

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

ROBSON ALEX FERREIRA

TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E INCLUSÃO

Presidente Prudente

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

ROBSON ALEX FERREIRA

TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E INCLUSÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) *campus* de Presidente Prudente - SP como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Co-orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

Presidente Prudente

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

F443t Ferreira, Robson Alex.
Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão / Robson Alex Ferreira. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016
169 f. : il.

Orientador: José Milton de Lima
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Trabalho Colaborativo. 2. Parceria entre Universidade e Escola. 3. Educação Física Escolar. I. Ferreira, Robson Alex. II. Lima, José Milton de. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Trabalho Colaborativo na Educação Física Escolar: Estratégias para a Formação de Professores e Inclusão.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO**

AUTOR: ROBSON ALEX FERREIRA

ORIENTADOR: JOSE MILTON DE LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. JOSE MILTON DE LIMA

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Prof. Dr. MAURO BETTI

Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru



Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA-SCHLUNZEN

Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Profa. Dra. VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru



Prof. Dr. PAULO FERREIRA DE ARAUJO

Inclusão e Educação Física / Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas/SP

Presidente Prudente, 22 de dezembro de 2016.

DEDICATÓRIA

DEDICO este trabalho aos meus pais, **Nelson Ferreira** e **Hercília Gonçalves**, aos meus irmãos **Nelson Júnior**, **Michelle Ferreira**, **Sheila Ferreira** e **Ana Cristian**, que sempre acreditaram que os desafios seriam superados. E em especial, a minha família que foi se construindo aos longos dos anos. À esposa **Sandra Simone** e aos meus filhos **Robson Filho** e **Nicolas Alexssander** dos quais me considero 'Filhocêntrico'.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente meus agradecimentos vão a Deus por me guiar em busca das metas traçadas e de me permitir não fraquejar diante das dificuldades.

Agradeço a minha família pelo suporte necessário para que este trabalho pudesse ser concluído. Em especial a minha mãe Hercília, minha sogra Maria Aparecida e meu sogro Hélio pela contribuição que deram aos meus filhos durante minha ausência para finalização deste trabalho.

Agradecimento especial ao meu orientador Prof. Dr. José Milton de Lima pela confiança depositada desde o ingresso no programa, o respeito, a disponibilidade e a colaboração durante a execução do trabalho.

À Prof. Dra. Renata Portela Rinaldi pela importante e significativa contribuição para que este trabalho se concretizasse, bem como pelos estímulos fornecidos que me permitiram vencer as inseguranças deste processo.

Aos professores (as) da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Mauro Betti, Prof. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini e a Prof. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que contribuí para o direcionamento e conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente, pela oportunidade de aprender junto a esse corpo de docentes e pesquisadores extremamente qualificados.

Agradeço a todos os colegas do programa da pós graduação, em especial ao doutorando Alan Antunes com o qual dividi muitos momentos de estudos, discussões e descontrações.

Por fim agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho pudesse se solidificar.

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Presidente Prudente – SP) e esteve vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. O Trabalho Colaborativo pode ser percebido como uma estratégia de desenvolvimento profissional de professores, de possibilidade de alteração da didática em sala de aula e, conseqüentemente, de pesquisa para que se estabeleça uma parceria consolidada entre Universidade e Escola Fundamental. A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva é um avanço quando se pensa na inclusão, pois o seu foco não está na deficiência ou diferença que o indivíduo apresenta, mas nas formas e condições que a escola deve proporcionar para garantir a aprendizagem do seu público. Um dos desafios que a Educação Física escolar encontra diante deste cenário é como possibilitar a compreensão/vivências de seus conteúdos, num componente curricular obrigatório, que, historicamente foi marcado pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. Assim sendo, nossa questão-problema se configurou da seguinte maneira: de que forma a parceria entre a Universidade e a Escola, a partir do trabalho colaborativo, pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, para a promoção da inclusão escolar? O objetivo geral deste estudo foi analisar as possibilidades e os desafios de um trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola para a formação de professores, visando à promoção da inclusão escolar. Optou-se pela Pesquisa Colaborativa como metodologia de pesquisa. Os sujeitos do estudo foram o pesquisador, três acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT/MT e uma professora em exercício da rede estadual de ensino, que lecionava no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram as gravações, em áudio, das narrativas dos sujeitos que ocorriam durante os encontros para a formação; o questionário; e uma entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que as estratégias utilizadas para a promoção da inclusão na escola e a não oportunidade de contato dos alunos da rede básica de educação com os diferentes conteúdos que compõem o objeto de estudo da Educação Física pode fazer com que estes alunos, de maneira geral, não sejam afetados pelas aulas, o que dificulta a inclusão de todos. Outro ponto a ser destacado foi o apontamento da gestão escolar como um elemento chave para a superação de concepções enraizadas no individualismo que acometia a maioria dos professores e dificultava práticas que favorecessem a inclusão. Apontamos como exemplo de estratégias exitosas para a inclusão dos estudantes nas aulas de Educação Física na escola: as dinâmicas colaborativas realizadas com os alunos; a coeducação (meninos e meninas fazendo as aulas juntos); a sensibilização; e a formação de pequenos e grandes grupos heterogêneos de pessoas. Infere-se portanto, que as experiências do Trabalho Colaborativo realizado neste estudo propiciaram espaços de formação inicial e continuada aos professores em exercícios e os que virão a ser, permitindo-lhes encontrar caminhos para a valorização das diferentes contribuições que cada aluno da educação básica pode oferecer por meio da equiparação de oportunidades a todos nas aulas de Educação Física.

Palavras Chave: Trabalho Colaborativo; Parceria entre Universidade e Escola; Educação Física Escolar; Formação de Professores; Inclusão.

ABSTRACT

This research was made with a partnership with the post-graduation in education program of UNESP (Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente campus – SP) and was binded to the research of education processes, teaching and lerningship. The colaborative work can be perceived as a strategy of professional development for teachers, with the possibility to change in class tools and didactics, therefor, consolidating a partnership between the University and schools. The special education in the perspective of inclusive education is a breakthrough when thinking of inclusion, because it focus isn't on disability or difference of the individual, but in the conditions and ways that school should provide to assure the proper learning of their audience. One of the challenges that physical education in school faces in this scenario is how to make possible the understanding/experience of it's contents, in a mandatory curricular component, that historically was branded bt the exclusion of those who didn't fit in a predetermined efficiency standard. There for, our problem presented itself like this: in which way should the partnership between the University and school, from the collaborative work, can contribute to the initial and continued shaping of physical education teachers, to promote school inclusion? The general purpose of this study was to analyze the possibilities and challenges of a collaborative work between the University and school to the education of teachers with the goal to promote the school inclusion. As the method of research it was chosen the collaborative research method. The study subjects were the researcher, three students of the physical education graduation course from UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso – MT) and a teacher from the state school network, who teaches in fundamental school and in EJA (School for young and adults). The tools used to collect data were audio records of the subjects narratives which took place during the formation meetings, questionnaires, and a semi-structured interview. The results shown that the strategies used for the school inclusion promotion and the lack of contact opportunity from the basic school network students with the different contents that make up the physical education study purpose, can make these students unarmed by classes, which makes harder the inclusion for all. Another issue to be highlighted was the school management note as a key element for the overcoming of rooted conceptions in the take hold individuality in the majority of teachers, making harder practices to favor inclusion. We point out as success example strategies or the inclusion of students in physical education classes in school: the collaborative dynamics performed with students, the co education (boys and girls in class together), the raising awareness, and the formation of small and big groups of heterogeneous people. Therefor we conclude, the performed collaborative work experiences of this study enabled initial and continued spaces of education for current and future teachers, allowing to find ways to value the different contributions from each basic education student can offer by means of equal opportunities in physical education classes.

Keywords: Collaborative Work; University and School Partnership; In School Physical Education; Teachers Education; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O Contexto Escolar e a Formação Inicial e Continuada nas duas Diretrizes Curriculares.....	15
Quadro 2 - Comparação entre a Educação Física Escolar Tradicional e a Educação Física Inclusiva.....	29
Quadro 3 - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	67
Quadro 4 - Organização das salas selecionadas para o estudo.....	69
Quadro 5 - Síntese das ações realizadas nesta Etapa.....	72
Quadro 6 - Síntese das atividades ocorridas nestes 10 encontros entre todos os sujeitos do estudo.....	73
Quadro 7 - Representação do total de encontros, dos envolvidos e do propósito de cada etapa do programa de intervenções.....	74
Quadro 8 - Etapas adotadas para análise dos resultados.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

EF - Educação Física

EFA - Educação Física Adaptada

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EC - Ensino Colaborativo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes Bases

NEE - Necessidades Educativas Educacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP - Projeto Político Pedagógico

TC - Trabalho Colaborativo

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1.1 Delimitação do Problema de Pesquisa.....	06
1.2 A Organização dos Capítulos.....	08
2. DIÁLOGO A PARTIR DOS ASPECTOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	09
2.1 O contexto da Formação Inicial e Continuada dos Professores	16
2.2 Formação em Educação Física para o Contexto da Inclusão.....	25
2.3 A Educação Física Adaptada no Contexto da Formação.....	34
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUPORTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
3.1 A Parceria dos Professores por meio da Colaboração.....	45
3.2 O Trabalho Colaborativo entre Universidade e Escola	53
3.3 Educação Física e a Educação Especial: partilhando saberes.....	59
4 MÉTODOS.....	64
4.1 Procedimentos de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa.....	66
4.2 Instrumentos e procedimentos utilizados na Coleta de dados.....	70
4.3 Procedimentos para Análise dos Dados.....	74
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
5.1 O 1º Momento: O (Re)conhecimento do Contexto da Pesquisa.....	76
5.1.1 O Caso de Ensino.....	90
5.2 O 2º Momento - Análise do Desenvolvimento do Programa Estabelecido na Parceria entre Universidade e Escola.....	96
5.2.1 A Co educação e Inclusão nas aulas de EF.....	96
5.2.2 A Prática Formativa.....	105

5.2.3 As Estratégias de Ensino.....	112
5.2.4 As Dificuldades Encontradas.....	122
5.3 O 3º Momento - A Avaliação da Parceria.....	128
5.3.1 O Estágio Supervisionado.....	128
5.3.2 Trabalho Colaborativo.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
APÊNDICES.....	167

1 INTRODUÇÃO

Compreender os processos relativos à formação inicial e continuada dos docentes tem sido a tônica dos estudos que ocupam grande parte da literatura da Educação Física na perspectiva da inclusão. Este crescente número de estudos e pesquisas envolvendo a temática, decorre da complexidade que envolve ser professor num cenário em constantes transformações, ocasionado pelos aparatos e inovações tecnológicas, pela compreensão que crianças adolescentes e adultos tão diversos possuem sobre a compreensão do mundo. Essas transformações acendem a necessidade de se pensar o desenvolvimento dos professores redefinindo a forma como se pode dar a formação, a partir do relacionamento efetivo entre universidade e escola.

Essa relação efetiva pode se dar por meio de um dos papéis sociais que as universidades públicas brasileiras passaram a ocupar por meio da extensão universitária ou da pesquisa, que junto ao ensino formam o tripé que constituem os pilares das universidades, e que, representam um enorme desafio: sincronizá-los no atual contexto em que os valores se alteram com frequência.

A universidade como uma instituição superior de ensino existe dentre outras funções para produzir conhecimentos, articulando e organizando os saberes. No campo destinado aos cursos de licenciatura sua função consiste em formar professores que atendam aos anseios da população que clama por um ensino de melhor qualidade. Essa formação que qualifica melhor seus profissionais nem sempre ocorre, o que implica em afirmarmos que ela ainda não atende as expectativas e que, portanto, pode desempenhar bem cumprindo com maior efetividade suas funções ou desempenhar com menor efetividade suas atribuições.

Ao desempenhar bem suas funções, a universidade assume o compromisso com a transformação da sociedade. No campo da licenciatura a formação dos professores cruza com temáticas que transitam entre a formação da identidade profissional dos professores, as características da identidade profissional e a identidade profissional simbolizada por meio das histórias dos professores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

A relação estabelecida entre universidade e escola deve oportunizar um intercâmbio que se constitui em uma via de mão dupla, nas quais os profissionais

envolvidos partilham saberes e práticas a fim de enriquecer as maneiras de engendrar o ensino, uma vez que a produção do conhecimento na universidade e o ensino nas escolas se dão em contextos e por meio de relações que modelam e estruturam tanto o trabalho dos professores como o dos pesquisadores (BUENO, CATANI; SOUSA, 1998).

A ausência de uma relação construída entre a universidade e a escola pode inibir práticas situacionais de aprendizagem quando não oportuniza práticas contextualizadas com o dia a dia das escolas. A universidade deixa de promover experiências produtivas que possibilitariam aos professores em formação, a escolha de estratégias adequadas que possibilitassem a construção de conhecimentos significativos.

Além disso, a relação construída entre as instituições pode contribuir para que os professores que se encontram em exercício, possam participar efetivamente de uma formação continuada nas quais os conhecimentos construídos e assimilados na universidade, possam suprir carências criados ao longo do tempo de trabalho destes profissionais que se encontram em muitos lugares esquecidos, e noutros, recebem formação que pouco contribui para suas práticas diárias.

Entendemos que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) seja o programa que melhor se aproxima dos anseios que almejam o incentivo e a valorização do magistério, por meio do aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para ingresso na educação básica, no entanto, ao não poder atender a todos os futuros professores acaba se tornando limitado.

Reali, Tancredi e Mizukami (2010) ao considerar os sistemas básicos de ensino do contexto brasileiro, destacam que as situações de ensino criadas na universidade se encontram longínquas das circunstâncias de atuação prática. Destacam ainda que a relação teoria-prática é comprometida pela pouca conexão existente entre as disciplinas teóricas e as de conteúdo prático-pedagógico. E por fim, apontam os desafios que os professores que formam professores terão ao “reaprender” o ensinar, que deverá ultrapassar o dar aulas para dentre outros, reaprender estratégias onde o processo ensino aprendizagem e o contexto nos quais as experiências ocorrem, devem ser considerados para o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Desse modo, a parceria entre universidade e escola se mostra uma ferramenta capaz de preencher uma lacuna que vêm distanciando os conhecimentos e

neutralizando o desenvolvimento coletivo dos professores, para que estes possam suprir suas necessidades que transitam entre o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas, almejando uma boa educação para todos.

O Trabalho Colaborativo (TC) surge como uma estratégia de desenvolvimento profissional e de professores, de pesquisa e didática em sala de aula, para que se estabeleça uma parceria solidificada em que a qualidade das interações, especialmente o grau de interatividade e de negociabilidade, possam de fato caracterizar uma colaboração autêntica.

Essa colaboração caracterizada em grande escala pelo Ensino Colaborativo (EC) e Coensino, vem ocorrendo no Brasil como uma estratégia de destaque quando se pensa na escolarização do público alvo da Educação especial no ensino comum. No entanto, quando se estabelece parcerias entre universidade e escolas abre-se um leque de oportunidades e a contribuição para a formação de futuros docentes e formação continuada daqueles que se encontram em exercício, ainda, permanecem como um campo a ser explorado mais significativamente.

Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007) apontam uma crítica no que se refere a uma lacuna existente sobre estudos que analisam a potencialidade desta estratégia em processos de formação inicial dos professores, pois estes poderiam ter a oportunidade de experiências mais significativas em conjunto, além de contribuírem por meio das intervenções planejadas e avaliadas pelo grupo colaborativo, com a proposição curricular e vice e versa.

Em nossa realidade a aproximação dos futuros professores com as escolas, e em especial nas salas de aula, se dá basicamente pelo estágio que enfrenta alguns desafios quanto à proposta de articular pressupostos teóricos e uma prática dotada de reflexão, fruto possivelmente de um modelo de formação deficitária que privilegia a teoria em prejuízo a prática escolar.

“Na parceria colaborativa, os professores buscam conhecimentos pedagógicos e proposições didáticas para superar os problemas que enfrentam, para desenvolver uma escolarização qualificada”, aponta Rabello (2012, p. 67). Afinal, este processo de colaboração por meio do EC cria possibilidades e oportunidades dinâmicas e significativas para se pensar a formação dos futuros professores, dos professores em exercício, e em especial, quando se pensa em práticas pedagógicas que aspiram incluir todos os alunos nas aulas.

Capellini e Mendes (2007), já haviam apontado que a literatura nacional e internacional tem assinalado que o EC pode vir a funcionar como uma estratégia em potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. E acrescentam que a parceria entre universidade e escola, deveria ocorrer no cotidiano da escola, e, preferencialmente, os professores deveriam ser apoiados pelos sistemas de ensino para que pudessem garantir a permanência dos alunos público alvo da Educação Especial no sistema comum de ensino.

Afinal, as leis no Brasil destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, podem ser considerados exemplos de legislações para o mundo. Estes dispositivos criados em formas de leis, decretos, portarias e resoluções têm no ano de 2015 um avanço significativo ao criar por meio da lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) ao atribuir ao poder público e a sociedade em conjunto, o dever de assumir as responsabilidades em possibilitar igualdade de condições as pessoas com deficiência.

A Educação Física (EF) presente na escola, como um componente curricular obrigatório, historicamente foi marcada pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. Para isto, basta regressarmos no tempo e analisarmos os objetivos e procedimentos adotados nas concepções que surgiram ao longo do tempo, até meados da década de 80, do Século XX, quando novas concepções surgiram como uma resposta às críticas que às abordagens existentes até aquele momento vinham sofrendo.

No entanto, quando pensamos numa EF que contemple a todos, verificamos que apesar dos novos olhares para a EF escolar em que algumas concepções consideram os mecanismos de exclusão, normalmente, presentes nas aulas de EF, “nenhuma delas refere-se e analisa com profundidade a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente, as pessoas com deficiência nas aulas dessa disciplina escolar” (SILVA; SOUZA; VIDA, 2008, p.132).

Independente da forma de como é compreendida a EF, não é difícil validar a exclusão de alunos de determinadas atividades, sejam eles alunos com ou sem deficiência. A exclusão camuflada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais

lentos, enfim, daqueles que não se enquadram no padrão preestabelecido já foi e é percebido diversas vezes nas mais distintas aulas de EF (NEIRA, 2015).

Ferreira e Daólio (2014) apontam que a inclusão deve ser um esforço dedicado a cada aula, a partir da detecção de que as diferenças não devem ser propulsoras de preconceitos ou desigualdades, e que, portanto, cabem aos professores de EF criarem estratégias para que possam usar as diferenças a favor das construções de conhecimentos vivenciados no decorrer das aulas.

Para Neira (2015), existem várias ideias de EF circulando ainda na atualidade. Uma que promete uma vida melhor a seus alunos (noções de saúde e de como manter a saúde graças à atividade física). Outra que promete uma vida melhor através do alcance da fase motora especializada. Uma terceira que defende que as práticas corporais garantem o desenvolvimento das esferas cognitivas, afetiva, social e motora e, finalmente, uma EF que socializa a criança na esfera esportiva.

Estas quatro tendências da EF não dialogam com o mundo globalizado, o contexto democrático, a sociedade multicultural, todas as práticas corporais, nem tão pouco com a nova função social da escola porque projetam um tipo só de pessoa. Esse tipo de pessoa não dialoga com uma sociedade em que todos possam ser diferentes (NEIRA, 2015).

Dessa forma é necessário considerarmos que as práticas pedagógicas dos professores merecem uma reflexão no que se refere aos valores inclusivos, pois há no interior das escolas um percentual elevado de profissionais que se encontram desprovidos de conhecimentos que possam ser revertidos em uma EF que contemple a todos, com destaque especial para o público alvo da Educação Especial.

Defendemos a tese de que o TC entre a Universidade e a Escola advinda do cotidiano da escola, sem a determinação de uma hierarquia de saberes, possibilita condições urgentes e necessárias para que a formação inicial e continuada dos professores produza estratégias de ensino que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Assim sendo, a presente pesquisa apresentou como objetivo geral: analisar as possibilidades e os desafios de um TC entre a Universidade e a Escola na formação de professores para a inclusão.

Os objetivos específicos foram elencados da seguinte maneira:

Caracterizar o contexto da pesquisa;

Verificar o impacto da formação do projeto na formação inicial;
Verificar o impacto da formação do projeto na formação continuada;
Verificar o impacto na formação do projeto na formação do professor da universidade.

1.1 Delimitação do Problema de Pesquisa

A literatura e a realidade do nosso cenário escolar nacional vêm apontando que a inclusão escolar de todos nas redes comuns de ensino é uma realidade que dificilmente regressará no tempo. O regressar no tempo significa inviabilizar aos indivíduos que apresentam um déficit na aprendizagem, sua frequência a um mesmo ambiente onde todos possam ser atendidos.

A EF sob a influência de diferentes concepções e Instituições percorreu um longo caminho que a caracterizou como uma ferramenta que atendeu aos interesses daqueles que possuíam o poder em cada época. Em comum, podemos encontrar a exclusão daqueles que não se encaixavam nos valores estipulados. Essa herança histórica de privilegiarmos os dotados de competência para a realização das atividades propostas é percebida até hoje nas aulas de EF.

Rodrigues e Rodrigues (2013) destacam que a formação de professores está entre os recursos que podem contribuir para uma melhora educacional, rompendo com a escola tradicional quando se almeja a inclusão.

Espera-se que a formação de professores prepare os formandos não só para participarem no movimento da inclusão, mas também para que possam ser, eles próprios, os reformadores ou os inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas que de fato sejam inclusivas (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013, p. 80).

