dos diálogos estabelecidos.

Num primeiro momento, consideramos que a presença da equipe gestora da UE, de alguma forma, pudesse constranger ou acanhar os docentes participantes. No entanto, foi exatamente o contrário. O último encontro foi caracterizado por falas colaborativas entre todos os atores. As contribuições nas falas da equipe diretiva foram fundamentais para que os diálogos se estabelecessem de uma forma crítica-reflexiva construindo caminhos de mudanças das práticas do grupo e de novas perspectivas formativas na Unidade, abrindo um caminho mais dialógico ainda com todos os atores da escola.

Iniciamos o terceiro diálogo também retomando o que foi discutido no segundo encontro, colocando a par das discussões a professora de Educação Física (PEF1) que retornava de sua licença médica. Foi verificado também se existiam contribuições adicionais que foram refletidas no momento posterior do segundo encontro e que algum participante pudesse ter sentido a necessidade de retomar ou de contribuir com novas reflexões.

Após esse momento, propomos o diálogo a partir da imagem abaixo:

Figura 4 – Detentor do saber



Fonte: Brasil escola.⁸

A partir da imagem projetada aos docentes, utilizamos as seguintes perguntas disparadoras:

⁸ Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

- Com base na sua vivência, quais são os pontos fundamentais a serem debatidos numa formação continuada para a inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física?
 - Do seu ponto de vista, houve uma mudança diádico-pedagógica da forma que você atua a partir das formações oferecidas pelo município? Justifique a sua resposta.
 - Na sua experiência, quais foram as boas práticas que já realizou para a inclusão de alunos(as) com deficiência?
 - Na sua prática pedagógica, existem barreiras que impedem o desenvolvimento de uma prática inclusiva? Na sua prática pedagógica, existe alguma dificuldade para adaptação ou uso de materiais para os(as) alunos(as) com deficiência? Se sim, quais?
 - Com base na sua experiência, há dificuldade em se executar o planejamento, levando em consideração a aprendizagem de todos os alunos? Se sim, quais?
 - Com base na sua experiência, considera que há um domínio de sua parte sobre o PPP e os documentos que norteiam a inclusão na escola comum?
 - De que forma esses documentos orientam seu trabalho?
 - Vocês se sentem valorizados pela Prefeitura de SBC?
 - De alguma forma, essa falta de valorização interfere no seu ânimo para futuras formações e para as ações pedagógicas?
- A totalização do encontro foi de 01h33min38seg.

O total de encontros foram definidos em conjunto com os participantes e a equipe de gestão escolar. As demandas da Secretaria da Educação do município e a própria programação da UE participante dificultariam que outros encontros acontecessem de forma semanal ou com um espaçamento mínimo em relação ao último encontro. Assim, perderíamos o foco nas discussões já estabelecidas.

Posto isso, optamos por dialogar em 3 (três) encontros que foram abordados assuntos de interesse do pesquisador, mas que no decorrer dos diálogos geraram temas de interesse específico dos participantes e que foram adicionados à base para a construção da proposta formativa.

Portanto, o intuito foi que o diálogo nos possibilitasse a construção dos conteúdos para uma formação continuada que minimizasse as dificuldades para

inclusão de alunos(as) com deficiência. Para tanto, foi necessário compreendermos como os participantes trabalhavam as potencialidades de seus alunos e/ou as dificuldades que possuíam para possibilitar adequações curriculares que favorecessem o aprendizado de todos.

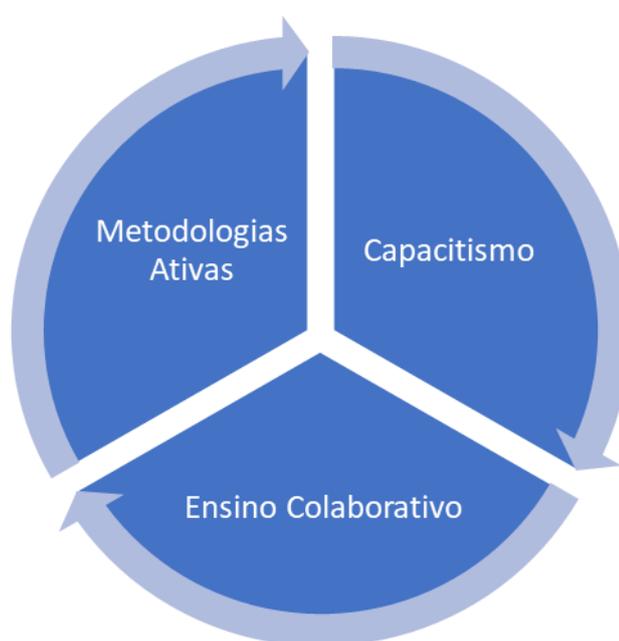
Identificamos possíveis lacunas que poderiam ser amenizadas com um curso de formação continuada. A partir das perguntas disparadoras, os próprios participantes indicaram os rumos do diálogo e o surgimento de assuntos disparadores para a discussão sobre os possíveis conteúdos.

4.7 Análise dialógica das falas

A partir dos diálogos obtidos nos Círculos de Cultura oportunizados, o passo seguinte foi realizar análise dialógica das falas, ou seja, de que forma utilizaríamos as informações obtidas com os participantes.

Por meio das perguntas disparadoras, do ato de perguntar e da reflexão crítica dos participantes foi possível observar, nos diálogos estabelecidos, outros assuntos que estavam presentes, de forma subjetiva, e que representam os assuntos disparadores construídos por meios das falas dos atores envolvidos. Estes temas podem ser observados na Figura 5 abaixo.

Figura 5 – Assuntos Geradores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para que chegássemos na construção desses assuntos geradores, foi necessária a compreensão das nuances dos diálogos estabelecidos e para a construção dos resultados, optamos pela utilização dos Núcleos de Significação (NSs) a partir dos Blocos Dialógicos (BDs) (AGUIAR; OZELLA, 2013; PENTEADO, 2017; PENTEADO; AGUIAR, 2018).

Os NSs são construídos a partir de pré-indicadores e indicadores que representam pontos subjetivos relevantes das falas dos colaboradores da pesquisa. O intuito é compreender de forma objetiva a subjetividade inserida nos contextos e nas realidades vivenciadas pelos atores pesquisados, ou seja, surge da necessidade de compreensão dos aspectos subjetivos do homem e sua complexidade na relação social e individual que carrega (AGUIAR; OZELLA, 2013; PENTEADO, 2017).

Ainda, utilizamos os NSs para que pudéssemos organizar os diálogos, os assuntos e os assuntos geradores para que pudéssemos expor os resultados e discutir com a literatura, gerando recomendações a serem elencadas como conteúdos formativos para o grupo participante do Círculo e que também fará parte do Produto Educacional que será apresentado.

Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 301),

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Desta forma, busca-se compreender a palavra não dita, as entrelinhas dos diálogos estabelecidos e, assim, identificar com profundidade o que pensam os atores envolvidos no processo. Assim, há uma significação cultural a ser identificada. Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”.

Para a construção do NS foram consideradas 3 (três) etapas:

Etapa 1

A primeira etapa refere-se à construção de pré-indicadores. Estes referem-se às partes que chamam a atenção e são mais visíveis durante a leitura sistemática da transcrição dos Círculos de Cultura oportunizados. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências”. Estes, segundo Penteadó e Aguiar (2018, p. 540):

[...] é o momento em que se deve observar e analisar aspectos singulares da fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional e suas insinuações, para entender o sujeito, mas não isolado das determinações históricas, sociais e culturais que o constituem.

A carga emocional foi analisada a partir das frases que cada participante colocou nos Círculos estabelecidos. Utilizamos o método de Análise de Sentimentos (AS) com a análise textual, identificando se as falas ditas nos diferentes momentos dos diálogos eram mais positivas, negativas ou neutras (BÓBÓ *et al.*, 2019).

Cada frase dita pelos participantes pode possuir uma carga mais positiva, negativa ou ainda ser neutra. Nesse sentido, identificamos a maior incidência desses elementos em cada frase para afirmar a carga emocional dos participantes quando expressaram suas falas. Exemplo da análise:

PEF3: *Ó èhh... aqui o professor na charge, o cara, o professor tá de costas, ele não tá nem, também dando **mínima importância**, ainda falando meio que...**afrontando** né? Veja e olhe!... muita gente..., é uma coisa que tá mudando ainda né? (Carga Negativa).*

Etapa 2

A etapa seguinte refere-se à construção dos indicadores. Nela, o que foi levantado como pré-indicadores são confrontados com falas opostas, com possíveis antíteses de pensamento que gerarão novas perspectivas sobre a concretude da subjetividade observada. Nesse ponto, analisa-se não os fragmentos ou partes da fala do sujeito, mas o seu pensamento total sobre determinada pergunta disparadora que foi feita ao grupo (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Etapa 3

Após a construção dos indicadores, estes levarão à construção dos núcleos de significação, por meio dos aspectos interpretativos do pesquisador em relação às falas dos pesquisados, de acordo com os levantamentos das etapas anteriores (pré-indicadores e indicadores) (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito.

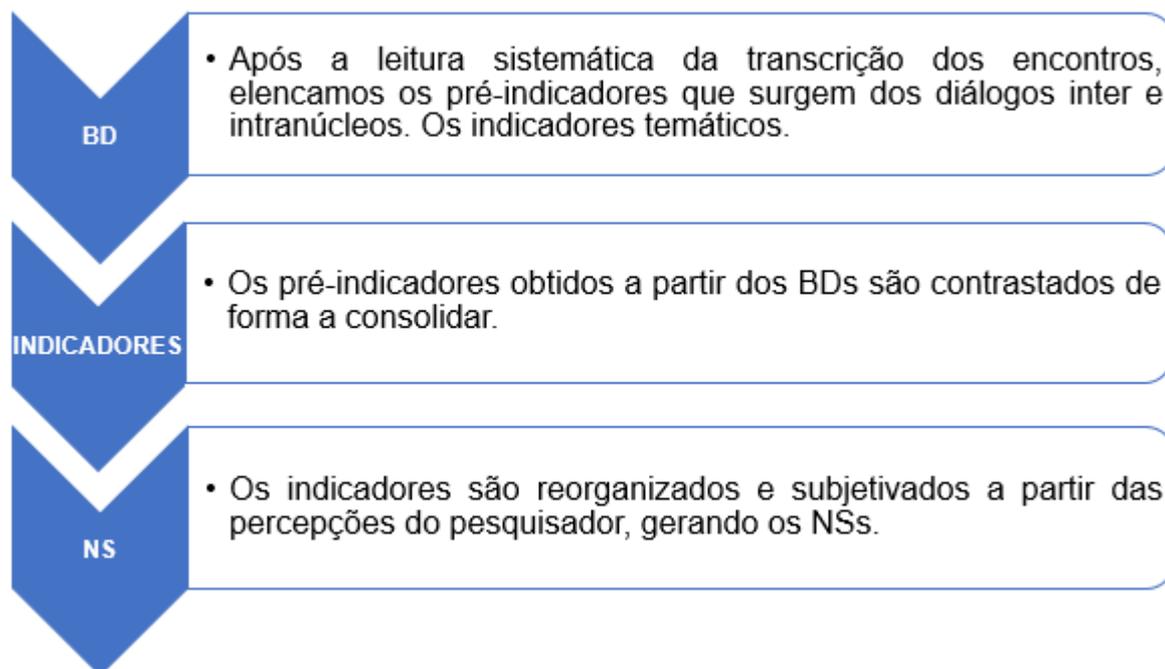
No entanto, tal núcleo é caracterizado a partir das falas individuais de cada sujeito, muito utilizado em entrevistas individuais para compreender justamente a subjetividade de cada sujeito aqui colocada. Na perspectiva desta pesquisa, no entanto, consideramos que apenas o NS não seria suficiente para a compreensão das interlocuções entre os participantes. Assim, optamos também por utilizar os BDs, no sentido de nos auxiliarem na compreensão e complementação das falas do grupo, de sua totalidade. A partir do que foi evidenciado nos BDs, seriam construídos os indicadores que gerarão os Núcleos de Significação. O grande diferencial é nos atentar nas contribuições que os participantes fazem entre si, complementando o raciocínio, concordando ou discordando de uma determinada ideia ou conceito. (PENTEADO; AGUIAR, 2018)

Os blocos dialógicos, são, na verdade, os pré-indicadores que são captados por meio da fala contínua, interrupções e colaboração entre os participantes. Na visão dos autores, o BD é “produzido na situação de grupo, tem mediação determinada, inicialmente, por uma intencionalidade do pesquisador e, posteriormente, pelas mediações dos participantes” (p.546).

Desta maneira, procura-se evidenciar as contribuições dos(as) professores(as) participantes para as discussões no Círculo de Cultura, identificando as necessidades a serem trabalhadas num processo de formação continuada sistematizado de forma dialógica e com conteúdos que serão apresentados no Produto Educacional e que tenham significado na ação pedagógica dos professores e professoras da UE.

Na Figura 6, abaixo, explicitamos a organização desse processo de análise dos dados:

Figura 6 – Organização para a análise dialógica das falas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante ressaltar que utilizamos o Núcleo de Significação como maneira de organizar as falas de acordo com os temas que estavam sendo discutidos pelos participantes para que, a partir dessa organização, pudéssemos estabelecer o que considerariamos fundamental para o processo formativo, segundo a subjetividade do pesquisador, mas respeitando o uso das falas em seu sentido total, seja de forma objetiva ou subjetiva.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos os resultados obtidos por meio dos NSs, daremos um panorama geral sobre a experiência em mediar e dialogar uma proposta formativa a partir do Círculo de Cultura.

Levando em consideração os objetivos propostos nesta pesquisa, iniciaremos com a compreensão sobre as práticas dos(as) professores(as) de Educação Física e do AEE, a partir das narrativas apresentadas e, de que maneira estes desenvolvem junto com seus alunos, considerando os aspectos para a efetivação da inclusão em suas aulas de alunos(as) com deficiência.

Num segundo momento, a partir do que foi dialogado, faremos a apresentação de diretrizes para o desenvolvimento de um programa ou proposta de formação continuada para professores de Educação Física e, por fim, sistematizar uma proposta formativa, a partir da análise dos diálogos e dos NSs.

5.1 Compreensão das práticas pedagógicas dos professores e professoras participantes

A partir das narrativas dos participantes, foi evidenciado nas falas, que todos possuem a preocupação para a efetivação de uma Educação Física de qualidade, que seja agregadora e que permeie os aspectos legais estabelecidos e cobrados para uma Educação Inclusiva, mesmo que suas práticas não coadunem com o que almejam.

A fala da PEF1 mostra a preocupação com o atendimento das crianças com deficiência para garantir mais qualidade ao processo de aprendizado.

PEF1: “...eu senti falta no amparo no geral né, **de ter mais pessoas com a gente na quadra, né, poder auxiliar, não só das meninas (AEE) né, acho que é assim, uma equipe de apoio, pra que essa criança seja assistida de maneira mais, não é mais completa, mas é mais... ehh... que tenha **mais profissionais assim envolvidos pra atender e oferecer um trabalho mais completo...**” (1.º Círculo de Cultura, p. 19).**

Já o PEF3 expressa em sua fala suas angústias por procurar efetivar a participação do aluno, buscar que o momento tenha significado ao aluno, mas nem

sempre alcança o sucesso esperado por ele, conforme observado no trecho de fala abaixo:

*PEF3: “Ah **eu me cobro**, tanto que eu tentava, quando nos outros casos, e os dois casos que eu falei já faz 4 anos, a primeira vez que eu passei pelo Florestan, eu precisava, **eu tinha que fazer alguma coisa, eu ficava incomodado de não conseguir colocar eles na atividade...**” (1.º Círculo de Cultura, p. 20).*

É importante que os professores tenham na sua ação pedagógica o princípio basilar da construção social: a formação do ser humano para sua humanização. Corroboramos com Freire (2020b) que não existe educação fora das sociedades humanas e, que esse processo de humanização é caracterizado pela práxis, ou seja, um movimento de pensar e agir que promova a superação das estruturas que nos desumanizam em busca do ser mais.

Para tanto, quando nos referimos às pessoas com deficiência, é preciso que enxerguemos a efetivação do processo inclusivo do aluno como algo natural, inerente da própria diversidade humana.

No entanto, faz-se necessário que o aluno seja colocado como o protagonista do interesse escolar, tendo os professores a incumbência de trabalhar de forma colaborativa na intencionalidade de oportunizar sua emancipação, construindo conhecimento a partir de suas potencialidades.

Corroborar-se com Souza, Pereira e Lindolpho (2018) que a formação continuada pode garantir uma mudança nas percepções e conceitos pré-estabelecidos sobre a criança com deficiência, alterando de forma positiva as atitudes sociais.

Além disso, são urgentes a formulação de um currículo acessível e a utilização de diferentes estratégias que auxiliem na construção da prática pedagógica.

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo (HEREDERO⁹, 2010, p. 198 *apud* SCAVONI, 2016, p. 47).

⁹ HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208. 2010.

O aluno precisa ser desafiado, dentro de suas características e, em contrapartida, sejam respeitadas suas dificuldades e criadas estratégias que potencializem seu aprendizado.

Entretanto, ao dialogar com os professores participantes da pesquisa, observou-se que as práticas pensadas no momento do planejamento dos professores não se concretizam em ações pedagógicas inclusivas. Em vários momentos, se veem perdidos, sem saber de que maneira poderiam consolidar o que planejaram, o que gera momentos de frustrações com o trabalho, e deixam de lado os(as) alunos(as) que, de alguma forma, não correspondem às comandas das atividades oportunizadas.

Esses momentos de fragilidades foram explicitados nos 3 (três) encontros dialógicos que foram oportunizados.

No primeiro Círculo de Cultura (22/09/2021) ficou evidenciado que os professores e professoras têm certa facilidade no planejamento e para a inclusão de alunos(as) com deficiência que não necessitam de suporte. Para casos de TEA (Transtorno do Espectro Autista) leve e de deficiências física, não existem mudanças no planejamento e na estrutura das aulas.

No entanto, quando os discentes necessitam de suporte, casos de TEA moderado e severo ou deficiências visuais, os(as) professores(as) demonstram desconhecimento de que forma poderiam agir e oportunizar a efetivação de inclusão de alunos(as) nesses casos.

Assim, os professores possuem representações diferentes em relação às crianças com deficiência no ambiente escolar. As falas que seguem, do primeiro encontro, refletem essas representações e fragilidades:

PEF3 *“eu tive uma aluna deficiente visual, só que ela tinha acompanhamento o tempo inteiro né, então eu passava... dava um material pra ela, e ela...mas não conseguia direcionar nada nesse caso...” (1.º Círculo de Cultura, p. 5)*

A professora PEF4 rememora uma experiência vivida com uma aluna deficiente visual quando lecionava em outro município, mas que marcou de alguma maneira sua vida, seu trabalho enquanto docente e a compartilhou conosco como segue:

PEF4 *“Ela se recusava assim... de todas as formas a fazer tudo, até quando eu perguntava pra ela...eh...O que que ela gostava?...pra ela me ajudar, porque de verdade eu não sabia o que fazer, e aí, eu comecei a conversar com ela*

né...perguntei se tinha alguma coisa que ela gostasse de fazer...ehhh pra ela falar mim, me dar algumas dicas mesmo assim pra poder tentar trazer atividades que ela, tivesse interesse de fazer, mas nem isso, pra ela também assim era..., a gente percebia que era horrível ela estar naquele ambiente, ela estar na escola, no entanto ela faltava de mais, ela faltava muito... era assim, eu acho que num mês, se eu tive a oportunidade de estar com a Maria Eduarda assim umas seis vezes, umas seis aulas assim, era muito.

...E eu me sentia super incomodada né? “ (1.º Círculo de Cultura, p.5-6)

O incômodo sentido pela PEF4 é corroborado também pelos seus colegas ao compartilharem suas experiências e externarem as dificuldades que possuem na inclusão de alunos(as) com deficiência que necessitam de ajustes curriculares e intervenções mais efetivas na ação pedagógica em detrimento daqueles que conseguem acompanhar o planejamento estabelecido previamente.

PEF4: *“Olha Rodrigo, assim igual a PEF1 tava falando né, a gente tem muito aluno autista e a gente, teve, eu tive um aluno, a PEF1 também já deu aula pra ele, o Gu... e assim, a gente tinha uma dificuldade bem grande de... de trabalhar com ele né, principalmente assim nos dias que ele estava bastante agressivo, era muito complicado ehh...ai por outro lado, esse ano tem o Davi do primeiro aninho, a PEF1 já acompanhou também a aula com ele, e é super assim... tudo que a gente propõe ele faz, eu não tive até agora a necessidade de adaptar nenhuma atividade pra ele, então assim, são dois extremos né... então a gente percebe isso assim de um aluno pro outro as vezes.” (1.º Círculo de Cultura, p.7)*

PEF3: *“Hoje eu tenho o M. (aluno) que é tranquilamente, às vezes você tem...e meio que... esquece que ele tem uma deficiência porque ele faz muito bem, não tem nem aquele problema de ser o último a ser escolhido, ele é tão bom nas situações que apesar daquela relação pessoal no...nas atividades que ele faz, que ele é um dos primeiros a ser escolhido, e ele se dá bem com todo mundo. Hoje inclusive eu fiz uma atividade de... na sala como eu falei, a gente jogou o perfil né, eu fui fazendo umas perguntas... e aí é um lugar que a gente já não conhece muito né, que é era de conhecimento mesmo de sala de aula, ele parece um, uma máquina de, de conhecimento, ele sabia coisas que eu tava lendo as respostas, só sabia por conta disso. Então, só que eu já também tive uns, só que foi na época que eu tava antes no Florestan, as meninas eu acho que conhece, que era o Francisco, eu não...era difícil de mais fazer alguma coisa com ele, era... ele era agressivo, você*

não conseguia... às vezes ele queria chamar a atenção, você não conseguia controlar...” (1.º Círculo de Cultura, p.8)

Por meio do trabalho de Abdalla (2016), foi possível analisar a pesquisa de autores que investigaram as diferentes representações que os professores possuem quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência na rede regular.

