

FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

DR. JOSÉ FRANCISCO CHICON

Departamento de Ginástica e Programa de Pós-Graduação em Educação Física,
Universidade Federal do Espírito Santo
(Vitória — Espírito Santo — Brasil)
E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

DR. GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Departamento de Educação Física, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Estadual
do Centro-Oeste; Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(Irati — Paraná — Brasil)
E-mail: gilmailcruz@gmail.com

RESUMO

O estudo objetiva compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola em uma ação de formação continuada. A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2011, no LAEFA/CEFD/UFES, com três horas presenciais e três não presenciais, totalizando 15 encontros, envolvendo a participação de oito professores de Educação Física. Teve por base os pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, utilizando como instrumentos e procedimentos de coleta de dados a audiogravação, o diário de campo e a entrevista narrativa. Os professores registraram considerações significativas que sustentam mudanças incrementais em sua atividade docente e transformação na concepção e atitude em relação às práticas de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Educação Física; inclusão; autismo.

INTRODUÇÃO

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentarem. O respeito à diversidade nos conclama a perceber que todos somos diferentes “[...] e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (CHICON, 2004, p. 43).

A luta para que as pessoas com deficiência contem com as mesmas condições educacionais que o conjunto da população tem, como referência, dentre outras, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, na qual se afirma que “[...] todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, na Espanha, referencia “[...] o princípio da [inclusão e pauta-se] [...] no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”.

O movimento pela educação inclusiva tem gerado reações na esfera educacional: dúvidas, questionamentos, debates, contando com a participação de profissionais ávidos por orientação e informações. Enfim, o que fazer? Como fazer? São as questões de ordem.

Essa nova tendência inclusivista, no cenário político educacional brasileiro, tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida.

As pesquisas na área educacional e da Educação Física em particular (JESUS, 2006, CRUZ, 2008; CHICON, 2005) revelam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, dizem “não estar preparados” para atuar com crianças que apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Também apontam a não materialização das políticas públicas na realidade socioeducacional e a desinformação como um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, evidencia-se, no sistema educacional como um todo, a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores,

possibilitando o aprimoramento de sua prática pedagógica. Cabe salientar que não estamos falando de cursos que se distanciam da realidade dos profissionais da escola, mas sim daqueles que procuram se aproximar dessa realidade, trabalhando em parceria com os professores, numa perspectiva de pesquisa-ação, isto é, de mergulhar no cotidiano dos sujeitos e junto com eles ir buscando os meios de resolver os problemas que emergem no dia a dia. Essa segunda alternativa consiste no cerne desta pesquisa.

A nosso ver, são as escolas e os professores organizados nas suas respectivas instituições que podem decidir quais são os melhores meios, métodos e formas de assegurar um processo de formação continuada para os seus profissionais e, a partir disso, pensar, dentro dos princípios da educação inclusiva, o que pode ser interessante para que a escola, juntamente com o professor, promovam um ensino de qualidade que garanta ao aluno a acessibilidade ao conjunto de conhecimentos oferecido.

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

Estudos, como os realizados por Chicon (2005), Nascimento (2012), Bracht et al. (2003), Cruz (2008), Jesus (2006), vêm apontando na direção da organização de programas de formação continuada que envolvam os profissionais de Educação e de Educação Física no estudo e reflexão sobre sua própria prática, como bastante promissores na mudança qualitativa da ação docente, em detrimento de propostas que envolvam os profissionais em curso de formação desconectados da prática pedagógica, como modelos baseados na racionalidade técnica ou instrumental, que privilegiam o conhecimento tácito e utilitário.

Sendo assim, é nossa aposta, nesta pesquisa, compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola, por meio de suas narrativas, em uma ação de formação continuada.

A seguir, apresentaremos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, identificando o *locus*, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

CAMINHOS TRILHADOS

Para o campo da educação, as pesquisas de natureza qualitativa conferem uma orientação direcionada ao processo educacional que acreditamos ser uma referência no sentido de contribuir para a mudança de atitudes, de situações, de práticas, de condições, em relação ao contexto investigado.