No entanto, como pensarmos na contribuição dos cursos de licenciatura em EF, quando estes possuem em suas matrizes curriculares apenas uma disciplina com foco voltado para a inclusão do público alvo da Educação Especial? Disciplina esta obrigatória ou opcional? Inclusão de todos ou das pessoas com Deficiência? Disciplina que quando está voltada unicamente para as pessoas com deficiência, apresentam como conteúdo geral, os tipos e classificações das deficiências, os conhecimentos

teóricos de cada uma dessas deficiências e suas implicações no desenvolvimento nas atividades físicas?

Onde de fato a inclusão de todos é tratada nos cursos de EF? No estágio curricular, que carrega consigo diferentes concepções, que na maioria das vezes é pouco reflexivo, carregado de práticas descontextualizadas e que aborda a inclusão apenas quando os estagiários se deparam com esta situação em suas regências? Quantas disciplinas do curso estabelecem uma relação com a inclusão em seus conteúdos? E mais, quantos de nós professores que formamos professores nos encontramos preparados para trabalhar com a inclusão de todos em nossas aulas? Como os cursos de EF podem deixar de limitar a prática dos futuros professores possibilitando que estes pensem na diversidade e nas diferenças em sala de aula?

Dessa forma, o desafio está posto, os cursos de formação de professores de EF precisam de fato contribuir com a inclusão de todos nas aulas de EF, para isto, a relação entre os conhecimentos construídos na universidade e os construídos na escola podem favorecer a ambos os sujeitos (professores e futuros professores), no preenchimento de uma lacuna que encontra enormes dificuldades em promover uma aprendizagem de qualidade para todos.

Assim sendo, nossa questão problema se configurou da seguinte forma: de que forma a parceria entre a Universidade e a Escola, a partir do TC, pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores de EF para a promoção da inclusão escolar?

Definido a questão problema realizamos um levantamento bibliográfico para conhecer como o tema, objeto deste estudo tem sido investigado, assim como contextualizar e fundamentar nossa investigação. Para isto recorreremos ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento das pesquisas de artigos, dissertações, teses, livros e recursos textuais foram feitos nos materiais disponíveis nos últimos dez anos (2005 – 2015) e os descritores utilizados foram: trabalho colaborativo, ensino colaborativo e pesquisa colaborativa.

De um modo em geral o que se constatou nestes materiais é que os descritores apontaram que os temas estiveram envolvidos para o Ensino Colaborativo e a Educação Especial, o Ensino Colaborativo e o Ensino a Distância, o Ensino Colaborativo e o Currículo, o Ensino Colaborativo como suporte na Escola, as Redes

de Aprendizagem Colaborativa, o Ensino Colaborativo relacionado a correção de provas, autonomia dos alunos, interação etc., a Pesquisa Colaborativa realizada no ambiente escolar e o Ensino Colaborativo voltado a formação inicial ou continuada isoladamente dos professores.

1.2 A Organização dos Capítulos

A presente pesquisa está dividida em 05 capítulos. Após a introdução, o referencial teórico foi sistematizado em dois capítulos, sendo que no capítulo dois descrevemos sobre os aspectos legais para a formação dos professores de EF, o contexto da Formação Inicial e Continuada dos Professores, a formação em EF para o contexto da inclusão e a Educação Física Adaptada (EFA) no contexto da formação. Para isso recorreremos como subsídio às principais legislações que abordam a formação de professores e autores como Tardif (2012), Mizukami (1986), Zeichner (1993), Imbernón (2011), Rodrigues e Rodrigues (2013), Tubic e Dordic (2012), Jiménez-Monteagudo e Hernandez-Álvarez (2013), Pedrinelli e Verenguer (2005), Silva, Seabra e Araújo (2008), Costa e Souza (2004), Chicon (2013) e Neira (2009).

O capítulo três nos propomos a descrever sobre a Educação Especial como suporte à Educação Inclusiva, a parceria dos professores por meio da colaboração, o trabalho colaborativo entre universidade e escola e, os saberes compartilhados entre a EF e a Educação Especial. Para isso recorreremos como subsídios a autores como Rodrigues, Capellini, Santos e Rinaldi (2014), Jesus, Martins e Almeida (2004), Tractenberg (2011), Capellini (2004), Pugach e Johnson (1989), Webb (1991), Mendes (2007), Marcelo (1999), Flores (2010), Cesário (2008), Roldão (2007) e Oliveira e Silva (2015).

O capítulo quatro se destina a descrevermos sobre o método utilizado nesta pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e procedimento de organização, tratamento e análise dos dados. No capítulo cinco apresentamos e discutimos os resultados alcançados na pesquisa.

Por fim, nas conclusões que finalizam esta pesquisa, apresentamos dentre outros, uma síntese dos resultados buscando responder o problema investigado, apontando lacunas ainda a superar e que podem apontar para pesquisas futuras.

2 DIÁLOGO A PARTIR DOS ASPECTOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo subdividido pelos tópicos, o contexto da formação inicial e continuada dos professores, a formação em EF para o contexto da inclusão e a EFA no contexto da formação, têm a finalidade de apresentar e discutir a partir do aparato legal a conjuntura da formação inicial e continuada dos professores com foco à inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, uma vez que ao longo do tempo a EF desconsiderou o espaço-tempo para acolher as diferenças, pois sua prática não foi possibilitada a todos.

Ao longo da história vamos constatar que a EF sofreu influência de diferentes concepções e instituições que a percebiam de maneiras distintas. Se a princípio a EF foi instrumento utilizado por militares e governantes que entendiam o corpo como uma máquina que deveria ser ajustada aos objetivos maiores de uma nação, como agente central formador de professores de EF na época, a Escola de EF do exército formava professores com base na concepção eugênica da EF, confundida com a função de preparação guerreira e patriótica.

Com o passar dos tempos outras tendências surgiram, como por exemplo, o Método Desportivo Generalizado e o Método Esportivo que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional, mas que na prática continuava a ser oferecida a um público seletivo o que acarretava a não participação dos alunos menos habilidosos/aptos.

Os dados expressos até este momento, no que se refere aos métodos de ensino utilizados na EF, a começar pelos métodos ginásticos e, posteriormente, no final da década de 1960 pelo “método” esportivo, evidenciou uma concepção de homem/corpo orientada para a eugeniação da raça, no primeiro, e no segundo, seguindo princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, “o que não favorecia a inclusão daquelas pessoas que apresentavam pouca habilidade motora e as que apresentavam algum tipo de incapacidade/deficiência”, destaca Chicon (2013, p.80),.

A EF carrega em seu bojo uma história excludente cuja ênfase esteve centrada na aptidão física e seleção dos mais rápidos e mais fortes. Porém, a partir da década de 80 e 90, ao menos no nível do discurso, houve uma busca pela superação do conceito implantado até então “em prol de uma abordagem que compreende-se todas

as dimensões do ser humano, envolvido em cada prática da Cultura Corporal de Movimento” (SILVA, 2008, p.74).

É interessante destacar também que até o final da década de 1980, o ingresso nos cursos de EF não era para todos, como aponta Chicon (2013, p.89) “as pessoas com deficiência, obesas e de baixo desempenho motor eram impedidas de ingressar nos cursos de graduação em EF, por causa do teste de aptidão física que era realizado como parte do processo vestibular”.

O autor aponta ainda, que os profissionais formados neste período influenciados pela formação recebida, podem ter desenvolvidos posturas discriminadoras enquanto exerciam sua profissão, afinal, sua base formativa esteve voltado aos mais habilitados e talentosos. Como consequência, os sujeitos que não apresentavam uma performance desejada eram colocados à margem dos demais durante as práticas escolares do país.

Filus e Martins Júnior (2004), Aguiar e Duarte (2005), Chicon (2008) e Cataldi (2013) apontam que diante desta evidencia é possível encontrar professores de EF com formação anterior a introdução das legislações e disciplinas curriculares no período da graduação, que não tiveram a oportunidade de discutir e problematizar conteúdos referentes à diversidade, em especial às pessoas com deficiência.

No entanto, apontam ainda estes autores, que mesmo com a introdução de disciplinas ou conteúdos relacionados às pessoas com deficiência, os professores de uma forma em geral não se sentem preparados para atuar com a grande diversidade de alunos presentes em sala de aula.

Oliveira e Daólio (2011, p.06) acreditam que as aulas de EF devem ser oportunizadas a todos pois “uma prática escolar de EF deve fazer da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para legitimar a subjugação de uns sobre os outros”.

Os autores acreditam que a Educação Intercultural pode ressignificar as práticas escolares da EF no que se refere aos conflitos gerados pela diversidade cultural, ao superar as armadilhas do relativismo cultural absoluto que interessa às culturas dominantes, pois corriqueiramente julgam negativamente o outro tendo como alicerce uma visão estereotipada.

Dessa forma, se faz necessário um diálogo democrático, onde não exista uma supervalorização de nenhuma parte dos sujeitos, ou seja, o que se busca é um

movimento que possa proporcionar o aprender com o diferente, com os diferentes pontos de vista postos como matéria prima para a aprendizagem (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2011).

Carmo (2002) destaca a necessidade do profissional de EF estar capacitado para atuar com a diversidade, em especial para as pessoas com deficiência, uma vez que houve o aumento do acesso as práticas esportivas a este público em decorrência de dois fatores em especial: o desenvolvimento da EFA e da luta social, implantada em busca dos direitos de todas as pessoas em práticas atividades esportivas.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes Bases (LDB 9.394/96) se percebe uma nova perspectiva para a formação em EF, o que segundo Pires (2006, p.32) “marca o surgimento de um novo fenômeno, o profissionalismo”. A EF deixa de ser vista como uma atividade e passa a ser considerada como componente curricular obrigatório da Educação Básica (art.26, I 3).

Posteriormente a promulgação da LDB nº. 9394/96, um conjunto de regulamentações, normatizações e novas legislações foram engendradas no que se refere à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Bazzo e Pegoraro (2006, p. 37) aponta que as normatizações surgiram

no sentido da estruturação dos currículos por competências; a instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; a introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e a tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; a instituição de políticas de formação por mérito e gratificações por produtividade; ênfase em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado.

Em setembro de 1998, é sancionada a Lei nº 9696/98 que da regulamentação e criação de um Conselho para a Profissão de EF, o CONFEF. Sua missão é garantir à sociedade que o direito constitucional de ser atendida na área de atividades físicas e esportivas seja exercido por profissionais de EF, pois a época, havia uma preocupação com o crescente aumento de pessoas sem formação atuando no mercado emergente (academias, clubes, condomínios, etc.) (CONFEF, 2006).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, passa a estabelecer que todos os cursos de Licenciatura Plena devem se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Isto significa que

os cursos de Bacharelado/Licenciatura Plena puderam ser ofertados conjuntamente de forma regular, até 2005. Após este ano, os cursos de Licenciatura em EF e Bacharelado em EF passaram a representar graduações diferentes. Conforme é descrito na Resolução nº2/2004 que alterou a resolução anterior, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005. Portanto, os cursos de Bacharelado/Licenciatura Plena puderam ser ofertados conjuntamente, de forma regular, até 15/10/2005. Sendo lícito afirmar que apenas os alunos ingressantes até essa data nos cursos de Educação Física estavam aptos a obter a graduação de "bacharel e licenciado em Educação Física". A partir dessa data, os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física passaram a representar graduações diferentes (CONFEEF, 2010).

É necessário destacar que a padronização da formação das licenciaturas anterior a esta época, apresentava dois fatores de características incertas quanto aos resultados. A primeira dessas características se referia a fragmentação em matéria de conteúdos e de práticas metodológicas, fruto de decisões tomadas em nível institucional em relação aos projetos pedagógicos e à organização curricular dos cursos. A segunda, à dificuldade em assegurar a necessária articulação entre o processo formador conduzido pelas IES e o trabalho das escolas de Educação Básica, que historicamente se dava unicamente pela realização dos Estágios Supervisionados (SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Em 2002, por meio do parecer CNE/CES n.0138/2002 é instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em EF.

Os conteúdos curriculares dos cursos de EF deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da EF (BRASIL, 2002).

A resolução CNE/CP n.1/2002 surge para respaldar o aumento do número de disciplinas voltadas ao enfoque da diversidade nos cursos de EF.

CNE/CP n.1/2002, estabelece as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e

que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (BRASIL, 2002).

Em 2004, por meio do parecer CNE/CES 0058/2004 são instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF:

Art. 4º – O curso de graduação em EF deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade b) Biológica do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico § 2º – A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da EF, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógico. A formação do graduado em EF deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares – Art. 10º (BRASIL, 2004).

Se percebe com as diretrizes uma preocupação em formar um profissional que possa promover mudanças relacionadas também aos direitos das pessoas quando necessário, a partir das dimensões do conhecimento. Porém, para isto, não há uma recomendação sobre o percentual por área para a distribuição da organização dos currículos no que se refere a estas dimensões. Dessa forma, cabe a cada curso definir as competências que se almeja alcançar com o egresso.

É necessário também destacar que o termo generalista, utilizado na citação acima, não pode ser confundida com uma ideia de pulverização dos conhecimentos, pois, seu princípio orientador se refere a uma base diversificada ampliada sob o objeto de estudo da EF – a Cultura Corporal de Movimento.

Partindo desse princípio do significado do termo generalista, passa-se a compreender parte das críticas realizadas a estas diretrizes que rompem com a tradição generalista e ampliada que possibilitava ao profissional trabalhar tanto no âmbito escolar quanto não escolar.

Para Munoz et al., (2006) a construção das diretrizes foi permeada pela disputa de poder alavancada por segmentos da EF que defendem concepções e práticas profissionais diferenciadas.

A principal delas se refere à divisão na formação inicial entre o graduado (bacharel) e a licenciatura, defendida por um grupo, e a outra, que entende a formação em EF como sendo única, portanto, defendem um curso cuja denominação é a Licenciatura Ampliada.

A Resolução CNE Nº 2, DE 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, define os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

É importante destacar que a Resolução estabelece que as Instituições formadoras devem fazer a formação inicial em articulação/colaboração com os sistemas de ensino. Bem como, reconhecem as escolas de educação básica como espaços necessários à formação do profissional do magistério, e que portanto, o estudante de licenciatura deve ser inserido em escolas públicas, pois é este o espaço privilegiado das práxis docentes.

Essas novas diretrizes atendem ao um desejo histórico dos profissionais do magistério no que se refere a valorização destes profissionais ao envolver de modo articulado pontos referentes dentre outros, a formação inicial e continuada, condições de trabalho e ao salário dos professores. Essa articulação entre a educação básica e as instituições que formam professores tem por eixo uma compreensão formativa e indutora de desenvolvimento institucional que “redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 315 - 316).

A Resolução prevê ainda que a formação continuada deve estar voltada para o repensar o processo pedagógico dos saberes e valores que envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Kastelijns e Domingues (2016) propuseram uma comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores elaborada em 2001 e a de 2015, destacando a necessidade de um olhar para diferentes variantes a fim de se compreender as alterações propostas, uma vez que ambos os documentos foram consolidados em momentos distintos de uma sociedade, baseados nos contextos educacionais, econômicos, sociais e culturais estabelecidos.

É necessária a mobilização dos docentes e formadores de professores para se efetivar na prática o que se explicitou na atual diretriz, assim como a necessidade de superar as leituras de situações que ainda se repetem e que, em oposição a propositura as diretrizes de 2001, deixem de ser centralizadoras, prescritivas e homogenizadoras (KASTELIJNS; DOMINGUES, 2016).

Quadro 01 - O Contexto Escolar e a Formação Inicial e Continuada nas duas Diretrizes Curriculares

O Contexto Escolar e a Formação Inicial e Continuada nas duas Diretrizes Curriculares	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015)
Bastante específica à tratativa indígena e da educação especial.	Foco na diversidade geracional, cultural e regional.
Superficial alusão à prevenção da discriminação.	De forma diversa e ampla cita e reitera a inserção social e busca de igualdade.
Olhar sobre o processo de formação de docentes.	Aponta expectativas sobre o egresso da formação inicial.
Conceitos de licenciatura, bacharelado;	Cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior; Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciado; Cursos de segunda licenciatura;
Apresenta dificuldades encontradas entre adequações curriculares e pedagógicas.	Reforça a necessidade do contato com o ambiente escolar para formação do professor; Prima a relação entre a teoria e a prática de forma efetiva e concomitante
Inclui a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem.	Prevê Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Fonte: Kastelijns e Domingues (2016, p. 6.).

Ao contrário das DCNs de 2002, que deram destaque para o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores, as DCNs (2015) realçam a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da

educação, cujo objetivo, “se concentra em garantir a produção e propagação do conhecimento e a participação na elaboração e implementação PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem” (VOLSI, 2016, p. 1513).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 é um exemplo de ação que tem sido desenvolvido no sentido de uma articulação sistemática entre o Sistema de Ensino Superior e a Educação Básica. Porém não atende a todos os alunos da licenciatura o que faz com que as DCNs (2015) proponham de forma intensificada a interação entre os cursos de formação de professores e a Educação Básica (VOLSI, 2016).

Assim sendo, se faz necessário que as políticas públicas contribuam de fato com ações significativas no campo da formação inicial e continuada dos professores. Essa formação precisa perpassar ainda, uma reflexão sobre o público alvo da Educação Especial inserido no ambiente comum de ensino. Logo, as políticas educacionais se tornam um desafio para os professores da Universidade e da Educação Básica.

2.1 O contexto da Formação Inicial e Continuada dos Professores

A formação inicial ao longo dos tempos vem acumulando um apanhado de críticas que apontam para a inadequação e insuficiência dos cursos destinados a formação de professores, uma vez que a formação inicial, assinala para a dicotomização dos conteúdos considerados específicos para aqueles considerados pedagógicos. No que se refere à formação continuada dos professores Maldaner (2003) afirma que, os educadores ligados a formação de professores compreendem de forma unânime a necessidade de se possibilitar espaços e tempo de aperfeiçoamentos por meio da formação continuada. Formação está que precisa estar ligada intimamente a prática pedagógica dos professores e ser mais complexa que a formação inicial.

Os saberes dos professores e suas realidades particulares em seu trabalho habitual constituem a ideia central das reformas que galgam dia a dia na última década, a formação para o magistério de muitos países. Segundo Tardif (2012), esta

ideia expressa a vontade de encontrar nos cursos que habilitam os professores, uma nova articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas instituições superiores a respeito do ensino e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas diárias.

Os cursos destinados à formação de professores devem levar ao enfrentamento as mais distintas concepções sobre o processo ensino aprendizagem, elencando seus pontos positivos e seus limites, para que os educandos, futuros professores, possam por meio de suas análises construir sua maneira particular de colocar em prática as ações pedagógicas, ressignificando-as de modo permanente. Mizukami (1986, p.109) descreve que os cursos de formação de professores deveriam superar a imposição de uma abordagem pelo confronto entre elas, independentemente de quais fossem, assim como entre seus pressupostos, implicações, limites, convergências. Concomitantemente “deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação”.

O currículo individual de cada professor, a melhora das condições salariais e o progresso do poder da autonomia do professor, contribuem para a profissionalização da classe. No entanto, a proletarização da categoria acarreta a degradação de cada um dos fatores elencados acima. Ginsburg (1990) descreve a influência destes dois fatores antagônicos:

a profissionalização é um processo pelo qual os professores ou qualquer classe trabalhadora, melhora seu estatuto, o que conseqüentemente faz haver uma melhora nos valores salariais o que gera aumento do poder/autonomia. Em contra partida, a proletarização provoca um efeito contrário, ou seja, a deterioração do estatuto, dos salários e do poder/autonomia. Deste processo surge quatro elementos: “a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (GINSBURG, 1990, p.335).

Essa proletarização perpassa pela sobrecarga de tarefas aos quais estão submetidos os professores, pelas poucas oportunidades de reflexão, pela ausência de esperança, pelo esgotamento diário e pelo imediatismo, que atrapalham qualquer espécie de mudança. O que se percebe a partir desta constatação é que os professores devem ser formados para que aprendam a trabalhar em condições de

incerteza e de ansiedade. Três ações centrais devem ocorrer no que se refere aos professores: “que expressem e escutem sua voz interior; que realizem a reflexão na ação (na, sobre e para a ação); que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos.” (FULLAN; HARGREAVES, 1999, p.143).

Isto significa que deve existir uma combinação de trabalho em grupo com o tempo de trabalho individual para que reflexões possam ser estimuladas, a partir da compreensão de que toda e qualquer reflexão decorre de informações limitadas, o que implica, além de se compreender a necessidade da troca de experiências com outros professores, de criar um saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores (FULLAN; HARGREAVES, 1999).

Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998), destaca que na América do Norte os problemas da formação para o magistério em contexto universitário são idealizados a partir de um modelo aplicacionista do conhecimento, ou seja, os alunos são submetidos a um certo número de anos assistindo aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimento proposicionais, depois, durante estas aulas os mesmos são direcionados ao estágio para “aplicarem” esses conhecimentos. E por fim, ao término deste processo, os mesmos começam a trabalhar sozinhos aprendendo seu ofício na prática e constatando na grande maioria das vezes que esses conhecimentos assimilados na universidade não se aplicam no cotidiano das salas de aula.

Para Tardif (2012) este tipo de modelo aplicacionista, comporta um certo número de problemas, com destaque na percepção do autor, para dois deles:

O primeiro deles refere ao fato do modelo aplicacionista ser idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Essa lógica disciplinar admite duas limitações maiores para a formação profissional. De acordo com Tardif (2012, p.271) por ser monodisciplinar é fragmentada e especializada, ou seja, algumas disciplinas deixam de estabelecer relações entre as demais do curso por que são fechadas em si mesmas. “Por outro lado, as questões de conhecimento são quem conduzem a lógica disciplinar e não as questões de ação”.