Ao falar das representações sociais, é necessário que primeiro a conceituemos. A representação social pode ser compreendida como a manifestação do conhecimento do senso comum, que é disseminado em determinada cultura e transmitido para as gerações futuras (ABDALLA, 2016).

Na pesquisa da autora, que reflete nas narrativas dos(as) professores desta pesquisa, é perceptível o receio, medo e insegurança que os docentes possuem para oportunizar o aprendizado aos alunos com deficiência. Ainda apontam que o trabalho de forma individualizada é impossível de ser concretizado sem o apoio de outros profissionais que possam auxiliar na demanda de sala de aula.

Além das fragilidades postas pelos professores participantes, a falta de um processo formativo que atenda à demanda da Unidade Escolar, as dificuldades dos professores e das professoras e do processo inclusivo também caracterizam elementos presentes nos diálogos estabelecidos no segundo encontro (29/09/2021), como segue:

PEF3: *...eu acho que teve, às vezes tem aquelas, as falhas de percurso nossa mesmo por, às vezes, falta de conhecimento, a gente vai se... eu pelo menos, meus colegas eu vejo sempre que eles estão tentando... eu já fiz formação aqui na rede, mas eu não tenho um curso específico pra isso entendeu, eu nunca fiz, acho que faz um pouquinho de falta...” (2.º Círculo de Cultura, p.23)*

É notória a falta de uma formação teórica para oferecer embasamento para a efetivação do trabalho para atividades adaptativas e compreender a necessidade de cada indivíduo, pois algumas adaptações servirão para alguns e para o outros não. “Diante das narrativas, afirmamos que o professor que tem em sua sala de aula um aluno com deficiência, deve ser pesquisador, testar metodologias e atividades e não ter medo de errar” (ABDALLA, 2016, p. 77).

É fato que os professores devem tentar metodologias e atividades diferentes, mas isso não deve ser especificidade do professor que possui alunos com deficiência, pois cada aluno aprende de determinada maneira e possui potencialidades e dificuldades diferentes. Portanto, quanto mais diversificada for a

prática pedagógica, quanto mais recursos disponíveis, maior a possibilidade de sucesso no aprendizado.

Consideramos a inclusão e a diversidade presentes na escola um processo de conquistas da representatividade e da cultura humana que não deveria ser considerada uma utopia, no sentido de algo inalcançável. Pensamos que a utopia, no sentido utilizado aqui, não é o aluno com deficiência ser acolhido e ter seu aprendizado garantido junto aos demais alunos. O que consideramos utópico, é pensar que uma única forma de ensinar seja capaz de garantir o aprendizado de um modelo específico e imaginário de aluno.

Outros pontos que ficaram evidenciados foram a necessidade das trocas de experiências, o tempo de docência que interfere a maneira que cada professor conduz sua aula e de que maneira podem auxiliar os(as) alunos(as) a participarem de forma efetiva da ação oportunizada.

PEF4: *“Rodrigo, assim, eu vejo assim, que sempre é um desafio né, esse ano, tá tranquilo, mas teve ano que não foi, eu lembro que tive muita dificuldade quando entrei com o Jackson, o Jackson era cadeirante, assim eu tinha muita, muita, muita dificuldade sabe, eh e eu procurava muito, eu conversava muito, e eu pesquisava, eu fazia isso, fazia aquilo e eu e uma coisa tão simples, e uma aula eu descobri que ele adorava bater corda e ele se divertia batendo a corda e as meninas pulando e ele assim, sabe, então assim, errei muito, errei muito mesmo, passei bastante atividade que eu tentava e nada dava certo, eh... até que eu consegui fazer algumas coisas assim com ele, e incluir ele de uma forma que eu via que ele gostava, demorou bastante, mas eu consegui fazer alguma coisa nesse sentido, foi o suficiente? Foi o melhor?... não sei acho que poderia ter feito mais... hoje, com a experiência que a gente tem, assim dos anos que eu dei aula, é dessa conversa que a gente tá tendo aqui durante esses dias eu poderia ter feito mais lá atrás sabe...” (2.º Círculo de Cultura, p. 26).*

É comum que os professores também se culpem pelo “fracasso” do aprendizado do aluno, sintam-se unicamente responsáveis pelo processo pedagógico. No entanto, também é preciso que fique claro que a responsabilidade do sucesso escolar não depende apenas e tão somente do professor.

O governo, seja na esfera federal, estadual ou municipal deve oferecer condições para que sejam alcançados os objetivos educacionais de cada aluno. Dentre os elementos constitutivos das políticas educacionais, não podemos deixar

de nos atentar ao fato de que pertencemos a uma sociedade pautada no capital e no trabalho e, que nesse sentido, opera suas relações organizadas por classes sociais.

No capitalismo, marcado por um discurso sedutor que prega a igualdade entre as pessoas, a inclusão como forma de garantia do processo de equidade não revela que a pobreza que permanece nas desigualdades estabelecidas nesse sistema é promovida pelo mesmo sistema capitalista que discursa em sentido oposto.

“A discussão sobre justiça social favorece a percepção de que um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e que uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva” (BANCO MUNDIAL¹⁰, 2000 *apud* GARCIA, 2017, p. 4). Nesse sentido, a educação é idealizada como um serviço que pode ser operacionalizado pelo sistema privado com contrato de gestão com o Estado (GARCIA, 2017).

Apesar dos avanços em relação às políticas educacionais e sociais do século XXI, elas se pautaram no discurso neoliberal criando um mecanismo perverso de retórica que não possibilita um avanço nas estruturas marcadas pelo sistema capitalista, impedindo que as relações de poder sejam horizontalizadas e os diálogos entre as pessoas sejam em prol de sua humanização.

Segundo Garcia (2017, p. 28-29),

Compreendemos que no período 1995-2014, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva desenvolveram-se em duas gerações de políticas na base neoliberal, cada qual com suas particularidades, em uma conjuntura de ampliação do acesso à educação escolar ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação seja pela participação direta e indireta do setor privado na oferta educacional, seja pela participação do setor privado como formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira.

Para Garcia (2017), tanto as forças tradicionais como as tidas como inovadoras partem de um modo de pensar neoliberal pautada pelo capitalismo e pelos interesses do mercado financeiro. E, talvez seja essa a raiz dessa tentativa de culpabilizar o sistema educacional vigente e retirar a responsabilidade da gestão federal no alinhamento das políticas educacionais, culpabilizando quem está na ponta do processo de ensino-aprendizado: o professor, a professora.

¹⁰ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza.** Panorama geral. Washington, 2000.

O sistema democrático permitiu, a partir dos movimentos sociais e das lutas organizadas, maneiras para que diminuísse o número de classes especiais e possibilitou a Educação Especial como transversal ao ensino da escola regular. Logo, podemos considerar que este sistema gera brechas que devem ser aproveitadas para que possamos romper com um modelo de educação bancária.

Fica evidente a falta de uma formação que atenda à demanda dos participantes da pesquisa e que oportunize trocas de experiências que valorizem a reflexão crítica dos envolvidos para esse processo de busca do ser mais. Serão descritas as diretrizes observadas nos diálogos, principalmente no 3.º Círculo de Cultura, para identificarmos proposições de uma ação de formação continuada que seja humanizadora e potencializadora de novas ações pedagógicas inclusivas.

5.2 Identificando diretrizes para a proposição de uma formação continuada humanizadora

No terceiro encontro (06/10/2022), além do que já citamos em relação às fragilidades e anseios dos participantes sobre uma prática pedagógica inclusiva, pudemos observar as relações sendo estabelecidas entre os participantes e o pesquisador durante os encontros realizados.

A timidez iniciada nos diálogos do primeiro encontro foram dando vez e voz a significativas trocas de experiências que nos levaram a perceber que o compartilhamento das fragilidades, dificuldades e êxitos em relação à prática pedagógica dos docentes e do pesquisador estreitaram a relação se tornando indissociáveis do processo formativo.

Dessa maneira, consideramos fundamental termos oportunizado, de forma metodológica e estratégica, o Círculo de Cultura como ferramenta agregadora e facilitadora de uma aproximação entre os participantes da pesquisa numa relação dialógica que preza pela harmonia, respeito e horizontalidade nas trocas estabelecidas entre os sujeitos.

Todo o ser humano tem cultura e, ao colocar diferentes culturas, de forma a dialogar num círculo, possibilita-se que estreitem laços de compreensão e empatia. No entanto, é sempre necessário que os participantes estejam dispostos à escuta, dispostos para uma conversa franca, de um pensamento coletivo que norteie suas ações para o mesmo objetivo, no caso dessa pesquisa, práticas pedagógicas

inclusivas, como foco nos alunos com deficiência. Ainda, é necessário que as discussões dos temas levados ao Círculo sejam consideradas sempre como inacabadas, num processo de aprendizado mútuo e constante, reflexo do inacabamento do ser humano e sua constante evolução para a construção de conhecimento e transformação social (FREIRE, 2020b).

Nos Círculos de Cultura realizados nessa pesquisa, os participantes e o pesquisador-participante fazem parte do mesmo cenário, com os mesmos objetivos que norteiam suas práticas pedagógicas: proporcionar vivências significativas para todos os alunos para qual lecionam. Apesar das visões e experiências diferentes ao longo de suas carreiras profissionais e das experiências pessoais que tiveram, encontram-se e se colocam, de forma horizontalizada, compartilhando as experiências vividas, as práticas pedagógicas, sejam elas exitosas ou frustrantes, realizadas nas suas rotinas escolares. Colocaram-se abertos à escuta e a colaborar para superar os desafios impostos pela diversidade que se apresenta, dispostos a aprender e a melhorar a partir das reflexões críticas que realizaram.

Assim, foi perceptível a necessidade de uma nova maneira dos formadores se colocarem no ambiente formativo, de uma forma aberta e dispostos também a aprender com os participantes.

Essas relações já haviam sido relatadas por Freire ao citar a verdadeira intenção democrática dos(as) professores(as), a partir da aprendizagem da escuta e não como detentores da verdade absoluta. Essas relações podem ser estendidas também para momentos de formação continuada oportunizada a um grupo de professores. Nas palavras de Freire (2021a, p. 111):

Somente quem escuta pacientemente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

No último encontro, a fala do PEF3 exalta não só a proximidade que foi criada entre participante e pesquisador pela forma de tratamento (cara), trazida pelo participante, como a importância dada ao processo de escuta num processo formativo.

PEF3: *“Cara, éh nessa daí você fala que o professor fala e o aluno só escuta né, mais ou menos isso, eu gosto sempre de citar uma formação que a gente teve acho que talvez foi a primeira, que foi do Ronaldo Negrão, tipo pra mim foi a mais relevante de todas, uso até hoje, até procurei, tem o livro dele, procurei, eu acho que é uma que a gente mais teve voz...essa do a,e ,i...essa foi bastante legal” (3.º Círculo de Cultura, p. 5).*

A PEF1 concorda com o seu colega, enaltecendo um processo formativo mais dialógico e de escuta dos participantes, conforme o trecho abaixo:

PEF1: *“Eu vou na linha do PEF3 também, eu concordo com ele né, quando a gente chegou, a formação com o Negrão foi muito bacana, né, um professor que traz uma bagagem assim bem legal e teve escuta né, acho que nós fizemos dois anos né”. (3.º Círculo de Cultura, p. 5).*

Outro elemento importante a ser considerado pelo professor formador, levantado pelo PEF3 no terceiro encontro, é a necessidade de que a condução do curso e das demandas sejam dadas em consequência das falas dos participantes da pesquisa deixando clara a posição indissociável também do professor participante como pesquisador de sua própria prática norteando as ações a serem oportunizadas no momento formativo.

A partir do que foi construído até o momento, iniciaremos a análise dos diálogos para compreendermos a melhor maneira de indicarmos a nossa proposta formativa para a Unidade Escolar.

5.3 Análise dos diálogos para a Proposta Formativa

[...] a formação é isso, ela tem que estar casada com aquilo que acontece lá na escola se não ela não faz sentido nenhum, cê pode me oferecer um cardápio, ela chega, ela atropela, você faz mas eu não consigo fazer gancho agora, agora eu tô preocupada com uma criança autista, eu não tô preocupada com matemática, não tô preocupada, então a discussão da formação né , ela tem que estar muito atrelada ali ao chão da escola né e a escola pode ser propositora dessa situação, não precisa ficar esperando vir [...] (Diretora da UE participante – Fala retirada no 3.º Círculo de Cultura).

É importante que a proposta de formação continuada auxilie os professores e professoras na ampliação do olhar sobre as possibilidades de ajustes analisando as características das turmas que atendem e as necessidades educacionais individuais dos discentes que a compõem.

O diálogo e o compartilhamento das práticas pedagógicas oportunizadas levam à reflexão crítica dos atores escolares participantes da pesquisa e a uma ação colaborativa entre eles.

Os resultados apresentados abaixo refletem a articulação das falas produzidas pelos participantes que, no final do processo de análise informado anteriormente, geram os NSs.

O Quadro 3, abaixo, mostra o processo de construção e reflexão para a formulação dos indicadores da pesquisa.

Quadro 3 – Construção de Indicadores

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|----------|--|--|
| 1º | <i>PEF3: "E eu reconheci ele, eu falei, mano é o ML... uns três meses... três meses... umas três semanas que eu comecei a trabalhar com ele que eu reconheci, e eu falei: Meu Deus! É o ML é excelente! Inteligente de mais, faz tudo...e ele é competitivo também! Ele não gosta de perder e vai e questiona se tem alguma coisa de regra..."</i> | A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades |
| 1º | <i>PEF3: "...esquece que ele tem uma deficiência porque ele faz muito bem, não tem nem aquele problema de ser o último a ser escolhido, ele é tão bom nas situações que apesar daquela relação pessoal no...nas atividades que ele faz, que ele é um dos primeiros a ser escolhido, e ele se dá bem com todo mundo."</i> | |
| 1º | <i>PEF3: "...Então ele participa, ele faz a atividade física meio que coloca umas regras separada pra ele. E aceitação das crianças é muito boa, ele entende bastante... Já o ML não, o ML tem até...vamos dizer, uma palavra não vai vim... ele tem um desempenho excelente..."</i> | |
| 1º | <i>PEF4: "...ele demorou um pouco pra se adaptar, mas ele é muito bom mesmo..."</i> | |

Fonte: Adaptado das falas dos participantes da pesquisa.

Todo esse processo pode ser acompanhado no Apêndice E dessa pesquisa.

A partir da criação dos indicadores dos três encontros, demos início à construção dos NSs, conforme mostra o Quadro 4:

Quadro 4 – Construção de Núcleos de Significação

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS) |
|---|--|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades | <p>O capacitismo como forma de compreender à diversidade humana: "A comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades"</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem | |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE | |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa | |

Fonte: Adaptado das falas dos participantes da pesquisa.

Os indicadores que aparecem em negrito são os que foram considerados para o NS apresentado: “O capacitismo como forma de compreender a diversidade humana: “A comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades.” Além disso, cada cor representa os encontros de origem dos indicadores. A cor azul representa os indicadores construídos no 1.º Círculo de Cultura; a cor alaranjada o 2.º Círculo e a cor amarela (serão observadas no Apêndice E) representa o encontro derradeiro. Todos os NSs estão disponíveis para a consulta no Apêndice E dessa pesquisa.

Apresentaremos os resultados e as discussões sobre a proposta formativa em dois grandes blocos. No primeiro, serão apresentados os resultados e a discussão sobre os assuntos elencados pelo pesquisador, intitulado: “Olhares do pesquisador” e, que deram início às discussões dos Círculos de Cultura, levando em consideração os NSs construídos. Em seguida, serão apresentados os resultados e as discussões fruto da reflexão crítica e dos diálogos com os participantes, intitulado “Assuntos Disparadores”.

Por fim, faremos as recomendações dos conteúdos para a criação da proposta formativa.

5.4 Olhares do pesquisador

Inclusão de alunos/alunas com deficiência

Compreensão sobre a inclusão, sua história e lutas para garantir políticas públicas inclusivas: “Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo” (NS)

Os encontros foram esclarecedores em relação à maneira que os professores refletem sobre a sua prática pedagógica e sobre o processo de inclusão.

A totalidade de professores(as) de Educação Física, participantes dos Círculos de Cultura, considera que o processo inclusivo, na escola que atuam, é um reflexo do comportamento do que acontece em toda rede municipal. Evidenciam-se fragilidades no entendimento do processo inclusivo, compreendendo a inclusão direcionada aos alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial, de forma destoante da literatura. Em alguns momentos, consideram que a integração dos(as) alunos(as) com deficiência no ambiente escolar já é uma conquista a ser valorizada, tamanha a falta de suporte e de formações que auxiliem no processo inclusivo.

A integração pode ser compreendida como a possibilidade de acesso do aluno com deficiência à escola regular. Nas palavras de Mantoan (2013, p. 15-16):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2013, p. 15-16).

Já, quando falamos em inclusão, estamos nos referindo a uma mudança de perspectiva educacional na qual todos os alunos convivem e têm a oportunidade de aprender na escola comum. Segundo Mantoan, (2013, p. 16) a inclusão:

[...] questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O diálogo dos professores e professoras mostra a dificuldade em oportunizar o processo inclusivo na Unidade Escolar, como reflete a fala dos participantes (PEF1; PEF3):

PEF1: ... então pra mim o fato dele ficar no ambiente pra mim já é um ganho e vou tentando puxar ele pra atividade pelo menos próximo da gente... (1.º Círculo de Cultura, p. 14).

Já, a PEF3, além de endossar a fala de sua colega, expõe o modelo educacional do município que observa.

PEF3: ...a inclusão em São Bernardo é ele estar ali dentro, independentemente se ele tá fazendo ou não ele tem que estar ali. (1.º Círculo de Cultura, p. 20).

Na perspectiva freiriana, é importante que os professores se posicionem e que identifiquem as fragilidades do sistema inclusivo na cidade e da escola em que atuam.

Por isso, é fundamental o distanciamento de uma sociedade alienada (sociedade-objeto) que vive numa realidade imaginária, homogênea e caracterizada por uma falsa sensação de igualdade (FREIRE, 2020a)

Dessa forma, a contextualização das lutas das pessoas com deficiência faz-se necessário para que haja a compreensão do que avançamos e do que falta avançarmos. É fundamental que lembremos os espaços conquistados pelas pessoas com deficiência para que, de alguma maneira e com a conquista de alguns direitos fizessem parte da sociedade e deixassem de ficar enclausuradas e à parte dela.

A Constituição Federal de 1988, e inspirada nos documentos internacionais, assegurou a educação da pessoa com deficiência, preferencialmente, na rede

regular de ensino e garantiu o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1988).

Além disso, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que culminou na Declaração de Jontiem (ONU, 1990) pedia a erradicação do analfabetismo e clamava pela universalização do ensino.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadores de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala e reconhecida pelo Decreto n.º 3.956 (BRASIL, 2001), abolia toda a forma de discriminação para com as pessoas por conta de sua deficiência.

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas¹¹, que visa proteger o direito e a dignidade da pessoa com deficiência, foi o primeiro instrumento jurídico que as pessoas com deficiência tiveram sua escuta garantida. Isso significa dizer que todos os documentos e instrumentos anteriores foram pensados e elaborados por pessoas sem deficiência para o que consideravam necessário para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, os documentos são apresentados num tom de uma sociedade assistencialista e paternalista (PAGAIME, 2021).

Já, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pretendeu propor um rumo, norteando as políticas nacionais para a inclusão. Levando em consideração o histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e o poder de lei da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, o documento preza pela equidade e na tentativa de romper com a exclusão social que as pessoas com deficiência são submetidas. (BRASIL, 2008)

Na atualidade, chegamos ao paradigma da inclusão que percebe a importância e a relevância do respeito ao direito de equidade das pessoas com deficiência e culminam em fortes movimentos sociais para a garantia do respeito à dignidade humana e das pessoas com deficiência.

Na escola, como sujeitos em constante transformação e inacabados, é fundamental que os(as) professores(as) percebam nos alunos as suas dificuldades e

¹¹ Apesar da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas ter sido assinada em Nova Iorque, em 2007, somente em 2009, com força do Decreto n.º 6.949, o texto ganha valor jurídico no Brasil.

suas potencialidades a partir da reflexão crítica da realidade que fazem parte, da história de exclusão sofrida e, da luta para uma educação inclusiva para proporcionar a humanização e libertação dos educandos.

Portanto, há a necessidade de compreensão sobre o processo inclusivo, a história de lutas para garantir políticas públicas inclusivas para todos e, principalmente, das pessoas com deficiência para saírem da marginalização social e histórica em que viveram.

Do planejamento à prática pedagógica inclusiva

Do planejamento à prática pedagógica inclusiva: "Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo" (NS)

A prática pedagógica dos professores e professoras participantes é marcada por momentos de dificuldades e de avanços no processo inclusivo. No entanto, não é evidenciado que estes momentos são, de alguma maneira, levados para a reflexão crítica e mudanças no planejamento de aula e coadunam com a perspectiva na racionalidade prática, onde os recursos e ajustes são feitos *in loco*, sem uma preocupação prévia e intencional dessas ações e um contexto teórico que abarquem as ações existentes, principalmente com os alunos com deficiência que precisam de um suporte constante.