Nossa investigação¹ se respalda na pesquisa-ação crítico-colaborativa quando promove os espaços de pesquisa como locais de transformação e ressignificação de saberes e práticas, como espaço de aproximação entre as instituições formadoras e os espaços de atuação dos profissionais, promovendo o diálogo, a resolução de situações-problema que emergem do cotidiano de forma crítico-colaborativa (BARBIER, 2007).

Para compor o grupo de participantes do estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, com o objetivo de originar um grupo de estudo, que denominamos *Grupo Operativo de Formação* (GOF), em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas fomentadoras de um debate coletivo. O grupo foi constituído por oito educadores, de ambos os sexos, com idades entre 25 e 56 anos, que lecionavam em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES, que tinham vínculo de trabalho efetivo e atuavam com alunos com deficiência em suas turmas.

A formação continuada foi desenvolvida no laboratório de Educação Física Adaptada,² no período de agosto a dezembro de 2011, em um encontro presencial semanal, com três horas de duração (das 18h30min às 21h30min) e três horas não presenciais para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos etc.), totalizando 15 encontros, com carga horária final de 90h.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os seguintes recursos técnicos: audiogravação (narrativa), diário de campo e entrevista narrativa.

Audiogravação — as narrativas dos professores participantes da pesquisa foram capturadas durante todo o processo da ação de formação (15 encontros), por meio do uso de um gravador de áudio (tipo MP4) e transcritas na semana entre um encontro e outro, pelos três bolsistas participantes da pesquisa, o professor colaborador e mais sete outros bolsistas e voluntários de extensão do Laefa.

Entrevista narrativa — para a realização das entrevistas com os professores participantes do GOF, utilizamos o recurso da entrevista narrativa. Por meio de esquemas autogeradores, procuramos identificar a percepção dos/as professores/as

1. Cumpre-nos informar que o Projeto de Pesquisa nº. 146/11, referente ao nosso estudo, foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, no dia 31-8-2011, em conformidade com a Resolução nº 196/1996, que versa sobre pesquisa com seres humanos. Cabe informar ainda, que no corpo deste texto, usamos nomes fictícios para designar os professores participantes do estudo e a letra inicial do nome dos alunos citados.

2. Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES).

sobre o processo de formação continuada experimentado por eles no GOF: seus anseios, expectativas, experiência de formação, descobertas.

Diário de campo — trata-se de um instrumento de uso pessoal, utilizado para acompanhar e registrar, em um caderno, dados referentes aos acontecimentos gerais que ocorriam durante a ação de formação.

Os dados foram organizados com base na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2002), no entanto, por se tratar de dados subjetivos e singulares, optamos por proceder com uma análise interpretativa das informações. Como resultado da análise dos dados, desenvolvemos o seguinte eixo temático: autismo e suas implicações no processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Nos encontros semanais do GOF, tivemos a oportunidade de nos aproximar das diversas realidades que os professores traziam em suas narrativas e dos diferentes contextos vivenciados por eles. Contextos estes que compõem uma rede de ensino, como tantas outras no Brasil, que concentram peculiaridades e particularidades (positivas ou negativas) que, muitas vezes, desafiam os professores na complexa tarefa de educar.

O contexto das oito escolas públicas da rede municipal de educação de Cariacica que passamos a conhecer, por meio das narrativas dos professores do GOF, permitiu-nos entender como acontece a organização dessas unidades de ensino em frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência naqueles espaços de aprendizagem.

Em nossas conversas no GOF, a questão da inclusão se fazia presente a todo encontro. Em suas narrativas, os professores identificaram casos de crianças hiperativas, de defasagem idade-série, violência na escola, autismo, entre outros. Mas os casos de alunos com autismo³ é que foram identificados por todos como os que se constituem como um desafio à ação docente na atualidade, tendo em vista que, com o processo de inclusão, esses alunos estão na maioria das escolas da rede municipal de Cariacica, segundo os professores, e apresentam peculiaridades, como déficit na interação social, alteração de comportamento, dificuldade de comunicação, restrição de interesses, entre outras características, que tornam ainda mais complexa a intervenção educacional com eles.

3. O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento (TGD). Trata-se de um distúrbio nas interações sociais recíprocas que costuma se manifestar nos primeiros cinco anos de vida. Caracteriza-se por padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades (ORRÚ, 2009).