No modelo aplicacionista o conhecer e o fazer são dissociados, portanto, tratados separadamente em unidades de formação. Soma-se a isto, a lógica estabelecida nestes cursos de formação de professores de que para fazer bem feito, deve se conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.

O segundo problema decorre do fato deste modelo considerar os alunos como “espíritos virgens, sem levar em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2012, p. 273). Não há neste modelo uma dedicação aprofundada sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam estas informações. Ou seja, ao não considerar as formas como pensam ou sentem os alunos antes dos mesmos iniciarem os cursos de formação, esta apresenta um impacto pequeno em suas formações para o magistério.

No processo de construção do professor, os cursos destinados a formação deste profissional devem considerar os níveis de reflexão como elementos norteadores de sua realização. Para isto Pérez Gómez (1992), ressalta que não cabe somente ao futuro professor aplicar o conhecimento assimilado em sua formação inicial, mas também, dentre outros, comparar novas estratégias de ação, categorias de compreensão e novos modos de enfrentar e definir problemas.

Pimenta (1999) acredita que o desafio enfrentado pelos cursos destinados á formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos - de se ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor.

Nessa mesma direção de pensamento, Tancredi (2009) afirma que se aprende a ser professor durante um período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor. De um modo em geral, à docência se constrói antes da entrada nos cursos de licenciatura e se estende durante toda a vida.

Furió, Azcona e Guisasola (2002, p.48) acreditam que “a mudança didática que pode ocorrer com um professor depende necessariamente da epistemologia pessoal docente ao início do programa de formação e, também das características concretas do programa que se vai levar para a prática”. Os autores ainda complementam que a construção de uma epistemologia docente pessoal que fora construída ao longo da experiência, primeiro como aluno e depois como professor, que permeia as atitudes e comportamentos que o professor apresenta em sala de aula deveria ser fruto de investigação.

A formação inicial e continuada são partes integrantes do desenvolvimento profissional em articulação a ações de valorização da identidade profissional dos

professores. “Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 28).

Mizukami et al. (2002) a partir das críticas feita por Zeichner a realidade americana, apontam importantes características para *practicum*, cuja concepção preconiza que se trata de uma experiência que prepara os futuros professores para ingressarem em comunidades de aprendizagem e não somente em salas de aula isoladas:

- Explicitação de como as teorias práticas, ou conhecimento na ação, que residem nas práticas dos professores podem contribuir para a formação dos futuros professores;
- Inclusão dos objetivos e dos conteúdos como objeto de reflexão, em vez de sua limitação às capacidades e estratégias (ou seja, os meios de instrução), atendendo à concepção instrumental da prática reflexiva;
- Consideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor na sala de aula;
- Superação do isolamento dos professores e consideração do contexto social e institucional do ensino, ou seja, atenção especial à escola e à comunidade;
- Supervisão constante, feita por agentes da instituição formadora e por professores cooperantes que atuam nas escolas que acolhem os futuros professores;
- Preparação dos futuros professores para atuarem com alunos culturalmente diferentes e com escolas também culturalmente diferentes, as quais recebem crianças pobres.

Zeichner (1993), ainda distingue o aprender a ensinar do que significa começar a ensinar, apontando que aprender a ensinar não se limita a formação inicial dos professores, pois é um processo contínuo ao longo da carreira, logo os programas de formação de professores, quando comprometidos com a qualidade da formação apenas preparam os professores para iniciar a ensinar.

Dessa forma, a formação inicial possibilita bases para a construção de conhecimentos que deem suporte para que possam atuar na profissão. No entanto, sozinha não dará conta do exercício de formar professores, tampouco desvalorizá-la em detrimento à formação continuada parece ser o caminho apropriado para que os profissionais da educação atuem na profissão.

Para Imbernón (2011) é necessário que haja uma redefinição da forma de ensinar uma vez que a profissão não se restringe mais a transmissão de um

conhecimento teórico, acadêmico, e sim, de um profissional que exerça outras funções que transitam pela motivação, a luta contra a exclusão social, as participações, as animações de grupo, relação entre universidade e escola, e as relações com estruturas sociais com a comunidade. De um modo em geral é necessário que se compreenda que atualmente o conhecimento é tão importante quanto às atitudes. E para que isto possa se concretizar em ações é necessário que nos atentemos para uma nova formação inicial e permanente.

Nesta mesma linha de pensamento Ball e Cohen (1999) apontam que no caso de professores iniciantes parecem existir poucas ligações entre o conhecimento acadêmico e as situações problemáticas que envolvem a escola. Destacam ainda, que ao se tornarem mais experientes, estes professores percebem que o conhecimento assimilado durante a formação inicial muito pouco contribui para o cotidiano profissional, o que os leva a abandonar os conhecimentos acadêmicos pelos da prática da sala de aula.

Percebe-se ainda, que no cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Por não constarem nos referências teóricos e técnicos, o professor não consegue o apoio proveniente dos conhecimentos adquiridos no curso de formação que não se aproxima da realidade escolar.

Espera-se que os cursos de licenciatura possibilitem mais do que uma habilitação legal para exercer a profissão, espera-se que se forme o professor ou ao menos, que a formação inicial colabore para o exercício da atividade docente, pois professorar não pode ser uma atividade burocrática. A natureza do trabalho docente, que é o ensinar como uma contribuição para o processo de humanização “deve desenvolver nos alunos conhecimentos, atitudes e valores, que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que surgem no cotidiano” (PIMENTA, 1996, p.75).

Sendo função clássica da escola, sua contribuição para a formação intelectual, cultural e humanística dos alunos é fundamental que o professor tenha claro os objetivos dos conteúdos que irão ser ensinados a seus alunos. Pois, a formação acadêmica deve se iniciar a partir dos saberes já constituídos da prática. Para a autora, a tentativa de romper com a fragmentação entre os saberes deve se dar a partir da articulação entre a formação inicial e a realidade escolar.

As consequências desta articulação para a formação dos futuros professores decorrem da premissa de que a formação inicial deve ocorrer a partir da obtenção da experiência dos formandos, que necessariamente deverão refletir sobre ela. Ou seja, não há como o futuro professor constituir seu saber fazer a partir da experiência dos outros, senão a partir do seu próprio fazer, dos saberes pedagógicos que serão construídos (PIMENTA, 1998).

Parizzi e Reali (2010) destacam que a formação básica do professor não pode se resumir a conteúdos específicos, como por exemplo, o ensino de diferentes métodos de como ensinar, estratégias e instruções ou os tipos de avaliações existentes. Para os autores, os cursos de formação básica devem enfatizar as formas de aprendizagem que contribuam para a construção de valores e atitudes positivas em relação à diversidade de alunos presente no ambiente escolar. Para isto, é necessário que exista uma aproximação dos futuros professores com os diferentes grupos de alunos, que possivelmente apresentarão diferentes níveis de dificuldades e experiências de ensino, logo haverá um favorecimento de um embate reflexivo entre o conteúdo aprendido no curso e a prática desenvolvida.

Darling-Hammond (1997, p.319), destacam que os professores “devem aprender como seus alunos: estudando, fazendo e refletindo, em colaboração com outros professores, pela observação cuidadosa dos alunos e de seu trabalho e compartilhando o que vêem”. Isto implica que os professores devem extrapolar o que apenas vivenciaram como estudantes.

Moruzzi, Pátaro e Pátaro (2012, p.14), apontam que é essencial para formação de professores a compreensão de mais de uma perspectiva teórica é necessário que se compreenda que as teorias produzem as práticas, ao mesmo tempo que estas produzem teorias, ou seja, há portanto uma relação íntima entre teorias e práticas que na prática docente, não é dialética. “No entanto, ocorre que os conhecimentos teóricos produzidos na universidade são de natureza diferente dos conhecimentos produzidos por meio das práticas pedagógicas”.

O que se percebe então é que os conhecimentos advindos das teorias e das práticas pedagógicas não devem receber uma hierarquia de valores. Segundo Moruzzi, Pátaro e Pátaro (2010, p.14) “nem as teorias produzidas pela universidade são melhores, nem os saberes da prática são. Todos esses saberes são saberes necessários para a formação e atuação do profissional docente”.

Nono e Mizukami (2006) também fazem referência a valorização destes conhecimentos ao investigarem à etapa de iniciação na carreira docente. As autoras atribuem ao professor um papel ativo em sua aprendizagem da profissão e endossam a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar, ou seja, a valorização do ambiente escolar como local de aprendizagem da docência.

Sarti e Bueno (2007), em seu estudo que focalizou processos relacionados ao movimento atual de “universitarização” da docência, procurando caracterizar modos pelos quais professores leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais em um contexto de educação continuada, constatou a existência de um cenário de desencontros entre as duas culturas profissionais focalizadas pela pesquisa.

Este desencontro se deu pela existência de limites impostos pela formação que a universidade vem ofertando, uma vez que seu objetivo principal habitua-se no tratamento teórico de questões educacionais. “No entanto, para as professoras envolvidas na pesquisa, as questões teóricas só fazem sentido se contribuírem para o tratamento de questões de ordem prática que se lhes apresentavam na docência cotidiana” (SARTI; BUENO, 2007, p.471).

Azanha (1995, p.71) destaca que estas preocupações sugerem mudanças significativas para a formação dos professores e para a produção de conhecimentos acadêmico-educacionais, que deixariam de limitar-se à busca de explicações abstratas sobre o ensino para focalizar também “o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação”.

Um caminho que evitaria muitos desencontros que têm caracterizado as ligações postas entre escola e universidade e, também, entre professores e pesquisadores. Assim, as escolas não seriam apenas simples objetos de estudo, em virtude dos conhecimentos que os docentes possuem sobre a instituição escolar. Ao mesmo tempo, os professores teriam acesso aos resultados das investigações e poderiam integrá-los aos seus saberes sobre a escola, como esperam os pesquisadores. “Vislumbra-se, com isso, a incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de se conceber o conhecimento sobre o ensino” (BUENO, 1998, p.9).

Corroboramos com Moruzzi, Pátaro e Pátaro (2010), quando os autores apontam a necessidade de um trabalho compartilhado que articule profissionais da academia (formadores de professores), estudantes de graduação e docentes em exercício, numa parceria em que se reconheça o igual valor dos saberes produzidos em ambos os contextos, assim como nosso trabalho de pesquisa colaborativo propõe.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proposto pelo MEC/Capes em 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7219/2010, também pode ser considerado como uma ação governamental que aproxima a universidade e escola ao criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar.

Tem como objetivo fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la a partir de projeto em particular de trabalho e a oferta de bolsas de auxílio aos futuros professores, professores das universidades que envolvidos no projeto (coordenadores de área) e os professores de escolas públicas (supervisores).

A literatura aponta que o PIBID possui elementos que podem beneficiar as instituições envolvidas ao criar expectativas para a composição de um campo exclusivo de trabalho e formação. Neste tipo de programa os futuros professores têm a oportunidade de perceber e questionar a própria formação. Ao estarem inseridos no campo profissional enfrentam os desafios da docência que podem não ocorrer em instituições de ensino superior que não possibilitam elementos como os do PIBID (AMBROSETTI, et al., 2013)

No entanto, o PIBID também enfrenta algumas críticas no modo como o mesmo desenvolvido. Ambrosetti et al., (2013) aponta duas limitações que este tipo de programa possibilita. Uma delas se refere ao fato do programa não abrigar a todos os licenciados, uma vez que o número de bolsas oferecidas contempla um número reduzido de futuros professores.

Outra dessas limitações apontada pelas autoras, se refere à criação de novos papéis para os professores da universidade que não aproxima as formas de discurso dos sujeitos, o que acaba limitando os modelos formativos.

No PIBID o processo de aproximação e diálogo ocorre principalmente pelas iniciativas individuais e relações pessoais estabelecidas pelos participantes. Não se observa ainda um processo interinstitucional, que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos (AMBROSETTI, et al., 2013, p. 170)

Porém, mesmo apresentando possíveis limitações, este programa ao aproximar as instituições colabora para que os conhecimentos da docência possam ser (re) construídos a partir de uma reflexão crítica dos conhecimentos construídos em ambas as instituições.

2.2 Formação em Educação Física para o Contexto da Inclusão

A EF a partir da década de 1970 do século XX, passou por avanços nas suas bases teórico-metodológicas ao buscar superar os modelos esportivista e biofisiológico, referendados em diversos autores das ciências humanas, fazendo com que a área se tornasse menos excludente e com a preocupação de uma formação humana mais global.

Entre os precursores da área destacamos João Batista Freire que buscou romper com a tendência mecanicista na EF utilizada na época ao conjecturar, alicerçado no referencial teórico de Piaget, Wallon e Vygotsky, a cognição, a afetividade e a socialização.

Freire (1987) destacou que compete ao professor de EF por meio do lúdico, a construção do conhecimento sistematizado e escolarizado. Apontou ainda, que o conhecimento não é fruto apenas das informações, mas também do estabelecimento de conceitos.

Em uma de suas principais obras intitulada Educação de corpo inteiro, escrito na década de 80, o autor buscou substituir a visão de que as crianças possuem duas partes distintas: a física e a mental, pela junção de ambas.

“Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (FREIRE, 1987, p. 13 – 14).

A obra intitulada Metodologia do ensino de EF, escrita por Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht também é um marco para a história da EF. A obra buscou “oferecer aos professores de EF um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social” (SOARES et al., 1992, p.49).

Está alicerçada no referencial teórico da pedagogia crítico-social dos conteúdos (ou histórico-crítica) de Dermeval Saviani e José Libâneo numa perspectiva marxista. A proposta buscou colocar a prática pedagógica na perspectiva da transformação social, em direção a uma sociedade igualitária e equitativa (BRACHT, 2002).

O professor percebido como um mediador no trato com o conhecimento busca conduzir os alunos a compreensão de que o conhecimento está em constante evolução e que sua condição como sujeito histórico, lhe possibilita compreender-se como alguém capaz de intervir no meio em que vive.

Segundo Soares et al. (1992, p.40), esta percepção da historicidade tem como meta “a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas”.

Mauro Betti foi outro autor que colaborou para as transformações pelas quais a EF passava. Influenciado por estudos na área da sociologia e filosofia o autor discutia os valores da EF escolar expressados pelos princípios da não exclusão e da diversidade.

Outro ponto a ser destacado na década de 90, foi o fato do autor considerar os objetivos pedagógicos da EF em uma perspectiva semiótica, observando que a EF não deveria se transformar apenas em um discurso sobre o objeto de estudo da EF “mas numa ação pedagógica com ela [...] sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se; a dimensão cognitiva (crítica) [...] far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem” (BETTI, 1994, p.42).

Ao se considerar uma perspectiva semiótica, cabe ao professor apresentar a princípio os “quase signos”, ou seja, as possibilidades para que os alunos produtores de signos estabeleçam relações interpretantes, de acordo com o resultado que se almeja, seja ele estético, ético ou lógico (BETTI, 2007).

Jocimar Daólio também contribuiu a época com área da EF. Objetivando fazer uma crítica aos profissionais da EF expôs em suas obras o movimento humano enquanto expressão de uma cultura própria, determinada pelas vivências, que constituem a história de corpo de cada um. Para isto buscou suporte teórico em autores como Mauss, Geertz, Laplantine, Lévi-Strauss e etc.

Para o autor, as aulas de EF não vinham sendo possibilitado a todos porque grande parte dos alunos não se encaixavam nos padrões de habilidades motoras

definidos a partir do esporte de alto nível. Logo, era fundamental que se interpreta-se o ser humano tendo como referência a diversidade e a pluralidade que constituíam a sua história de corpo, sua cultura.

Os valores, as normas e o costume social são assimilados e incorporados por meio do corpo do homem. “Mais do que uma aprendizagem intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo” (DAOLIO, 1992, p. 40).

Recentemente podemos destacar as contribuições de Marcos Neira para a área da EF. Apoiando-se nas produções teóricas dos Estudos Culturais, por meio de autores como Stuart Hall, Henry Giroux e outros, e, no Multiculturalismo utilizando autores como Shirley Steinberg, Homi Bhabha e outros, o autor afirma que a prática pedagógica da EF deve receber influências para além da psicologia, pois as observações sociais deverão colaborar para alinhar o currículo à contemporaneidade (NUNES; NEIRA, 2011).

Os marcadores sociais como condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de ocorrência, histórias pessoais, religião, entre outros são partes integrantes de uma ação didática da EF ligada à contemporaneidade. “Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados” (NEIRA, NUNES. LIMA, 2014, p.8).

Dessa forma se faz necessário que os professores evidenciem que há produção dos conhecimentos significativos construídos na escola. Para isto, os professores precisam romper com os modelos outrora referendados, para em conjunto com seus alunos desenvolverem práticas pedagógicas culturalmente norteadas e que favoreçam os princípios da inclusão.

Entendemos que uma formação sólida em EF voltada aos princípios da inclusão é aquela que propõe aulas de EF para todos, sem distinção alguma, incluindo aí os alunos público alvo da Educação Especial e/ou aqueles que apresentam dificuldades em compreender/vivenciar as atividades por outros motivos.

A formação de professores para a inclusão deve contribuir para que a formação destes profissionais se estenda para além da contribuição que se pautem em práticas pedagógicas inclusivas, mas também para que possam ser eles próprios, os

reformadores ou os inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivos (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013).

“A informação sobre as deficiências transmitidas por uma única disciplina, se não for ensinada através da “infusão”, pode facilmente ser percebida pelos estudantes como isolada e sem significado” (KOWALSKI, 1995, p.55). Como consequência de experiências envolvendo a infusão, os estudantes são incitados de uma forma persistente para assimilar e aplicar o conhecimento sobre a deficiência no seu ensino e, desta forma, permite ascender o seu nível de compromisso.

Rodrigues e Rodrigues (2013) destacam que utilizar-se de modelos inclusivos para ensinar Educação Inclusiva aos professores está de acordo com um princípio de formação designado por “isoforismo”. Pretende-se com esse princípio acentuar que a formação deve seguir os mesmos valores e práticas que se espera que o formando venha a adotar quando for profissional. Não se pode pedir que um professor seja capaz de promover (ou pelo menos não entrar) a reforma inclusiva – que deverá estar em curso nas escolas -, se ele foi educado ou preparado num modelo contrário a este. “Uma boa maneira de analisar e avaliar os programas de formação é discutir o quanto eles são real e eficazmente isomórficos, face ao perfil do profissional que se pretende formar” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013, p.81).

Nesta mesma linha de competências dos professores de EF para a inclusão, iniciou-se em 2007 um projeto europeu de formação em EF (European Inclusive Physical Education Training) patrocinado pelo projeto europeu “Leonardo da Vinci”. Este projeto visa o desenvolvimento de onze competências:

1. Adaptar o currículo de Educação Física (EF) da escola, de forma a refletir as condições atuais e as necessidades de todos os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em EF.
2. Avaliar o nível efetivo de desempenho de estudantes com NEE em EF.
3. Planejar experiências de aprendizagens adequadas ao desenvolvimento em Educação Física Inclusiva (EFI).
4. Preparar a classe e a sala de aula para a inclusão do aluno com NEE.
5. Adaptar o ensino para responder às necessidades de TODOS os alunos.
6. Gerir o comportamento dos alunos de forma a assegurar a aprendizagem mais apropriada e segura para TODOS os alunos.
7. Comunicar com os alunos com NEE e outros que estão direta ou indiretamente envolvidos no ensino da EFI.
8. Avaliar o progresso de alunos com NEE em EFI em relação com os próprios objetivos.
9. Avaliar a eficácia do programa de EFI.
10. Continuar a desenvolver as suas aptidões profissionais e conhecimento, bem como as dos outros.
11. Pugnar

pelas necessidades e direitos dos alunos com NEE. (RODRIGUES e RODRIGUES, 2013, p.82-83).

Seguindo a ideia do isomorfismo ainda, os autores destacam que todas as experiências que valorizam a informação, o desempenho ou o pensamento do professor, bem como as experiências práticas que as acompanham, serão úteis para a sua formação. A questão que se pode colocar é de que maneira as estratégias pedagógicas usadas na formação de professores para a inclusão são, elas próprias, inclusivas?

Hardin (2005) nota, por exemplo, que o trabalho em EF com turmas étnica e culturalmente diversas tem sofrido grandes avanços. No entanto, segundo o autor, não se notam progressos semelhantes na formação de professores de EF no que diz respeito ao ensino de alunos com condições de deficiência. Essa falta de progresso verifica-se através da não obrigatoriedade da participação nas aulas do público caracterizado como pessoas com deficiência, em relação a quem não possui esta caracterização. Depois, práticas docentes carregadas de pouco ou nenhum valor inclusivo, pois a competição e a busca pela técnica perfeita afastam os menos hábeis das aulas de EF.

Percebe-se que as aulas de EF que se sustentam pelas práticas tradicionais de vivências de esportes, nos moldes mecanicistas, deixa o lugar de componente curricular que contribui para a inclusão para se tornar um obstáculo, como é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 02 – Comparação entre a Educação Física Escolar Tradicional e a Educação Física Inclusiva

Educação Física Tradicional	Educação Física Inclusiva
Valorização da homogeneidade	Valorização da diferença
Competição	Cooperação
Ensino de 'técnicas'	Espaço para a criatividade
Participação dependente do desempenho	Participação independente do desempenho
Prática unidimensional (desportiva)	Prática multidimensional (desportiva, expressiva, cultural, etc.)
Relação treinador – praticante	Relação professor – aprendiz

Fonte: Rodrigues e Rodrigues (2013).