Esses ajustes feitos *in loco* são retratados na fala do PEF3 quando perguntamos se existia uma dificuldade maior em oferecer práticas para alunos com deficiência com maior grau de comprometimento.

PEF3: *“Éh, neste caso foi, porque **ele não tinha uma aceitação das comandas, ele não queria...e era dele mesmo**” (1.º Círculo de Cultura, p. 9).*

A PEF2 também apresenta dificuldade para a organização de atividades prévias em relação ao tempo de aula e a concentração e rendimento do aluno na atividade que oferta, conforme narrado abaixo:

PEF2: *“...uma hora, 45 minutos, pra ele, **eu acho que é muito tempo, né?** “Cê” fica numa atividade, quando você chama a turma pra fazer uma conversa, pra mudar a atividade, pra dar uma parada, ele **já dispersa e vai querer fazer outra coisa**, ele fazer o que ele quer fazer! né. Então, enquanto ele naquele tempo, naquela atividade que ele tá entretido, se a atividade rolar, ele fica nela um bom tempo, quando acaba, **ai já acabou aquela concentração, aquela atenção dele, ai a gente tem que correr né, ficar assim, perto, próximo dele pra evitar que ele***

faça alguma, né, bate às vezes até machuca assim um colega. Mas dá, dá pra fazer aos pouquinhos dá. Uma ou outra atividade a gente consegue fazer sim! (1.º Círculo de Cultura, p. 10).

A falta de entendimento sobre neurodiversidade, de compreender as necessidades educacionais individuais dos(as) alunos(as) acabam reforçando o conceito biomédico e colocando a deficiência à frente do aluno.

Nesse sentido, aquilo que foge da neurotipicidade (do padrão tido como “normal”) acaba reforçando a ideia de que faltam capacidades para que determinado aluno ou aluna compreenda as comandas para a ação pedagógica desejada e planejada pelo docente.

Esta perspectiva nos leva à necessidade de uma formação continuada que estimule os professores à reflexão crítica da ação pedagógica para inovações de sua prática a partir do conceito de neurodiversidade, ou seja, do entendimento de que existem variações do padrão de comportamento e que necessitam de uma abordagem integrativa. Nas palavras de De Brito (2021, p. 1-2), as intervenções por meio do conceito da neurodiversidade baseiam-se em:

[...] elementos psicossociais, culturais e políticos que efetivamente rompem a categorização sistemática de modalidades neurológicas e cognitivas consideradas distúrbios que devem ser tratados, curados e treinados em intervenções comportamentais implementadas em sala de aula.

Para tanto, é necessário que os educadores firmem um compromisso ético e social para garantirem o aprendizado de todos, colocando-se disponíveis para exercer o seu papel de humanização.

Ensinar é um compromisso de competência e de responsabilidade ética, política e profissional do professor, sem o qual não possui requisitos para o diálogo com o discente. Além disso, a formação continuada não deve seguir:

[...] certos métodos tradicionais que separam a prática de teoria. Nem de que tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a teoria, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a prática, a única a valer, ou negando a prática fixando-se só na teoria (FREIRE, 2019b, p. 61).

Nessa perspectiva, considera-se necessária uma formação continuada que abarque conceitos, a epistemologia e diferenciação entre o conceito biomédico que foca nas etiologias das deficiências para a desconstrução dos preconceitos em

relação ao aprendizado do aluno com deficiência abordando a neurodiversidade. Levando em consideração a construção das práticas pedagógicas já realizadas pelos professores e professoras. Refletir sobre a prática oportunizando novas práticas condizentes com a diversidade que a escola comporta e que representa a sociedade. Importante refletirem suas atitudes sociais que devem ser condizentes com a escola e com os alunos e as alunas que desejam formar.

Em outro momento, o professor salienta o avanço obtido na participação do aluno com deficiência na sua aula, sem perceber, de que se trata exatamente de uma descrição da ação realizada por um aluno que não corresponde a neurotipicidade esperada, conforme a narrativa abaixo:

PEF3: *“...eu fiquei o ano inteiro tentando fazer alguma coisa com o Fr (aluno) e não conseguia de jeito nenhum, tudo o que eu tentava, ele rejeitava, ele fazia.... ele saía correndo, ele queria atrapalhar, ele chamava as meninas que que gostava meio que cuidar dele e aí, até que um dia fui brincar, fui jogar um handball, só que não tinha gol, tinha que derrubar os pinos de boliche, que era aqueles mini cone, e ele, **eu não sei se ele escorregou, se foi sem querer, e ele foi lá e derrubou o cone, aquilo foi a maravilha pra ele! Ele descobriu que ele gostava de boliche humano!** E aí, eu acho que eu fiquei os últimos três quatro meses do ano... ele fez todos os dias, todas as aulas o boliche humano. (1.º Círculo de Cultura, p.8)*

Despir-se dos preconceitos, das análises sobre a dificuldade do aluno, de que não aprende é uma questão a ser colocada como ponto inicial para a construção de uma educação inclusiva e do aprendizado do aluno.

Valorização profissional

A falta de valorização dos professores e o reflexo na prática pedagógica: “Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade” (NS)

A valorização do docente é fundamental para que a qualidade da ação pedagógica, o planejamento do profissional docente contribuam para o processo educativo. É a sua profissionalidade e identidade profissional que reflete na sua ação pedagógica, que será capaz de transformá-la criticamente para gerar novas possibilidades.

Segundo a PAEE1, sobre as experiências que viveu em uma escola de rede do município, relata que, *“...porque dependendo da escola, você, cê tá lá por tá...e as vezes te deixa mesmo no escanteio. Teve escola que trabalhei que às vezes eu*

me sentia excluída mesmo porque eu me sentia como se eu não fizesse parte do grupo, todos os professores, mas a mim não comunicava, não avisavam...” (3.º Círculo de Cultura, p.9)

Para Nóvoa (1999, p. 22):

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recursos sistemático a discursos-álibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação.

O professor não é valorizado em seu local de trabalho, as relações estabelecidas com seus pares professores e professoras são distantes e não há um corpo docente que possa dialogar, que estabelece trocas que valorizem as práticas pedagógicas. A profissão é vista como uma de outras demandas possíveis. A frase: “você não trabalha, só dá aula” nos remete ao período histórico que enxerga a profissão docente como sacerdotal e materna, de acarinhamento dos(as) alunos(as) e a professora no papel de uma segunda mãe.

Este processo descaracteriza a docência como profissão e a aproxima de uma semiprofissionalidade. Sacristán (1999) considera a profissão do professor como semiprofissional. Considera que, diferentemente de outras profissões como medicina, advocacia, engenharia, os professores e professoras são advindos de outras áreas e encontram na docência uma segunda forma de ganhos financeiros. Destaca a falta de autonomia docente como um dos fatores que colabora para esse pensamento. Essa *pseudo* autonomia é controlada pelo gestor escolar que precisa validar o planejamento do professor antes de sua ação pedagógica, como se não confiasse no trabalho profissional exercido pelos docentes, como se, de forma eterna, o professor fosse um estagiário de direito ou um residente de medicina, nunca se formando.

Por outro lado, compreende-se que, no Brasil, o que falta é uma formação que parta da prática pedagógica do professor, que os coloquem como pesquisadores de sua própria prática, construindo possibilidades de práticas

inovadoras que mudem a forma tradicional de educação, que avancemos nas lutas por melhores salários e de condições de trabalho. Que seja garantida a hora de trabalho remunerada a todos os professores e professoras para o planejamento individual e colaborativo para que, a profissão docente seja vista como profissão e não como semiprofissão, como coloca Sacristán (1999).

Considera-se a necessidade de uma mudança de paradigma educacional em que se rompa com o sistema tradicional (arcaica) para uma construção progressista da educação.

Corroboramos com Freire (2021b) que a transformação de um ambiente de educação tradicional (arcaico) para uma educação libertadora é uma tarefa penosa, que parte do princípio e da vontade de transformar a realidade. Segundo o autor, o primeiro teste dessa mudança é “que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE, 2021b, p. 62).

É importante o cuidado do professor na escolha dos materiais a serem apresentados aos alunos(as), que representem suas ideais na construção de suas aulas, mas que, respeite os discentes sobre suas próprias certezas. Ou seja, ao mesmo tempo que coloca as suas ideias à prova, respeita o posicionamento dos discentes a ponto de não tentar convencê-los que as suas ideias são as melhores.

Freire (2021b) ainda nos ajuda a compreender a educação libertadora dizendo que ela, em última análise, “deve ser compreendida como um momento, um processo, ou uma prática que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (p. 63).

Desta maneira, além de articular teoria e prática de nossa ação pedagógica, ainda a problematiza e a contextualiza. Assim, as futuras gerações de alunos que tendem a reproduzir as ações de seus professores e professoras, terão como ideário o diálogo a ser construído nas interações e na construção de suas identidades docentes, possibilitando que as futuras gerações consigam a emancipação de seu corpo discente e a justiça social para todos.

A eminente valorização profissional dos docentes parece ter níveis de importância e significado no ambiente escolar. A Educação Física parece ter uma desvalorização ainda maior em relação aos docentes atuantes de outras áreas educacionais. Segundo Betti (1992), essa desvalorização pode ser caracterizada sob dois aspectos: o primeiro refere-se à forma simplista que a área é vista, pois não a reconhecem como uma área relevante ou sabem a especificidade e o

conhecimento que a definem. Um segundo ponto é compreenderem que por tratarem de atividades corporais e essas terem uma relação intrínseca com a natureza humana, não necessitaria de um profissional para que a apresentasse de forma sistemática.

A reflexão feita pela professora PEF1 considera que as disciplinas voltadas para a alfabetização e raciocínio lógico-matemático têm prevalência e graus de importância mais elevados em detrimento das demais, como é o caso da Educação Física, como pode ser observada na fala transcrita abaixo:

PEF1: “...*infelizmente, a realidade é voltada pra português e matemática, então as meninas assim, nem...né igual a PAEE1 falou assim, não dou atenção pra vocês, não é nem uma cobrança em relação a isso porque o foco é português e matemática, então o pouco tempo que tem, a criança não está dando conta na sala de aula né, então os auxiliares, os estagiários, a PAEE1 né com o... e a PAEE2 com as crianças com deficiência, meio que correr atrás do prejuízo...*” (1.º Círculo de Cultura, p. 18).

Podemos definir que valorizar é dar um valor a uma determinada coisa ou objeto e desvalorizar seria o oposto, ou seja, retirar valor e significado de uma determinada coisa ou objeto (VALORIZAR, 2022).

É importante que tenhamos claro que a valorização do professor, de suas condições de trabalho e do ambiente propício para o processo de ensino-aprendizado são elementos fundamentais para uma educação inclusiva de qualidade.

Não é possível cobrar qualidade no aprendizado se não existe a valorização dos profissionais que lecionam e de um ambiente sadio que favoreça esse processo. Nas palavras de Freire (2021a), ao rememorar suas experiências como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, quando recém-chegado no cargo, em 1989, lembra que:

O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? (FREIRE, 2021a, p. 45).

Parafraseando Freire (2021a), como podemos cobrar uma educação de qualidade ministrada por nossos(as) professores(as) com salários defasados, tendo

que lecionar em duas ou três escolas, como cobrar de nossos educadores se o poder público não os valoriza?

Para Freire (2021a), são evidentes a obrigação e a responsabilidade do educador com o ato de ensinar, de realizar sua tarefa docente. No entanto, considera que para exercê-la com excelência,

[...] precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (p. 64-65).

Colocamos essa questão, não no sentido de elucidá-la nessa pesquisa, mas que abra uma reflexão crítica para que políticas públicas de valorização sejam observadas. No entanto, é necessário nos questionarmos sobre o valor da Educação Física Escolar, ou seja, de que forma esta pode contribuir para a formação educacional e humana dos alunos/alunas?

Ao utilizarmos o ato de perguntar, segundo Freire (2011), temos um caminho de possibilidades de mudar esse cenário.

Considera-se que a Educação Física ainda utiliza as características do esporte de alto rendimento na Educação Física Escolar, mantendo, como já mencionamos, ideais fortemente esportivistas, de oportunizar a competição entre os mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos.

Outrossim, Bracht (2019) defende que o ambiente escolar não é propício para o esporte como acontece nas competições em clubes e ligas, mas, de compreendê-lo de forma crítica como uma herança cultural a ser analisada. Nas palavras do autor (2019), é necessário fazer do esporte "...um objeto de estudo: compreender sua história, seus princípios organizacionais, os valores que veicula, como ele é coproduzido pela mídia, quais suas interações com o plano da política, da economia (indústria cultural), etc." (p.105)

Por outro lado, compreende-se o esporte também como manifestação cultural e um direito do cidadão como um aspecto importante atrelado ao lazer, direcionando os alunos/alunas também na cobrança por seu direito a essa prática sob uma reflexão crítica de sua existência enquanto elemento cultural. (BRACHT, 2019)

No entanto, o que se percebe é um favorecimento do desenvolvimento das capacidades físicas, das habilidades motoras ligadas à abordagem

desenvolvimentista em detrimento de ações pedagógicas que discutam temas relevantes de nossas práticas sociais. As problematizações como a escolha de um esporte a ser ensinado na escola em detrimento de outros, por qual razão existem práticas esportivas que são realizadas por maioria branca e outras que homens e mulheres negros são discriminados ficam de fora do ambiente escolar.

Propormos as problematizações de assuntos relevantes para a reflexão crítica dos alunos/alunas para que leve a Educação Física para um patamar de relevância educacional necessária e justa de seu papel enquanto disciplina escolar.

Percepções sobre formação continuada

A formação continuada como processo de escuta das necessidades da realidade que afetam a UE: “A percepção dos professores sobre o histórico de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações” (NS).

Os diálogos estabelecidos durante os Círculos de Cultura foram fundamentais para que de forma também objetiva, os(as) professores(as) participantes pudessem refletir criticamente sobre possíveis conteúdos que consideravam relevantes para serem discutidos numa proposta de formação continuada que fizesse sentido para sua UE, para os alunos/alunas que atendem e os desafios e dificuldades encontradas em suas ações pedagógicas.

Nos encontros, a totalidade de professores evidenciou a importância que deve ser dada aos participantes de uma proposta formativa, considerado espaços para diálogo e, mais do que isso, inseriu os variados pontos de vista na construção de ações transformadoras.

Quando os participantes pensam nas formações que já participaram e, que foram oferecidas pela rede municipal da cidade, consideram que algumas foram exitosas e mais democráticas. Já outras, faltou espaço de escuta e existe pouco diálogo que seja considerado pelos formadores, como pode ser observado no trecho de fala do PEF4 que segue:

PEF4: “...o que acontece né, a maioria, **a grande maioria é assim né, parece que o professor fala, e você só pode escutar, a sua opinião não é válida...**” (3.º Círculo de Cultura, p.5)

Já, a professora PEF1 rememora a experiência significativa e mais democrática oferecida pela rede municipal da cidade de São Bernardo do Campo,

no governo anterior, que propunha uma construção de um currículo de forma coletiva como observada na fala abaixo:

PEF1: “...quando a gente chegou, **a formação com o Negrão foi muito bacana, né, um professor que traz uma bagagem assim bem legal e teve escuta né, acho que nós fizemos dois anos**” (3.º Círculo de Cultura, p. 5).

A professora ainda evidencia a falta de formações da atual gestão, ao mesmo tempo que acentua as experiências valiosas que teve no passado.

PEF1: “...abrir pra gente levar a nossa prática, né e compartilhar com os outros professores da rede também, eu achei que... **que pena que não teve mais assim né formação pra gente, mas esse período que a gente teve eu achei muito produtivo, de escuta mesmo né, e não só como a figura né, eles falam e a gente ouve né.**” (3.º Círculo de Cultura, p.6)

As experiências relatadas pela professora de AEE (PAEE1) também se remetem à gestão política partidária anterior, que oportunizava as formações de forma dialógica com os docentes da rede, conforme trecho abaixo:

PAEE1: “No AEE, a gente sempre.... quando eu entrei né, **no início tinha várias formações pra gente também e eram formações que eles perguntavam pra gente o que a gente queria né, qual e a nossa dificuldade com as crianças...**” (3.º Círculo de Cultura, p.6)

O processo formativo e, no caso dessa pesquisa, de formação continuada deve oportunizar que seus participantes tenham seu local de fala garantido, estabelecendo trocas e parcerias que sejam significativas em suas ações pedagógicas, que estabeleçam vínculo com a realidade que os cercam e que contemplem suas características identitárias. (IMBERNÓN, 2010)

Uma das experiências formativas de uma das professoras de AEE (PAEE1) participantes parece sugerir um caminho a ser refletido da proposta de formação continuada vindoura.

PAEE1: “Então, teve uma que foi **estudo de caso**, então, no meu grupo cada professora apresentou uma criança, ai eu não perdi tempo né, escolhi uma que eu estava tendo muita dificuldade...a gente discutiu o estudo de caso de uma criança e todas ajudaram a dar sugestões como fazer, como entrar junto com a equipe EOT que acompanhou, **ajudou bastante no meu planejamento** e também pensar nas outras crianças, porque ai vem **chuva de ideias** das meninas e deles também então

*ajuda bastante, então, esse tipo de formação que nem **estudo de caso ajuda bastante.***” (3.º Círculo de Cultura, p.12)

Apesar da experiência da professora de AEE não ser replicada para os demais participantes dessa pesquisa, os demais professores e professoras corroboram com a dinâmica realizada.

PAEE2: “...*eu concordo com a fala da PAEE1, mesmo não estando dentro ainda da rede, e acredito que **esse tipo de formação tem muito a contribuir** da questão da troca, **não só a gente ouvir**, sem colocar em prática o que está acontecendo na nossa realidade sabe, isso que ela falou sobre **estudo de caso a gente apresentar um aluno e discutir e ter ideia pra trocar, só vem a agregar** porque o pensar junto contribui muito, a gente amplia né, e é isso.*” (3.º Círculo de Cultura, p.13)

Portanto, o diálogo e as trocas de experiências das ações pedagógicas realizadas é parte fundamental do processo de formação continuada, dando a oportunidade dos participantes se expressarem e aprenderem uns com os outros.

É preciso que o formador compreenda que seu papel não é de doutrinador e detentor do conhecimento, colocando os participantes como ignorantes de qualquer processo que venha a ser discutido e sim, que seja uma troca de experiências enriquecedora para todos. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 79):

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver e de transformara realidade social e educacional, e seus valores, da capacidade de produção de conhecimento educativo e de trocas de experiências (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Além disso, concordamos com Freire (2021a) que é condição essencial que os saberes sociais, construídos pelos participantes a longo de seu tempo histórico, sejam respeitados e que suas experiências sejam compartilhadas considerando as mais diversas formas de compreender e de atuar sobre determinado tema e assunto.

O que parece mais importante para a professora PAEE1, no momento formativo, é a construção colaborativa a partir dos diálogos que serão oportunizados. Ou seja, sua reflexão vai ao encontro com o formato do círculo de cultura que foi realizado e que pretendemos dar continuidade na proposta formativa vindoura. Um

espaço de diálogos para a reflexão crítica da realidade, das dificuldades e das potencialidades que podem gerar novas ações pedagógicas que contemplem os alunos/alunas com deficiência durante as aulas de Educação Física.

Tanto a vice-diretora escolar como o PEF3 dialogam sobre a importância de teoria e prática serem oferecidas no momento formativo e que algumas estratégias sejam colocadas, exemplificando algumas possibilidades que tiveram êxito no processo de inclusão.

A diretora escolar sintetiza suas reflexões nos remetendo a nossa própria perspectiva formativa na qual os próprios participantes são responsáveis por esse momento e são capazes de trocar experiências e dialogar para a construção de novas possibilidades.

Diretora: *“E aí sabe Rodrigo uma coisa que eu acho que a gente teria que pensar né, e aí eu tô também puxando pra nós né enquanto equipe gestora, a responsabilidade que a gente tem e as vezes o próprio conceito de formação né, qual é o conceito de formação, que as vezes a gente fica imaginando uma formação com um especialista, com um "Bam bam bam", não tô desconsiderando, acho que isso é super importante tem que ter, mas enquanto grupo escola a gente também pode organizar formações, né, grupos de estudo aonde, que é uma formação, eu acho que a gente aprende de mais quando a gente troca né, talvez, fica pra nós fica forte né, ouvindo e tô aqui pensando em como que a gente pode organizar um plano formativo onde a gente traga esses casos né, então, nós vamos estudar um caso específico de autismo, então vamos levantar textos que nós vamos estudar, que nós vamos ler, a gente trazer o que que a gente fez que deu certo, e o que que a gente fez que deu errado...” (3.º Círculo de Cultura, p. 23-24).*

Na busca de espaços e momentos formativos no próprio ambiente escolar a reflexão do Círculo de Cultura fez com que a diretora e o professor PEF3 dialogassem e apontassem os momentos de conselho de classe como disparador de estudos de caso ou de dificuldades que fossem elencadas e levantas para que pudessem ser discutidas em outros momentos formativos internos, utilizando o HTPC dos professores e das professoras.

No referencial teórico que construímos, já havíamos identificado a escola como território fértil e ideal para que sejam feitos os diálogos formativos (MALDONADO, 2020).