Com essa convicção, o autismo se constituiu como tema disparador de nossos estudos, reflexões e ações, para pensar os processos de inclusão com todos os alunos na escola, tenham eles deficiência ou não. Partimos do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender e que esse aprendizado só ocorre em interação, mediado por pessoas mais experientes de seus laços de relação. Acreditamos que, mudando as condições e circunstâncias ambientais e sociais, é possível que esses alunos tenham avanços que não ocorreriam de outro modo.

Com essa decisão, tomamos o caso narrado pela professora Regina (que veremos na sequência) como referência para orientarmos nosso olhar crítico para a prática pedagógica inclusiva de alunos com autismo nas aulas de Educação Física.

CONTEXTUALIZANDO O CASO: TRAÇOS DA NARRATIVA DA PROFESSORA REGINA

No segundo encontro, a professora Regina expõe toda a angústia que vem sofrendo ao ter que lidar com a questão da educação inclusiva em seu ambiente de trabalho. Ela faz denúncias de uma realidade que precisa ser revisitada e transformada, mas também de potencialidades que necessitam ser enaltecidas e cultivadas. Entre as incertezas, dúvidas e medos, deposita a esperança de melhor compreender a questão ao participar do GOF, deixando transparecer, em sua narrativa, a crença de que, no processo de formação crítico-colaborativa, alguma luz iluminará o seu saber-fazer. Segue sua narrativa:

[...] uma escola com seis turmas de manhã, seis turmas à tarde, mas tenho a sorte, como o colega, de ter uma administração esplendorosa. Já vamos fazer oito anos com essa direção e uma escola extremamente comprometida, deliciosa de trabalhar e estou vindo aqui pela angústia, talvez como alguns de vocês, que é o completo desconhecimento do que fazer [...]. Só de [alunos com] laudo [médico] lá, de manhã e à tarde, eu trabalho de manhã e à tarde, são sete [alunos] com laudo numa escola tão pequenininha e, sem laudo, mais um monte. Talvez por ser uma administração tão boa, alguns pais se sintam seguros de colocar os filhos. Acho que a Secretária também acha, porque, ao invés de cobrar que todas as escolas também tenham uma boa administração, é mais fácil colocar aquele aluno com problema [de aprender nos moldes convencionais] na escola que é garantidamente comprometida. Isso é muito complicado, a escola acaba ficando sobrecarregada. Então, todo aluno com problema é "jogado lá" [...]. A gente pensa assim que essa Secretária é terrível, ela bota todo mundo lá, mas, graças a Deus, de certa forma, um desespero nosso, mas eles estão ali, são acolhidos, têm um respeito. Tive um ano de experiência na Apae de Cariacica, acho que em 1993, [...] mas, ainda assim, tenho completo desconhecimento, completamente perdida, não sei o que fazer, não sei nem por onde começar. O máximo que a gente pode ser é carinhoso com esses alunos [...] (REGINA, 4-7-2011).

A frase “Então, todo aluno com problema é ‘jogado lá’” representa, em nossa interpretação, um desabafo da professora Regina em relação às condições em que o aluno é encaminhado pela Secretaria de Educação à escola, no sentido de que não há uma preocupação e ação efetiva da Secretaria ao encaminhar o aluno com deficiência a uma escola, de provê-la com informações e recursos materiais e humanos de apoio, com elaboração de proposta pedagógica que possa responder às necessidades educacionais desse aluno, deixando a escola e, na maioria das vezes, o professor sozinho na busca de encontrar os meios de educá-lo. Isso é muito ruim, pois sabemos que, para fazer educação inclusiva, é preciso muito mais que inserir o aluno com deficiência em uma turma; é preciso, em muitos casos, de mudanças arquitetônicas, apoios de profissionais especializados, trabalho multiprofissional, recursos tecnológicos específicos para cada caso, enfim, de investimento financeiro e de recursos humanos.

Ao sinalizar o “desespero” próprio e dos profissionais da escola em relação à dificuldade de desenvolver projetos pedagógicos para os alunos com deficiência, a professora reconhece a importância do acolhimento desses alunos no espaço escolar como um direito de todo ser humano. Em suas palavras: “[...] *mas eles estão ali, são acolhidos, há um respeito*”.