Os professores de EF são como outros professores, influenciados pelas atitudes e percepções sobre a inclusão que compartilham com professores de outras

áreas disciplinares. Mas existe outra origem – está exclusiva da área disciplinar de EF – que pelo valor que dá à técnica, à competição, à hierarquização e a um modelo baseado no desempenho, representa um segundo conjunto promotor de exclusão. Assim, a EF possui uma “dupla genealogia de exclusão” (RODRIGUES, 2006), o que constitui um fator de maior dificuldade para cumprir as suas possibilidades, potencialidades e promessas como prática inclusiva.

A formação docente direcionada para a atenção à diversidade e que considere os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial, está contida desde a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O Ministério da Educação há algum tempo, tem apontado a necessidade de introduzir no ensino superior, em especial nos cursos de licenciatura, conteúdos direcionados a este público, visando a diminuição de lacuna de conhecimentos existente entre a universidade e a escola. Pois se compreende que o trabalho docente deve extrapolar o diagnóstico em detrimento a estratégias que possam favorecer a todos durante as aulas, para isso, é fundamental um processo de formação inicial diferente dos modelos existentes.

Block e Obrusnikova (2007) ressaltam que os professores de EF têm percepções negativas em relação à inclusão. Para os autores, nem todos os professores de EF receberam formação adequada e suficiente, ou, vivenciaram experiências bem sucedidas para atender ao público alvo da Educação Especial.

A formação inicial dos professores deve ser melhorada por meio de programas educacionais que forneçam conhecimentos e experiências relacionadas a este público. São estes programas projetados para desenvolver as competências do ensino cognitivo e comportamental dos futuros professores que afetaram significativamente a raiz do comportamento destes profissionais no futuro (HODGE; DAVIS; WOODARD; SHERRILL, 2002; KOZUB, SHERBLUM, PERRY, 1999).

Rizo, Brodhead, Kowalski (1997) acredita que seja necessário uma reestruturação parcial ou total dos programas educacionais a fim de integrar conhecimentos, habilidades e experiências sobre questões de inclusão. E isso só será possível a partir do emprego de um modelo teórico sólido.

Jin, Yun e Wegis (2013, p.374) ressaltam que para aplicar adequadamente um programa educacional que forneça conhecimentos e experiências voltados à inclusão “é necessário a incorporação de três etapas sequenciais neste tipo de currículo: (a) etapa 1: Curso focado na leitura; (B) Fase 2: Curso para ensinar o estágio; e (c) fase 3: Curso focado no estágio”.

Para Tubic e Dordic (2012) a EF por meio de suas particularidades possui uma habilidade ímpar no apoio à participação e práticas de todos os alunos no processo de aprendizagem, independentemente das NEE e características individuais de cada aluno.

Assim sendo, os autores apontam no trabalho científico denominado ‘Ensino Inclusivo a Longo Prazo na EF nas Escolas do Voivodina: Desafios e Perspectivas’, lançado pela Faculdade de Desporto e Educação Física, em Novi Sad, na Sérvia, a identificação dos obstáculos que estão no caminho de uma boa EF para todos os alunos nas escolas regulares de Voivodina, e, alternativas para ajudá-los, desenvolvendo políticas e práticas educativas inclusivas na EF.

Tubic e Dordic (2012) ressaltam que posteriormente à aprovação da Lei sobre os Fundamentos do Sistema de Educação, em 2009, em Voivodina, na Sérvia, um projeto foi implementado em escolas-piloto destinados a elaborar e aplicar um modelo eficiente de educação inclusiva.

Neste projeto o ministério local desenvolveu uma rede de apoio para auxiliar os professores que passaram a frequentar cursos de formação e as escolas a implantar práticas educacionais que fato fossem inclusivas.

No que se refere a formação inicial para a implementação de uma EF inclusiva, Tubic e Dordic (2012), ressaltam que em uma análise dos programas atualmente existentes nas faculdades de países da região (Sérvia, Croácia, Eslovênia, Bósnia e Herzegovina, Montenegro, Macedônia), evidenciou-se que os conteúdos curriculares relacionadas com a EF inclusiva são mais frequentemente estudadas dentro do quadro de disciplinas opcionais/módulos, ou - de forma limitada - como parte de outras disciplinas, especialmente cinesioterapia.

Monitorar todos os três níveis de estudos universitários, como um todo (graduação, pós-graduação / mestrado, doutorado, ou seja, em termos de processo de Bolonha, 1º, 2º e 3º ciclos) revelou o fato de que não há continuidade no fornecimento de conteúdo, cursos ou

módulos que tratam de educação física inclusiva (TUBIC; DORDIC, 2012, p. 323).

O estudo identificou ainda, que as atitudes positivas dos professores para o ensino dos alunos que necessitam de uma educação inclusiva se deu por meio de uma formação acadêmica sólida, que possibilitou um aumento da experiência no ensino de alunos com alguma deficiência e uma percepção positiva da sua própria competência, no que diz respeito ao ensino destes estudantes (BLOCK; RIZZO, 1995; FOLSOM-MEEK; RIZZO, 2002; KOWALSKI; RIZZO, 1996).

Block e Conaster (1999) ressalta que a combinação de opiniões dos professores contrários à inclusão, aliada a uma formação insuficiente para o trabalho nas classes inclusivas, muitas vezes leva ao fracasso no processo de inclusão quando se trata de EF.

Djordjic (2012) destaca em um de seus trabalhos, que grande parte dos professores, cerca de 58,3% afirmaram falta de auto-confiança em lecionar para crianças que apresentavam deficiências no desenvolvimento, outros 9,1% destacaram que assistiram a algum seminário que envolveu este público na EF. Constatou-se ainda, que o professores que tiveram oportunidade de contato com o público considerado especial, adquiriram experiências que os levaram a apresentar uma percepção mais positiva sobre suas próprias competências em lecionar.

Tubić e Dordić (2012) acreditam que considerando a possibilidade de evolução e uma mudança nas atitudes é necessário que as universidades que formam futuros professores, criem condições para experiências diretas com alunos que necessitam estar incluídos no processo educacional, ou seja, o preparo destes alunos para a educação inclusiva necessita de uma abordagem que promova impacto em prol de atitudes mais positivas.

No que se refere à implementação da educação inclusiva na Sérvia / Voivodina, e em especial nas aulas de EF é necessário ações estratégicas ao longo de várias linhas:

1. O fornecimento de material, organizacional e recursos profissionais necessários para o desenvolvimento de uma Educação Física inclusiva;
2. O estabelecimento de laços mais estreitos entre todas as partes interessadas - educadores, pais, profissionais especialistas, instituições relevantes / organizações;
3. Benfeitorias nos programas de formação inicial para os futuros professores que trabalharão com a

Educação Física inclusiva, assim como apoio especializado continuamente para uma formação profissional avançada; 4. Inovações nos currículos de Educação Física e planejamento; 5. Desenvolvimento da cultura e das práticas inclusivas (TUBIC; DORDIC, 2012, p.325).

As faculdades/universidades que ensinam futuros professores de EF têm uma responsabilidade especial para produzir profissionais capazes de enfrentar qualquer desafio no campo da EF inclusiva. Portanto, uma tarefa de alta prioridade com o decorrer do tempo é estabelecer e melhorar módulos/cursos que completam a competência dos formandos para o trabalho de ensino de EF. Ao mesmo tempo, bons programas de formação avançada têm de ser concebido para os educadores que já ensinam EF nas classes inclusivas (TUBIC; DORDIC, 2012). .

Jiménez-Monteagudo e Hernández-Álvarez (2013) realizaram um estudo na Espanha, com sete especialistas, que contribuem para o progresso e desenvolvimento na área da EFA. Todos estes especialistas possuíam em comum graus avançados em ensinar EF, ou, já haviam ensinado no ensino universitário a disciplina EFA, Desporto Adaptado, Atenção às NEE ou similares. Além disso, todos eles foram ou são professores universitários, professores com diferentes experiências em universidades espanholas, públicas ou privadas.

O objetivo do estudo foi compreender a situação da formação inicial e as perspectivas de estabelecer um perfil de competências na formação de profissionais de Atividade Física Adaptada.

No que diz respeito ao estado atual da formação inicial, os autores ressaltam que os especialistas entrevistados apontaram um défict no que se refere aos conhecimentos referentes aos processos de ensino da prática da EFA durante a formação dos futuros professores.

No entanto, não há um consenso entre os especialistas para identificar as razões para uma má formação observada na realidade. O número de créditos atribuídos aos assuntos relacionados com a EFA aparece como uma das possíveis razões, mas para alguns dos especialistas em vez de déficits de horas de formação é necessário se atentar para o processo de como está se construindo está a formação (JIMÉNEZ-MONTEAGUDO; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, 2013).

Com relação aos problemas na formação inicial os especialistas entrevistados afirmaram entre outras conclusões que as guerras entre diferentes departamentos por

créditos de conteúdo tradicionais, inibe novas linhas de ensino e pesquisa que poderiam ocupar o seu espaço naturalmente; a falta de consciência social sobre o público alvo da Educação Especial; a ausência de recursos e infraestrutura para as simulações e as práticas reais que envolve a formação (JIMÉNEZ-MONTEAGUDO; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, 2013).

Os autores ressaltam ainda com o estudo, a necessidade de incorporar na EF conteúdos que favoreçam a conscientização dos futuros profissionais sobre o público alvo da Educação Especial. Em destaque as que possuem deficiência, os seus direitos, e a necessidade de combater as diversas barreiras que impedem a inclusão real, bem como, a necessidade dos futuros profissionais possuírem contato real com estas pessoas no processo educacional, como meio privilegiado para alcançar a consciência desejada.

A obrigatoriedade em todos os currículos de que todos os alunos devem passar pelo processo de aprendizagem em EFA para ver quais são as características destas pessoas é fundamental, assim como a necessidade de se estabelecer um quadro de competências e sua relevância para orientar a formação inicial dos futuros professores é essencial complementa Jiménez-Monteagudo e Hernández-Álvarez (2013).

Pôde-se notar que a EF ao longo do período apresentou avanços no campo de formação do profissional de EF. No entanto, mesmo com o desenrolar do tempo, este profissional ainda apresenta dificuldades em lidar com um público tão heterogêneo em suas aulas.

Sendo assim, se faz necessário que as instituições de ensino superior tenham um projeto político pedagógico bem elaborado e bem efetivado no que diz respeito à formação do profissional para atuar com o público alvo da Educação Especial. Em particular, que este projeto estabeleça relação com o cotidiano e com as práticas profissionais como sugere o conceito de desenvolvimento profissional de professores.

2.3 A Educação Física Adaptada no Contexto da Formação

Em função das características peculiares do público alvo da Educação Especial, a parte da EF que assume a responsabilidade de atendê-las vem sendo denominado de EFA. Cruz (2005, p.31) ao abordar o tema, destaca que “trata-se da adoção de uma terminologia que melhor traduza os propósitos que a orientam, não

obstante questionamento sobre o caráter adaptado da EF acompanhar algumas das discussões conceituais da área”.

Segundo Costa e Souza (2004, p.29), a EFA tem sua origem visando suprir as lacunas da EF tradicional que não conseguia atender as características e especificidades das pessoas com deficiência. “[...] até porque, como a EF poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, se teve a sua história marcada pela ideia de corpo bonito, perfeito e saudável?”

Pedrinelli e Verenguer (2005) recomendam a possibilidade de se considerar a EFA como um elemento da EF, cujo objetivo é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Na EFA há a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas de qualquer natureza como a ginástica, a dança, os jogos e o esporte, considerados como potencializadores de desenvolvimento pessoal.

Segundo Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p. 163), a EFA, “[...] enquanto subárea da EF, assume importantes papéis frente às populações a que se destina”. Constitui parte essencial na formação de professores de EF e representa uma etapa na construção de conhecimento sobre a atividade física para as pessoas com deficiência.

A intervenção da área desenvolve-se inicialmente com grupos populacionais com deficiência física, ampliando-se o atendimento a outros grupos, como pessoas com deficiência sensorial (visão, audição), deficiência intelectual, deficiência múltipla. Percebe-se com o decorrer do tempo que o papel da EFA passou a configurar outros grupos como os portadores de doenças cardíacas, obesos, pessoas da terceira idade, que, em função de suas condições, requerem programas e meios adaptados para a realização da atividade física (MORAES, 2010, p.94).

A introdução da EFA como disciplina nos cursos de EF significou um avanço curricular, pois, questionava o currículo tradicional esportivo predominante na EF na década de 90. A expectativa era que o futuro profissional se conscientiza-se que sua atuação deveria ocorrer sem qualquer espécie de discriminações (SILVA; DRIGO, 2012).

Para Costa e Sousa (2004) a EFA trouxe contribuições extremamente importantes quando se pensa em atividades físicas e desportivas às pessoas com NEE. No entanto, como seu foco central é um público caracterizado, em especial, a

EFA sinaliza para a manutenção do caráter segregacionista existente nas suas práticas.

Isto decorre possivelmente fruto da origem da disciplina, que possuiu um viés biológico, o nos faz considerar uma proximidade da EFA dentro de uma concepção tradicional de currículo, “enquanto uma área do conhecimento que propõe procedimentos especializados a uma determinada população, ou seja, uma concepção técnica sobre como fazer, a partir de condições especiais ou adaptadas” (SILVA e DRIGO, 2012, p.42).

Chicon (2013, p.28) afirma não negar a importância histórica da EF e dos esportes adaptados para as pessoas com NEE, porém, corrobora com os autores acima, quando destaca em uma de suas afirmações que “entendemos que a diversidade e a bilateralidade entre as pessoas com NEE e as pessoas que não apresentam NEE, devem fazer parte do mesmo espaço-tempo de convivência para que alcancemos os princípios da inclusão”.

Dois aspectos são apontados por Neira (2009), no âmbito pedagógico, quando se aborda a presença da EFA tratando de uma população específica nos cursos de licenciatura:

- O fortalecimento de uma visão biologicista para trabalho pedagógico em EF só reforçará o preconceito para com os alunos e alunas com necessidades especiais, pois são tratados pelo viés médico e classificatória das deficiências.

- Sendo a escola um espaço democrático, não há possibilidades de se separar os “diferentes” tendo como base o reconhecimento de direitos equânimes.

É possível encontrar na literatura alguns trabalhos que investigaram a percepção de futuros professores ou professores em exercício, sobre como se deu a formação acadêmica no que se refere a conteúdos e ou disciplinas que se destinaram as pessoas com NEE, ou, para aquelas que de certa forma se encontram a margem da sociedade de uma forma em geral. Destacamos alguns destes trabalhos, que apresentam resultados similares a muitos outros.

Ao investigar os currículos de EF de docentes recém-formados atuantes em escolas públicas e privadas nos municípios da região metropolitana da capital paulista, Neira (2009), afirmou que os currículos prestam um desserviço à formação pedagógica dos futuros professores ao constatar que todos os currículos investigados “alocam” o trabalho com as diferenças em uma só disciplina. Afirmou ainda que a

prática pedagógica apresentada nos cursos se refere a procedimentos terapêuticos, nos quais os pacientes precisam ser curados, corrigidos e melhorados.

Alguns estudos, como o desenvolvido por Fiorini e Manzini (2014), ao investigar um grupo de professores de EF e a inclusão, apontou dificuldades na EFA no que se refere à formação acadêmica. A primeira delas refere-se ao fato desta disciplina não ser oferecida nos cursos de EF que alguns deles frequentaram. A segunda delas, se refere ao fato do oferecimento da disciplina estar centrada unicamente nos aspectos teóricos e com situações hipotéticas de deficiência. Enquanto a terceira dificuldade apontada, se referia ao fato, da disciplina estar voltada unicamente à deficiência física e os estágios, quando oferecidos, na área adaptada, possuírem vagas restritas.

Salermo, Correio, Silva e Araújo (2012) ao investigarem as percepções de alunos da graduação em EF sobre a inclusão educacional de uma universidade pública do Estado de São Paulo, constataram que a maior parte dos entrevistados ainda não possui esclarecimento em relação aos sujeitos compreendidos no processo de inclusão, pois acredita que a inclusão se resume as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Consideram ainda, a inclusão educacional como responsabilidade do governo e dos profissionais da educação. Ao governo, por acreditarem que todos devem ter acesso às escolas ou aos lugares comuns a todos. Aos profissionais da Educação, possivelmente por estarem vinculados às vivências mais recentes em estágios e observações nas escolas, onde se constatou algumas lacunas no processo inclusivo.

Schmitt et al. (2015) também verificaram a percepção dos acadêmicos de EF de cinco IES (Instituições de Ensino Superior), localizadas na microrregião do Oeste do Paraná, em relação a sua formação para atuação junto de alunos com NEE.

Os autores apontaram que as principais falhas no que se referem às disciplinas dos cursos de EF, se concentram na pouca carga horária e poucas experiências com esta população, em especial, aqueles que possuem alguma deficiência. “Percebemos que as disciplinas dos cursos de graduação não estão atendendo ao que os acadêmicos esperam, demonstrando que seus conteúdos são insuficientes para a adequada atuação futura” (SCHMITT et al., 2015, p.17).

Jerônimo et al. (2008) também investigaram a percepção de futuros professores de EF de uma universidade do estado de Minas Gerais e constataram que a grade curricular do Curso de Graduação em EF faz menção às pessoas com

NEE apenas na ementa da disciplina específica e obrigatória, denominada Atividade Motora Adaptada.

Segundo os autores, os dados coletados informando que somente uma disciplina aborda o conteúdo direcionado a este público não é o suficiente para a promoção de uma formação mais sólida sobre o tema, pois “o professor é a peça fundamental no trato com a diferença, pois cabe a ele formar cidadãos mais conscientes em relação à diversidade” (JERÔNIMO et al., p. 12).

Beltrame e Ribeiro (2004) verificaram as atitudes de graduandos em EF do Centro de EF, Fisioterapia e Desportos (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina em face da inclusão de pessoas com NEE no ensino regular. A maioria dos acadêmicos de EF do CEFID apresentou uma atitude positiva adiante da inclusão, porém, verificou-se o inexpressivo interesse e informação sobre este público, o que sugere a precisão de um maior número de disciplinas que tratem de assuntos que se referem a EFA. Verificou-se ainda que a necessidade de motivar e subsidiar os acadêmicos para que possam contribuir para o que preconiza a política da inclusão escolar.

Tavares e Krug (2003), em uma pesquisa realizada na UFSM com acadêmicos do Curso de Graduação em EF – Licenciatura Plena, e o corpo docente, constaram que, para ambos os sujeitos, os conteúdos do Curso de Graduação em EF não são suficientemente preparados para, isoladamente, tratar do ensino aprendizagem de uma população específica, qual seja, às pessoas com NEE, inserida num contexto coletivo, ao nível escolar.

Nascimento, Rodrigues, Grillo e Merida (2007) ao analisar a atuação e as influências da formação profissional de professores de EF que atuam ou atuaram com EF inclusiva escolar, puderam verificar que independente do sujeito possuir a disciplina EFA em seu histórico curricular, a atuação dos profissionais não é diferenciada por esse fator. Pois o conteúdo específico da área de adaptada durante a graduação é importante, porém é necessário vivenciar questões decorrentes ao dia-a-dia do profissional que atua com a população com NEE na prática, a fim de oportunizar o leque de experiência e estimular a reflexão do profissional, perante sua atuação nesse contexto. “Relacionando as implicações da formação acadêmica com a continuidade, observou-se que a formação continuada mostrou-se mais importante

do que a formação acadêmica especificamente da área da EFA para os pesquisados” (NASCIMENTO; RODRIGUES; GRILO; MERIDA, 2007, p.12).

Dessa forma, o que se pode notar é que há uma necessidade urgente de se repensar o papel da EFA nos cursos de EF, a fim de se buscar uma harmonia entre os preceitos instituídos pela disciplina para aqueles que podem necessariamente contribuir com a inclusão no ambiente escolar.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO SUPORTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo está organizado em tópicos que discutem os seguintes temas: a parceria dos professores por meio da colaboração, o trabalho colaborativo entre Universidade e Escola, e a EF e a Educação Especial - partilhando saberes, têm a finalidade de apresentar e discutir a valorização da Educação Especial como promotora da inclusão. O reconhecimento das parcerias entre universidade e escola e dos sujeitos que promovem a construção dos saberes, como promotores de fontes de conhecimentos que fomentam práticas exitosas quando se almeja uma educação que seja inclusiva.

A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino é fruto da elaboração de decretos e leis que o Brasil enquanto signatário adotou a partir de declarações, tratados e diretrizes internacionais.

Podemos apontar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um símbolo teórico e político da educação brasileira, destacando três conceitos essenciais:

- 1º - A educação especial é conceituada como modalidade não substitutiva à escolarização;
- 2º - O conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à formação dos estudantes;
- 3º - O público-alvo da educação especial é constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

De acordo com as diretrizes da nova política:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

De acordo com Rodrigues, Capelline, Santos e Rinaldi (2014) atualmente a Educação Especial é um avanço quando pensamos pela ótica da inclusão, uma vez que o foco não está na deficiência que o indivíduo apresenta, muito menos se busca

nela a raiz do problema. Ao invés disso, o ensino e a escola são os pontos a serem enfatizados e para isso se procura formas e condições de aprendizagem.

Essa nova percepção compreende que a escola que deve fornecer recursos e apoios pedagógicos para que os alunos alcancem sucesso escolar dentro de suas possibilidades. Dessa forma, cabe a escola ajustar-se à diversidade dos seus alunos, em destaque para as que apresentam deficiência intelectual devido ao número elevado desta população na rede comum de ensino, o que requer atenção maior do sistema escolar (RODRIGUES; CAPELLINE; SANTOS; RINALDI, 2014).