Portanto, os Círculos de Cultura e essa pesquisa cumprem uma parte de seu objetivo que é de caracterizar a escola como um ambiente rico e próspero de diálogo para novas ações pedagógicas, um ambiente diverso e construtor de possibilidades pedagógicas, a partir das ações crítico reflexivas de seus atores escolares.

Cumpra-se, portanto, umas das principais características do professor ou professora progressista que é estimular e gerar novas possibilidades de compreender a realidade, de pensar criticamente sobre o que foi discutido em grupo, de provocar questionamentos e perguntas (FREIRE, 2021b).

A proposta formativa deve permear o aspecto questionador e priorizar a ação crítica reflexiva de seus participantes para que transformem suas práticas pedagógicas e as tornem mais inclusivas.

5.5 Assuntos geradores

A partir dos assuntos abordados inicialmente, partindo da curiosidade e interesse do pesquisador, os diálogos foram construindo novas perspectivas, a partir da colaboração e discussões com os participantes. À medida que construíamos os NSs, observamos que algumas problematizações apareciam de forma subjetiva nas falas dos participantes.

Nomeamos aqui, como “Assuntos Disparadores”, os desdobramentos dos assuntos construídos a partir dos diálogos estabelecidos com os atores participantes evidenciando outros conteúdos que farão parte da proposta de formação continuada.

Os Assuntos Disparadores que surgiram, frutos dos diálogos estabelecidos, foram: capacitismo, ensino colaborativo e metodologias ativas.

Apesar do “ensino colaborativo” fazer parte dos assuntos de curiosidade do pesquisador, foi realocado nos “Assuntos Disparadores” por ter gerado olhares instigantes e reflexões aprofundadas dos participantes da pesquisa.

Capacitismo

O capacitismo como forma de compreender a diversidade humana: “A comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades” (NS).

O capacitismo refere-se ao valor, importância e hierarquia dada à determinada pessoa considerando sua capacidade funcional, de beleza, ou seja, de um estereótipo de pessoa reconhecida “igual” entre seus pares.

Nas palavras de Kumada (2021), pela “hierarquização que separa corpos considerados normais dos outros corpos e da capacidade funcional a eles atribuídas, temos a discriminação de pessoas com deficiência” (p. 3).

Pelo Círculo de Cultura ser um espaço democrático, aberto ao diálogo, com a intencionalidade de deixarem os participantes confortáveis para poderem se expressar, em alguns momentos, foi possível perceber que, de forma não intencional, o capacitismo ainda é presente no imaginário de alguns professores e professoras como algo a ser legitimado e buscado para uma pseudo igualdade.

Ao relatar a experiência com um aluno com deficiência (ML), que possui habilidade para jogos, o professor PEF3 acaba indicando a busca pelo talento, vendo um mérito ou um caso de superação do aluno com deficiência, como relatado abaixo:

PEF3: “...*esquece que ele tem uma deficiência porque ele faz muito bem, não tem nem aquele problema de ser o último a ser escolhido, ele é tão bom nas situações que apesar daquela relação pessoal no...nas atividades que ele faz, que ele é um dos primeiros a ser escolhido, e ele se dá bem com todo mundo*” (1.º Círculo de Cultura, p. 8).

Em outro momento do diálogo, chega a comparar o ML com outro aluno com deficiência, exaltando sua “excelência” em detrimento das dificuldades que outro aluno apresenta.

PEF3: “... *Então ele participa, ele faz a atividade física meio que coloca umas regras separada pra ele. E aceitação das crianças é muito boa, ele entende bastante... Já o ML não, o ML tem até...vamos dizer, uma palavra não vai vim... ele tem um desempenho excelente...*” (1.º Círculo de Cultura, p. 11).

A professora PEF4 corrobora com a fala de seu colega em relação ao aluno ML quando diz que:

PEF4: “...*ele demorou um pouco pra se adaptar, mas ele é muito bom mesmo...*” (1.º Círculo de Cultura, p. 12).

É a partir da visualização do corpo, de suas características, dos padrões socioculturais impostos que é feita a sua rotulação. Sua capacidade é medida como um objeto com potencial e limites que podem ser aceitos socialmente ou não. Para

Martins (2017), “é no corpo-sujeito que as identidades e as diferenças são constituídas e os estigmas são ressignificados” (p. 93).

Denota-se que relacionamos e compreendemos aquilo que faz sentido ao nos deparamos com as nossas experiências e ao olhar o outro com a expectativa de nos conectarmos, de nos enxergarmos nele.

Segundo Carmo (2014), ao perceber o outro como diferente, não nos cabe compreendê-lo a partir de nosso olhar e nem tentarmos nos colocar no local de fala que pertence ao outro, pois “[...] o indivíduo vê o outro a partir de sua consciência e não como o Outro é realmente. Ele vê o Outro como gostaria que o Outro fosse. Com isso, não vê o Outro, mas se vê no Outro, fato este que “mata” o Outro” (CARMO, 2014, p. 23).

O período histórico de esportivização da Educação Física, na busca por talentos esportivos, dos corpos perfeitos para a prática de atividade física, unindo o período de exclusão das crianças com deficiência do ambiente escolar ou mesmo seu processo de segregação dentro da escola, em classes especiais, contribuem para que o capacitismo seja uma realidade e que a busca do mérito seja o objetivo a ser alcançado de forma igualitária entre diferentes.

Outro ponto relevante da fala do professor PEF3 é a importância dada à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades. No entanto, parte da perspectiva que não há uma possibilidade de escolha do aluno em relação ao seu futuro profissional e não expressa um diálogo estabelecido com os mesmos para, no momento atual, estabelecer vínculos sociais e de compreender suas potencialidades.

PEF3: “...às vezes é a... tipo, um movimento corporal que a gente coloca, de habilidade, ele vai poder se tornar um serralheiro, não que eu não quero que ele se torne um empresário, sei lá ...estudar, estudar é sempre..., mas esse daí é a realidade, se você não colocar isso daí pra eles, eles vão chegar num certo momento e nem habilidade pra fazer uma profissão manual, eles não vão conseguir, então eu também uso a Educação Física para desenvolver o corporal mesmo...” (2.º Círculo de Cultura, p. 14).

O professor remete à abordagem desenvolvimentista da Educação Física que preza pelo desenvolvimento motor mas, desconsidera a construção do sujeito, dos seus desejos, sonhos e potencialidades ainda não reveladas.

Essa potencialidade ainda não revelada pode ser estimulada pelo educador de cunho progressista ao provocar uma nova compreensão da realidade e do contexto que vivem, ou seja, incentivar para que o aluno atinja sua autonomia.

Para Freire (2021a), a autonomia acontece com a tomada de pequenas decisões ao longo das experiências vivenciadas ao longo da vida, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Nas palavras do autor:

Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para fazer essa tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? (FREIRE, 2021a, p. 105).

Assim, um dos papéis do educador é auxiliar no processo de autonomia para que a potencialidade do aluno floresça e que se perceba que a diversidade do alunado contribui para o crescimento de uma sociedade mais tolerante com a diferença.

Ensino colaborativo

A discussão do ensino colaborativo como forma de repensar a prática pedagógica: “A importância de parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica” (NS).

No que diz respeito aos diálogos dos participantes sobre as suas práticas com os demais atores escolares ficou evidenciado que esse processo acontece de formas diferentes entre os profissionais participantes dos Círculos de Cultura.

Os professores e professoras de Educação Física da escola pesquisada parecem dialogar entre eles sobre as práticas que são realizadas e procuram apoio com os seus pares para o enfrentamento das dificuldades ou mesmo de compartilharem práticas de sucesso.

PEF4: *“...eu costumo brincar que eu sou muito abençoada assim, porque **eu e a PEF1 a gente tem uma parceria assim muito bacana né**, então quem conhece assim o trabalho da gente sabe, a gente tem... foi até uma ideia da Carol na época, então a gente começou assim, de vez em quando juntar as turmas né?...então é **sempre uma ali ajudando a outra**, as crianças ajudam bastante, as crianças*

também graças a Deus assim ela ajudam muito, assim os colegas, fazem toda diferença no momento, então assim mesmo que com todas as dificuldades as vezes acontece.” (1.º Círculo de Cultura, p.16)

A PEF1 corrobora com a fala de sua colega (PEF4) quando diz que:

PEF1: *“O PEF3 também falou que o fato de a gente ter a parceria, né, do professor, de trabalhar na mesma linha né, de se ajudar, isso é muito importante, mesmo com os meninos da tarde né, a gente não trabalha junto diretamente, mas na época do remoto de planejar também” (1.º Círculo de Cultura, p.17).*

As falas também evidenciam uma colaboração em que colocam os(as) alunos(as) como sujeitos que auxiliam na prática pedagógica realizada.

No entanto, é raro identificarmos momentos que essa colaboração se estabelece entre os docentes de Educação Física e os(as) professores(as) de AEE. Apesar dos docentes de Educação Física saberem da existência das salas de recursos, de conviverem na rotina escolar com os professores de AEE, muitas vezes, não têm conhecimento da função exercida por eles e, muito menos, de que forma podem trabalhar de forma colaborativa (SILVA, SANTOS, FUMES, 2014; WALTER, HARNISCH, BORELLA, 2020).

Além disso, o ensino colaborativo ainda é visto de forma restrita, numa parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino regular em sala de aula.

No entanto, consideramos que o ensino colaborativo, na Educação Física, pode também ser realizado na partilha e na criação de estratégias que oportunizem a prática dos alunos com deficiência na quadra da escola, sala de aula do professor/professora de Educação Física Escolar, em parceria com os profissionais de AEE.

Na UE que os diálogos aconteceram, se observou a falta do ensino colaborativo entre a Educação Física e o AEE, mesmo um compartilhamento de experiências entre esses profissionais, como pode ser notado pela fala da PAEE1:

PAEE1: *“Essa parceria do AEE é meio que com vocês (Educação Física) fica meio que defasado, não vou mentir porque acaba sendo prioridade pra quem? As pros da sala, então ehh, com certeza, a minha parte também fica defasada com vocês, a parte de... com especialista né, vocês são Educação Física e Artes, porque eu só vou ajudar mesmo quando vocês me procuram, eu posso até às vezes perguntar como que tá, se faz, se não faz mas, é pouco! Então eu realmente não tô tão presente pra vocês quanto estou para as professoras da sala de*

aula, né, então é isso que quando vem essa sua proposta, Rodrigo, que veio a ficha né? Ixii olha só, eu deixo vocês um pouco na mão porque a minha atenção toda tá aonde? Com as professoras do primeiro ao quinto e vocês ficam um pouco meio que no escanteio, né, então é isso que também que acontece, né e é uma coisa que não deveria, já que eu to ajudando as professoras da sala de aula eu também deveria ajudar vocês” (1.º Círculo de Cultura, p.17-18).

A dissertação de mestrado de Silva (2014) aborda a relação de colaboração entre os professores e as professoras de Educação Física escolares e os(as) professores(as) do AEE em busca de parcerias para potencializar a participação de alunos(as) com deficiência nas aulas a partir da reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, observa-se que a reflexão sobre as atividades propostas pelo professor de Educação Física quando ressignificadas pelo olhar do profissional de AEE estimula a percepção de nuances que não eram percebidas em princípio, possibilitando que o docente responsável pela ação pedagógica repensasse o processo de planejamento, como podemos observar nas palavras de Silva (2014, p. 89): “percebemos, então, que o professor de Educação Física modificou o seu discurso inicial a partir das observações de sua colega. Inicialmente, não indicou dificuldade para a participação de alguns dos educandos”.

A perspectiva do ensino colaborativo¹² relatada por Silva (2014), em sua pesquisa, é reforçada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) nos estudos realizados em processo de formação e relatado pelos professores participantes, que enfatizam a importância das trocas ocorridas pelas pessoas quando trabalham em grupo ao analisarem determinada situação que não seriam capazes de solucionar de forma independente.

No entanto, segundo Vilaronga e Mendes (2014), há um processo extenuante de demanda dos(as) professores(as) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que impedem a possibilidade de sua participação em uma formação sobre o coensino e, conseqüentemente, que pudessem colaborar com os demais atores para a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

¹² O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 45-46).

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência” (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN¹³ (2009) *apud* VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

A falta de tempo observada pelas autoras é relatada nos diálogos estabelecidos entre a professora PEF4 e a PAEE1 da EU, como segue:

PEF4: “...assim com a PAEE1, de verdade, eu **praticamente esse ano não conversei** foi só...uma ou duas vezes em relação ao (aluno) mesmo, e **aquele conversa de corredor, bem rapidinho...**” (3.º Círculo de Cultura, p. 24).

Em outro momento, a PAEE1 evidencia a falta de tempo que é consumida entre o atendimento das crianças com deficiência e as professoras polivalentes (professora de sala), não tendo tempo hábil para que trocas e diálogos sejam estabelecidos com os professores e as professoras de Educação Física, conforme reflexão abaixo:

PAEE1: “...Então, tô aqui pensando, eu acho que pra ajudar vocês eu também precisava saber como vocês trabalham né, porque eu não tenho essa noção do trabalho de vocês ali nos detalhes né, eu posso jogar ideias, mas aí se vai dar certo ou não, é vocês que vão ter que me dizer com o trabalho que vocês têm né, e aí, **eu acho que teria que ter aquele tempo pra gente conversar, como eu sento com as professoras, eu tenho que fazer isso com vocês**” (3.º Círculo de Cultura, p. 20).

É unanimidade entre os participantes da pesquisa a importância de momentos de trocas e reflexões com outros atores na UE. A colaboração parece ainda ser algo esporádico na UE pesquisada e os períodos que acontecem essas trocas são pequenos, conforme o relato da PAEE2:

PAEE2: “...quanto ao trabalho com Educação Física, é onde fica um ponto também pra gente discutir sobre, porque nosso foco maior é em sala comum, porém **a gente pode também auxiliar tanto o professor de Educação Física com o**

¹³ CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

aluno de inclusão que a gente já vem acompanhando ele né...” (2.º Círculo de Cultura, p. 19).

A PAEE2 ainda considera que a procura por diferentes estratégias para que a inclusão se faça presente nas aulas de Educação Física deve partir também da procura desses próprios professores em procurarem pelas professoras de AEE para que juntos consigam auxiliar no planejamento e na prática pedagógica.

O coensino permitirá uma troca de experiências riquíssimas para que a prática pedagógica dos professores seja refletida sobre um olhar de construção coletiva, tendo o aluno como o protagonista do processo educacional em busca da sua emancipação.

Na perspectiva freiriana, o diálogo pressupõe a troca, a ação dialógica transformadora para a mudança da realidade e da libertação do homem (FREIRE, 2019a).

A partir do que foi refletido, a diretora corrobora com a ideia de momentos coletivos de discussão para que a prática pedagógica seja estabelecida a partir de múltiplos olhares, conforme trecho de sua narrativa:

Diretora: *“nesse percurso, quem é que **a gente pode convidar pra estar junto né** então, acho que **a gente faz pouco isso, a gente fica com as nossas angústias** muito ali né, o professor com a coordenação ou o professor com o colega e **a gente não traz isso coletivamente** né, então acho que talvez a gente pensar isso né...”* (3.º Círculo de Cultura, p.24)

É necessário que a proposta formativa leve em consideração os diferentes atores escolares para a composição plural de pensamentos e da diversidade que caracteriza o ambiente escolar, evidenciando a necessidade de tempo para as trocas e diálogos estabelecidos sobre suas práticas, seus anseios, angústias e perspectivas.

Metodologias ativas

As metodologias ativas como forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos da era digital: “Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado” (NS).

A pandemia do novo Coronavírus, em 2019, estabeleceu diferentes formas de relações entre professores, alunos e família. O ensino remoto, na cidade de São Bernardo do Campo, foi decretado no dia 20 de março de 2020 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020).

A partir dessa data, os professores e professoras começaram a repensar suas práticas e oportunizá-las para um pequeno grupo privilegiado de alunos(as) que possuíam acesso à internet e aparelhos minimamente compatíveis para esse fim.

Contudo, a grande maioria dos alunos da UE não participavam desses momentos, conforme identificada na fala do professor PEF3:

PEF3: *“...deixa eu te falar de uma turma, 3.º D, a primeira atividade da primeira semana, **de 25 alunos, ai a primeira semana foram 7 (sete), retornos, na segunda semana 1 (um), na terceira 6 (seis), na quarta 5 (cinco).** É uma das turmas que mais tá verdinho aqui na planilha. Vou pegar uma outra turma aqui oh, **5.º ano. Primeira semana 4 (quatro), segunda semana 1 (um).**” (1.º Círculo de Cultura, p. 26).*

Dos 04 (quatro) professores de Educação Física da UE, apenas 1 (um) afirmou ter oportunizado alguns momentos síncronos com os alunos e alunas. Os demais elaboravam momentos assíncronos e todos eles atividades impressas para aqueles que não possuíam acesso à internet.

A professora PEF4, que realizou alguns momentos síncronos, relata a experiência vivida com os alunos/alunas e o seu processo de descobertas de uma ferramenta digital que poderia gerar novas possibilidades de aprendizado:

PEF4: *“...e elas me deram a ideia de fazer aqueles joguinhos do... ai meu Deus, **world wall** acho que é isso o nome... é isso mesmo, e aí **eu coloquei joguinhos que falavam sobre lateralidade** né, ehhh... pra **encontrar o objeto, se estava em cima se estava embaixo da cama,** essas coisas assim **pro primeiro aninho** foi **bem tranquilo, eles gostaram bastante, foi muito legal, Eu gostei...Mas também foram poucas vezes, não foram muitas não...**” (1.º Círculo de Cultura, p.27)*

Apesar de não existir uma interação maior entre alunos e professores durante o momento das aulas remotas, os participantes atribuem a falta de sucesso das propostas desse momento à desvalorização dada pelas famílias e alunos(as) a Educação Física.

PEF4: “...Mas é isso, **a gente foi tentando né, e, acho que é o que o PEF3 falou, a Educação Física, infelizmente, é a menos importante né, entendem isso que é a menos importante, deixa por último se der faz se não der não tem problema, então acho que isso também contou bastante**” (1.º Círculo de Cultura, p. 26).

O que fica evidenciado é a utilização de uma estratégia voltada para a transmissão das atividades a serem executadas pelos(as) alunos(as), sem nenhum processo de protagonismo ou de maneiras diferentes de oportunizar esse aprendizado. Os professores, sem formação e conhecimento específico, acabam reproduzindo o modelo de aula que aplicam no momento presencial para o ensino remoto.

No entanto, é preciso que tenhamos clareza da situação emergencial pela qual os professores e equipes de gestão escolar passaram com o fechamento das escolas, por conta da pandemia do vírus SARSCOV2. Não tiveram tempo de uma adaptação, foi uma ruptura do processo que já conheciam para um novo cenário que escancarou as desigualdades entre os alunos que não tinham aparelhos digitais adequados para o acompanhamento das aulas e, muito menos, sinal de internet de banda larga.

Os professores também tiveram que arcar com os gastos para que pudessem preparar as aulas de forma remota, sem nenhum apoio didático-formativo e financeiro por parte do município.

Contextualizado o cenário em que viveram, consideramos que as metodologias ativas são desconhecidas, oportunizando um ensino arcaico, ultrapassado: o ensino remoto.

As metodologias ativas prezam pelo protagonismo do aluno com um ambiente que favoreça a aprendizagem instigando o aluno para pesquisa e para o momento do aprender. A utilização da professora PEF4 do *wordwall* é um caminho a ser dialogado com os demais participantes no momento formativo, para que pensem em possibilidades e estratégias de oportunizar essas metodologias no ensino híbrido.

No entanto, apenas o uso de recursos tecnológicos avançados não garante qualidade ao processo de ensino aprendizagem, muitas instituições oferecem conteúdos rasos, informação simplificada, atividades e ambientes virtuais pobres. (MORAN, 2015)

Moran (2015) aponta que as metodologias ativas precisam estar em conformidade com os objetivos educacionais pretendidos. As atividades devem proporcionar tomada de decisões, de avaliação, possibilidades diversas de mostrar iniciativa. Estas atividades podem ser planejadas, acompanhadas, avaliadas e repensadas com o auxílio de recursos tecnológicos.

Sobre o uso de metodologias ativas, Moran (2015, p. 18) afirma que elas são “pontos de partida para avançar para o processo mais avançado de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Desta forma, o aprendizado é pensado a partir de situações e problemas reais que estudantes poderão vivenciar no contexto profissional. Para tanto, o próprio espaço físico da sala de aula precisa ser revisto, os ambientes devem ser mais abertos, amplos e agradáveis, favorecendo atividades em grupos ou individuais.

Tais metodologias propõem uma aprendizagem em que o estudante seja protagonista do processo educativo, sendo papel do professor, não mais informar, mas sim orientar, mediar, problematizar situações, estimular, enfim, planejar ações que atendam uma geração de estudantes ativos, que pesquisam, são curiosos e gostam de desafios (TOLEDO *et al.*, 2017).

Segundo Freire (2019a), o processo educacional deve ser pautado pelo diálogo constante entre professor e aluno numa relação de sujeito com sujeito em que professor é aluno e aluno é professor. Nessa perspectiva, o professor não é apenas transmissor (emissor) do conhecimento, mas um mediador capaz de promover processos reflexivos aos alunos/alunas e refletindo sobre as práticas realizadas. Assim, poderá, a partir do processo de ação-reflexão-ação criar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a transformação social.