Pensamos que o aluno com NEEs não vai para a escola para um dia ser incluído; ele vai porque tem o direito de estar na escola, direito que é garantido a todo cidadão. Não estamos dizendo que é fácil fazê-lo. Continuamos a afirmar que o processo é dificultoso para o sistema educativo, mas também é para o aluno incluído (CHICON; MENDES; SÁ, 2011).

Na narrativa da professora, intrigou-nos o fato de já ter exercido trabalho na Apae (1993), no atendimento educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, ter cursado uma disciplina de Educação Física Adaptada em sua graduação, já estar há 20 anos atuando na escola e, mesmo assim, considerar-se “[...] *completamente perdida, não sei o que fazer, não sei nem por onde começar* [...]”. Talvez a professora esteja nos falando de diferentes situações:

- a) um alerta de que, em pleno ano de 2011, com mais de uma década da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei nº 9.394/96 (LDB), parece estranho que os professores continuem demonstrando “despreparo” e se mostrem ávidos por informação e orientação em relação ao seu saber-fazer inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (o que está acontecendo? Onde estão os apoios e resultados dos cursos de formação continuada realizados pelo sistema de ensino?);
- b) com o tempo de serviço, podemos entrar em uma “zona de conforto”, na qual, consciente ou inconscientemente, não nos colocamos dispostos a

buscar, a inovar e enfrentar os problemas do processo ensino-aprendizagem com entusiasmo e interesse, acomodando-nos e aceitando as coisas como são e estão;

- c) refere-se à necessidade de um processo de formação continuada sistematizado e constante, que mantenha e provoque o interesse do professor em estudar, preocupado com uma formação humana ampla (SEVERINO, 2010; CRUZ JUNIOR, 2010; ADORNO, 2011) que extrapole o conhecimento técnico-instrumental e ofereça outras formas de conhecimento aos profissionais da educação, como filosofia, educação estética, arte, música, teatro, cinema etc.;
- d) lembra que a prática docente exercida na Apae poderia ter sido predominantemente empírica, com pouco embasamento teórico, o que dificultaria sua transposição para o ambiente escolar, local onde encontra condições e proposta pedagógica diferenciada e o professor precisa lidar com os casos de alunos com deficiência e não deficientes interagindo no mesmo espaço-tempo, quando, na Apae, a ação docente envolvia, muitas vezes, trabalhos individualizados e em pequenos grupos (dez alunos no máximo) e com alunos que apresentam características comportamentais e de aprendizagem semelhantes. Além disso, poderia ter desenvolvido a crença de que o problema da não aprendizagem tem causa no aluno e não nos processos educacionais;
- e) enfim, fala-nos da necessidade de investimento público na “saúde” do sistema de ensino, na valorização do profissional, na melhoria das condições de trabalho, na participação da família no processo educacional, na formação continuada etc.

No fundo, acreditamos que a professora Regina quer nos dizer que a prática pedagógica inclusiva é complexa, requer atitude de acolhimento, busca de conceitos e procedimentos mais adequados, estudo e enfrentamento individual e coletivo. Não tem receita pronta, cada caso é um caso. Por isso, precisamos ter paciência, compromisso, confiança em nosso trabalho, perseverança, ousadia e nos desafiarms dia a dia a encontrar a melhor maneira de educar a todos.

Para realizar trabalhos na perspectiva da inclusão, precisamos desenvolver a crença no potencial humano. Portanto, essa sensação de impotência apresentada pela professora Regina não ocorre somente com ela, quando falamos sobre a questão da inclusão de alunos com deficiência na escola, pelo contrário, permeia a todos aqueles que escolheram a carreira docente, atingindo, inclusive, aqueles com mais tempo de experiência. O que precisa ficar claro é que nossa angústia, sensação de impotência, não pode nos paralisar, mas nos desafiar a ir à luta, investir na formação desse novo ser humano.

Desse modo, em educação, os insucessos têm que incomodar, mas não imobilizar a ação docente. Devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação (BRACHT et al., 2003).