A meta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva consiste em assegurar que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possam estar incluídos no sistema comum de ensino, norteados dentre outros fatores, os sistemas de ensino para assegurar o acesso ao ensino comum, bem como, a participação, aprendizagem, a continuação gradativa dos níveis de ensino, a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

As diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica por meio da resolução CNE/CEB, nº 4/2009, são instituídas a fim de subsidiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No documento é descrito a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado [...] (BRASIL, 2009).

Logo, há a necessidade do AEE ser institucionalizada no Projeto Político Pedagógico da Escola, prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional

Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2008)

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial rompe com as práticas educacionais hegemônicas que não permite um atendimento destinado à heterogeneidade, pois além de rotular, classifica a aprendizagem e evidencia o preconceito que ao longo do tempo edificou-se em relação ao aluno da Educação Especial. Começa então a utilizar concepções que estão conectados a diferença como possibilidade de compreender a relação e o outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito, destaca Rodrigues, Capellini, Santos e Rinaldi (2014).

No tocante ao vasto número de leis, decretos, resoluções e portarias destacamos a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. Em seu art. 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre outros:

I - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; II - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; III - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; IV - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; V - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar (BRASIL, 2015).

De acordo com Jesus, Martins e Almeida (2004) ao conceituarem a Escola Inclusiva, reforçam o direito que todos os alunos têm de cursar o mesmo tipo de ensino, na medida que determina que os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diversidades de pessoas que

possam existir. Por isso é necessário que os professores da escola comum e os especialistas possam intervir para que se criem condições propícias de qualidade e inovação educativa no ambiente escolar.

Esses pressupostos necessitam de atualizações quanto a definição e conceituação da escola, do conhecimento, do ensino e da aprendizagem para que novas concepções possam interferir no caminho escolar dos alunos, em destaque quando a Educação Especial se faz presente no ensino comum (RODRIGUES; CAPELLINE; SANTOS; RINALDI, 2014, p.46).

Duas vertentes de orientação voltadas para a construção efetiva de uma escola inclusiva estão sendo desenvolvidas a fim de se prestar uma contribuição para as mudanças que são necessárias. Dentre elas, Jesus, Martins e Almeida (2004) destacam: - a constatação de que os aspectos relacionados com a gestão da escola, da sala de aula, o clima das relações e as interações estabelecidas são fundamentais, e; a importância dada a um currículo inclusivo que promova práticas pedagógicas apropriadas a todos os alunos.

A escola inclusiva necessita ir além da adoção de conceitos, precisa que se construa um currículo comum a todos, que possibilite de modo satisfatório o envolvimento dos alunos, cujo progresso não se dá de forma homogênea. Dessa forma, a escola precisa compreender e aceitar a responsabilidade no avanço de todos os alunos.

Assumir um programa que seja inclusivo implica adotar uma abordagem que troque o modelo tradicional verificado na avaliação do aluno (prescritiva) para uma abordagem direcionada para a classe e a avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Um programa inclusivo deve ter como base a norma de que boas práticas são apropriadas a todos os alunos, para isto é fundamental que os professores possuam conhecimentos que deem sustentação para que possam ensinar na mesma classe alunos com necessidades distintas (JESUS; MARTINS; ALMEIDA, 2004).

A Educação Especial de acordo com as legislações vigentes aponta que sua atuação se dá nas salas do AEE nas escolas comuns. Ao se limitar o local de atuação da Educação Especial e ao reportarmos aos conceitos de uma educação inclusiva, podemos inferir que a Educação Especial pode desaparecer com o decorrer do tempo.

Corroborar com esta dedução de um futuro incerto à Educação Especial o que descreve Fröhlich (2016), ao apontar que o esmaecimento e a redução das formas de entendimento e de atuação da Educação Especial, e ainda, a formação de profissionais para atuar no AEE, cada vez mais generalista, colabora para o esvaziamento dos saberes específicos e necessários para a atuação na Educação Especial.

Adiciona-se à percepção de Fröhlich (2016) o Decreto Regulamentar n.º 3/2016, de 23 de agosto que estabelece o regime do Subsídio por frequência de estabelecimento de Educação Especial. O decreto define o subsídio é reservado a crianças e jovens até aos 24 anos que possuam comprovada redução permanente de capacidade física, motora, orgânica, sensorial ou intelectual.

O propósito do subsídio é possibilitar que as famílias possam comportar, quando necessário, o custeio de mensalidades de um estabelecimento de educação especial ou subsidiar financeiramente quando os filhos frequentam o ensino regular e precisem de apoio individual de técnico especializado.

No entanto, a legislação pode deixar crianças e jovens com deficiência sem o subsídio, pois a partir do decreto cabe exclusivamente ao médico especialista evidenciar o estado de redução permanente da aptidão da criança ou jovem, função está anteriormente atribuída a uma equipe multidisciplinar de avaliação médico-pedagógica.

Na prática isso significa que as escolas podem deixar de possuir profissionais especializados para acompanhar o público alvo da Educação Especial, obrigando-os a procurar por serviços especializados fora da escola comum.

Ana Simões que é coordenadora da área do ensino especial na Federação Nacional de Professores (Fenprof) ao conceder entrevista a Sanches (2016), se posicionou da seguinte maneira sobre o decreto,

[...] havendo necessidade de apoios específicos eles deviam estar disponíveis nas escolas públicas, que deviam poder contratar os técnicos de apoio especializado necessários, em vez de se pagar a entidades externas para disponibilizarem esses apoios, seja a escolas privadas de educação especial ou a clínicas, por exemplo... antes a prova da deficiência era feita por equipas ou serviços multidisciplinares, isso significava que tanto médicos como professores e psicólogos que trabalhavam com alunos definiam quais os apoios de que eles precisavam. Um médico pode achar que um jovem com Trisomia 21 precisa de um determinado apoio e o professor

e o psicólogo que conhece o contexto escolar achar que ele precisa de outro apoio, para além desse.

Em especial no Estado do Mato Grosso, local da realização desta pesquisa, Tosta (2014) em sua tese analisou a Educação Especial no estado. O autor identificou que as intenções do Estado do Mato Grosso estão voltadas para direcionar sua política de educação especial na perspectiva inclusiva, sendo que em alguns aspectos a política estadual caminhou em modo sincrônico com a Política Nacional de Educação (2008).

Dentro destes aspectos destacam-se: a decisão pelo fechamento das classes especiais, ainda que tardiamente; a instituição de serviços possibilitadores da inclusão, como é o caso da AEE e o estabelecimento de critérios para o seu efetivo funcionamento.

Porém é possível ser observado que existe uma relação paradoxal entre a legislação nacional e internacionais da qual o Brasil é signatário com as ações na de fato ocorrem na rede de ensino comum, a qual continua preservando formas de educação distintas das diretrizes nacionais (TOSTA, 2014).

Fröhlich (2016) não defende a Educação Especial em espaços e atuação exclusiva nas classes e escolas especiais. Pelo contrário, crê ser necessário o diálogo entre a Educação Especial e a educação comum para que se possam suprir as necessidades que são geradas pela educação inclusiva. No entanto, adverte para os efeitos que podem surgir a partir dos deslocamentos que apresentam as políticas educacionais que tratam da Educação Especial e Inclusiva.

Por fim, acreditamos que seja necessário o rompimento do trabalho unicamente individual que desempenha o professor na escola. O trabalho em equipe pode ser um dos elementos que promove as mudanças que a escola necessita, pois apresenta condições para promover o progresso do aluno no currículo por meio de escolha apropriada das metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem.

3.1 A Parceria dos Professores por meio da Colaboração

Incluir o público alvo da Educação Especial tem se tornado um grande desafio, pois o que se percebe no discurso dos professores do ensino comum, são alegações que transitam entre afirmações de desconhecimento em como ensinar este público,

subsidiado pela declaração de que não receberam formação inicial que os preparasse para ensinar a estes indivíduos em particular.

Diante desta constatação é necessária a busca por práticas que de fato colaborem para a inclusão. Assim como é fundamental a atuação dos professores da Educação Especial que detém os saberes especializados, para o processo ensino aprendizagem em apoio aos professores das demais disciplinas que compõe a matriz curricular.

Dessa forma, a parceria entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial, num sistema de dependência para a realização do trabalho pedagógico é fundamental. Para isto o trabalho colaborativo entre os professores especialistas que ocupam as salas multifuncionais de recursos e os demais professores da escola, deve se pautar num diálogo constante quanto aos mecanismos que envolvem todo o processo de ensino.

O Ensino Colaborativo (EC) é definido como em grande parte da literatura, como uma parceria entre os professores do ensino regular e o especial, se responsabilizando, compartilhando o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de alunos, do qual fazem parte os alunos público alvo da Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O EC insere-se em um conjunto de tendências pedagógicas e bases teóricas historicamente difundidas no contexto escolar. De acordo com Torres e Irala (2004), as principais tendências pedagógicas e bases teóricas que a embasam são:

Movimento da Escola Nova¹, as Teorias da Epistemologia Genética de Piaget², a Teoria Sociocultural de Vygotsky³ e a Pedagogia Progressista⁴.

No entanto, é possível também encontrar na literatura a definição do EC não se restringindo exclusivamente a um ramo da Educação Especial, como conceitua Tractenberg (2011, p. 149) em sua tese de doutorado:

Ensino colaborativo (EC) é uma modalidade de trabalho em que dois ou mais professores (ou indivíduos exercendo temporariamente funções docentes), tendo em vista objetivos de ensino-aprendizagem comuns sobre um mesmo grupo de estudantes, no contexto de um curso, disciplina ou programa educacional, atuam de maneira coordenada e interdependente no planejamento pedagógico, no desenvolvimento de recursos didáticos, na condução das atividades de ensino-aprendizagem e/ou na avaliação dessas atividades.

Nessa conceituação apontada por Tractenberg (2011), percebe-se que a definição do EC não se reduz unicamente a uma extensão da Educação Especial, pois ela é suficientemente geral para se aplicar a qualquer nível ou contexto de ensino.

O Trabalho Colaborativo (TC) é conceituado como sendo um trabalho conjunto associado aos conceitos de autonomia profissional e institucional. Esse trabalho em conjunto segundo Pinto e Leite (2014, p.146) pressupõe que com ele “sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns”.

¹ A Escola Nova pretendia de contorno humanista, enfatizava o sujeito como principal elaborador do conhecimento humano e priorizava as relações interpessoais para o desenvolvimento humano, centrado-se em um indivíduo com personalidade e capaz de construir e organizar pessoalmente a realidade ao seu redor e de atuar como uma pessoa integrada ao seu meio (TORRES e IRALA, 2004, p.71).

² Moro (1990, p. 40) destaca que entre as várias implicações da Epistemologia Genética destaca-se: a proposição construtiva/interacionista a respeito da origem do conhecimento: quem constrói o conhecimento e as formas de conhecer é quem conhece — o sujeito —, em interação necessária e constante com o que é conhecível — o objeto.

³ Na compreensão de Vygotsky (1978), todo o progresso e aprendizagem humanos é um processo dinâmico, no qual existem ações propositais mediadas por várias ferramentas, sendo a mais importante função superior do intelecto, a linguagem, alicerce para o progresso de outras funções sociais a partir da interação social.

⁴ A abordagem progressista utiliza como procedimento o trabalho com grupos de discussão nos quais se estabelece uma relação dialógica, exigente e rigorosa na busca por uma aquisição do saber ligada às realidades sociais, estimulando o surgimento de uma troca direta entre os interesses dos alunos e os conteúdos, que são apreendidos de forma crítica (BEHRENS, 2000, p.83).

Em comum pode-se constatar que as contribuições do ensino colaborativo ou da terminologia destinada ao conceito de trabalho colaborativo se destacam pelo desenvolvimento profissional dos professores potencializada pelo trabalho coletivo, pela troca de experiências, apoio mútuo, auxílio a formação continuada e inicial, bem como, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 2002).

Capellini (2004) destaca que as condições necessárias para que a colaboração ocorra são: a existência de um objetivo comum, a equivalência entre os participantes, a participação de todos, o compartilhamento de responsabilidade, o compartilhamento de recursos e o voluntarismo.

Dessa forma, o que se nota é para que de fato ocorra uma ação colaborativa é necessário que todos os indivíduos envolvidos neste processo sejam responsáveis, além de seu progresso, pelo progresso do grupo ao qual pertence, num relacionamento igualitário e sem divisões de poder.

As parcerias colaborativas na educação, e em especial nas turmas que possuem alunos com deficiência, são significativas para a construção de conhecimentos no ambiente escolar. Pugach e Johnson (1989) destacam que um entrave na relação colaborativa, não se dá via referencial teórico, mas no processo de implementação.

Na execução do processo evidenciava-se problemas para se obter uma paridade entre os profissionais, que “possuíam dificuldades para abdicar-se o status de expert e compartilhar desde o planejamento, aos métodos de ensino junto a outros profissionais da escola envolvidos em turmas que possuíam alunos com deficiência” (PUGACH; JOHNSON, 1989, p.8).

No que se refere à eficácia da colaboração no desenvolvimento da aprendizagem, quando se leva em consideração as características individuais dos membros do grupo, heterogeneidade, tamanho do grupo e recursos para a realização das tarefas. Webb (1991) encontrou diferenças significativas nas experiências de aprendizagem colaborativa de meninos e meninas. Os meninos estavam mais propensos do que as meninas para dar e receber explicações elaboradas, e suas explicações eram mais propensas a ser aceito por companheiros de grupo do que explicações das meninas. Os meninos também foram mais propensos a receber as

respostas aos pedidos de ajuda, talvez porque fizeram perguntas diretas e específicas com mais frequência.

Webb (1991), também descobriu que os estudantes de alta capacidade tendem a fornecer mais explicações e dar mais informações, ao passo que os estudantes de baixa capacidade são mais propensos a ficar de fora da tarefa. A autora apontou ainda que, em grupos heterogêneos ou grupos mistos, todos os alunos tendiam a participar ativamente de todo o processo proposto em sala de aula. Os efeitos da colaboração parecem ser mais fortes para estudantes de baixa capacidade, particularmente quando eles são combinados com colegas de alta capacidade. De um modo em geral a autora recomenda o uso de grupos heterogêneos.

No contexto brasileiro, as pesquisas que envolvem o TC o colocam como uma “estratégia de desenvolvimento profissional e de professores e de pesquisa”. Acrescente-se a isso uma crítica no que se refere à uma lacuna existente sobre estudos que analisam a potencialidade desta estratégia em processos de formação inicial de licenciandos. Segundo, Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007), os futuros professores poderiam ter a oportunidade de experiências mais significativas em conjunto, além de contribuírem por meio das intervenções planejadas e avaliadas pelo grupo colaborativo, com a proposição curricular.

Passoni (2010) investigou a realização de uma intervenção em um programa de formação de professores de língua inglesa, por meio da experiência do planejamento crítico colaborativo de aulas. Os participantes foram quatro professores em momentos profissionais distintos: dois professores novatos (estagiários), uma professora colaboradora (escola pública) e uma professora de professores. As análises indicaram as possíveis contribuições desta modalidade de intervenção para a perspectiva Sócio Histórico Cultural de formação de professores no que tange as suas potencialidades e suas limitações.

As potencialidades concretizam-se nas oportunidades de criação de capital social entre os participantes, por meio dos princípios da alteridade e do cuidado com o outro, enquanto que as limitações caracterizam-se pelas projeções de imagens essencialmente negativas sobre os alunos da escola pública. Desse modo evidencia-se a interferência das contradições entre o objeto do sistema de atividade da intervenção – o planejamento crítico colaborativo, – e o objeto do sistema de atividade

da escola – o aluno, – de modo a sugerir as práticas de EC como um caminho a inserir o estudante neste processo de (re) significação.

Oliveira (2006) investigou em sua tese de doutorado como a ação colaborativa entre professores de língua inglesa em formação continuada e universidade, pode produzir mudança contextuais e localmente situadas no micromundo da sala de aula, quando possível e desejável.

Os sujeitos foram três professores da rede pública e os resultados apontaram que os sujeitos da pesquisa puderam integrar teoria e prática e produzir heurística, diminuindo os problemas do cotidiano escolar, a despeito das limitações macro contextuais existentes.

As alterações se deram de forma não linear e com intensidade distinta para os professores participantes, porém, elas puderam ser notadas também após as professoras deixarem de ter contato direto com a rede de colaboração. Os resultados apresentam significam muito quando se considera as necessidades educacionais do ensino público de língua inglesa no Brasil (OLIVEIRA, 2006).

Mendes (2007), estudou como desenvolver de modo colaborativo e semipresencial, um processo de formação continuada que estivesse associado à prática docente de professores de química no ensino médio. O objetivo de seu estudo foi (re) construir conhecimentos que pudessem desencadear e alicerçar transformações que contribuíssem para a melhoria do ensino de química, e, para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Seis foram os professores envolvidos e, os resultados puderam identificar avanços e dificuldades.

As dificuldades se relacionaram entre outros “a promoção dos encontros presenciais, à constituição do grupo e sua manutenção, à gestão do tempo, ao pouco ou nenhum contato com leituras da área de ensino, à sobrecarga do trabalho dos professores” (MENDES, 2007, p.93).

Os avanços estão relacionados à forma de perceber o colega professor e os alunos, à superação do aluno docente, ao desenvolvimento da perspectiva colaborativa e da autoestima, à aquisição de hábitos de leitura de referenciais da área de ensino. Houve avanços ainda, na apropriação da área de recursos do computador e da internet, maior desenvoltura em lidar com a escrita, e, elaborar argumentos ao desenvolvimento de uma postura mais crítica, relativa as suas práticas e suas relações dinâmicas, assim como discursos que se estabelecem nos contextos educacionais (MENDES, 2007, p.99).

Outro autor que também investigou a participação colaborativa entre professores foi Cristóvão (2007). O objetivo de seu estudo foi analisar e compreender as possibilidades e contribuições de práticas exploratório-investigativas, mediadas pela participação colaborativa de um grupo de professoras, para o processo de ensino e aprendizagem da matemática de alunos de classes de Recuperação de Ciclo II, destacando, sobretudo, evidências de inclusão escolar dos mesmos. A pesquisa ação envolveu além do pesquisador, outros quatro professores da rede pública.

Os resultados mostraram que as atividades e a abordagem desenvolvidas, contribuem para a participação e a inclusão escolar dos alunos, possibilitando que se tornem protagonistas do processo ensino-aprendizagem da matemática na rede escolar comum. “Os resultados alertam também para a necessidade de repensar o que entendemos por fracasso escolar, e, de mudar o olhar que temos para as práticas de nossos alunos considerados fracassados” (CRISTÓVÃO, 2007, p.17).

Pinho (2009), em seu estudo cujo objetivo foi o de contribuir para as realizações de intervenções pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem de línguas, com a testagem de tarefas colaborativas que fomentassem o uso da língua como processo e produto da aprendizagem, tornando relevante para a realização de um evento comunicativo, apontou com os resultados, que a fala privada mediou a busca por auto regulação na realização da tarefa, quando a natureza do diálogo foi colaborativa, promovendo ocasiões de aprendizagem.

Oliveira (2008), em sua dissertação, cujo objetivo almejou reunir formadores de professores de diferentes localidades do estado, para que eles pudessem discutir questões relativas ao seu trabalho com a formação inicial e continuada dos professores, criou um grupo virtual de discussões, que propiciaria o espaço de reunião sem limitações geográficas e facilitaria as interações. Os resultados apontaram que

[...] houve um trabalho colaborativo entre nós, formadores. Atingimos o objetivo de promover a troca e o compartilhamento de conhecimento, experiências e informações sobre os programas de formação inicial e continuada, os espaços institucionais e as práticas docentes dos participantes. O intuito de estimular discussões que abarcassem questões de ensino e aprendizagem relevantes para o professor de Didática e Prática de ensino de inglês foi também colocado em prática. É certo que as interações, as trocas de experiências e as discussões contribuíram para nossa aprendizagem mútua e para nosso

desenvolvimento profissional de maneira geral (OLIVEIRA, 2008, p.192-193).

O estudo de Pereira (2010) consistia na formação de duas professoras de Língua Inglesa que necessitavam de suporte pedagógico durante suas aulas. Para isto, foram introduzidas práticas colaborativas durante o processo de formação de ambas.

Os resultados do estudo revelaram que diferentes concepções de língua e ensino estão presentes tanto em nossas discussões quanto em nossa prática pedagógica. Fato que corrobora o entendimento de língua como um conjunto de elementos – estrutura, cultura, ideologia – que se integram e não se excluem mutuamente.

Quanto ao desenvolvimento da reflexão, percebeu-se que atingiu um nível crítico em diferentes graus de aprofundamento e abordando diferentes temas, o que pode ser percebido pela problematização de questões que permeiam o ensino de línguas, tais como: o ensino instrumental de língua como uma estratégia de fuga a colonização; o papel do professor, do aluno e a negociação de poder em sala de aula; o professor como instrutor ou educador, dentre outros. Essas reflexões colaborativas deram origem a algumas propostas de mudança que foram apresentadas aos outros professores, que não participaram da pesquisa, e, à coordenação do centro de idiomas, resultando na implementação de algumas delas.

Camargo (2010) investigou a formação inicial dos professores. O objetivo de seu trabalho foi analisar as interações sócio cognitivas entre alunos dos cursos de licenciatura em matemática e pedagogia, no processo de resolução de situações problema envolvendo conhecimentos matemáticos, por meio de uma pesquisa colaborativa. O estudo apontou a riqueza das trocas cognitivas, afetivas e sociais realizadas entre os sujeitos de diferentes formações, quando partilham situações problema de matemática, por meio de atividades colaborativas, o que pode ser significativo na formação do futuro professor que vai ensinar matemática no ensino fundamental.