As tecnologias, quando utilizadas a favor da aprendizagem, abrem novos caminhos e possibilidades: pesquisas realizadas por meio da Internet, podem enriquecer os conteúdos estudados, ampliar canais de comunicação entre professores, alunos e outros, estimular a criação de novos projetos e isso tudo ultrapassando os muros da escola.

Portanto, existem alternativas sobre o modelo educacional tradicional (arcaico) que podem ser utilizadas para garantir um aprendizado dialógico, reflexivo e que favoreça ao aluno autonomia para o uso das novas tecnologias.

A partir dos resultados apresentados e da discussão realizada recomendamos que os conteúdos abaixo façam parte da construção da proposta formativa destinada aos professores/professoras da UE participante.

Dos assuntos disparadores que foram discutidos, 3 (três) geraram a necessidade de um aprofundamento, de um período maior de contato com os participantes e um embasamento teórico maior. Nessa perspectiva, farão parte dos conteúdos a serem trabalhados na proposta formativa, a saber: “Inclusão de alunos/alunas com deficiência”; “Práticas pedagógicas”; “Formação continuada”.

Em relação aos assuntos geradores: “Capacitismo”; “Ensino colaborativo”; “Metodologias Ativas”, os 3 (três) geraram conteúdos a serem oportunizados no e-book, conforme segue no quadro abaixo:

Quadro 5 – Conteúdos para a formação

| Assuntos Disparadores | Conteúdos | Assuntos Geradores | Conteúdos |
|---|---|---------------------------|-----------------------|
| Inclusão de alunos(as) com deficiência | Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva | Capacitismo | Capacitismo na escola |
| Prática pedagógica | Etiologia das deficiências x Neurodiversidade | Ensino colaborativo | Ensino colaborativo |
| Formação continuada | Ajustes curriculares, etiologia das deficiências x neurodiversidade e ensino colaborativo | Metodologias ativas | Ensino híbrido |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os conteúdos específicos surgidos dos assuntos disparadores, a etiologia das deficiências é recorrente tanto quando é abordado o assunto da

“Prática pedagógica” quanto quando abordamos a “Formação Continuada”. Desta maneira, surgiu a necessidade de discutirmos o modelo social em detrimento do modelo biomédico, conforme discutido anteriormente.

Já, o conteúdo de “Ensino colaborativo” é abordado tanto na “Formação continuada” como no conteúdo dos “Assuntos Disparadores”.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir do referencial teórico e das considerações descritas até aqui, nos vale colocar uma questão para a apresentação da proposta de Produto Educacional:

Diante das dificuldades para a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física e da necessidade de uma educação que preze pela emancipação de seus aprendizes, como colocar em prática, pelos(as) professores(as) dessa disciplina uma ação transformadora?

Segundo Sacristán (2012), ao descrever sobre suas considerações investigativas da formação docente, denuncia a caracterização do professor como um executor de práticas e o pesquisador como o responsável por investigar e analisar essas mesmas práticas, ou seja, coloca a investigação num panorama positivista, pautado na racionalidade técnica e, desta forma, refletindo pelo professor.

Nota-se um distanciamento entre a academia e a escola, do pesquisador e do professor, de sujeito reflexivo e sujeito reproduzidor, respectivamente, numa relação hierarquizada (FRANCO, 2012).

O que este Mestrado Profissional propõe é que o próprio pesquisador-professor, atuante da escola do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, da cidade de São Bernardo do Campo, reflita sobre sua prática e de seu ambiente de trabalho para que sejam possíveis a emancipação e a transformação social tão almejadas por meio dessa dissertação.

Essa proposta é de rompimento com o medo existente de alguns professores/professoras em discutir e avaliar a sua própria prática, de abrir espaço para a crítica de outros profissionais do trabalho que foi realizado, como se ao fazer isso, estivéssemos retirando sua autoridade ou mesmo sua identidade enquanto docente. A ideia é que nos coloquemos como seres inacabados e, assim, prontos para mudanças que entendemos positivas na realidade que queremos transformar.

Assim, nos afastamos da ideia do autor que identifica, na literatura, diversos autores, que não são professores de formação, que produzem considerações acerca da profissão professoral. Como se considerassem suas experiências enquanto alunos(as) ou enquanto pais, suficiente para a compreensão do ato docente ou do que é o “ser professor”.

Para rompermos essa lógica, propomos a elaboração de uma formação continuada de professores/professoras de Educação Física, após identificados os assuntos disparadores, dialogado os assuntos pertinentes e de interesse do pesquisador e dos participantes, para a construção de conteúdos para auxiliar na reflexão crítica sobre a prática pedagógica para a inclusão de alunos/alunas com deficiência nas aulas desses profissionais.

Portanto, como Produto Educacional, será construído um *e-book* com uma proposta de sistematização de condução de um processo formativo dialógico e de conteúdos para o grupo participante dos Círculos de Cultura, com foco na inclusão de alunos(as) com deficiência na prática pedagógica dos professores.

O produto está disponível no apêndice dessa dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, a partir do diálogo oportunizado, por meio dos círculos de cultura os participantes puderam refletir criticamente sobre os caminhos de uma formação humanizadora e que possibilite a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Para tanto, foram construídas diretrizes que se estabelecem de maneira dialógica e que considera a escuta, os momentos de colaboração e a especificidade da identidade de cada Unidade Escolar como processos únicos que nortearão as práticas pedagógicas mais inclusivas dos professores (as).

Os participantes foram capazes de trocar experiências exitosas que realizaram, perceber a necessidade de trocas com seus pares para a melhoria de suas práticas, principalmente de ter uma relação mais próxima entre os professores e professoras de Educação Física e do AEE. A equipe gestora refletiu sobre os momentos de discussão que são oferecidos para os professores, surgindo a necessidade de que ampliem os momentos de discussões e oportunizem um tempo para que essas trocas se efetivem na rotina escolar. Foi evidenciada a importância do aluno ser o protagonista do processo educativo. Em relação ao Produto que será apresentado, consideramos que os momentos de diálogos realizados com os participantes da pesquisa foram fundamentais para que fossem estabelecidos a sistematização de um processo formativo, tendo como método o Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire. Também foi um momento de desvendar as nuances e fragilidades de um grupo específico de professores e que deram subsídios para a construção dos conteúdos da proposta formativa para este grupo da Unidade Escolar. O diálogo horizontalizado, de sujeito com sujeito, nos aproximaram de uma educação mais humanizadora e de uma relação que preza pela transformação da realidade excludente no ambiente escolar que refletirá na sociedade que desejamos estar. O ideal aqui apresentado é de uma perspectiva que aponta na direção do apreço para a diversidade cultural e humana, que respeita as diferenças e suas mais variadas manifestações. Espera-se que a proposta formativa, entregue aos profissionais envolvidos, seja o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Física e em todo o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. Orientador: Andreia Osti. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DO PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 343-360, 2008.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. *In*: Gebara A, Moreira WW. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus; 1992. (Coleção Corpo & Motricidade). p. 10-15.
- BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista Histedbr On-Line**, Universidade Estadual de Campinas, v. 16, n. 68, p. 272, 30 out. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v16i68.8646499>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BÓBÓ, M. *et al.* Análise de Sentimento na Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. *In*: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION, 30., 2019. **Anais [...]**. 2019. p. 249.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Rio Grande do Sul: Unijui, 2019. 256 p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto n.º 3956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana Para A Eliminação de Todas As Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF, 08 out. 2001.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 07 de jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CARMO, A. A. **Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência**. In: FERREIRA, E. L. (org.). Esportes e atividades físicas inclusivas. Niterói: Intertexto, 2014. v. 4. p. 7-94.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. **Práxis Educativa**, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), v. 10, n. 2, p. 329-342, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i2.0003>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CORREIA, J. A. **Os “lugares comuns” na formação de professores**. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 1999.

DARIDO, S. C. Educação Física de 1.^a a 4.^a série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 61-72, 2001.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DE AZEREDO QUELHAS, ÁI.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, n. 26, p. 69-87, 2006.

DE BRITO, A. L. C. *et al.* A Educação Inclusiva e o Movimento da Neurodiversidade. **Seminário Nacional de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2021.

DE SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DO VALLE, M. G.; SOARES, K. J. C. B. **Ser Professor: A Construção de Saberes Docentes na Formação Inicial**. Editora Appris, 2019.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: à docência como objeto de investigação. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 277-287, 2013.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos; COSTA, B. de O. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 289-298, 2015.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do Professor de Educação Física sobre a Inclusão do Aluno com Deficiência**. Orientador: José Eduardo Manzini. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_me_mar.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

FRANCO, L. F. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 219-224.

FREIRE, P. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. São Tomé, 1980. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1160>. Acesso em: 24 set.2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2020a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 70. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

GALINDO, C. J.; DO CARMO INFORSATO, E. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 463-477, 2016.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED**, p. 19-66, 2017.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A pedagogia. **Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes. v. 1, 2010.

GEREZ, A. G. **A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de educação física do setor privado no espírito santo**. Orientador: Valter Bracht. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10938/1/tese_13020_Tese%20-%20Alessandra%20Galve%20Gerez.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GIOVEDI, V. M. **A Inspiração Fenomenológica na Concepção de Ensino-Aprendizagem de Paulo Freire**. Orientador: Ana Maria Saul. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de São, PUC, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9898/1/Dissertacao%20VALTER%20MARTINS%20GIOVEDI.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15-35.

GOMEZ, M. V. O Círculo de Cultura: opção teórico-metodológica na educação. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Ceará: Eduece, 2015.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.

HERRIGEL, E. **Arte Cavalheiresca Do Arqueiro Zen**. Editora Pensamento, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017. 283 p.

IBIAPINA, I. M. L. M. *et al.* **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2013.

KRUG, H. N.; DE ROSSO KRUG, M.; DE ROSSO KRUG, R. As Barreiras e os Facilitadores da Inclusão na Educação Física Escolar: Percepções dos Professores da Área. **Revista FACISA ON-LINE**, v. 8, n. 2, 2020

KUMADA, K. M. O.; SOUZA, M. M.; PAGAI ME, A. (org.). Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva. São Paulo: UFABC, 2021.

LIMA, M.S.L; GOMES, M.O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. Cortez Editora, 2012. p. 186-214.

MALDONADO, D. T. **Professores e professoras de educação física progressistas do mundo, uni-vos**. Curitiba: CRV, 2020.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, Eduardo José.; FUJISAWA, Dirce SHIZUKO. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p.117-138.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 633-645, 2013.

MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Orientador: Nilson José Machado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna Editora, 2013.

MARTINS, A. T. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais**: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja. Orientador: Carla Biancha Angelucci. 2017. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. v. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

NEVES, A. J. das *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, v. 30, p. 43-70, 2014.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (org.) *et al.* **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Mundial Sobre A Sobrevivência, A Proteção e O Desenvolvimento das Crianças nos Anos 90**. Nova York, EUA, 1990. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/cao_dir_eitos_humanos/direitos_humanos/crianca/decMundial.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

PAGAIME, A. Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos. *In*: KUMADA, K. M. O.; SOUZA, M. M.; PAGAIME, A. (org.). **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva**. São Paulo: UFABC, 2021. p. 1-15.

PENTEADO, M. E. L. **A Dimensão Subjetiva da Docência**: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. Orientador: Wanda Maria Junqueira de Aguiar. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2017.

PENTEADO, M. E. L.; AGUIAR, W. M. J. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 537-554, 2018.

PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. Cortez Editora, 2012. p. 20-62.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. EMEB Florestan Fernandes. São Bernardo do Campo, 2018.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. EMEB Florestan Fernandes. São Bernardo do Campo, 2021.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. Proposta Curricular Vol. II. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SACRISTÁN, G. Consciência e Ação sobre a Prática como libertação Profissional dos professores. *In*: NOVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 94-102.

SALES, R. L.; DE FARIAS TEIXEIRA, P. L.; FREIESLEBEN, M. Narrativas visuais de memórias compartilhadas: diálogos entre aprendizagem e rememoração. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 50272-50284, 2020.

SANTOS, R. de S. **[Entrada dos professores participantes no quadro do Florestan Fernandes]**. WhatsApp: [Raquel Vice-diretora Florestan Fernandes]. 14 out. 2021. 14:54. 1 mensagem de WhatsApp.

SANTOS, R. de S. **[Arquivo com quantidade de turmas e alunos]**. WhatsApp: [Raquel Vice-diretora Florestan Fernandes]. 14 out. 2021. 16:24. 1 mensagem de WhatsApp.

SANTOS, R. de S. **[Foto-planilha de alunos com deficiência atendidos da UE]**. WhatsApp: [Raquel Vice-diretora Florestan Fernandes]. 14 out. 2021. 16:26. 1 mensagem de WhatsApp.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Rede 115.2016 – GSE. **Participação de representantes dos professores de Educação Física no registro da formação com o professor Ronaldo Negrão**. Secretária de Educação: São Bernardo do Campo, 2016a. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/redes/redes-2020.html> Acesso em: 20 de junho. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Rede 046.2016 – GSE. **Formação dos professores de Educação Física – Instituto Esporte Educação**. Secretária de Educação: São Bernardo do Campo, 2016b. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/redes/redes-2020.html> Acesso em: 12 de outubro. 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Rede 057.2017 – GSE. **Continuidade da Formação dos professores de Educação Física – Instituto Esporte Educação.** Secretária de Educação: São Bernardo do Campo, 2017a. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/redes/redes-2020.html> Acesso em: 12 out. 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Rede 222.2017 - GSE – **Encerramento da Formação dos professores de Educação Física – Instituto Esporte Educação.** Secretária de Educação: São Bernardo do Campo, 2017b. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/redes/redes-2020.html> Acesso em: 12 out. 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Rede 152.2018 - GSE – **Continuidade da Formação dos professores de Educação Física – Instituto Esporte Educação.** Secretária de Educação: São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/redes/redes-2020.html> Acesso em: 12 out. 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Rede n.º 64/2020 – SE. **Suspensão de aula – prevenção à contaminação por Coronavírus.** Secretária de Educação: São Bernardo do Campo, 2020. Disponível em: https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/redes/2020/Rede_64_-_Suspens%C3%A3o_de_aula__preven%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_contamina%C3%A7%C3%A3o_por_Coronav%C3%ADrus.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-36, 2016.

SCAVONI, M. P. P. Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento. 2016.

SILVA, F. K. R. *et al.* Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 2014.

SILVA, F. K. R.; DOS SANTOS, D. N.; FUMES, N. de L. F. Os Professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 15, n. 2, 2014.

SILVA, M. V. P. **A Escolarização Dos Corpos Na Escola Pública: O Desafio Da Inclusão De Uma Criança Com Deficiência Frente À Esportivização Das Aulas De Educação Física.** 2018.

SOARES, K; VALLE, M. **Ser Professor: a construção de saberes docentes na formação inicial.** Curitiba: Appris, 2019.

SOBRINHO, RLESJOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 15, p. 75-92, 2006.

SOUZA, M. M. G. da S. e, PEREIRA Adriana Alonso LINDOLPHO David Marcos Perrenoud. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (org.). *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, J. V.; MOREIRA, U. R. R.; NUNES, A. K. O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 8, 2017.

VALADARES J. M. O diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora, 2012. p. 215-232.

VALORIZAR. *In*: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/valorizar/>

VAZ, A. F. e colaboradores. Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola (2009-2011). Relatório de pesquisa. Florianópolis, SC, 2011

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

WALTER, L. W.; HARNISCH, G. S.; BORELLA, D. R. Atendimento Educacional Especializado Envolvendo Alunos com Deficiência Visual na Educação Física Escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 26, p. 26020, 2020.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, v. 220, n. 44-49, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Rodrigo Roah Rodrigues

Nome do (a) Orientador (a): Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Natureza da pesquisa: A Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade dialogar e compreender possíveis temas relevantes na percepção dos professores de Educação Física Escolares e Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas práticas pedagógicas para a elaboração de conteúdos que farão parte de uma proposta de formação continuada.

Participantes da pesquisa: Participarão da pesquisa 6 (seis) professores e o pesquisador. Sendo que, entre os participantes serão 4 (quatro) professores de educação física e 2 (dois) professores do AEE.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, a sra. (sr.) permitirá que o pesquisador faça questionamentos e dialogue sobre sua prática pedagógica e de como essas ações são oportunizadas aos alunos com deficiência.

Sobre as entrevistas: Durante o estudo, irá participar de um Círculo de Cultura que terá duração aproximada de duas horas, que será gravada e filmada para posterior transcrição na íntegra para análise. A etapa será previamente agendada com o participante.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, a exposição a riscos e constrangimentos serão mínimos nos procedimentos adotados para a coleta dos dados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão

mantidos em sigilo. Somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Benefícios: ao participar desta pesquisa, a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a possibilidade de refletir criticamente, em conjunto com os demais participantes, a respeito dos fatores que permeiam sua prática pedagógica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa possibilitar a construção de um e-book com uma proposta de formação continuada para a Unidade Escolar participante e aos participantes da pesquisa, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Pagamento e Despesas: A sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Rodrigo Roah Rodrigues – **Contato:** (11) 9 8192.8675

Orientador: Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes – Contato: (82) 9983.7373

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof.^a Dr.^a Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE B – Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados de Arquivos de Pesquisa

Título do Projeto: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante: Rodrigo

Roah Rodrigues

RG: 270590547

CPF: 21757307869

Endereço: (rua, avenida) Rua Gabriel Danunzio, n.º 245 – Apto 04

Bairro: Vila Mussolini

Cidade: São Bernardo do Campo

CEP: 09620-000 - Estado de São Paulo

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservância do presente e conseqüente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que

título for salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2_____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

APÊNDICE C – Termo de compromisso

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência**, declaramos que conhecemos e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 510/2016, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

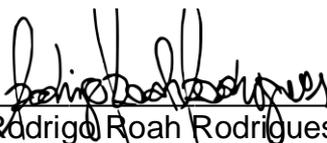
Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente, 22 de abril de 2021.



Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Professora Colaboradora / Universidade Federal de Alagoas



Rodrigo Roah Rodrigues

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

APÊNDICE D – Roteiro semiestruturado do Círculo de Cultura, direcionado aos professores participantes da pesquisa

É necessário que para iniciarmos o diálogo com os professores e professoras participantes sejam colocadas algumas perguntas disparadoras para que forneçam uma reflexão crítica inicial sobre como pensam os participantes e de que forma podemos, de forma coletiva, contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Algumas questões que propomos são:

Para delimitar nossos encontros:

- Qual o papel de cada profissional participante?
- Qual o tempo e dias que os Círculos acontecerão?
- Quais os compromissos firmados?

Para caracterizar a comunidade escolar:

- Na sua percepção, enquanto docente, quais as práticas que caracterizam o entorno escolar que poderiam ser trabalhadas para uma aproximação entre os professores e as famílias. Onde estamos?

Para caracterizar a formação continuada:

- Com base na sua vivência, quais são os pontos fundamentais para que seja debatido numa formação continuada para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?
- Do seu ponto de vista, houve uma mudança diádico-pedagógica da forma que você atua, a partir das formações oferecidas pelo município? Justifique a sua resposta.
- Na sua experiência, quais foram as boas práticas que já realizou para a inclusão de alunos com deficiência?
- Na sua prática pedagógica, existem barreiras que impedem o desenvolvimento de uma prática inclusiva? Justifique.
- Na sua prática pedagógica, existe alguma dificuldade para adaptação ou uso de materiais para os alunos com deficiência? Se sim, quais?
- Com base na sua experiência, há dificuldade em se executar o planejamento, levando em consideração a aprendizagem de todos os alunos? Se sim, quais?

- Com base na sua experiência, considera que há um domínio de sua parte sobre o PPP e os documentos que norteiam a inclusão na escola comum?
- De que forma esses documentos orientam seu trabalho?

Para caracterizar a Educação Física da UE:

- Com base na sua vivência, qual o papel da Educação Física Escolar na escola que você atua?
- Qual o papel que você gostaria que a Educação Física Escolar tivesse?
- Com base na sua experiência, há uma preocupação com o aprendizado das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física hoje em dia?

Para caracterizar o professor:

- Com base na sua experiência enquanto aluno, teve colegas com deficiência nas aulas de Educação Física que participou?
- Lembra de como era a relação do aluno com deficiência com os demais colegas durante a aula?
- Qual o papel do professor na escola atual?
- Qual o papel que você gostaria que o professor tivesse?
- Em sua prática pedagógica, qual o objetivo a longo prazo? Para o que ou para quem formar?

Para caracterizar a inclusão de alunos com deficiência:

- Na sua vivência, ao planejar a aula, existe alguma dificuldade para propostas que incluam os alunos com deficiência nas aulas?
- O que significa incluir?
- Com base nos seus conhecimentos, como você define o aluno da Educação Especial que frequenta a sua escola?
- Como você avalia o papel do laudo médico para o seu trabalho pedagógico?
- Com base na sua experiência, consegue identificar as limitações e potencialidades de um aluno com deficiência?
- A inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas aulas de Educação Física na sua escola pré-pandemia?
- A inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas aulas de Educação Física na sua escola durante a pandemia?

- O que foi aprendido pelos professores durante o tempo que lecionam na escola, seja no momento presencial ou no formato virtual? O que pode ser aproveitado e o que deve ser descartado?
- Com base na sua vivência e na troca de experiências com outros professores durante o período atual de pandemia, como observa a inclusão dos alunos no pós-pandemia? O que foi aprendido e construído junto que ficará na construção de uma aula inclusiva?
- Com base na sua experiência, existem fatores externos a sua aula que possam dificultar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas?
- Com base na sua experiência, existem fatores externos a sua aula que possam facilitar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas?
- É possível uma coexistência entre a inclusão e a as atividades competitivas nas aulas de Educação Física na escola?