Em continuidade à sua narrativa, a professora Regina apresenta o caso dos dois alunos autistas que se encontravam matriculados em suas turmas. De acordo com seu relato, eram dois irmãos, M. e L., ambos de sexo masculino; com idade de dez e doze anos, respectivamente, fazendo uso de medicamento controlado e, quando não eram medicados, ficavam mais agitados; não apresentavam comunicação oral. Além deles, havia uma irmã de oito anos (não deficiente), que também estava matriculada na escola, na turma do 3º ano. Os dois estudavam no turno matutino, em turmas diferentes. M. no 4º ano e L. no 5º ano, ambas as turmas com até 25 alunos. M. começou a estudar na escola em 2010. Já começava a se relacionar com os colegas e a realizar rabiscos no caderno. Era mais sociável. O aluno L. ingressou na escola em 2011 e apresentava comportamento mais arreadio, de difícil interação. Em momentos de crise nervosa, precisava ser contido, pois podia machucar alguém. Além disso, L. causava maior preocupação aos profissionais da escola porque costumava abaixar o calção, se masturbar e bater na estagiária, quando ela tentava lhe impor limites, lembrando que aquela era uma escola com atendimento estudantil de 1º ao 5º ano. Dizia: *“Então, está todo mundo tão perdido e tão desorientado que não sabe lidar com essa situação, não só eu mais todo mundo”* (REGINA, 17-8-2011). Ambos os alunos eram acompanhados na sala de aula por uma estagiária de Pedagogia que tomava conta deles.

A mãe se separou do marido e migrou do Pará para o Espírito Santo, recebendo pensão apenas de um dos filhos. Como tinha que trabalhar, no turno vespertino os filhos eram deixados sob os cuidados da avó.

Segundo a professora, na escola não era desenvolvido nenhum tipo de proposta pedagógica em relação a eles: *“[...] eles ficam o tempo inteiro pela escola. Ou estão no pátio ou estão no refeitório”* (REGINA, 17-8-2011). No contraturno da escola, foi aberto um serviço de atendimento educacional especializado, mas a mãe não tinha disponibilidade de tempo para levar os filhos.

Na Educação Física, ficavam à margem da aula, perambulando pelo pátio, sem que houvesse intervenção pedagógica por parte da professora: *“Eu nunca nem tentei [trabalhar com eles] para te falar a verdade”* (REGINA, 17-8-2011). Em uma de suas falas, a professora assim descreveu a situação:

[Na escola] [...] existe o carinho, mas existe ainda o medo de não saber o que fazer, como agir. Como eu vou dar qualidade, como eu vou dar conhecimento na área de Educação Física para o menino, se eu não sei lidar com ele? Como a professora de sala de aula vai passar o conhecimento, se ela não sabe como lidar com ele [...].

[...] Também não posso negar que, quando os dois autistas não vão à escola, não é um alívio, porque eles brigam e gritam o tempo inteiro [...] (REGINA, 10-8-2011).

A situação descrita pela professora Regina, com certeza, não se circunscreve somente ao seu ambiente escolar, é comum a muitas escolas em nosso país e é reveladora do quanto os professores e alunos com determinados tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (autismo, por exemplo) são vítimas e sofrem no processo educacional. Os primeiros pela dificuldade em ensinar a pessoas com características tão peculiares: *"[...] nessa escola, de manhã, os professores são muito inteirados, tem busca, eles querem. Não é porque não querem, é porque não sabem mesmo. Não é porque estão sem vontade, é porque está todo mundo perdido [desorientado]"* (REGINA, 17-8-2011), e os segundos por não terem suas necessidades educacionais respondidas e, em muitos casos, são ignorados em sua presencialidade.

A nosso ver, isso é fruto de um sistema educacional perverso, que não faz o investimento material e humano necessário para desenvolver a dignidade humana, nesse caso, dos profissionais da educação e dos alunos. Fazer educação inclusiva requer vontade política e investimentos pesados em recursos humanos e materiais. Nota-se a carência dos profissionais por condições de trabalho que lhes garantam um processo de formação humana amplo (SEVERINO, 2010; CRUZ JUNIOR, 2010; ADORNO, 2011), para que exerçam sua função civilizatória tendo o ser humano como fim em si mesmo.

Nesse sentido, Nóvoa (2010) chama a atenção para o papel social da escola, indicando três provocações.

Por isso, quero deixar três alertas que são, na verdade, três provocações. A escola deve atender aos problemas sociais? Sim. A escola deve favorecer as dimensões lúdicas? Sim. A escola deve promover as identidades culturais e os laços afetivos? Sim. Mas estes três gestos são meios para que a escola cumpra a sua missão. E quando os *meios* são transformados em *fins*, a escola perde a razão de ser (p. 13).