Baptista e Freire (2011) investigaram a contribuição do TC para o desenvolvimento profissional de professoras de física e química. A colaboração foi promovida entre professoras e a investigadora durante um Programa de Formação que pretendeu levar à concepção e implementação de tarefas de investigação na sala

de aula. Os dados foram recolhidos recorrendo-se a entrevistas, a reflexões escritas elaboradas após cada sessão do Programa de Formação e a gravações de áudio, tanto das sessões do Programa de Formação, como das aulas assistidas das professoras.

Os resultados mostraram que as professoras consideraram que o trabalho colaborativo, levado a cabo com a investigadora durante o Programa de Formação, promoveu a realização de aprendizagens relacionadas com a aplicabilidade da teoria à prática, com a elaboração das tarefas de investigação e com a sua implementação na sala de aula. O aprender a ensinar tarefas de investigação contribuiu, inevitavelmente, para o seu desenvolvimento profissional.

A colaboração entre professores, estando em formação, em exercício ou na condição de formação de professores é importante para todos, uma vez que é possibilitado uma reflexão sobre a prática, é possibilitado a implantação de novas propostas, de partilha de experiências, de troca de saberes, enfim, com a colaboração todos assumem o papel de protagonista sem uma hierarquia de poder.

Dessa forma, o que se percebe é que o TC pode contribuir para suprir uma lacuna quanto ao desenvolvimento profissional dos professores, quando se almeja a inclusão de todos nas aulas. A parceria entre a Universidade e Escola se mostra uma aliança poderosa em possibilidades, que pode impactar a qualidade profissional dos professores, por meio de uma via de mão dupla, como sugere Cardozo (2003).

3.2 O Trabalho Colaborativo entre Universidade e Escola

A partir do que prevê a atual resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a colaboração entre a universidade e a escola, assume papel essencial para a formação do futuro professor e do professor em exercício.

Essa parceria institucionalizada via colaboração, poderá fornecer elementos concretos para o rompimento do ensino simbólico, em detrimento, a um ensino que se situa junto às situações reais das práticas escolares. Assim como, contribuir para que a formação em serviço dos professores, possa se dar a partir de suas necessidades reais, o que conseqüentemente, inviabiliza aprendizagens ilusórias e

incontínuas, proporcionadas a partir de eventos que não consideram as reais necessidades dos professores.

O trabalho compartilhado entre universidade e escola pode contribuir para que professores universitários dos cursos de licenciatura, professores em exercício na rede regular de ensino e futuros professores, possam possuir uma formação mais reflexiva, que por consequência, pode possibilitar em ganhos de aprendizagem para os alunos.

Nacarato, Grando e Mascia (2013), ressaltam que essa relação possibilita ganhos a todos. Enquanto que os professores em exercício se tornam consumidores críticos das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas, os professores que formam professores podem ter um maior contato com os cotidianos escolares e a aprender com os professores em exercício, conhecendo suas necessidades reais e a complexidade do trabalho que desenvolvem.

Para isto, a parceria por meio da colaboração entre universidade e escola, a partir de uma formação centrada na escola, em que se considere as reais necessidades concretas do professor em seu fazer pedagógico, constituem-se como fontes de novos conhecimentos.

Esta expectativa significa uma concepção distinta das anteriores quando se aborda a formação continuada, “possivelmente esteja mais próxima do conceito de desenvolvimento profissional, que permite tanto reflexões e (trans) formações dos professores quanto transformações institucionais” (NACARATO; GRANDO; MASCIA, 2013, p.26).

A formação profissional envolve o crescimento pessoal ao longo da vida, a formação nos cursos superiores que envolvem os aspectos teóricos e práticos desta etapa da formação que compreende os aspectos conceituais, didático pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. “A formação continuada, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo da vida e que acontece de junto às práticas sociais e ao cotidiano escolar de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas” (PASSOS et al., 2006, p.195).

Marcelo (1999) destaca que as articulações entre as escolas e as instituições formadoras, possibilitam aos futuros professores uma compreensão da escola enquanto um organismo em desenvolvimento, dotado de peculiaridades únicas e que

portanto, são caracterizadas por uma determinada cultura que possibilita seu desenvolvimento.

Para Roldão (2007), a formação dos profissionais da educação necessita de uma articulação das escolas de educação básica com as Instituições de Ensino Superiores (IES), para que possa haver de fato a introdução do futuro profissional em seu ambiente de trabalho futuro. É essa relação entre as instituições que a autora, vai afirmar que “a formação inicial somente será eficaz se transformar-se em formação em imersão” (ROLDÃO, 2007, p. 40).

Os projetos de extensão podem funcionar como um elo de ligação entre a universidade e a escola, o que pode propiciar em retorno a todos, pois as trocas de conhecimentos entre os profissionais envolvidos enriquecem os processos formativos dos envolvidos, contribuindo inclusive para os processos de auto formação (RECH; BREZOLIN; OLIVEIRA, 2012).

A formação de futuros professores em praticamente toda a Europa, EUA e Austrália já foi considerada insuficiente, devido a distância que separava os conhecimentos oriundos da universidade para as diversas situações turmas e escola que estes professores iriam encontrar após formados. A falta de formação de professores cooperantes e a falta de credibilidade das faculdades ou universidades, era visto como um problema real (DOWN; HOGAN; MADIGAN, 1995).

Como resultado disto, a formação de futuros professores passou por mudanças vigorosas. Um modelo que respondeu a estas preocupações foi o que estimulou uma forte parceria entre universidades, faculdades e escolas, aponta o autor. Desde então, em diferentes países da Europa e fora dela, vários modelos de parcerias e formas de cooperação entre as escolas e institutos de formação de professores surgiu, sob o título geral de formação de professores baseada na escola, destaca Bulloch (1997) e Snoek e Wielenga (2001).

Para Farias et al. (2008, p.141) a formação cujo foco é a escola representa processos de socialização profissional, pois permite que as mudanças ocorram no contexto de escola a partir da modificação dos professores. “Interrogar-se pelo modo como na escola aprendem alunos e professores é também refletir sobre os sentidos de trabalho produzido e de como acontece o processo no interior das escolas”.

No entanto, ainda é possível encontrar estudos que indicam haver dois mundos próprios que separam a universidade da escola, numa visão fragmentada da

formação, na qual cabem aos futuros professores o trabalho de unir a teoria e a prática, o componente científico e o pedagógico, para minimizar a fragmentação instalada na preparação dos futuros professores (FLORES, 2000; BRAGA, 2001).

O que se percebe é que algumas universidades, via de regra, ensinam as teorias que não são aplicáveis ao contexto real das escolas, e, sua interligação com as escolas, se dá por meio de receitas prontas, numa dimensão quase que unicamente procedimental.

Alonso (1998), ao citar Zeichner (1980), Wilson (1975) e Taylor (1978), destaca proposições no que se refere a formação dos professores e do papel da teoria e da prática nesta formação. Abaixo identificamos alguma delas:

- Natureza excessivamente teórica da formação em que falta aos formadores o contato e a compreensão dos problemas práticos, do que se conclui a necessidade de dedicar mais tempo à prática supervisionada por práticos experimentados, e de estreitar as relações entre a instituição de formação e as escolas de práticas. - Qualquer que seja o valor da teoria, os formandos queixam-se de não poder ver a sua relevância e aplicação nos problemas diários das aulas. - Sem uma boa dose de teoria, os formandos tornar-se-ão tão conservadores na sua futura prática como a maioria dos professores, já que as práticas só servem para adaptar passivamente os futuros professores aos modelos estabelecidos e dominantes na prática escolar (ALONSO, 1998, p.91-92).

Unificação, ao invés de fragmentação, é o que descrevem Pacheco e Flores (1999), ao destacarem existir na prática, vínculos de organização e formas de colaboração muito tênues entre a universidade e a escola.

Cesário (2008, p.179), complementa ressaltando a necessidade de novas relações entre as universidades e as escolas, para que se possa propor um novo paradigma para a formação de professores. A começar pela necessidade de se repensar as práticas de ensino nos cursos de licenciatura. “Para isto, é fundamental considerar a escola um espaço de formação, inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional e, igualmente um campo de pesquisa e reflexão crítica dos professores”.

Sfard (1998) destaca que ensinar é uma profissão muito complexa e formativa por natureza, e que portanto, o crescimento dentro da profissão se dá por meio das experiências diárias. Tornar-se professor, não se resume a ter acesso a um determinado corpo de conhecimentos e adquirir habilidades adequadas, é uma

transformação que ocorre na natureza, no desenvolvimento da própria identidade pessoal e profissional, que pode ser enriquecida através da participação em práticas escolares e na vida diária dos professores.

Ou seja, para o autor não são apenas os conhecimentos adquiridos nos limites das instituições superiores que de fato contribuem para sua formação, mas também, a participação, dos futuros professores na aquisição de conhecimentos, habilidades e no desenvolvimento de valores, atitudes e crenças dentro do ambiente escolar.

Flores (2010, p.186) caminha nesta mesma linha de pensamento, e destaca ainda, que é necessário dar valor a prática nas escolas dos futuros professores, como um local de aprendizagem por meio da reflexão sobre o processo de ser e torna-se professor, promovendo condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender). “É também fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades, no sentido de construírem comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re) construção do conhecimento profissional”.

É fundamental que os professores necessitam repensar a maneira como desenvolvem seu trabalho a partir dos desafios que surgem na sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que irão trabalhar. Os cursos de formação inicial e continuada dos professores precisam ser organizados de maneira que exista uma reflexão de suas práticas, seus propósitos e valores em substituição aos modelos tradicionais em que há o predomínio da racionalidade técnica (FLORES, 2010).

Esse comprometimento no ensino e na aprendizagem ao longo de sua carreira, possibilita que o desenvolvimento profissional, tenha um caráter emancipador, para que os professores tenham o comando, além da gestão do trabalho docente, a continuidade da formação profissional, individual e coletiva. “Atitudes emancipatórias exigem, para isso, conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. (FORSTER, 2014, p.870)

Bezzina, Lorist e Velzen (2006) descrevem sobre a Escola de Desenvolvimento Profissional baseada em relações de colaboração entre parceiros - docentes e funcionários da escola. É uma escola em que não só os futuros professores são formados, mas também um lugar onde professores e funcionários da escola podem colaborar no desenvolvimento das pesquisas, para que isso ocorra, deve existir um

lugar dentro de uma estrutura organizacional que incentive a capacitação do desenvolvimento profissional.

Como características desta escola os autores destacam os seguintes pontos:

- Aprendizagem congruente e as possibilidades de desenvolvimento para todos os parceiros: alunos, futuros professores, professores experientes, formadores de professores, pesquisadores e até mesmo a gestão;
- A Escola de Desenvolvimento Profissional é um cenário ideal para o início de formadores de professores, baseada no instituto, para trabalhar ao lado de professores e futuros professores, como eles "aprendem" para resolver problemas práticos do ponto de vista teoria e prática;
- O desenvolvimento profissional e a profissionalização do ensino: os professores assumem novos papéis e responsabilidades diferenciadas envolvendo a fixação de metas, resolução de problemas, tomada de decisão, avaliação dos alunos, formação de professores, programação e desenvolvimento de pessoal;
- A pesquisa colaborativa no processo de ensino e aprendizagem aumenta a base de conhecimento na formação de professores;
- O desenvolvimento curricular: colaboração entre os parceiros é dirigida a melhorar a educação e experiências de todos os alunos. A Escola de Desenvolvimento Profissional incentiva a experimentação e o assumir riscos. Os funcionários estão envolvidos em experimentar e avaliar novas práticas, tanto na concepção e orientação de processos de aprendizagem como no desenvolvimento organizacional.

A universidade não é o único lugar onde se produz os conhecimentos para um ensino de melhor qualidade, as experiências decorrentes do cotidiano escolar também contribuem para a produção de conhecimentos que favorecem a todos, afirma Zeichner (1998), por isso a parceria entre universidade e escola são fundamentais.

Streck, Redin e Zitkoski (2010, p.17) apontam o diálogo como uma ferramenta capaz de contribuir para que os professores investigados compartilhem seus trabalhos interna e externamente e, possam ser levados a um melhor entendimento da autonomia e autoria, como essenciais para a prática pedagógica. "Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação".

Dessa forma, a criação de espaços que contribuam para discussão sobre o que é ser professor é válida na formação inicial, como aponta Flores (2009, p.183), ao

destacar que estes espaços “potencializam uma reflexão e questionamentos fundamentados sobre o processo de tornar-se professor”.

As investigações por nós realizadas têm mostrado várias lacunas na formação de professores, mas a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia, por parte dos professores, parece ser a mais séria delas — pois tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico das situações, de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais, de formas de interrogação do real, de relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica. (FORSTER; LEITE, 2014, p.870)

Para Nóvoa (1992) e Tardif (2002), é necessário pensar a formação dos professores de modo mais aberto, ou seja, compreender esta formação como um processo do desenvolvimento profissional autônomo, que não se dá de forma linear, mas como um contínuo das diversas experiências que transitam pela trajetória social, política, pessoal e familiar, que podem funcionar como uma espécie de facilitador ou dificultador do processo de aprendizagem da profissão.

Ou seja, não estamos nos referindo necessariamente a uma mudança no modo de ensinar e avaliar os alunos, estamos destacando que o ser/estar professor é um processo em construção, realizado ao longo de seu ciclo de trabalho, e que é alcançado, de acordo Tardif (2002, p.14), “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”.

Para este processo de construção do ser/estar professor, a criação de ambientes de interação entre as dimensões pessoal e profissional dos docentes, pode facilitar a construção de novos saberes ocasionados pelas diversas trocas de experiências. Assim sendo se percebe que o trabalho colaborativo pode ser um elemento auxiliador neste processo de construção e transformação das pessoas.

3.3 Educação Física e a Educação Especial: partilhando saberes

É fundamental que existam aproximações, diálogos e as responsabilidades compartilhadas entre o professor de Educação Física e do AEE, como um elemento fundamental para possibilitar a inclusão e assegurar o desenvolvimento por completo

dos estudantes. “Acredita-se que o professor de EF e o professor do AEE, juntos, possam colaborar para uma Educação Inclusiva de fato, à medida que ambos os profissionais desenvolvem uma postura de colaboração e troca de saberes” (COSTA; MANZINI, 2015, p.5).

Para estes autores há diversos estudos expostos na literatura brasileira que discutem a parceria entre o professor em exercício e do AEE. No entanto, são escassos os trabalhos que discutem a parceria entre o professor de EF e do AEE. Nestes poucos trabalhos se observa que uma das dificuldades encontradas para a realização dessas discussões reside no fato da ausência de tempo para encontros e planejamentos entre os profissionais.

Dessa forma, ao possuírem um papel de destaque no enfrentamento das barreiras que dificultam a participação de todos os estudantes, as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos a serem utilizados pelos professores de um modo em geral, podem ser mais eficazes quando planejados, discutidos e implementados a partir da parceria instituída entre os professores das disciplinas comuns e os professores do AEE.

Oliveira e Silva (2015) ao realizarem um estudo de caso, envolvendo dois professores, um especialista em Educação Especial atuando no EC e um professor de EF, ambos docentes em uma escola da rede municipal de ensino no interior do Estado de São Paulo, que tinham em comum um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, encontrou os seguintes resultados nas duas categorias elencadas:

Momentos de diálogo e interação entre os professores da Educação Especial e de EF.

No que diz respeito aos momentos de conversas entre o professor de Educação física e Educação especial, ambos destacam que estes são raros e praticamente inexistentes em seu cotidiano escolar. Esse fator acaba por impedir que os professores possam conversar, dentre outros assuntos, sobre estratégias e metodologias de ensino mais adequadas, assim como as possibilidades e dificuldades encontradas pelo aluno durante a aula (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 4)

Busca por informações e compartilhamento de informações sobre o aluno.

Com relação à busca por informações, a professora de Educação Física destaca que quando possui dúvidas sobre os alunos com deficiência, recorre aos colegas de profissão. Para ela, o professor ao

deter o conhecimento terá maior facilidade em trabalhar na prática com o aluno com deficiência de forma a não promover sua exclusão. A professora da Educação Especial também costuma recorrer a sua colega de profissão e em outros casos busca informações nos livros e pesquisas na internet. A mesma coloca que há momentos com outros profissionais da sua área em que pode conversar e fazer colocações sobre suas dúvidas ou dificuldades, mas são poucos estes momentos (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 6)

O que se percebe com os resultados apontados é que mesmo com a colaboração estabelecida entre os professores, as relações efetivas de colaboração não são por completas atendidas, uma vez que há fatores elencados que a prejudicam.

No campo da EF devemos considerar ainda outras provocações originárias da especificidade dos conteúdos e das condições estruturais e de recursos da área. Oliveira e Silva (2015) sinalizam para a necessidade de uma reflexão sobre o papel do professor de Educação Especial diante deste contexto, pois o mesmo não detém os conhecimentos específicos próprios da área de EF.

A ausência do diálogo, da discussão e da reflexão impedem o estabelecimento de vínculos colaborativos. As práticas colaborativas ocorrerão a partir da existência de momentos em que os professores dialoguem, planejem e reflitam sobre as estratégias a serem utilizadas para todos os alunos, e portanto, “devem existir momentos de convivência definidos dentro do ambiente escolar para que o vínculo colaborativo se fortaleça” (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 8).

Klein e Hollingshead (2015) em seu trabalho intitulado “A colaboração entre a Educação Especial e a Educação Física”, descreve que a maioria dos estudantes está inativa em uma grande quantidade das horas diária. Na escola não é diferente porque os estudantes são convidados a ocuparem seus lugares e a ficarem quietos. O estar inativo é prejudicial a todos os alunos, e em especial, ao público alvo da educação especial, como por exemplo, “um aluno com mobilidade física limitada, intelectual ou atrasos sociais e deficiências sensoriais. Isso pode levá-los a ficar fora da tarefa e, finalmente, diminuir a sua oportunidade de sucesso”, (KLEIN; HOLLINGSHEAD, 2015, p.163).

Block et al. (2011) e Smith e Green (2004) destacam que uma grande parte dos professores de EF em exercício na Educação Básica não têm a experiência necessária para trabalhar com os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Sugere portanto, que a colaboração entre os professores de EF e o das classes

especiais é necessária para que se possa conquistar o desenvolvimento de três áreas de aprendizagem críticas: cognitiva, psicomotora e afetiva na EF.

A colaboração entre estes profissionais pode contribuir de maneiras diversas como: com informações para o professor de EF nos pontos considerados de destaque dos alunos partilhando conceitos para novas adaptações. Fornecendo orientação ao professor de EF a respeito das formas de elencar as expectativas necessárias tendo como base os pontos fortes e as habilidades dos alunos. E, incluindo o professor de EF no Programa de Educação Individualizado (KLEIN; HOLLINGSHEAD, 2015).

É necessário que todos os professores percebam que as aulas de EF possuem o potencial de beneficiar a todos os estudantes. Para isto, reconhecer a necessidade de colaboração entre os campos é fundamental, no intuito de se construir uma sólida compreensão das estratégias práticas que se originarem a partir da colaboração entre os profissionais (KLEIN; HOLLINGSHEAD, 2015).

Silva, Santos e Fumes (2014) realizaram uma pesquisa com abordagem qualitativa com quatro professores de EF da rede regular de ensino. Os quatro participantes tinham formação inicial em EF, sendo que dois deles estavam formados havia mais de 20 anos. Para coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir análise de conteúdo. Os dados foram organizados em torno de uma única categoria: Percepções dos professores de EF sobre o AEE.

Foi possível constatar de uma maneira geral com as respostas,

- que ainda há muito conhecimento dos professores de EF sobre a função do AEE no processo de inclusão do público alvo da Educação Especial, inclusive parecendo não estar claro quem eram os alunos a ser atendidos na SRM;
- que os professores de EF não recebem informações básicas sobre o AEE e a SRM;
- que mesmo com as dificuldades indicadas pelos professores, no que se referem às informações na escola, eles acreditavam na inclusão escolar.

Os resultados expressaram a necessidade do envolvimento coletivo dos professores, em especial neste estudo dos professores de EF e do AEE. É fundamental relatar que “uma proposta de parceria colaborativa pode incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho em regime de colaboração” (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014).

Para o processo da aprendizagem do público alvo da Educação Especial na escola comum é necessária além de uma organização escolar que discuta, entenda e possa gerar transformações em toda a escola, que o tema possa ser tratado com maior profundidade durante o aperfeiçoamento dos professores em exercício ou durante os cursos de formação de professores. No caso da EF, a disciplina que tradicionalmente ocupa-se desta função é denominada corriqueiramente de EFA ou Atividade Motora Adaptada.

Logo a EFA, poderia contribuir para que a disciplina da EF não se situe a margem do processo de inclusão escolar, afinal, seu objeto de intervenção, o movimento humano, caracterizado por diferentes manifestações é um elemento essencial da cultura corporal. Para isto, seu foco enquanto disciplina do curso de EF não pode estar relacionado unicamente à deficiência tendo como parâmetro o modelo médico de diagnóstico das limitações e seu tratamento.

4. MÉTODOS

A opção metodológica neste trabalho decorre da premissa de que a escola é um espaço sócio-histórico-cultural. Em seu contexto ocorrem a construção /socialização do conhecimento, bem como uma conjuntura na qual o pesquisador não exerce poder sobre as situações ou mesmo os participantes. É um contexto imprevisível. Adiciona-se a estes aspectos, o fato de esta opção metodológica possibilitar o envolvimento dos professores em sua própria formação a partir do cotidiano vivenciado na escola pelos mesmos.