Para caracterizar possibilidades colaborativas:

- Baseado na sua experiência, existem barreiras que impedem ações colaborativas entre os professores de Educação Física e os professores do AEE?

APÊNDICE E – Construção de indicadores e núcleos de significação

Observação: As falas dos entrevistados foram transcritas literalmente, nos quadros abaixo, pelo pesquisador.

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|----------|--|--|
| 1.º | <i>PEF3: "E eu reconheci ele, eu falei, mano, é o ML... uns três meses... três meses... umas três semanas que eu comecei a trabalhar com ele que eu reconheci, e eu falei: Meu Deus! É o ML, é excelente! Inteligente demais, faz tudo...e ele é competitivo também! Ele não gosta de perder e vai e questiona se tem alguma coisa de regra."</i> | A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades |
| 1.º | <i>PEF3: "...esquece que ele tem uma deficiência porque ele faz muito bem, não tem nem aquele problema de ser o último a ser escolhido, ele é tão bom nas situações que apesar daquela relação pessoal no...nas atividades que ele faz, ele é um dos primeiros a ser escolhido, e ele se dá bem com todo mundo."</i> | |
| 1.º | <i>PEF3: "...Então ele participa, ele faz a atividade física meio que coloca umas regras separadas pra ele. E aceitação das crianças é muito boa, ele entende bastante... Já o ML não, o ML tem até...vamos dizer, uma palavra não vai vim... ele tem um desempenho excelente."</i> | |
| 1.º | <i>PEF4: "...ele demorou um pouco pra se adaptar, mas ele é muito bom mesmo..."</i> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <i>PEF 1: "Então o autista se você não estiver falando com ele frente a frente, a atenção se perde né, então nessa charge né, se tivesse um aluno autista no lugar de um dos dois, também não teria o foco, né? Você, falando de costas pro aluno, eu penso que a atenção dele não seria a mesma né, de você abaixar, de você olhar no olho dele, e passar a explicação ou pedir algo né, eu acho que é bem semelhante, nesse caso."</i> | Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem |
| 1.º | <i>PAEE1 "Então, é... depende do caso também, né, porque dependendo do nível, tem criança que você precisa de mais intervenção, tem criança que não, mas na charge você vê claramente, né, que ali não tem nenhuma relação, é você lá virado pro seu canto e as crianças do outro, né? Eh... não se tem uma relação ali, e pra você trabalhar com essas crianças você precisa construir uma relação, pra ganhar confiança, pra elas entenderem o que você precisa fazer, né... então, ali realmente não existe nada, é o mundo dele e o mundo da sala, né...não se tem essa relação que você precisa construir com as crianças."</i> | |

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|----------|--|---|
| 1.º | <i>PEF1: "Ali, no Florestan, assim... falar de uma experiência minha né, Rodrigo?...Ali no nosso... eu não me lembro ehh eu nunca tive deficiente Identificação do público visual e nem auditivo, né? Ali o público que a com deficiência atendido gente mais atende... a gente já teve físico né, na UE cadeirante, e autista, né? Mas visual e auditivo, a gente...pelo menos eu nunca tive..."</i> | Identificação do público com deficiência atendido na UE |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <i>PEF3: "Ó é... aqui o professor na charge, o cara, o professor tá de costas, ele não tá nem, também dando mínima importância, ainda falando meio que...afrontando, né? Veja e olhe!... muita gente..., é uma coisa que tá mudando ainda, né? Por que a gente não sabia o que fazer?"</i> | Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <i>PEF3: "Eu fiquei o ano inteiro tentando fazer alguma coisa com o Fr (aluno) e não conseguia de jeito nenhum, tudo o que eu tentava, ele rejeitava, ele fazia.... ele saia correndo, ele queria atrapalhar, ele chamava as meninas que gostava meio que cuidar dele e aí, até que um dia fui brincar, fui jogar um handeball, só que não tinha gol, tinha que derrubar os pinos de boliche, que era aqueles mini-cones, e ele, eu não sei se ele escorregou, se foi sem querer, e ele foi lá e derrubou o cone, aquilo foi a maravilha pra ele! Ele descobriu que ele gostava de boliche humano! E aí, eu acho que eu fiquei os últimos três quatro meses do ano... ele fez todos os dias, todas as aulas o boliche humano."</i> | Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. |
| 1.º | <i>PEF1: "Eu tive uma aluna deficiente visual, só que ela tinha acompanhamento o tempo inteiro né, então eu passava... dava um material pra ela, e ela...mas não conseguia direcionar nada nesse caso."</i> | |

| | | |
|-----------------|---|---|
| 1.º | <p><i>Ela não tinha ninguém pra acompanhar, a moça que acompanhava ehh...quando ela não ia ninguém ficava, ela tinha, desculpa..., ela tinha, mas quando a moça não ia, ninguém acompanhava a Maria Eduarda, era muito complicado, muito difícil! Ela se recusava assim... de todas as formas a fazer tudo, até quando eu perguntava pra ela...eh...O que que ela gostava?...pra ela me ajudar, porque de verdade eu não sabia o que fazer, e aí, eu comecei a conversar com ela, né...perguntei se tinha alguma coisa que ela gostasse de fazer...ehhh pra ela falar mim, me dar algumas dicas mesmo assim pra poder tentar trazer atividades que ela, tivesse interesse de fazer, mas nem isso, pra ela também assim era..., a gente percebia que era horrível ela estar naquele ambiente, ela estar na escola, no entanto ela faltava demais, ela faltava muito... era assim, eu acho que num mês, se eu tive a oportunidade de estar com a Maria Eduarda assim umas seis vezes, umas seis aulas assim, era muito. Ela se recusava assim... de todas as formas a ter feito mas lá atrás sabe, e agora em relação aos... ai meu Deus, o que você falou...gente me fugiu a palavra dos laudos..."eles acabam falando coisas que né, sai do contexto, mas ai eu procuro incentivar eles né., a participar, daí um colega leva a cadeira, aí depois um outro colega vai com ele, só pelo fato de estar participando junto com outros colegas, né? E adapto ali na hora...num... né, daí essa é minha linha de raciocínio... eu não faço duas atividades né, pra deixar ele num canto, ou pra..., eu deixo ele no ambiente, né? E o autista, se tem... já houve momentos de o autista querer fugir da quadra, então pra mim o fato dele ficar."</i></p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <p><i>PEF4: "Olha Rodrigo, assim igual a Carol tava falando né, a gente tem muito aluno autista e a gente, teve, eu tive um aluno, a Carol também já deu aula pra ele, o Gu... e assim, a gente tinha uma dificuldade bem grande de... de trabalhar com ele, né, principalmente assim nos dias que ele estava bastante agressivo, era muito complicado ehh...aí por outro lado, esse ano tem o Davi do primeiro aninho, a Carol já acompanhou também a aula com ele, e é super assim... tudo que a gente propõe ele faz, eu não tive até agora a necessidade de adaptar nenhuma atividade pra ele, então assim, são dois extremos né... então a gente percebe isso assim de um aluno pro outro às vezes."</i></p> | <p>Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência</p> |

| | | |
|-----------------|--|--|
| 1.º | PEF2: (aluno com síndrome de Down) "A gente tenta dar atividade, eu lembro que algumas dessas atividades além dessa da corda, ele ficou um bom tempo batendo corda, ele conseguiu bater muito bem aliás, o pessoal conseguiu pular... teve uma atividade com bambolê né, que ele gostou muito, ficou rodando o bambolê várias vezes, um bom tempo também, mas eu creio que a questão do Down, a questão do Lucas é justamente essa, é o tempo, né?... uma hora, 45 minutos, pra ele, eu acho que é muito tempo, cê fica numa atividade, quando você chama a turma pra fazer uma conversa, pra mudar a atividade, pra dar uma parada, ele já dispersa e vai querer fazer outra coisa, ele fazer o que ele quer fazer! né... então enquanto ele naquele tempo naquela atividade que ele tá entretido, se a atividade rolar, ele fica nela um bom tempo, quando acaba, aí já acabou aquela concentração, aquela atenção dele, aí a gente tem que... a gente tem que correr né, ficar assim, perto, próximo dele pra evitar que ele faça alguma, né, bate às vezes até. E também se não tiver de acordo, não tem problema, porque aí, o pessoal, cada um vai falar uma coisa né, mesmo os outros." | |
| 1.º | PEF3: "Eu... é... a Giovana, que era deficiente visual, ela era não só deficiente visual, ela era deficiente visual se eu não me engano ela era cadeirante e tinha mais alguns problemas, então ela precisava, então eu levava material e aí tipo conseguia direcionar uma atividade...e ela, como ela não conseguia...ela não tinha nenhum...ela tinha mais deficiências agora...é que isso aí foi em 2016, não vou lembrar todas, mas ela tinha até de controle motor...nas mãos, ela teve paralisia cerebral também, então era bastante complexo. E o Francisco, que o Francisco eu, como eu falei, eu tentei de tudo...ia ser pra cada dia, levando uma atividade diferente e ele não aceitava. " | |
| 1.º | PEF3: "Cara, hoje, nas minhas turmas de hoje, eu não preciso pensar separado, porque os que eu tenho atende... inclusive tenho o João, eu não sei se ele... acho que não tem diagnóstico, ele não, eu sei que ele não fala, e às vezes algumas comandas não ele, não, ele não confere... mas ele, ele participa de tudo, e ele quer participar! Ele não faz a atividade separado, ele quer participar de tudo..." | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | | Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo |

| | | |
|-----|--|--|
| | <p><i>PEF2: "Não, não na questão do planejamento não muda né, o que muda é a questão do... da aula em si, do ato em si, né, então, como no caso do... do ... do Lucas, que ele não tem nenhuma dificuldade motora, né, com relação à atividade a deficiência dele... eh... não afeta a motricidade dele, então eu deixo a atividade como foi planejada, e aí, na hora da aula eu vou ver como tá o temperamento do Lucas, né vou ver como é que ele tá... o dia dele, se ele vai querer entrar, se ele não vai querer entrar, se ele tá vindo, se ele tá a fim, se ele tá calmo ou não, e aí, conforme a atividade vai desenvolvendo eu vou...né trazendo ele, estimulando ele, né, aquela coisa de você parabenizar: "Oh Parabéns!, Nossa, Legal cê conseguiu! oh de novo, vem cá, vamos lá, né, e aí ele vai conseguindo é claro dentro da capacidade das dificuldades que ele tem, consegue fazer né a aula que foi proposta pra todos os aluno regulares,... não tem,... eu não tenho essa preocupação no caso do Lucas, se tivesse um outro tipo de deficiência, poderia ter feito mais lá atrás sabe."</i></p> | |
| 1.º | <p><i>PEF3: "Depende muito, por exemplo, esses dois casos que eu citei, que eu fazia diferente, por exemplo a Giovana era multideficiência, não tinha como incluir ela, porque ela além de deficiente visual, era cadeirante e ela tinha tremores de perna e braço, então era... ela além de não enxergar o ambiente ali, mesmo que colocasse, ela não ia interagir com as pessoas, entendeu... como ela tinha eu levava alguma coisa, pra ela não ficar sem o, sem o trabalho, e o Francisco – foi tentado fazer a inclusão dele, ele ficava no ambiente só que ele não, não fazia as atividades, às vezes ele tipo... passava pra atrapalhar, ele ia de propósito, sabia as situações, aí eu... quando eu descobri o boliche, ele ficou fazendo por gosto dele, porque ele queria fazer aquilo ali, tanto que alguma aulas eu coloquei pra todo mundo fazer a atividade que ele fazia, mas normalmente depende do aluno, hoje eu não preciso fazer nada."</i></p> | |
| 1.º | <p><i>PEF4: "Então Rodrigo, assim, eh... no período remoto...ehh, eu fiz diferenciada a atividade, né, mas assim, eu procurava por exemplo se a turma estivesse trabalhando forma geométrica, aí eu adaptava, forma geométrica também, sebe, então assim eu fui tentando, agora no presencial, eu não faço diferente, eu procuro incluir de alguma forma, então a gente...é o que , o que... que eles falaram, também trabalho bastante assim, eu vou procurando incluir de alguma forma..."</i></p> | |

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|----------|--|--|
| 1.º | <p><i>PEF4: “Eu costumo brincar que eu sou muito abençoada assim, porque eu e a Carol a gente tem uma parceria assim muito bacana, então quem conhece assim o trabalho da gente sabe, a gente tem... foi até uma ideia da Carol na época, então a gente começou assim, de vez em quando juntar as turmas, né? Então é sempre uma ali ajudando a outra, as crianças ajudam bastante, as crianças também graças a Deus assim ela ajudam muito, assim os colegas, fazem toda diferença no momento, então assim mesmo que com todas as dificuldades às vezes acontece.”</i></p> | <p>A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa</p> |
| 1.º | <p><i>PEF1: “O PEF3 também falou que o fato de a gente ter a parceria, né, do professor, de trabalhar na mesma linha, de se ajudar, isso é muito importante, mesmo com os meninos da tarde né, a gente não trabalha junto diretamente, mas na época do remoto de planejar também.”</i></p> | |
| 1.º | <p><i>PAEE1: “Essa parceria do AEE é meio que com vocês fica meio que desfasado, não vou mentir porque acaba sendo prioridade pra quem? As prós da sala, então ehh com certeza a minha parte também fica defasada com vocês, a parte de... com especialista né, vocês são Educação Física e Artes, porque eu só vou ajudar mesmo quando vocês me procuram, eu posso até às vezes perguntar como que tá, se faz ,se não faz mas, é pouco! Então eu realmente não tô tão presente pra vocês quanto estou para as professoras da sala de aula, né, então é isso que quando vem a essa sua proposta Rodrigo que veio a ficha né? Ixii olha só, eu deixo vocês um pouco na mão porque a minha atenção toda tá aonde? Com as professores do primeiro ao quinto e vocês ficam um pouco meio que no escanteio, né, então é isso que também que acontece, né e é uma coisa que não deveria, já que eu to ajudando as professoras da sala de aula eu também deveria ajudar vocês.”</i></p> | |
| 1.º | <p><i>PEF4: “...assim com a PAEE1 de verdade eu praticamente esse ano não conversei foi só...uma ou duas vezes em relação ao (aluno) mesmo, e aquele conversa de corredor, bem rapidinho...”</i></p> | |

| 1.º | <p>PAEE1: “...Então, tô aqui pensando, eu acho que pra ajudar vocês eu também precisava saber como vocês trabalham né, porque eu não tenho essa noção do trabalho de vocês ali nos detalhes né, eu posso jogar ideias, mas aí se vai dar certo ou não, é vocês que vão ter que me dizer com o trabalho que vocês tem né, e aí, eu acho que teria que ter aquele tempo pra gente conversar, como eu sento com as professoras, eu tenho que fazer isso com vocês.”</p> | |
|----------|--|---|
| 1.º | <p>PEF1: "Então não vou dizer assim, senti falta né num...não é uma...eu acho que...eu senti falta no amparo no geral né, de ter mais pessoas com a gente na quadra, né, poder auxiliar, não só das meninas né, acho que é assim, uma equipe de apoio, pra que essa criança seja assistida de maneira mais, não é mais completa, mas é mais... ehh... que tenha mais profissionais assim envolvidos pra atender e oferecer um trabalho mais completo, vamos dizer assim, não só focado nas meninas né, não é uma cobrança com as meninas. "</p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| | <p>PEF3: "Cara, vou ser sincero aqui pra você que esse ensino remoto aí, pra Educação Física, ele foi meio que, vamos dizer, mentiroso, eu...dos alunos com deficiência, nem, nem eu não tive resposta de nenhum, mesmo cobrando, não tive nenhuma e a grande maioria, tem uma lista aqui cê conta nos dedos, nos dedos de uma mão, as que responderam sabe, era...foi pra ideia de Educação Física e acabam se deixando de lado, ainda tem uma visão de fora que não vê a importância que educação física e só a diversão né, só pra, tirar o stress da sala de aula, parece que é meio assim, então às vezes não respondia... ah como eu tenho que fazer Português e é muita coisa, não vou fazer Educação Física, parece que às vezes, ainda é visto meio assim, né? Então eu tive bem pouco e eu meio que às vezes preferia mandar eles fazer, um alongamento uma ou duas vezes por dia que ele ia mexer o corpo do que mandar uma atividade pra escrever...entendeu."</p> | <p>Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal</p> |

| | | |
|-----------------|--|---|
| | <p><i>PEF4: "Mas é isso, a gente foi tentando né, e, acho que é o que o Raphael falou a Educação Física, infelizmente, é a menos importante né, entendem isso que é a menos importante, deixa por último se der faz se não der não tem problema, então acho que isso também contou bastante."</i></p> | |
| 1.º | <p><i>PEF1: "...infelizmente a realidade é voltada pra Português e Matemática, então as meninas assim, nem...né igual a PAEE1 falou assim, não dou atenção pra vocês, não é nem uma cobrança em relação a isso porque o foco é Português e Matemática, então o pouco tempo que tem, a criança não está dando conta na sala de aula né, então os auxiliares, os estagiários, a PAEE1 né com o... e a PAEE2 com as crianças com deficiência, meio que correr atrás do prejuízo..."</i></p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <p><i>PEF1:- "... mas eu não faço separado... porque a minha linha de raciocínio é, se eu conseguir manter o aluno no espaço, pra mim já é um degrau já que eu já subi né?"</i></p> <p><i>PEF1: "Olha, é triste, mas assim, inclusão, é assim, o trabalho que a gente, que eu termino minha aula assim... que ele permaneça na quadra próximo dos colegas, é um passo da inclusão, já fico feliz, se ele ficar próximo da gente a aula toda, poxa, já ficou ali, então o ambiente não é tão desagradável pra ele, ou pra ela... e se realizar uma parte da aula...aí já sobe mais uma grau, então, acho que tem vários estágios assim...na minha aula."</i></p> <p><i>PEF3: " A inclusão em São Bernardo é ele estar ali dentro, independente se ele tá fazendo ou não ele tem que estar ali."</i></p> | <p>Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo</p> |

| | <p><i>PEF1: "Rodrigo, particularmente assim eu não faço um planejamento separado. O que que eu vejo assim, infelizmente, a gente não, eu, falo eu, não consigo fazer um trabalho individualizado né, as vezes a gente... hoje eu tenho uma aluna com deficiência e eu tenho a ajuda de uma auxiliar que é da Suely, em paralelo assim, eu não, quando eu preciso, já precisei no período remoto da ajuda da Naomi ela também prontamente ajuda, e... mas eu não faço separado... porque a minha linha de raciocínio é a seguinte é, eu tento, se eu conseguir manter o aluno no espaço, pra mim já é um degrau já que eu já subi né? E contar com a ajuda dos colegas também, porque eu não consigo atender o aluno individualizado dependendo do grau da deficiência o que seria o ideal, mas não é a nossa realidade, então geralmente ele participa da mesma atividade... e no momento assim, eu adapto alguma coisa...assim, vamos dizer, não cobro o mesmo que eu estou cobrando das outras crianças, eles participam da mesma atividade, só no momento vamos dizer assim ate uma linguagem assim, não é passar pano, mas dizer assim "facilitar" dependendo do grau de deficiência que a criança tem... e muitas vezes assim, vamos colocar o cadeirante, tem atividades que ele vai participar, daí um colega leva a cadeira, aí depois um outro colega vai com ele, só pelo fato de estar participando junto com outros colegas, né? E adapto ali na hora...num... né, daí essa é minha linha de raciocínio... eu não faço duas atividades né, pra deixar ele num canto, ou pra..., eu deixo ele no ambiente né? E o autista, se tem... já teve momentos de o autista querer fugir da quadra,</i></p> | |
|----------|---|---|
| | <p><i>PEF3: "Eu falei assim, eu não consigo fazer nada com ela, parecia que ela tava...quer dizer parecia que você tava incluído, mas num tá uma equidade né, não tá igual, não tá... quer dizer, mesmo com as dificuldades que ela tinha, então eu acho que....acho que nunca... hoje até hoje, eu nunca consegui... cê vê que você consegue alguma coisa, mas não tá perfeito, e cê fica pensando, cê fica meio incomodado..."</i></p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <p><i>PEF1: "Ah pra casa, eu fazia diferente...porque daí como tinha ajuda do pai e da mãe, até a questão de material também...daí remotamente eu fazia diferente do resto da turma."</i></p> <p><i>PEF3: "No meu caso, eu não precisei eh... fazer diferente, porque no caso eles tendiam da mesma forma que os outros."</i></p> | Diferenciação de atividades e planejamnto durante o ensino remoto |

| | <p>PEF2: "Não, nesse caso também não viu, porque as turmas todas que tô trabalhando, no caso era só o Lucas, né, que tinha essa, essa dificuldade né e as atividades assim, como eles são primeiros anos, né, não podia ser muito elaborado né, e como eu já pensava na capacidade, na dificuldade que a pessoa teria pra fazer em casa né, material,...essas coisas, espaço né, levando tudo e isso em conta a gente já pensava em atividade simples né, que desse pra fazer assim, com pouco material, com pouco espaço, acompanhado dos pais, claro, sempre né, e de maneira assim bem, que desse um entretenimento pra eles passar aquele momento e não tinha nada de específico na atividade né, pensando nele, né quando eu pensava na atividade e pensava nele, eu via que não teria a necessidade de adaptar nada."</p> | |
|----------|--|---|
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 1.º | <p>PEF3: "É talvez eu não...é na, no não era nem atividade física, mais aquelas partes, como a gente era, muito, atividade impressa de imagem corporal, de falar do corpo mesmo: do braço, perna, as partes do corpo talvez, mas uma que eu já utilizava mas foi uma que deu pra fazer...porque ali no híbrido, no híbrido não, no remoto você tinha um recurso que normalmente a gente não usa, que é o impresso, então ali o impresso dava pra nomear, pra ver de uma forma diferente né, mas acho que eu pelo menos, particularmente não consigo recordar, to até puxando aqui pra ver se alguma,...mas uma atividade inédita assim das duas... eu não consigo recordar aqui não. "</p> <p>PEF4: "Rodrigo, eu assim, ehhh eu senti assim a necessidade, eu participei de algumas poucas né aulas com as professoras no Zoom, principalmente as dos primeiros, no Zoom não no Meet, e fiz alongamento com eles e algumas brincadeiras assim, e eu senti muita a necessidade de fazer o alongamento porque assim, mesmo eles vendo, o primeiro aninho principalmente né, então foi uma parte das aulas assim que eu retomei quando voltou no presencial que eu senti a necessidade de fazer com eles, e a roleta também a gente, a PEF1 também fez essa atividade comigo, não sei se ela passou pra turmas dela e a roleta de exercícios e aí eu retomei essa atividade também no presencial, porque eu percebi que eles gostaram bastante, então foi a que eu retomei, mas pensando agora assim, acho que só..."</p> <p>PEF1: "Não, só complementando o da PEF4 mesmo que essa atividade da roleta de exercícios que ela trouxe, eu cheguei a passar pra algumas turmas minhas e a gente trabalhou na.. no início, logo quando a gente voltou, até com umas posições da Yoga e eles gostaram bastante, a gente passou, né, no remoto e a gente trouxe no presença e eles gostaram bastante...e assim que eu me lembre acho que foi a única atividade que eu trabalhei remoto e presencialmente."</p> | <p>Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado</p> |