[E prossegue em sua análise, concluindo] Porque atende a um conjunto de solicitações, sem dúvida importantes, mas não foca a sua atenção no conhecimento e nas aprendizagens, que devem ser o núcleo central do trabalho escolar e dos processos de inclusão (p. 14).

E aqui cabe ainda um outro alerta. No contexto educacional inclusivo, em que o aluno com deficiência é deixado a "mercê de si mesmo" pelos profissionais da escola, sem que haja uma proposta pedagógica sistematizada e orientadora da ação docente, mesmo que precária e insignificante, esse procedimento nos faz reportar a duas pesquisas: uma realizada por Chicon, Mendes e Sá (2011) e a outra por Chicon (2005). Nesses estudos, efetivados em escolas de ensino fundamental do

município de Vitória/ES, os autores relatam situações de “abandono pedagógico” de crianças com deficiência, semelhantes ao caso narrado pela professora Regina, envolvendo não alunos com autismo, mas alunos com síndrome de Down (14 e 10 anos, respectivamente). Em suas conclusões, fazem o seguinte alerta:

Essa situação nos chama a atenção para um problema grave na Educação/Educação Física: a escola, no processo de inclusão, pode estar formando os alunos para perpetuarem/reproduzirem atitudes de segregação de alunos com NEEs por deficiência, tornando natural a não participação deles nas atividades escolares e sociais, mantendo, por dentro do processo de inclusão, a exclusão. Ou seja, não contribuindo para transformar o quadro de segregação e discriminação existente antes do movimento de inclusão (CHICON; MENDES; SÁ, 2011, p. 198).

Em frente a esses casos, a professora pergunta aos participantes do GOF: o que fazer? Como ajudar a mãe desses dois alunos? Como a escola, em seu conjunto, poderia agir? De forma complementar, afirma que a mãe desses alunos está em dúvida entre a escola e a Apae, questionando-se sobre qual desses espaços atende melhor às necessidades de seu filho.

São perguntas que não podem ser respondidas de forma direta, pois envolvem diferentes contextos, condições e circunstâncias e muitas dimensões do saber-fazer. Mas esperamos que o próprio GOF possa responder a essas e a outras questões não suscitadas no decorrer do processo formativo crítico e reflexivo, pois acreditamos que o primeiro passo para desejar e buscar o conhecimento é reconhecer o seu não saber, como já dizia Platão em sua célebre obra: *A república*.

O texto original tem outros elementos de análise enriquecedores, mas por questão de limite espacial a discussão deste eixo temático terá que ser interrompido nesse ponto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos o ambiente escolar e a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada para o desenvolvimento do processo da prática reflexiva. Atuando de forma ativa e colaborativa, os professores participantes do GOF uniam-se para debater como resolver situações incertas e desconhecidas, o modo como utilizar o conhecimento científico, bem como experimentar hipóteses de trabalho e recriar estratégias e/ou inventar procedimentos e recursos para agir de forma ética e conveniente dentro da escola.

Acreditamos que, tal como na atitude filosófica, a formação continuada também deve ser regida pelo amor, ou seja, pela força de construir sua identidade na relação com o outro e de assumir a busca do conhecimento como processo

incessante de diálogo entre sujeitos de tempos diversos. Desse modo, o conhecimento também, portanto, pode propiciar uma oportunidade de encontro e reconhecimento com o outro, tal como experimentamos no GOF. No entanto, esse conhecimento não deve ser restrito apenas aos conteúdos específicos ou aos técnico-instrumentais da formação, mas deve ter como foco o horizonte de uma formação cultural ampla.

Nesse bojo, cabe ressaltar, que da análise dos dados identificamos um eixo de discussão — autismo e suas implicações no processo de inclusão nas aulas de Educação. Desse eixo, extraímos apontamentos importantes para a compreensão do “ser” autista e dos processos de inclusão na escola.