Dessa forma, a metodologia escolhida foi a pesquisa colaborativa, pois seus pressupostos baseiam-se na compreensão de que os professores estabelecem uma interação com o pesquisador, tendo como norte, no contexto real, algum elemento de sua prática profissional (RINALDI, 2009; IBIPIANA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; MIZUKAMI et al. 2002). Por sua vez, seu enquadramento ocorre na matriz teórica da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional (DESGAGNÉ, 2007, p.23)

A pesquisa colaborativa destaca-se pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre os sujeitos envolvidos. Enquanto o professor anseia seu desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização de sua prática, o pesquisador almeja contribuir para a comunidade científica e a ampliação de seus conhecimentos pessoal e profissional. Pesquisadores e professores “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos a partir da participação consciente e deliberada” (IBIPIANA, 2008, p.26).

A pesquisa colaborativa baliza-se por meio do método da pesquisa-ação, uma vez que, “por meio de um processo sistemático exploração na ação, ela mobiliza os

docentes em torno de um projeto rigoroso de questionamentos sobre suas práticas” (DESGAGNÉ, 2007, p. 28).

Betti (2013) utiliza-se de Pereira (1998) para construir sua compreensão sobre a pesquisa-ação que tem como peculiaridade favorecer uma postura colaborativa dos professores. Descreve que a pesquisa-ação tem como uma de suas características a não limitação de um saber solidificado, pois almeja mudanças na conjuntura existente e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada. Para isto, transforma o conhecimento existente em hipóteses-ação, e constrói uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular. O propósito portanto, não está unicamente em resolver um problema prático, mas, diante do cenário que se apresenta, compreender e melhorar a atividade educativa.

Thiollent (1988), conceitua a pesquisa-ação como sendo um modo de conceber e organizar uma pesquisa social prática, cuja uma das funções políticas é estreitar as relações que existem entre a organização sua base, por meio de atividades participativas, agregando o maior número de membros possíveis para apontar os problemas e propor as ações. Para isto utiliza-se de métodos e técnicas que constituídos pelos questionários, as entrevistas, a documentação, o mapeamento, o diagnóstico e a resolução.

Segundo Rinaldi (2009) e Tancredi, Reali e Mizukami (2008), mesmo não havendo um consenso sobre o sentido da pesquisa colaborativa, sua realização implica os seguintes elementos básicos: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase no desenvolvimento profissional, compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum.

No plano epistemológico, isso significa que para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve. A ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007, p.11).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa contribui com os conhecimentos produzidos na universidade e na escola, pois possibilita a harmonia entre as dimensões da pesquisa, a produção dos saberes, a formação inicial e a continuada dos profissionais da educação. Os sujeitos necessitam refletir juntos para que, a partir dos sentidos e significados construídos, passe a existir uma redefinição destes elementos e das práticas adotadas no ambiente escolar (IBIAPINA, 2008).

Desse modo, se percebe que o conceito de colaboração sustentado pela compreensão que pesquisador e professores possuem sobre suas preocupações e interesses é que motivam ambos a se envolverem efetivamente neste tipo de pesquisa. O pesquisador além da função primária que lhe é atribuída neste tipo de pesquisa, pode ainda desempenhar a função de formador no projeto construído colaborativamente.

4.1 Procedimentos de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa

Diante das dificuldades encontradas por futuros professores em lecionar para alunos que não se encaixam num padrão predeterminado de “normalidade”, em especial para o público alvo da Educação Especial, foi divulgado ao 6º semestre do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), a abertura de três vagas para os acadêmicos que se dispusessem a se envolver nesta pesquisa, que envolve a inclusão de todos os alunos nas aulas de EFE.

Perante a procura maior que a oferta, foram estabelecidos os seguintes critérios para seleção dos estudantes: participação em grupo de estudos que envolvesse a inclusão escolar, participação em projetos de extensão e ou pesquisa, disponibilidade de tempo de 20 horas semanais para participação no projeto e compromisso com a divulgação dos resultados do trabalho em eventos acadêmicos/científicos.

Após análise dos candidatos a partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados três licenciandos que foram contemplados com bolsa de estudo da universidade do Programa de Iniciação Científica.

Durante os encontros com os licenciandos foram relatadas as dificuldades que uma professora de EF enfrentava em suas aulas, na rede pública de ensino, no que se referia a possibilidade do envolvimento de todos em suas aulas. Por isso, a docente solicitava o apoio da universidade com vistas a possibilitar uma formação em serviço,

de modo que atendesse as suas necessidades no local de trabalho. As maiores dificuldades apresentadas pela professora foram: a presença de pessoas com deficiência em algumas turmas, a presença de alunos que se encontravam no regime socioeducativo semiliberdade⁵, e, pela exacerbada necessidade que muitos alunos possuíam em vencer seus oponentes, o que acarretava a não aceitação dos menos hábeis.

Dessa forma, no início de julho de 2015, nos encontramos com a professora e expusemos o desejo de estabelecer uma parceria com a escola e auxiliá-la com o trabalho naquele ambiente. O objetivo da proposta era contribuir com a sua formação continuada no local de trabalho e, da mesma forma, com a formação dos futuros professores tendo-a como parceira na formação de práticas destes durante as aulas de EF. O convite foi aceito de imediato, pois compreendia a professora, que o projeto poderia servir de subsidio para resolver seus problemas mais severos, que a impediavam de lecionar como desejava e como acreditava ser mais adequado.

Concomitantemente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), sendo aprovado sob o parecer nº 1.836.813, por atender as exigências contidas na resolução 196/96, do Conselho nacional de Saúde.

Assim sendo, a pesquisa envolveu três acadêmicos do curso de EF do 6º semestre, uma professora de EF da rede estadual de ensino e o professor da universidade (pesquisador) que atuou como mediador do processo, totalizando cinco sujeitos, cujos perfis são apresentados no quadro 03. Cabe esclarecer que para manter o anonimato dos sujeitos e sua privacidade, os mesmos foram identificados por letras e números.

Quadro 03 –Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Participante	Idade	Formação	Pós Graduação	Tempo de Experiência no magistério	Séries e Turmas
*P1	42	Ed. Física – (EF)	Psicopedagogia	06 anos	6º, 7º, 8º, 9ª, EJA

⁵ São medidas aplicáveis a adolescentes envolvidos na prática de um ato infracional. Estão previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual apresenta, de forma gradativa, as medidas a serem aplicadas, desde a advertência até a privação de liberdade. Inserção em regime de semiliberdade (privação parcial de liberdade durante a qual o adolescente tem direito de se ausentar da unidade para estudar e trabalhar, devendo retornar no período noturno, além de passar os fins de semana com a família). – Fonte: Bandeira (2006)

**A1	24	Acadêmica Educação Física	Não possui	Um semestre Regência/Estágio + 2 anos de PIBID	6º
A2	29	Acadêmica Educação Física	Não possui	Um semestre Regência/Estágio + 2 anos de PIBID	9º
A3	23	Acadêmico Educação Física	Não possui	Um semestre Regência/Estágio + 2 anos de PIBID	EJA
***PU	41	Ed. Física – (EF)	EF	15 anos Ed. Básica 15 anos Ens. Superior	Pesquisador

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos dados coletados.

***P – Professora ** A – Acadêmicos *** PU – Professor da Universidade**

Nota-se com o quadro que a professora possui 06 anos de experiência no magistério. De acordo com fases que marcam o processo de evolução da profissão docente, proposto por Humberman (1995), a professora se encontra em fase de comprometimento definitivo ou na fase de estabilização. Trata-se de um período que transpõe a construção de uma identidade profissional para sua afirmação enquanto professor com independência pessoal. Estabilizar-se é caracterizado pela “emancipação” ao se encontrar um estilo único junto aos colegas experientes na busca pelo desenvolvimento da profissão. Percebe-se, também, que os três acadêmicos possuíam uma experiência de um semestre atuando como responsáveis na condução de regências, participavam durante dois anos como integrantes do PIBID que, dentre as ações de seus membros, estava a intervenção durante as aulas de EF.

O professor pesquisador, à época, possuía 15 anos de experiência no magistério na educação Básica e no Ensino Superior. Segundo Humberman (1995) esta fase é caracterizada pela diversificação ou questionamentos que vai dos sete aos vinte e cinco anos. Apresenta como características a motivação, a busca por novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Esta reflexão pode conduzir este profissional a um desencanto ocasionado pelos fracassos, desencadeadores de crises entre os professores.

É importante esclarecer que após a leitura, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Formal Livre e Esclarecido, conforme anexo 3.

A professora e cada acadêmico, sob coordenação do pesquisador, estiveram envolvidos com o trabalho pedagógico da disciplina em três classes distintas. As

classes foram previamente selecionadas pela professora, considerando as principais dificuldades por ela enfrentadas. Foram assim definidas:

Quadro 4 - Organização das salas selecionadas para o estudo.

Sala	Características	Observação
6º ano	Possuía uma aluna com deficiência múltipla.	Foi nos relatado pela professora e depois constatado por nossas observações, que grande parte dos alunos apresentavam grandes dificuldades em aceitar a convivência junto aos menos hábeis, pois os xingamentos, exclusões e agressões físicas, faziam parte da rotina das turmas, quando as atividades envolviam a qualquer forma de competição.
9ºano	Possuía um aluno que se encontrava em regime socioeducativo.	
Classe da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Possuía uma aluna com Síndrome de Down e outra com Deficiência Visual.	Classes em que a mesma não conseguia desempenhar seu papel como professora, na construção de conhecimentos relacionados a EF não se sentiam motivados para participar das aulas planejadas pela professora

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos dados coletados.

A escola estadual em que a pesquisa se desenvolveu é mantida pelo governo do estado do Mato Grosso/MT, se localiza em Cáceres, na região central da cidade e atende a cerca de 750 alunos, divididos entre o ensino fundamental, médio e EJA.

Os alunos da escola são oriundos em sua maioria de grupos étnicos afrodescendentes e indígenas (nativo). As práticas pedagógicas são norteadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria escola, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), LDB 939496, Diretrizes Curriculares para Educação Especial e Orientações Curriculares das Diversidades do Estado do Mato Grosso.

A escola destaca em seu PPP (2014), que busca cumprir seu papel de forma coletiva, contribuindo com o pleno desenvolvimento do educando para a cidadania e qualificação para o trabalho, construindo uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso igualmente.

Para isto a escola na sua proposta pedagógica se volta não apenas para a transmissão do conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos, as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar, a individualidade e o seu desenvolvimento dentro do coletivo, entrando em questões as diferentes aprendizagens, dividindo responsabilidades que passam a

ser assumidas de forma muito mais intensa estabelecendo parcerias e novas possibilidades (PPP, 2014, p.02).

A escola propõe ainda um trabalho com projetos interdisciplinares, porque acredita que este tipo de trabalho contribui para que o aluno tenha um envolvimento maior, principalmente porque se sente responsável e comprometido com seu objeto de pesquisa e as atividades realizadas.

No que se refere à inclusão, o PPP da escola ressalta que se trata de um desafio permanente. Trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplos e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagens de cada aluno.

As formas de avaliação são diversas cabendo ao professor adequá-las aos seus princípios metodológicos, porém cabe a todos acrescentar a sua síntese avaliativa ao resultado do conselho de classe, que é uma forma de registro, do coletivo de professores de uma fase, ciclo ou segmento (PPP, 2014).

No que se tange ao ambiente físico e educativo, consta no PPP (2014), que a escola possui onze salas de aula, uma biblioteca pequena, uma quadra coberta, uma quadra de areia, um parquinho e uma cozinha que funciona em espaço inadequado. Como a escola atende alunos com diferentes deficiências, necessita de uma reforma em seu espaço físico para possibilitar condições de acessibilidade, no entanto, ainda não foi beneficiada por nenhum recurso financeiro do governo do estado ou federal, no que se refere à “Escola Acessível”.

Por fim, o PPP (2014) descreve que uma das metas da escola é repensar e planejar seu espaço, pois mesmo com avanço conquistado em 2013, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola ainda se encontra abaixo do índice nacional estipulado pela Prova Brasil.

4.2 Instrumentos e procedimentos utilizados na Coleta de dados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o questionário⁶, as gravações em áudio⁷ das narrativas orais dos sujeitos da pesquisa e a realização de uma entrevista⁸.

A aplicação do questionário ocorreu simultaneamente ao início do projeto na escola. As narrativas ocorreram durante os encontros para formação e discussão, o qual todos os integrantes estiveram presentes; e a entrevista foi realizada para a avaliação do projeto quando houve o encerramento da coleta de dados.

Os procedimentos adotados neste estudo são apresentados considerando a dinâmica que envolveu toda a execução de pesquisa de campo, dividido em três momentos distintos definidos previamente: o (re) conhecimento do contexto da pesquisa, o desenvolvimento do programa de formação estabelecido na parceria entre universidade e escola, e a avaliação desta parceria.

1º Momento: O (re)conhecimento do contexto da pesquisa

Foi neste momento, enquanto pesquisador, que passamos a conhecer o ambiente escolar como um todo, após a apresentação do projeto à coordenação da escola e a professora de EF que estaria envolvida no trabalho. Após a apresentação e algumas discussões sobre em que momento se dariam nossos encontros, em quais espaços, o tempo de duração dos encontros envolvendo a professora regente e os licenciandos futuros professores, o projeto foi aceito e o termo de consentimento foi assinado pelos mesmos.

⁶ O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

⁷ A áudio-gravação teve seu início em sala de aula na década de 70. É uma técnica utilizada para coleta de dados, registra as verbalizações feitas durante o processo. Edwards e Westgate (1994) e Cazden (2001) indicam que a apropriação dos equipamentos de registro de áudio e vídeo pelos pesquisadores alterou a forma como se realiza pesquisa na sala de aula. Dentre as vantagens apresentadas destacamos: o acesso a um determinado trecho do registro de áudio quando necessário (feedback); permite que as informações coletadas sejam transcritas na íntegra; o custo reduzido; pode impedir a falsificação de dados. Algumas desvantagens apontadas se referem ao fato das manifestações não verbais não serem capturadas e a não possibilidade de identificação do sujeito, caso não reconheça a voz do mesmo.

⁸ A entrevista é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos. (MINAYO, 2008; CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007)

Após isto, participamos de duas ações. A primeira delas foi a realização de um levantamento por meio da aplicação de um questionário sobre o que a professora regente e os acadêmicos entendiam sobre o trabalho colaborativo, a Educação Física, o desenvolvimento profissional e a inclusão de todos os alunos nas aulas. Posteriormente, observamos durante todo o mês, como eram desenvolvidas as aulas de EF pela professora e como os alunos reagem a cada uma dessas aulas e às atividades propostas. Este período foi importante, porque foi por meio dele que traçamos as estratégias que poderiam nos auxiliar no desenvolvimento do projeto.

Este momento também foi de reconhecimento da realidade escolar da qual faríamos parte, por um período de tempo, pois, os acadêmicos envolvidos no projeto já conheciam aquela realidade, quando de suas participações naquele ambiente pelo PIBID.

Quadro 5 – Síntese das ações realizadas nesta Etapa.

Etapa	Período	Ação
1º Momento	Julho/2015	Levantamento sobre os conhecimentos prévios dos sujeitos do estudo.
	Julho/2015	Observação das aulas da professora regente.
	Agosto/2015	Observação das aulas da professora regente.

Fonte: Sistematizado pelo autor.

2º Momento: O desenvolvimento do Programa Formativo estabelecido entre a parceria Universidade e Escola.

Após a finalização do primeiro momento, no início do mês de agosto, iniciamos nosso programa de intervenções. Os encontros entre pesquisador/professor da universidade, professora regente e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, ocorreram quinzenalmente na escola estadual e totalizaram, do período de agosto a dezembro, em 10 encontros destinados a leitura e reflexão de textos sobre o trabalho colaborativo e EF escolar, planejamento e avaliação das aulas na perspectiva colaborativa envolvendo os participantes do estudo. Tiveram um tempo de duração entre 2 e 3 horas cada encontro, em um dia específico da semana, determinado de acordo com a disponibilidade da professora.

Quadro 6 - Síntese das atividades ocorridas nestes 10 encontros entre todos os sujeitos do estudo.

Etapa	Período	Ação
2º Momento	Agosto/2015	Diálogo Inicial sobre as aulas observadas e a concepção do ensino colaborativo como estratégia pedagógica. Vídeo - Foco na tarefa X foco no resultado. Curta metragem animado “The Last Knit” dirigido por Laura Neuvonen. Atividade: discussão com o grupo todo sobre o foco na tarefa e o foco no resultado, transportando para a realidade da escola. Discussão sobre o vídeo “Um time de águias”. Discussão sobre confiar uns nos outros; discutir problemas e chegar a decisões; superar barreiras e compartilhar perigos e sofrimentos. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Agosto/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Vídeo: Somos Todos Diferentes. Discussão sobre o ‘Olhar’ atencioso sobre cada aluno. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Setembro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre o texto: O coensino e suas possibilidades na prática, escrito por Mendes, Vilaronga e Zerbato. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Setembro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre o texto: Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios, escrito por Damiani. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Outubro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre o PCN – Educação Física. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Outubro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre parte da obra: Educação Física e Culturas – Ensaios sobre a prática, escrita por Neira, Lima e Nunes. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Novembro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre o capítulo do livro: Educação Física na Escola - Jogos e Brincadeiras, escrito por Rangel e Darido. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Novembro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre o capítulo do livro: A Educação e fábrica de corpos, escrita por Márcia Strazzacappa. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Dezembro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria. Discussão sobre o texto: Educação Física Escolar – Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas escrito por Betti e Zuliani. Estratégias colaborativas para as aulas.
	Dezembro/2015	Diálogo sobre as aulas ministradas em parceria.

Fonte: Sistematizado pelo autor.

Os encontros entre o pesquisador e os acadêmicos do curso, se estenderam para além dos 10 encontros em que todos estiveram presentes, e totalizou ao final,

em 18 encontros, basicamente um por semana. Isso ocorreu, por entendermos que os acadêmicos necessitavam de uma formação e acompanhamento constante, após cada semana de observação e participação nas aulas, pois os mesmos ainda se encontravam em processo de formação inicial que demandava uma aproximação mais constante e imediata, em que um espaço de tempo mais curto, poderia auxiliá-los na construção de saberes, que os possibilitasse avançar na construção dos conhecimentos. Assim, esses encontros estiveram voltados para uma discussão que envolveu uma análise das aulas da semana ministradas, nas quais foi usado como parâmetro de discussão, o trabalho colaborativo entre professora regente e acadêmicos, e, entre os alunos das classes envolvidas.

As aulas ministradas em conjunto pelos acadêmicos e a professora regente, totalizaram 36 aulas para cada uma das turmas, e, aquelas em que o pesquisador esteve envolvido com a observação das aulas ministradas em conjunto foram totalizadas em 10 observações, como se pode observar no quadro nº 7.

Quadro 7 – Representação do total de encontros, dos envolvidos e do propósito de cada etapa do programa de intervenções.

Total de Reuniões	Participantes	Propósito
10	Pesquisador/Professora regente/Acadêmicos	Formação
18	Pesquisador/Acadêmicos	Formação
36	Professora Regente/Acadêmicos	Ministrar aula em parceria
10	Pesquisador	Observação

Fonte: Sistematizado pelo autor.

3º Momento: Avaliação do processo da parceria entre Universidade e Escola

Ao final do programa desenvolvido, em dezembro de 2015, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos membros para avaliar os resultados do programa.

4.3 Procedimentos para Análise dos Dados

Um grande volume de dados foi acumulado ao longo dos seis meses do desenvolvimento do Programa estabelecido entre a parceria Universidade e Escola.

Assim, após a coleta dos dados uma leitura foi realizada previamente para se obter uma visão geral dos resultados destacados por cada participante. Feito isto, seguiu-se os passos adotados por Rinaldi (2009, p. 24) para análise do desenvolvimento do programa estabelecido.

Dessa forma, analisamos os padrões ou as repetições, ou seja, os elementos recorrentes ou que se diferenciavam no material produzido. Para isto, organizamos um quadro contendo três colunas: na primeira foram descritos os dados, na segunda os comentários do pesquisador e na terceira os eixos temáticos que surgiam.

A análise dos dados foi realizada por meio de quatro etapas, descritas a seguir:

Quadro 8 – Etapas adotadas para análise dos resultados.

1ª Etapa	Leitura preliminar dos dados que permitiu ao pesquisador conhecer o material, apreender informações globais importantes e ao mesmo tempo particulares sobre o processo e os participantes da pesquisa.
2ª Etapa	Definição de unidades de conteúdo a partir dos dados brutos e que compreendeu a identificação dos temas abordados nas narrativas e no questionário, e, o estabelecimento de critérios para sua identificação. Consistiu também na separação de excertos de narrativas de experiência vivida pelo formador que completam e justificam tais unidades de trabalho.
3ª Etapa	Categorização dos dados, ou seja, processo em que se fez uma reorganização do material e definição de eixos de análise a partir do conteúdo das unidades identificadas na etapa anterior. Esse processo sofreu influência dos referenciais teóricos adotados no estudo.
4ª Etapa	Fase de Interpretação dos Resultados. Desta forma, na organização das análises, que serão apresentadas no próximo capítulo, os eixos assumiram a condição de fio condutor do olhar do pesquisador que percorreu a experiência vivida no processo de intervenção e busca, por meio das interpretações que visam responder ao problema investigado, trazer excertos das narrativas do professor e futuros professores para corroborar as análises apresentadas no corpo da tese. Essas interpretações que configuram os corpos de análise da investigação em pauta são apresentadas no capítulo seguinte.

Fonte: Rinaldi (2009, p.117).