PEF4: *"É isso mesmo, e aí eu coloquei joguinhos que falavam sobre lateralidade né, ehhh... pra encontrar o objeto, se estava em cima se estava embaixo da cama, essas coisas assim pro primeiro aninho foi bem tranquilo, eles gostaram bastante, foi muito legal, Eu gostei...Mas também foram poucas vezes, não foram muitas não..."*

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|----------|--|---|
| 2.º | <p><i>PEF1: "Rodrigo, assim, eu vejo assim, que sempre é um desafio, né, esse ano tá tranquilo, mas teve ano que não foi, eu lembro que tive muita dificuldade quando entrei com o Jackson, o Jackson era cadeirante, assim eu tinha muita, muita, muita dificuldade sabe, e... e eu procurava muito, eu conversava muito, e eu pesquisava, eu fazia isso, fazia aquilo e eu e uma coisa tão simples, e uma aula eu descobri que ele adorava bater corda e ele se divertia batendo a corda e as meninas pulando e ele assim, sabe, então assim, errei muito, errei muito mesmo, passei bastante atividade que eu tentava e nada dava certo, até que eu consegui fazer algumas coisas assim com ele, e incluir ele de uma forma que eu via que ele gostava, demorou bastante mas eu consegui fazer alguma coisa nesse sentido, foi o suficiente? Foi o melhor? Não sei acho que poderia ter feito mais... hoje, com a experiência que a gente tem, assim dos anos que eu dei aula, é dessa conversa que a gente tá tendo aqui durante esses dias eu poderia ter feito mais lá atrás sabe, e agora em relação aos... ai meu Deus, o que você falou...gente me fugiu a palavra dos laudos..."</i></p> | <p>Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos</p> |
| 2.º | <p><i>PEF3: "Ai cara, eu só sei que essa semana eu comecei, tipo, a prestar muito mais atenção no meu aluno, eu achei que eu já dava, prestava atenção que tinha aquela, e dessa vez eu comecei a prestar mais atenção, quando ele dispersava na aula, talvez por conta...toda vez eu via o Rodrigo [Risos] ai eu ia lá, eu acho que foi isso, acho que foi bom, eu percebi ...isso, e eu comecei a dar mais atenção, apesar de não ser tão necessário, ele tava ali, mas eu começava a cobrar mais dele, a auxiliar mais, apesar dos meus não ter tanto, não tanta a necessidade de auxílio, entendeu..."</i></p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 2.º | <p><i>PEF4: "...a TL (aluna), quando ela aprendeu, é logo no primeiro aninho, ela fazer aqueles passinhos do funk, com os pezinhos, assim, que é super..., pra mim aquilo é super difícil, e ela queria mostrar aquilo na aula o tempo inteirinho, o tempo inteiro, pra ela aquilo era muito importante né, e quando a gente assim, quando ela mostrou, ai as professoras vinham e olhavam e falavam: Nossa que bacana, pra ela assim foi maravilhoso, até parece que a autoestima dela mudou completamente, ela, eu acho que ela se sentia até, depois disso, pra gente podia ser uma bobeira, pra ela não era, então, a gente valorizou aquele momento dela..."</i></p> | <p>Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia</p> |

| | | |
|-----|--|--|
| | <p>PEF3: "...ninguém queria fazer, né, todo mundo tinha muita vergonha, aí principalmente os meninos, e aí eu peguei e falei assim, pessoal, eles ficavam meio assim, se segurando por causa do funk né, aí eu falei assim pode fazer né desde que a música não tenha palavrão, pode colocar o funk, vamos dançar, aí, eu tive uma adesão muito grande, foi pra uns 60, 70 por cento e eles adoraram isso porque eu deixei eles fazerem o que eles gostam, que é a vivência deles..."</p> | |
| 2.º | <p>PAEE1: "Ahh de...depende da situação, né, porque tem atividades que elas não conseguem mesmo né fazer dentro de sala, o conteúdo é outro e a criança não acompanha né, então realmente acontece mesmo um pouquinho esse distanciamento, mas aí também tem esse, o respeito né pela opinião, a criança consegue participar do oral, então consegue dar a sua opinião, isso dá pra fazer mas tem outros momentos que realmente não dá né, não tem como porque dificuldade que a criança tem é diferente por exemplo, de uma criança que tá no quinto, no quarto ano, a criança ainda tá iniciando a alfabetização, então tem coisas que ficam um pouquinho, né, distante mesmo, mas no que dá pra colocar eles ali junto pra tá trabalhando a sua opinião, eu mesmo às vezes cutuco: oh que que você acha, oh fala você também né, aí eu tento, quando não sabe ou a criança tem uma autoestima baixa...eu falo, o que que você tá pensando? Você... Tá, então tá, então, tá certo, então vai lá, levanta mão também e você e fala a junto, fala com seus amigos. E também se não tiver de acordo, não tem problema, porque o pessoal, cada um vai falar uma coisa, né, mesmo os outros às vezes acabam falando coisas que né, sai do contexto, mas aí eu procuro incentivar eles, né."</p> | |
| 2.º | <p>PEF3: "O joquempô, eles também não conheciam como joquempô, era só pedra, papel e tesoura, teve mais alguns nomes também, ehh pega-pega aranha, eu falava pega-pega aranha, aí ninguém entendia e aí eu explicava, não professor isso aí é pega-pega parede e esse é pega-pega não sei o que, e aí tipo,... falei eh a mesma coisa, cê coloca aí deixa... dá voz pra eles né, deve ter coisa né, que talvez a gente deixa passar, talvez não perceba, mas acho que tudo que vem diferente eu costume não podar."</p> | |
| | <p>PEF3: "Óh, Cara eu como normalmente fico com o ciclo II, eu meio que começo tentar a dar o protagonismo pra aquelas crianças que têm menos habilidades, que demonstram menos, que tipo que não tem habilidade, por exemplo, pra escolher é por último e aí dificilmente ela vai ganhar uma, uma competição, então a gente tenta dar uma puxada ..."</p> | |

| | | |
|-----------------|---|--|
| | <p><i>PEF4: "...eu tenho o costume de fazer o alongamento no começo da aula e aí eu vou pedindo pros alunos, olha, alguém...quem quer fazer um movimento, um alongamento pra gente seguir? E aí, um vai puxando, um faz, a gente faz, e isso vai... assim, no começo era mais difícil que ninguém queria, mas eu sempre deixei a vontade eu nunca fiquei escolhendo assim, aí um ou outro ia...agora não, então agora já é mais comum entre eles, então um puxa um alongamento o outro faz outro, e a gente vai fazendo."</i></p> | |
| 2.º | <p><i>PEF2: "Éh, eu tive um caso de um aluno, faz um bom tempo já, né, que o pai dele, era DJ, né, DJ de Hip Hop né, e ele tinha bastante habilidade na dança né, e aí um dia, eu vi ele fazendo uns passos, aí eu falei nossa, que bacana né, Diogo, que isso, né? Ele: ah meu pai, né, aí toca as músicas, dança também, eu aprendi com ele... oh que bacana e o pessoal já, os meninos, algumas meninas, mas os meninos né, já rodearam porque queriam aprender com ele e a gente organizou né, já colou uns colchonetes tem aquele que deita no chão, dá impulso com a mão cai de pé né, então alguma coisa meia...aí colocamos os colchonetes, aí foram tentando, nisso as meninas já se interessaram também, porque viram que não era nada assim de outro mundo né, e foram lá e gira e faz também e no final das contas acabou sendo uma aula de hip hop."</i></p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 2.º | <p><i>PAEE2: "Trazendo a sua reflexão pra o AEE, no caso você fez uma rotulação, sem querer na tentativa de acertar, claro que a gente sempre faz as tentativas em busca de acertar, no momento que você equilibrou isso, eh eh acabou dando certo e é mais ou menos o que acontece com a inclusão. Quando a gente vai propor uma atividade para a inclusão, pensando no coletivo a gente acaba rotulando, então aquela atividade ficou específica para aquele aluno de inclusão, os próprios alunos percebem né, como você estava falando, eles mesmos, partiu deles, essa reflexão de entender que eles eram menos habilidosos naquela atividade. E quando a gente propõe atividade num grupo e a gente foca muito nessa inclusão e esquece de olhar no geral e pensar mais a fundo em fim, a gente acaba focando muito essa deficiência, que acaba ficando gritante para o grupo, então eles já entendem ah essa atividade é pro fulano, então eles mesmo começam a refletir..."</i></p> | <p>Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF</p> |
| 2.º | <p><i>PEF3: "Isso é verdade...ehh, acontece de rotulação, por exemplo, no pula rio que...quando, que, quando aquele que vai perder primeiro, dá, eu comecei tipo dar mais uma chance, e aí eu coloquei um jacaré dentro do rio que se pulasse perdia uma perna só, então tinha chance de pular mais um, aí eu consegui deixar um pouquinho mais...hoje na queimada, também tinha esse problema né, que só os habilidosos mais fortes que arremessam, já acabam pegando, aí eu coloquei a regra se você arremessar duas vezes seguida, você fica cinco sem jogar."</i></p> | |

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|----------|--|---|
| 2.º | <i>PAEE2: "Então, pensando na minha prática quanto AEE, é que esse aluno possa ter uma autonomia, claro dentro das potencialidades dele, das dificuldades que ele vai ter ali naquele momento por conta da deficiência, mas se a gente parar pra pensar dentro do esperado de um ser humano, a gente quer que ele tenha habilidades pra fazer coisas do dia a dia né, atividades de vida diária, se ele pode pegar um copo de água e tomar sozinho então que é essa seja... esse seja o objetivo dele naquele momento, mas que se ele possa frequentar uma faculdade, que isso seja possível pra ele, então assim eu penso dentro dessa perspectiva dessa criança e adolescente, e enfim...é pensar no que ele pode alcançar ali dentro daquele, daquela limitação que ele tenha diante da deficiência sabe, mas como ser humano, o que que ele pode ali, até onde ele pode chegar, então eu sempre me pergunto sobre isso."</i> | |
| 2.º | <i>PEF4: "eu vejo que a nossa aula, Rodrigo é um espaço onde eles conseguem assim brincar, eles conseguem correr, a maioria ali mora em casas que são muito pequenas, apartamentos muito apertados, eles não tem esse espaço pra brincar, então assim na nossa aula é esse momento que eles tem pra correr, pra brincar, pra vivenciar e vários, né, várias atividades, vários... explorar os movimentos, acho que isso é muito importante."</i> | O papel da educação física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo |
| 2.º | <i>PAEE2: "Eu gostaria que a nós fossemos assim mais inclusivos, assim no sentido...no geral, e não só focado dentro de uma sala de aula, entendeu...porque o aluno ele não tá só dentro da sala de aula, ele tá dentro da escola, ele tá na quadra, ele tá no refeitório, né, ele tá numa sala de artes, éh então assim, uma escola inclusiva, então dentro do meu papel enquanto AEE eu penso assim que a gente poderia estar mais situados dentro do ambiente escolar, entende?"</i> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |

| | | |
|-----------------|--|--|
| 2.º | <p>PEF3: "E eu tento colocar atividades tanto competitivas pra eles vivenciarem, pra eles... é o que vão acontecer na vida deles né, que o jogo é a vida, e da habilidade motora também, por Exemplo, ehh, a gente querendo ou não a região que, que a gente mora, que eu moro, que esta escola é mais periférica, e eu, como eu sempre vim da periferia, eu vi que os serviços de trabalho mesmo de profissão são sempre os empregos de força, de... braçal, é sempre mais assim, querendo ou não, e as vezes é a... tipo, um movimento corporal que a gente coloca, de habilidade, ele vai poder se tornar um serralheiro, não que eu não quero que ele se torne um empresário, sei lá ...estudar, estudar é sempre..., mas esse daí é a realidade, se você não colocar isso daí pra eles, eles vão chegar num certo momento e nem habilidade pra fazer uma profissão manual eles não vão conseguir, então eu também uso a Educação Física para desenvolver o corporal mesmo."</p> | A educação física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. |
| 2.º | <p>PEF3: "Eh,.. só pra dar um exemplo do que eu falei, não sei se ficou tão claro, eu vou até usar o exemplo da minha esposa. Quando ela ia fazer educação física, os meninos todos iam fazer educação física e um monte de menina ficava de fora, pelo menos na minha época, na época que eu fazia educação física e hoje, eu trabalhava, trabalhava e trabalho ainda com trabalho manual de adesivo, de fazer adesivo, adesivar, fazer algumas situações, ai as vezes com ela tipo de manusear um material, uma ferramenta é muito mais difícil pra ela do que pra mim, eu tenho uma habilidade muito mais de manusear as coisas, de fazer, porque talvez ela não tenha feito educação física, e ai pode mudar bastante a vida de alguém, de uma situação que necessária de movimento corporal mesmo, é isso que eu quis dizer..."</p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 2.º | <p>PAEE1: "No Florestan eu tenho muita parceria com as professoras, principalmente com os da sala né, não tanto com vocês [Risos], porque eu tenho mais contato com elas, né, e...elas precisam mais de mim, então é... eu tenho essa parceria com elas, então eu tenho essa abertura também pra dizer pra elas né, que caminho seguir, aí ó, isso não tá legal, vamos por outro caminho, então eu me sinto bem à vontade lá no Florestan e a equipe gestora também ela é bem aberta, acolhedora e ela ouve também e quando você precisa eles ajudam mesmo."</p> | O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas |
| 2.º | <p>PAEE2: "Ah sim, só pra contribuir, em relação ao nosso trabalho, ele é colaborativo dentro de sala, a maior parte do tempo são algumas indicações que são no contraturno, no caso no Florestan, eu não tenho nenhum aluno no contraturno, só em outras escolas e quanto ao trabalho com Educação Física, é onde fica um ponto também pra gente discutir sobre, porque nosso foco maior é em sala comum, porém a gente pode também auxiliar tanto o professor de Educação Física com o aluno de inclusão que a gente já vem acompanhando ele né."</p> | |

| | | |
|-----------------|---|--|
| 2.º | PAEE2: "...e claro ampliar esse trabalho pra dentro da quadra, enfim, aonde o professor estiver atuando, mas a gente precisa também que esse procurar também venha dos professores, não estou falando especificamente aqui do Florestan, estou falando no modo geral, né, a gente precisa também éhh dessa procura pelo nosso trabalho pra gente somar né, e pensar o que que a gente pode montar de estratégias pra esse aluno dentro da educação física." | |
| | PAEE2: "Porém assim, eu falo que a gente precisa dessa conversa, a gente precisa dessa" | |
| 2.º | PAEE2: "Nós também temos que receber essa solicitação e essa procura e a gente precisa de um espaço, a gente precisa desse tempo pra ter essa conversa nem que seja assim quinze minutos, né, pra gente reajustar em algum momento que a gente conseguir lá, nesse período que nós estamos em atendimento com o aluno, a gente pode é, se a gente já tiver conversado com o professor, ter essa troca, então assim, vai ter Educação Física, então eu vou lá nesse momento pra gente tentar ver como que está esse aluno e enfim, pensar em estratégias, sabe, eu acho que falta também esse acompanhamento para o aluno da Educação Física e claro, não só Educação Física né, a gente tem outras áreas que no caso a artes, enfim..." | |
| 2.º | PEF4: "...então já recorri a professora pra ver se eu ia precisa adaptar, até uma falha minha, eu poderia ter recorrido a PAEE1, mas aí eu já fui e perguntei pra Vânia: "Vânia, como é que é? Como que ele são? Eles fazem? Eles não fazem?" Depois eu comecei a conversar com os pais, mas assim com a PAEE1 de verdade eu praticamente esse ano não conversei foi só...uma ou duas vezes em relação ao Davi mesmo, e aquele conversa de corredor, bem rapidinho...acho que ela lembra, a mãe também tava no dia da reunião, lembra PAEE1? E depois a gente ficou conversando... foi muito rápido assim também." | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 2.º | PEF4: "Rodrigo, sabe o que eu vejo muito assim muita questão acho que os pais também assim nessa... no ano passado, no remoto, eu lembro que a Raquel teve que conversar mesmo com os pais, com alguns pais nas reuniões falar que a Educação Física e Artes eram tão importantes quanto as outras disciplinas, então eu acho que eles já vem com essa ideia de Educação Física que não é tão importante né, já vem esse pensamento meio que de casa muitas vezes assim, mas a gente chega lá." | Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade |
| | PEF3: "Mesmo que eles encarem como uma recreação a gente vai trilhando eles diferentes, né, pra gente tá fazendo uma coisa diferente, apesar de ele estar se divertindo muito né, você tá tratando do movimento, mas eles tão se divertindo, muitas vezes já cheguei aquela atividade eu foi legal mas eles cansaram de fazer, eu cheguei que eu ia fazer de novo, aí uma menina falou: | |

| | | |
|-----------------|--|---|
| 2.º | “Ai, isso de novo não”, Daí eu fingi que nem... fingi que não era, falei me ajuda aqui que falta muito material, ai já voltei pensando, essa aula já não vai rolar hoje, porque eles não vão se divertir, talvez ia agregar alguma coisa que eu queria, mas não, ia eles não iam se divertir e eu acho que tem que colocar os dois juntos pra não, cê não ir perdendo a aula, a diversão deles ou a recreação mesmo que eles pensem que é apenas isso.” | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 2.º | <i>PEF3: “Mas eu acho que é o principal né, pra pessoa não ficar, isolada... trancada dentro de um quarto, a gente vê história de coisa de antigamente, por falta de conhecimento, ignorância mesmo, de hospício, cê fala meu Deus do céu, é surreal, eu acho que o social mesmo né, as pessoas apanhavam porque elas tinham uma deficiência, eram mortas, ficava dentro de quarto trancada, imagina.”</i> | Experiências pré formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo |
| 2.º | <i>PAEE 2: “...havia uma sala de Educação Especial, isso ficou muito marcado pra mim, essa sala de Educação Especial no qual ficava ali todos os alunos juntos, todos com deficiência e somente o Eduardo que eu mantenho contato com ele até hoje, ele tem uma vida social superativa, ele consegue trabalhar, conseguiu terminar os estudos, enfim...ele acompanhou claro dentro das limitações dele, mas ele conseguiu se sair bem pra uma época em que a inclusão não existia.”</i> | |
| | <i>PEF2: “Independente da deficiência, eu tive não sei se foi um acaso ou sorte, mas eu tive além desse colega eu tive a...fui aluno da professora YS, professora YS que ela era deficiente visual, né, e ela deu aula pra gente, sempre deu aula pra gente naquela época lá com... ela era, ela ia junto com a irmã, né, então a irmã fazia lá aquela parte de escrever na lousa e ela explicava normalmente, lia lá o livro dela em braille... então foi bem tranquilo, então acho que deu uma preparada sim.”</i> | |
| 2.º | <i>PEF4: “...eu percebo muita diferença na turma quando você tem quando você tem um aluno com deficiência na turma, acho que eles... aquela turma ele mais cuidadosa, ela é mais colaborativa, elas são mais carinhosas, eu percebo muita diferença.”</i> | |
| 2.º | <i>PEF4: “...eu concordo com o PEF3, a questão maior é essa socialização né, o estar ali com o outro, conseguir interagir com o outro, né.”</i> | |
| 2.º | <i>PAEE2: “...gente, o que eu puder ajudar pra eles conseguirem fazer as coisas sozinhos, né, de orientar eles.”</i> | |

| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
|--|--|--|
| 3.º | <p>PEF4: "...o que acontece né, a maioria, a grande maioria é assim né, parece que o professor fala, e você só pode escutar, a sua opinião não é válida..."</p> | <p>A percepção dos professores sobre os históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações.</p> |
| | <p>PEF1: "...quando a gente chegou, a formação com o Negrão foi muito bacana, né, um professor que traz uma bagagem assim bem legal e teve escuta né, acho que nós fizemos dois anos."</p> | |
| | <p>PEF1: "...abrir pra gente levar a nossa pratica, né, e compartilhar com os outros professores da rede também, eu achei que... que pena que não teve mais assim né formação pra gente, mas esse período que a gente teve eu achei muito produtivo, de escuta mesmo né, e não só como a figura né, eles falam e a gente ouve, né."</p> | |
| | <p>PAEE1: " No AEE, a gente sempre.... quando eu entrei né, no início tinha várias formações pra gente também e eram formações que eles perguntavam pra gente o que a gente queria né, qual e a nossa dificuldade com as crianças..."</p> | |
| | <p>PEF3: "eu gosto sempre de citar uma formação que a gente teve acho que talvez foi a primeira, que foi do Ronaldo Negrão, tipo pra mim foi a mais relevante de todas, uso até hoje, até procurei, tem o livro dele, procurei, eu acho que é uma que a gente mais teve voz."</p> | |
| | <p>PAEE2: "Eu concordo com a fala da PAEE1 , mesmo não estando dentro ainda da rede, e acredito que esse tipo de formação tem muito a contribuir da questão da troca, não só a gente ouvir, sem colocar em pratica o que está acontecendo na nossa realidade, sabe, isso que ela falou sobre estudo de caso a gente apresentar um aluno e discutir e ter ideia pra trocar, só vem a agregar porque o pensar junto contribui muito, a gente amplia, né, e é isso."</p> | |
| | <p>PEF3: " Troquei muita ideia com o professor, ele baseava as aulas dele de acordo com a nossa fala né, isso que era."</p> | |
| | <p>PEF4: "Era um professor muito aberto até o IEE também de abrir pra gente levar a nossa pratica, né, e compartilhar com os outros professores da rede também, eu achei que... que pena que não teve mais assim né formação pra gente, mas esse período que a gente teve eu achei muito produtivo, de escuta mesmo, né, e não só como a figura né, eles falam e a gente ouve, né."</p> | |
| <p>PEF1: "Hoje não muito, no início quando eles ofereceram a formação, até achei bacana esse recepção de preparar os profissionais pra rede de São Bernardo, agora eu sinto que caiu um pouquinho, eles estão oferecendo muitas formações porém pros especialistas eu sinto muita falta."</p> | | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |

| | | |
|-----------------|---|--|
| 3.º | <p>PEF3: "...no começo, assim eu fiquei encantado mesmo, muita coisa, eu entrei cru, só de, só com faculdade nunca tinha dado aula, e ai veio aquelas formações e ai abriu muito, foi sensacional pra mim, a do Negrão a do AEI...só que ai depois eles meio que pararam, então não sei o não sei se foi na troca de gestão."</p> <p>PAEE1: "Então, é o eu te falei, no início a gente muita formação e tinha essa valorização do nosso trabalho, mas recém...eh mas essa gestão que está agora, não ofereceu muita coisa pra gente, então deixou-se de ter essas formações, né."</p> <p>PAEE1: "A gente tem sim aquelas formações mensais com a equipe EOT mas também falta, se a gente comparar com o que era antes, com o que está sendo ofertado agora."</p> <p>Vice diretora: "...foi a partir daquela formação que alguns espaços das escolas foram modificados né, pintando o chão, amarelinha, várias atividades que vocês propuseram e depois veio outras e sugestões do grupo escolar né, da comunidade escolar que foi formado posteriormente uma comissão da escola pra poder ehh organizar esses espaços né, e ai depois teve agora, teve a sugestão de fazer parede de escalada, vários jogos né, várias outras propostas, né, mas isso deu início, lá com aquela formação de Educação Física."</p> <p>PEF2: "as formações eu acredito que tanto da do Negrão como o pessoal do IEE a gente teve sim, teve um espaço, né, quem quisesse, quem pudesse, quem quisesse falar, quem quisesse dar opiniões, sugestões, apresentar trabalho teve seu espaço, teve a sua oportunidade, né."</p> <p>PAEE1: "Então, tô aqui pensando, eu acho que pra ajudar vocês eu também precisava saber como vocês trabalham, né, porque eu não tenho essa noção do trabalho de vocês ali nos detalhes né, eu posso jogar ideias, mas ai se vai dar certo ou não, é vocês que vão ter que me dizer com o trabalho que vocês tem né, e ai, eu acho que teria que ter aquele tempo pra gente conversar, como eu sento com as professoras."</p> | A percepção dos professores sobre os históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 3.º | <p>PAEE2: "eu acho que eu preciso disso, de que alguém jogue pra mim pra eu poder refletir pensar, pra eu poder abrir, porque as vezes eu penso, penso, penso na proposta e ai eu fico... ai meu Deus, é só isso, não, não dá pra ser só isso, mas ai eu também não tenho mais ideias, aí eu preciso de outras pessoas enxertando pra eu ver qual caminho que eu Sigo."</p> <p>PEF3: "...Pra gente saber o caminho, oh aqui eu tenho que ir por aqui, com um cadeirante por aqui, com um autista por aqui, e acaba a gente não tendo, vai pelo nosso feeling."</p> | A percepção dos professores sobre os históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. |

| | | |
|-----------------|---|--|
| | <p>Diretora: "...mas a formação é isso, ela tem que estar casada com aquilo que acontece lá na escola se não ela não faz sentido nenhum, cê pode me oferecer um cardápio, ela chega, ela atropela, você faz mas eu não consigo fazer gancho agora, agora eu tô preocupada com uma criança autista, eu não tô preocupada com matemática, não tô preocupada, então a discussão da formação, né, ela tem que estar muito atrelada ali ao chão da escola né e a escola pode ser propositora dessa situação, não precisa ficar esperando vir."</p> <p>PAEE2: "...referente à formação eu falo que falta um pouco, é essa questão da troca sabe."</p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 3.º | <p>PAEE1: " Então, teve uma que foi estudo de caso, então, no meu grupo cada professora apresentou uma criança, aí eu não perdi tempo né, escolhi uma que eu estava tendo muita dificuldade...a gente discutiu o estudo de caso de uma criança e todas ajudaram a dar sugestões como fazer, como entrar junto com a equipe EOT que acompanhou, ajudou bastante no meu planejamento e também pensar nas outras crianças, porque aí vem chuva de ideias das meninas e deles também então ajuda bastante, então, esse tipo de formação que nem estudo de caso ajuda bastante."</p> <p>PEF2: "O conhecimento, a formação que os órgãos deveriam oferecer hoje deveria envolver vários assuntos, né, a gente tem estudos novos da neurociência que muda completamente a visão sobre as pessoas de diferentes deficiências."</p> <p>PEF1: "...também somaria na minha prática com a formação as características, né, das síndromes, dos transtornos, das deficiências né e até junto com o estudo de caso."</p> <p>Vice diretora: "...é importante você conhecer as características, por exemplo, do TEAH, é importante, é importante você saber as características dos aluno com DI, é importante, mas só que a gente tem que ter o cuidado pra não rotular."</p> <p>PAEE2: " ... eferente ao estudo de caso, mais aprofundado, que a gente conseguisse fazer essa troca de levantar as dificuldades, levantar estratégias, maneiras de se trabalhar com esse aluno e o pensar junto e colocar em prática e trazer essa devolutiva, importante é ter a devolutiva do que deu certo, do que não deu, falta um pouco isso pra gente e ser mais ouvida."</p> | <p>Conteúdos que tragam significado e reflexão crítica.</p> |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |

| | | |
|-----------------|---|---|
| 3.º | <p>PEF1: <i>a gente sente um gás a mais pra trabalhar ou Não, né, no caso não é nem porque a Cristiane tá aqui, mas a gente tem... Eu sinto né, falo por mim...eu sinto um espaço né pros professores, pros especialistas, só infelizmente eu vejo no grupo que não são todas as escolas que tem essa valorização do trabalho do professor, da participação e conselho entrando mais a fundo né, então as formações dão um gás só que daí também depende do outro lado né, da rede reconhecer e valorizar o nosso trabalho e da escola também, né."</i></p> <p>PEF3: <i>"Não é porque a Cris tá aqui, eu voltei pro Florestan por causa disso, mas por causa do espaço que você tem, clima de você poder trabalhar, na outra escola era muito complicado cara, teve um caso que eu tava dando aula pro quinto ano e a menina tava, tava grande... tava grande, tava correndo, e ela já era grande, desenvolvida, aí a coordenadora chegou falou alguma coisa no ouvido dela, a menina parou de correr, ai eu fiquei só de olho ai depois de um tempo eu perguntei pra ela o que que a... o que ela falou pra você? Ela falou que sou muito grande pra ficar correndo, ai cê vê, fala, olha isso, ela interfere diretamente na sua aula, não é só o espaço ali, o que ela pede, diretamente na pessoa."</i></p> <p>PAEE1: <i>"Porque dependendo da escola, você, cê tá lá por tá...e as vezes te deixa mesmo no escanteio. Teve escola que trabalhei que às vezes eu me sentia excluída mesmo porque eu me sentia como seu eu não fizesse parte do grupo."</i></p> <p>Diretora: <i>"...tô trazendo a responsa... porque às vezes a gente falha enquanto equipe gestora que também está nesse processo de organização de coordenação né que a gente pode potencializar, eu acho que é isso né, potencializar esse espaço coletivo."</i></p> <p>Vice diretora: <i>"nós né da equipe gestora, nos estamos dispostos, né, a auxiliar no que for possível e assim a gente tem um caminho a percorrer, a gente sabe que é um processo, mas a gente tem que, correr atrás, nós precisamos fazer nossa parte e melhorar, né."</i></p> | <p>Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor</p> |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 3.º | <p>PEF1: <i>" E de ter bons colegas de trabalho que também me ajudaram bastante então é bem na ideia que o Rafa falou, assim, ajudou bastante, porque não tinha experiência com escola, né, então essa formação com um professor bem...de trocas de ter ouvidos também pros professores foi bem bacana, bem positivo."</i></p> | <p>Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores</p> |

| | | |
|-----------------|---|---|
| | <p>PEF2: "ele foi assim um anjo da guarda que caiu ali no meu caminho, ele me ajudou muito, me deu várias dicas, passou vários planos de aula, falou olha vai se baseando nesse aqui, pegou turmas né que pra mim seria mais difícil trabalhar naquele momento, então tive muita sorte, a escola, o corpo de professores, o pessoal da gestão, o pessoal excelente também, o pessoal muito amigável, muito tranquilo, paciente como aqui também."</p> <p>Diretora: "acho que a gente faz pouco isso, a gente fica com as nossas angustias muito ali, né, o professor com a coordenação ou o professor com o colega e a gente não traz isso coletivamente, né, então acho que talvez a gente pensar isso né, o HTPC é um espaço rico e que ele pode ser utilizado nesse sentido de a gente fazer discussões."</p> <p>PAEE2: "essa questão do ensino colaborativo voltado para também junto ali com a Educação Física só teria a agregar tanto no trabalho de AEE quanto nos professores de Educação Física."</p> | |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |
| 3.º | <p>PEF1: "...se perde durante o ano, mas durante a formação das fichas de rendimentos, dos objetivos a gente acaba retomando porque é em cima dele que a gente coloca os objetivos né, e pra construção das fichas de rendimento, então o próprio documento de verdade eu confesso que eu não consulto mas o conteúdo dele pra educação física a gente acaba lembrando nesses períodos né, a gente acaba Retomando."</p> <p>PEF3: "É bem isso mesmo, usa ele como base pra montar os objetivos, os conteúdos, mas depois cê não pega diretamente ele, não domina direito."</p> <p>PEF2: "...nós fizemos foi ano retrasado eu acho que nós pegamos os PCNs, fizemos uma tabulação junto com as de São Bernardo né e com a BNCC, fizemos uma tabulação ali dos objetivos, dos conteúdo e acredito que eu que nós estamos ali bem alinhados tanto com um quanto com o outro né, nosso PPP com relação à Educação Física, acredito eu que abarca bem todas as características do aluno desde o primeiro ano até o seu quinto ano."</p> <p>Diretora: "...o nosso desafio é como que a gente materializa esse documento, né, ali no dia a dia da escola pra não ser um documento de gaveta, né..."</p> <p>Diretora: "...a gente faz o PPP no dia a dia da escola e nem sempre a gente remete a aquele documento, o fato de eu não pegar o documento constantemente pra ler não significa que eu não esteja aterializando o PPP, né..."</p> | O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. |
| ENCONTRO | PRÉ INDICADORES (BLOCOS DIALÓGICOS) | INDICADORES |

| | | |
|-----|--|--|
| 3.º | <p>Diretora: "Enquanto grupo escola a gente também pode organizar formações, né, grupos de estudo aonde, que é uma formação, eu acho que a gente aprende de mais quando a gente troca, né."</p> | Reflexões sobre formação a partir dos diálogos |
| | <p>Diretora: "pode organizar um plano formativo onde a gente traga esses casos né, então, nós vamos estudar um caso específico de autismo, então vamos levantar textos que nós vamos estudar, que nós vamos ler, a gente trazer o que que a gente fez que deu certo, e o que que a gente fez que deu errado."</p> | |
| | <p>Diretora: "...Perfeito PEF3, acho que é isso, acho que a gente precisa potencializar isso, acho a gente, que o conselho pode ser um disparador né, e que depois a gente traga as questões que surgem no conselho ou a gente priorize e aprofunde no HTPC, não podemos ser atropelados né gente, porque nesse ano foi muito atropelo nos HTPCs, né, fomos quase tratorados nos HTPCs."</p> | |
| | <p>PEF3: "Rodrigo já virou a referência assim, depois do primeiro encontro, eu já tava olhando pro João e pro Murilo assim, já estava prestando atenção bem mais do que o normal, então já foi relevante, agradecer sim, porque foi muito boa a formação e agente trocou ideia aqui e falou coisas que tava até guardada pra gente, viu alguns espelhos, coisas que você falava que acontecia da suas frustrações, não acontece com todo mundo, a gente tá tentando."</p> | |
| | <p>PAEE2: "Foi muito bom participar dessa roda de diálogos e trocas de experiência, vem muito a agregar, eu espero poder trabalhar mais assim com os professores de Educação Física."</p> | |
| | <p>Diretora: "...que fizemos aqui né é o que o Paulo Freire já dizia: "ação- reflexão –ação", né que não pode faltar da nossa pratica, e a gente tira daqui indicativos importantes que gente pensar no nosso plano de formação pro ano que vem né, de a gente materializar estudo de caso, vamos chamar assim."</p> | |
| | <p>Diretora: "a gente consegue repensar a pratica, né e a gente só encontra saída no coletivo né, eu acho que é isso né, a gente só encontra saída quando a gente troca né, a gente pode trazer pessoas de fora pra ajudar né, mas ela não vai dar a resposta, a resposta quem vai ter somos nós, né."</p> | |

| |
|--|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. |
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo. |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto. |
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado. |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. |
| O papel da educação física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo. |
| A Educação Física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. |
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas. |
| Valorização e reconhecimento da Educação Física pelos alunos e comunidade. |

O capacitismo como forma de compreender à diversidade humana: "A comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades"

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS) |
|---|--|
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo | <p>O capacitismo como forma de compreender à diversidade humana: "A comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades"</p> |
| A percepção dos professores sobre o históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | |
| Sugestões de conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS2) |
|---|---|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. | <p>A discussão do ensino colaborativo como forma de repensar a prática pedagógica: "A importância de parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica".</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. | |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE. | |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS2) |
|---|---|
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. | <p>A discussão do ensino colaborativo como forma de repensar a prática pedagógica: "A importância de parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica".</p> |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo. | |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto. | |
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado. | |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. | |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. | |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. | |
| O papel da educação física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo. | |
| A Educação Física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. | |
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas | |
| Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade | |
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo. | |
| A percepção dos professores sobre o históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | |
| Sugestões de conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores. | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS3) |
|--|---|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. | <p>As metodologias ativas como forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos da era digital: "Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendido".</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. | |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE. | |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. | |
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. | |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo. | |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto | |
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendido. | |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. | |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. | |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. | |
| O papel da Educação Física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo | |
| A educação física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS3) |
|--|---|
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas. | <p>As metodologias ativas como forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos da era digital: "Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado".</p> |
| Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade. | |
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo. | |
| A percepção dos professores sobre os históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | |
| Conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor. | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores. | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS4) |
|--|---|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. | <p>A formação continuada como processo de escuta das necessidades da realidade que afetam a UE: "A percepção dos professores sobre os históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações".</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. | |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE. | |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS4) |
|--|---|
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. | <p>A formação continuada como processo de escuta das necessidades da realidade que afetam a UE: "A percepção dos professores sobre os históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações".</p> |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo. | |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto. | |
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendido. | |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. | |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. | |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. | |
| O papel da Educação Física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo. | |
| A Educação Física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. | |
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas. | |
| Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade. | |
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo. | |
| A percepção dos professores sobre o históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | |
| Conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor. | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores. | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS5) |
|--|--|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. | <p>Compreensão sobre a inclusão, sua história e lutas para garantir políticas públicas inclusivas: "Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo"</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. | |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE. | |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. | |
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. | |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo. | |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto. | |
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado. | |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. | |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. | |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. | |
| O papel da Educação Física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo. | |
| A educação física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. | |
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS5) |
|---|--|
| Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade. | <p>Compreensão sobre a inclusão, sua história e lutas para garantir políticas públicas inclusivas: "Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo"</p> |
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo. | |
| A percepção dos professores sobre o históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | |
| Conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor. | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores. | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS6) |
|--|---|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. | <p>A falta de valorização dos professores e o reflexo na prática pedagógica: "Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade"</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. | |
| Identificação do público com deficiência atendido na UE. | |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. | |
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. | |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo | |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS6) |
|---|---|
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado. | <p>A falta de valorização dos professores e o reflexo na prática pedagógica: "Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade"</p> |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. | |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. | |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. | |
| O papel da Educação Física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo. | |
| A Educação Física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. | |
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas. | |
| Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade. | |
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo. | |
| A percepção dos professores sobre o históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | |
| Conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor. | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores. | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS7) |
|---|---|
| A importância dada a casos vistos de superação, comparação entre alunos de sua eficiência e dificuldades. | <p>Do planejamento à prática pedagógica inclusiva: "Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo".</p> |
| Percepções sobre o aluno com TEA em relação ao suporte necessário para a sua aprendizagem. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS7) |
|--|---|
| Identificação do público com deficiência atendido na UE. | <p>Do planejamento à prática pedagógica inclusiva: "Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo".</p> |
| Necessidade de mudança da prática docente e incertezas para atendimento à diversidade. | |
| Dificuldades e avanços na prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. | |
| Nível de dificuldade da ação pedagógica de acordo com o nível de suporte necessário dos alunos com deficiência. | |
| Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo. | |
| A importância das parcerias formadas pelos professores, o compartilhamento de experiências para auxiliar na ação pedagógica proposta aos alunos, falta de uma rede colaborativa. | |
| Diferentes graus de importância das disciplinas escolares, falta de valorização de professores da rede municipal. | |
| Experiências, sensações e fragilidades no entendimento e compreensão do processo inclusivo. | |
| Diferenciação de atividades e planejamento durante o ensino remoto. | |
| Atividades Realizadas com alunos no período remoto, as retomadas na volta do ensino presencial e o que fica de aprendizado. | |
| Reflexão sobre a prática, observação atenta dos alunos a partir dos primeiros diálogos. | |
| Manifestações da cultura corporal por meio do protagonismo do aluno e o trabalho de sua autonomia. | |
| Rotulação e dificuldades para práticas pedagógicas inclusivas na EF. | |
| O papel da educação física, do AEE e a noção de pertencimento do aluno e dos atores escolares em relação ao espaço formativo. | |
| A Educação Física como promotora de habilidades para o mercado de trabalho, as relações de poder e a divisão de classes. | |
| O trabalho colaborativo, parcerias formadas com os atores escolares e o compartilhamento de práticas exitosas. | |
| Valorização e reconhecimento da educação física pelos alunos e comunidade. | |
| Experiências pré-formativas na construção da identidade dos docentes para a efetivação de um pensar inclusivo. | |

| INDICADORES | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (NS7) |
|---|---|
| A percepção dos professores sobre o históricos de formações continuadas oportunizadas no município, suas contribuições, problemáticas e inquietações. | <p>Do planejamento à prática pedagógica inclusiva: "Planejamento da ação pedagógica e o processo inclusivo".</p> |
| Conteúdos que tragam significado e reflexão crítica. | |
| Importância da gestão democrática como forma de valorizar o professor. | |
| Compartilhamento de experiências e empatia entre educadores. | |
| O PPP como base para a construção do planejamento e das ações escolares. | |
| Reflexões sobre formação a partir dos diálogos. | |

APÊNDICE F – Produto Educacional

Autor: Profº Esp. Rodrigo Roah Rodrigues

Orientadora: Profª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes



**ORIENTAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA
DIALÓGICA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA FREIRIANA:
diálogos necessários para a inclusão de alunos com
deficiência**

AD)))

|| AUDIODESCRIÇÃO ||



Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

R616o Rodrigues, Rodrigo Roah
Orientações para uma formação continuada dialógica com professores de educação física na perspectiva freiriana : diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência / Rodrigo Roah Rodrigues.- Presidente Prudente, 2022
43 f. : il.

Produto educacional que acompanha a dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Inclui bibliografia

1. Educação inclusiva. 2. Educação física escolar. 3. Formação continuada. I. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. II. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013