Percebemos, por meio das narrativas dos professores, que é comum, nas escolas de Cariacica, os docentes se depararem com a questão da inclusão de alunos com autismo nas escolas da rede e, portanto, nas aulas de Educação Física. Esses casos são considerados pelos membros do GOF, por suas peculiaridades, desafiadores à prática docente, deixando grande parte dos professores fragilizados em seu saber-fazer em frente a essa questão, como observamos na narrativa da professora Regina: *“Eu não sei o que fazer?”*. Entretanto, consideramos, na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes Flavia, Valdinei e Mara, como demonstrado nos encontros do GOF, que não é fácil fazer inclusão de alunos com autismo, mas é possível. Os próprios colegas já o fazem na rede.

Também podemos indicar a pesquisa realizada por Siqueira (2011), realizada no acompanhamento da professora Alessandra (convidada a relatar seu trabalho no GOF), com o desenvolvimento de uma prática positiva de inclusão de aluno com autismo nas aulas de Educação Física, em uma escola da rede municipal de Vitória/ES.

Portanto, não negamos que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno com autismo é extremamente difícil e delicada. Porém, é justamente isso que nos instiga e faz com que reavaliemos nossas atitudes, conceitos e procedimentos. Construir e gerenciar atos pedagógicos inclusivos na Educação Física requer a coragem e ousadia em rever concepções de ensino.

Os professores, em sua avaliação final, consideraram, em unanimidade, o GOF como um grupo que contribuiu para mudar sua relação com o ensino, ressignificar a visão sobre as práticas inclusivas e sobre os modelos de formação continuada. A condição de se sentirem “como ilhas, isolados” na escola apareceu de modo muito intenso em seus depoimentos e, em consequência, o reconhecimento do encontro no GOF, como momento de “troca de experiência”, foi destacado pela maioria dos professores, inclusive anunciando a proposta de manter o grupo ativo, por iniciativa e gerência deles próprios.

Considerando essa avaliação positiva dos professores podemos inferir que, na educação, é preciso ter clareza de que não basta apenas pensar no aluno na escola, criar ferramentas para ensiná-lo, se não colocarmos os professores em condição de usar essas ferramentas. Se tivermos bons professores, com qualidade na formação, com atitudes acolhedoras, nós teremos bons trabalhos com alunos na escola, tenham eles deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não. Assim, ao propor a inclusão de alunos na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais.

Ongoing Training and Development, Physical Education and Inclusion

ABSTRACT: The study aims at understanding inclusive pedagogic practice experienced by PE teachers while at an ongoing training and development school action. The research was carried out from August to December of 2011, at the LAFA/CEFD/UFES, on three-hour face-to-face and on three-hour distance modes, totaling 15 meetings with eight PE teachers. The study has been founded on action research and critical-collaborative assumptions having audio recording, field note taking, and interviews as procedures and data collection tools. The teachers have noted significant concerns which support increasing changes in their teaching activities, as well as towards conception and attitude regarding inclusion practices.

KEYWORDS: ongoing training and development; physical education; inclusion; autism.

Formación continua, Educación Física e inclusión

RESUMEN: El objetivo del estudio es comprender la práctica pedagógica inclusiva realizada por los profesores de Educación Física en la escuela en una acción de formación continua. La investigación se realizó entre agosto y diciembre de 2011, en LAEFA/CEFD/UFES, con tres horas presenciales y tres no presenciales, con un total de 15 encuentros, involucrando la participación de ocho profesores de Educación Física. Se basó en los presupuestos de la investigación-acción crítica-colaborativa, el diario de campo y la entrevista narrativa. Los profesores registraron consideraciones significativas que sustentan cambios incrementales en su actividad docente y transformación en la concepción y actitud con respecto a las prácticas de inclusión.

PALABRAS CLAVE: Formación continua; Educación Física; inclusión; autismo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Brasília: Líber livros, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1997.

CHICON, J. F. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica*. Vitória, ES: Edufes, 2004.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. de O.; SÁ, M. das G. C. S. de. Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out./dez. 2011.

CRUZ JUNIOR, A. F. da. *A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física*. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

CRUZ, G. de C. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: Eduel, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

DECLARAÇÃO dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <<http://www.infojus.com.br/area3/ant%4niosilveira.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2004.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Corde, 1990.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.

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

NASCIMENTO, S. F. *Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão*. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. Prefácio. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 11-16.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação universitária. *Revista Páginas de Filosofia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2010.

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

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013