Nesse sentido, a análise realizada considerando as etapas de desenvolvimento da pesquisa, nas quais comparecem os eixos, puderam ser sistematizados da seguinte forma: Coeducação e Inclusão nas aulas de EF; a Prática Formativa; as Estratégias de Ensino; e, as Dificuldades encontradas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação, análise e discussão dos resultados seguiram as etapas adotadas neste estudo divididas em três momentos distintos. No entanto, antes de apresentarmos e discutirmos os resultados do programa desenvolvido, julgamos ser pertinente apresentarmos como foi a recepção dos gestores da escola e à proposta para o estabelecimento da parceria entre a universidade e a escola.

Para isto, cabem duas falas, que são interessantes para marcar como o projeto foi aceito pela escola.

...estamos precisando de um projeto como este em todas as disciplinas, não apenas na EF. Os alunos da nossa escola e de todas as outras, precisam ser mais tolerantes uns com os outros, não se respeita mais ninguém nesse ambiente. No nosso projeto político pedagógico consta o respeito as diferenças, mas estamos encontrando muitas dificuldades pra isto. A professora P1 é comprometida, por isso acredito que vocês terão sucesso e depois você vem trabalhar com os outros professores, tá bom... (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

...já vinha a algum tempo pedindo apoio a direção da escola sobre discussões que pudessem contribuir para a inclusão de todos os alunos nas aulas. Falei muitas vezes com os acadêmicos que estão no PIBID, sobre isto, que me falaram do senhor na universidade. Fico muito feliz que está aqui e acho que podemos fazer um ótimo trabalho juntos... (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – P1).

Rinaldi (2013) destaca a importância de se estabelecer parcerias entre a Universidade e a Escola Básica a fim de se promover o desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos entre os sujeitos envolvidos nesta relação. Para isto, a autora afirma que a relação estabelecida entre as instituições não pode fazer da escola apenas um *lócus* que contribui com dados fornecidos. É necessário definir esta relação como via que possibilita a construção de conhecimento para os sujeitos de ambas as instituições de ensino.

5.1 O 1º Momento: O (Re)conhecimento do Contexto da Pesquisa

Nesta etapa, além das observações iniciais, aplicamos um questionário respondido individualmente e na presença do pesquisador, cujo objetivo foi fazer um

levantamento, por meio da aplicação deste instrumento, sobre o que a professora regente e os acadêmicos entendiam sobre a EF, o trabalho colaborativo, a formação profissional e a inclusão de todos os alunos nas aulas. Esses quatro temas foram os eixos elencados com o questionário.

Como complemento sobre os conhecimentos prévios que os sujeitos possuíam sobre os mesmos temas, apresentamos um breve relato sobre um caso de ensino envolvendo uma situação criada, todavia, que não deixa de representar uma situação real de muitas aulas de EF para que os mesmos analisassem e descrevessem o que fariam naquela situação.

Os sujeitos da pesquisa apontaram quando lhes foi perguntado sobre qual era a concepção que possuíam sobre EF, as seguintes compreensões:

A Educação Física é uma disciplina obrigatória, igual as outras do currículo. Por meio delas, os alunos participam das atividades recreativas e esportivas de forma coletiva ou individual. Acredito que na escola é a disciplina que pode favorecer o encontro de todos os alunos que possuem qualidades e defeitos muito diferente um dos outros, para realizar uma mesma atividade, ou seja, a Educação Física deve possibilitar oportunidades a todos (P1, questionário, 07.07.2015)

Entendo que é um momento de vivências, muito além de uma aula qualquer. Todos alunos aprendem, por meio desta disciplina, os conteúdos que se referem aos esportes, as danças, os jogos e as ginásticas (A1, questionário, 07.07.2015)

A Educação Física é uma disciplina que proporciona o uso do corpo como um todo. Neste todo, também está o aspecto cognitivo. Isso precisa ficar claro! A preocupação da disciplina caminha para além das vivências dos diversos conteúdos, está voltada para a formação humana (A2, questionário, 07.07.2015)

A Educação Física é uma disciplina obrigatória do currículo escolar e tem como conteúdos as lutas, as danças, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras, dentre outros, que devem ser vivenciados inclusive por aqueles que fogem do padrão 'normal'. Esses conteúdos favorecem para o objeto de estudo da Educação Física que é a cultura corporal (A3, questionário, 07.07.2015).

Pode-se notar que o conceito atribuído a EF perpassa caminhos que se entrelaçam ou se complementam em determinados momentos. Esse vínculo entre a respostas apontadas pelos sujeitos apontam a EF como uma disciplina obrigatória do currículo, dotada de conteúdos para além dos esportes. Aqui cabe uma ressalva: quando nos referimos à 'vivência para além dos esportes', nos referimos aos mais

corriqueiros, os tradicionais, vivenciados na escola, denominados por alguns de “o quarteto fantástico”, que compreende o futsal, o voleibol, o basquete e o handebol.

Segundo Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005, p.26),

[...] a Educação Física pode ser compreendida de três maneiras diferentes: como um componente do currículo das escolas, como uma profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas ou fora delas, e como uma área em que são realizados estudos científicos.

A EF, ao possibilitar ricas vivências corporais, coopera para que as diversas manifestações da cultura corporal sejam preservadas, divulgadas e conhecidas, contribuindo também para o aprimoramento das práticas democráticas necessárias às aulas a fim de que as diferenças possam ser respeitadas. A oferta de inúmeras possibilidades de vivências “contribui para a superação do discurso e de práticas hegemônicas historicamente construídas e ainda presentes no ambiente escolar, que é reservado para aqueles mais habilidosos e mais aptos” (GALVÃO; RODRIGUES; SANCHES NETO, 2005, p.27).

Para Daólio (1995, p.135), “trabalhar com o esporte na EF não significa restringir-se ao ensino e prática das técnicas utilizadas no alto nível, até porque, para se aprender as técnicas de uma modalidade esportiva, não é necessário frequentar aulas de Educação Física”. É necessário que, ao se ensinar os esportes na escola, os professores possibilitem o desenvolvimento da autonomia de seus alunos por meio da prática, da organização, dos conceitos e do pensamento crítico.

Nota-se ainda com as respostas que os sujeitos da pesquisa descrevem que a EF pode e deve favorecer a todos. Estas respostas indicam que, no processo de formação dos entrevistados, aconteceu ou está acontecendo a construção de conhecimentos e/ou informações que os conduzem à compreensão de que as aulas de EF devem ser vivenciadas por todos os alunos, independentemente do nível de habilidade ou compreensão cognitiva dos mesmos.

Diversas vivências devem ser oportunizadas pelas aulas do componente curricular denominado EF, e todos os alunos devem participar delas. Desse modo, os autores destacam a preocupação com a inclusão de todos os alunos nas aulas e também a não exclusão dos alunos nas diferentes vivências. Segundo Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005, p.38),

A escola enquanto instituição na qual o saber deve ser sistematizado, transmitido, apreendido, compreendido e transformado, tem provocado, dúvidas e conflitos diante de como se deve agir com os alunos numa sociedade em que a exclusão é um fator preocupante.

No entanto, Rodrigues e Rodrigues (2013) afirmam que as práticas docentes habituais, ao valorizar a competição e a performance na técnica dos gestos motores, acabam limitando a participação de todos os alunos. Estes fatores causam o afastamento dos menos hábeis, por se sentirem incapazes de execuções padronizadas e a desmotivação de outro grupo de alunos, por haver sempre a valorização dos melhores. Ou seja, a opção por este percurso conduz as aulas de EF à exclusão de um grande grupo de alunos. Um exemplo de tal percurso é sinalizado da seguinte maneira pelos autores:

Uma aula de standard de salto em altura: os alunos, à medida que não conseguem ultrapassar o sarrafo, vão sendo excluídos da atividade até sobrarem apenas os vencedores. Assim a atividade desenrola-se inspirada nas competições desportivas oficiais e, como elas, quanto mais ela evolui, mais exclusão provoca (isto é, mais alunos sentados e inativos). Este aspecto não deixa de ser irônico, dado que justamente os alunos a quem é proporcionada menos prática na atividade seriam os que mais necessitavam permanecer nela. (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013, p.87)

A EF deve trabalhar sobre dois princípios: da inclusão ou da não exclusão, e o da diversidade. No primeiro, nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, ou seja, as aulas devem procurar garantir o acesso de todos os alunos às atividades propostas. No segundo, as aulas não podem se resumir a vivências de um conteúdo, como apenas os esportes por exemplo. As aulas devem permitir vivências nos esportes, nos jogos, lutas, ginásticas, dança etc.

Para Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005, p.38), o acesso aos conhecimentos da EF deve “ser direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação das desigualdades sociais, do exercício da justiça e liberdade, da constituição de atitudes éticas de cooperação e solidariedade para a humanização nas relações”.

As respostas se complementam, quando os sujeitos da pesquisa atribuem apontamentos diversos ao conceito empregado à EF ao aplicar o questionário no dia 07.07.2016, como:

- ...a Educação Física deve possibilitar oportunidades a todos (P1).
- ...é um momento de vivências, muito além de uma aula qualquer (A1).
- A Educação Física é uma disciplina que proporciona o uso do corpo como um todo, neste todo, também está o aspecto cognitivo...está voltada para a formação humana (A2).
- Esses conteúdos favorecem para o objeto de estudo da Educação Física que é a cultura corporal (A3).

Conceituando a EF a partir dos conceitos que se entrelaçam e se complementam, podemos afirmar que juntos, na concepção exclusiva do pesquisador, os sujeitos da pesquisa, definem a EF como:

“Uma disciplina obrigatória do currículo escolar que deve ser oportunizada a todos os alunos em busca de uma formação humana. Os conteúdos estão relacionados às vivências corporais dos esportes, jogos, lutas, ginásticas e as brincadeiras. São estes os conteúdos que favorecem o objeto de estudo da Educação Física, que é a cultura corporal.”

Betti (2013) ressalta que, no contexto da EF, o que caracteriza oportunizar a todos a participação nas aulas é o Princípio da Inclusão como um direito dos alunos à EF; não apenas formal, mas como participação plena. O aluno não pode estar apenas formalmente presente na escola, mas deve ter acesso pleno a todas as vivências que ela oferece.

Ainda para o autor “a EF deve incluir todos os alunos, adotando para tal, estratégias adequadas. A sociedade brasileira está cada vez mais consciente da exclusão que, historicamente, tem caracterizado a Educação Física escolar brasileira” (BETTI, 2013, p.48)

A obra de Soares et al. (1992), Metodologia do Ensino da Educação Física, define a EF como uma disciplina escolar que trata, pedagogicamente, do conhecimento de uma área denominada “cultura corporal”, configurada com temas ou formas de atividades (jogo, esporte, ginásticas, lutas, danças, etc.) que constituem seu conteúdo. Assim, para os autores, a EF deve buscar:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímicas e outros, que podem ser identificados como formas de representação

simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES, et al.,1992, p.38).

Os PCNs apontam que a EF escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam oportunidades a todos os alunos de acesso a conhecimentos práticos e conceituais, para que possam desenvolver suas potencialidades. Para isso, é necessário mudar a ênfase da aptidão física e do rendimento padronizado, cuja referência não pode ser constituída pela performance atlética, que caracterizava a EF, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal (BRASIL, 1997).

Nosso segundo questionamento aos sujeitos da pesquisa foi o que compreendiam sobre o trabalho colaborativo. As respostas foram:

Sem a colaboração, fica muito complicado fazer as atividades que planejamos. A colaboração deve favorecer a todos, mas confesso que não sei como fazer isto com os alunos, pois, entre nós professores que somos formadores de opinião, que temos uma formação superior, é difícil colaborarmos uns com os outros no dia a dia: somos muito individualistas! Imagina com os alunos nas aulas de Educação Física em que todos querem sempre ganhar (P1, questionário, 07.07.2015).

Uma prática par a qual todos devem se ajudar, ou seja, um colabora com o outro. Estudamos essa prática na disciplina de Educação Física Adaptada e em nosso grupo de estudos, e pudemos verificar que é possível todos colaborarem. O 'todos' se refere, aos alunos, ao professor e à escola em geral (A1, questionário, 07.07.2015).

Um trabalho em ninguém é mais que o outro, todos devem ser protagonistas, saber desenvolver as atividades de forma conjunta, respeitando as diferenças e limitações dos outros colegas. Todos devem participar das aulas dando opiniões e sugestões de forma que haja uma contribuição na produtividade em sala de aula (A2, questionário, 07.07.2015).

A colaboração acontece entre duas ou mais pessoas. Nas aulas, todos devem ser colaborativos. Para isto, os alunos podem ser divididos em pequenos ou grandes grupos, e em forma de tutoria. No trabalho colaborativo é importante que todos sejam protagonistas das aulas (A3, questionário, 07.07.2015).

Como na questão anterior, nota-se também que as compreensões sobre o trabalho colaborativo se entrelaçam e se complementam, principalmente quando os sujeitos da pesquisa são os acadêmicos. Isso decorre, possivelmente, porque este tema foi objeto de estudo na disciplina de EFA na UNEMAT, e no grupo de estudos que aborda a inclusão, ambos ministrados pelo pesquisador deste trabalho.

A professora ao apontar a finalidade do trabalho colaborativo, também mostra desconfianças de sua aplicabilidade no dia a dia com os alunos. Essa desconfiança, segundo a professora é gerada pelas dificuldades que a mesma encontra para construir conhecimentos junto aos alunos que apresentam limitações para conviver com as diferenças, em especial, quando os conteúdos da EF são trabalhados voltados para um viés competitivo. Soma-se a isto a experiência enquanto professora no convívio com seus pares, a qual julga não existir colaboração, sendo o individualismo a característica predominante entre eles.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p.14),

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos.

Dessa forma, percebe-se que aos professores é atribuída a responsabilidade de suprir tais necessidades. Quando não são supridas, a escola e o trabalho do professor como um todo são classificados como insatisfatórios, incapazes de promover uma educação que promova a autonomia dos alunos (HARGREAVES, 1998).

No que se refere ao individualismo, condição presente e disseminada ainda, o autor aponta que este se constitui como uma forma particular daquilo a que se tem chamado as “culturas do ensino”, como as crenças, os valores, os hábitos e as formas adotadas de fazer as coisas em comunidades de professores, que, ao longo de muitos anos, tiveram de suportar as exigências e as coações decorrentes dessas formas assumidas.

Smyth (1991) percebe o individualismo do professor como uma forma de acomodação, resistência e proteção. A acomodação se dá devido a um sistema que os fragmenta, tratando-os como indivíduos que lutam uns contra os outros; a

resistência em lutar contra os administradores escolares que utilizam do privatismo dos professores para conter e frear qualquer forma de manifestação contrária aos seus ideais; a proteção como uma condição do trabalho dos professores que demonstram um compromisso moral para conservarem as ideias sobre o ensino apenas a eles.

Hargreaves (1998) descreve que os professores podem apresentar o individualismo originário de constrangimentos e falta de espaço no contexto de trabalho, acarretando em desencorajamento para a coletividade. Outro fator que colabora para o individualismo é o fato dos professores considerarem que essa maneira de se comportar representa um investimento de tempo e de energias mais eficazes. E um terceiro fator apontado é que o individualismo é uma escolha, que representa uma opção consciente de comportamento do professor.

De qualquer forma, Hargreaves (1998) aponta que se existe um problema com o individualismo na escola, é necessário compreender o porquê de os professores estarem buscando a solidão, uma vez que ela pode indicar, desde uma fuga, a ameaças no ambiente de trabalho, quando um número expressivo de professores a buscam, ou apenas representar uma opção de um número menor de profissionais da educação que a escolhem, e que, por isso, presença a ser respeitada e tolerada pelos demais membros da escola.

Capellini e Mendes (2007) descrevem que é comum professores relatarem não se encontrarem preparados para trabalhar com as diferenças na escola. Isto decorre, via de regra, quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas. A indisciplina ou situações que fogem ao habitual também constituem preocupações concretas que contribuem para o enfrentamento de situações não vivenciadas anteriormente.

Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.115).

Conceituando o TC a partir dos conceitos que se entrelaçam e se complementam, podemos afirmar que juntos, na concepção exclusiva do pesquisador, os sujeitos da pesquisa definem o TC como:

Uma prática pedagógica na qual todos possuem o mesmo grau de importância; todos devem ser protagonistas. Esta prática deve se estender para a escola como um todo. Na sala de aula, todos devem saber desenvolver as atividades de forma conjunta, respeitando as diferenças e limitações dos outros colegas. O Trabalho Colaborativo pode ocorrer na sala de aula pela divisão de pequenos ou grandes grupos e em forma de tutoria. No entanto, sua aplicabilidade está condicionada a uma mudança de postura dos alunos, quando estes estão condicionados, em especial, nas aulas de Educação Física, a somente competir em busca de vitórias.

Em um contexto escolar, a Aprendizagem Colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento (TORRES; IRALA, 2004). Ao professor, não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo. Devem-se criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Capellini (2004) ressalta que o EC pode acontecer de diversas maneiras, “o que determinará a estratégia adotada serão as necessidades e características dos alunos, a demanda curricular, a experiência profissional e preferência por parte do professor, como também assuntos de ordem prática, como o espaço físico e temporal disponível” (CAPELLINI, 2004, p. 88).

O trabalho efetivo colaborativo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2004, p.89)

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o EC surgiu como uma opção aos modelos de sala de recursos e classes especiais para atender às necessidades pelas quais os alunos, público-alvo da Educação Especial, estão sujeitos ao serem

incluídos nas classes comuns. Afinal, os recursos dos quais estes alunos necessitam devem estar junto a eles no contexto da sala de aula.

O EC visto como uma estratégia de ensino pode se tornar uma importante ferramenta para superar as dificuldades encontradas na sala de aula, e, sobretudo, para promover a aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que haja colaboração entre os pares, sejam eles alunos ou professores. “Diante disso, a diversidade e as possibilidades de interação existentes entre universidade e a escola podem ser utilizadas para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem, tanto dos atores pertencentes ao universo escolar, como da universidade” (VALK, 2013, p. 28)

Para a próxima questão, perguntamos aos sujeitos da pesquisa quais situações/circunstâncias/motivos podem facilitar ou dificultar o TC no contexto escolar:

Bem, sabemos que é difícil trabalhar com os alunos a colaboração. No entanto, não é algo impossível de se fazer, e eu espero aprender a fazer a partir de nossos estudos. Vejo também que a resistência de alguns alunos possa vir a dificultar o ensino, pois sabemos que há alunos que gostam apenas de jogar e visam somente a isto nas aulas; outros que não querem participar porque não gostam de alguns colegas de classe; outros que não se interagem com os demais alunos da classe; e ainda, há outros que teremos que ficar explicando como eles são importantes nas atividades, e que um depende do outro para que a coletividade dê certo. Além de tudo isso, temos a sobrecarga de trabalho que vai além de ser professora. Há momentos em que temos que ser pai, mãe, juiz, “apartador” de briga, e por aí vai (P1, questionário, 07.07.2015).

Pelas observações e regências que venho realizando nos estágios e nas práticas curriculares, acredito que nada facilita a implantação do Ensino Colaborativo. As dificuldades estão na herança que eles trazem de vivências nas aulas de Educação Física ministradas por professores descompromissados com a profissão (A1, questionário, 07.07.2015).

As dificuldades para se conseguir inserir o Trabalho Colaborativo vai estar na mudança de postura que teremos que conseguir que os alunos tenham, pois, os professores e a própria escola falham quando pensamos em todos os alunos. A facilidade só existirá se a instituição como um todo estiver aberta a novas possibilidades (A2, questionário, 07.07.2015).

Não sei o que facilitaria o Trabalho Colaborativo na escola. Porém a individualidade dos sujeitos, a cultura da escola, a condição econômica e a maneira como estes alunos possam ter vivenciado as aulas até agora podem dificultar o estabelecimento desta prática pedagógica (A3, questionário, 07.07.2015).

Infere-se com as respostas que todos os sujeitos apontam dificuldades para inserir o TC como uma estratégia didática durante as aulas. Enquanto a professora aponta que as dificuldades estão relacionadas diretamente a uma mudança de postura dos alunos e a sobrecarga de trabalho dos professores, os acadêmicos indicam que, para além das situações descritas pela professora, as metodologias utilizadas pelos professores para o trato com os conteúdos da EF podem dificultar a implantação da estratégia, visto que as práticas adotadas pelos professores podem não ter favorecido vivências dotadas de significado e que pudessem acolher a todos.

A tradição e a trajetória histórica da EF escolar fornecem- nos elementos para supor que a preocupação do docente se localiza no desenvolvimento de conteúdos que contemplem o fazer. Soma-se a isto ainda o fato de muitos professores terem deixado de construir conhecimentos a partir dos conteúdos assimilados na academia em troca do corriqueiro rola-bola, no qual o professor se transforma num espectador de uma partida de futebol. Sua intervenção se resume, na grande maioria das vezes, a separar eventuais conflitos (DARIDO; RANGEL, 2005).

A autora complementa que o papel da EF deve ser o de evitar a valorização do 'fazer' (dimensão procedimental) nas aulas de EF. Para isso, é preciso incluir em suas aulas outras duas dimensões: a conceitual e a atitudinal. Na atitudinal, deve, também, incluir os "valores subjacentes a este, que se referem a quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais, aliados a garantir o direito do aluno saber por que está realizando esse ou aquele movimento, isto é, quais os conceitos estão ligados àqueles procedimentos?" (DARIDO, 2004, p.55).

Algumas questões interessantes sobre as estratégias de intervenção utilizadas nas aulas de EF que contemplem a todos são elaboradas por Rodrigues e Rodrigues (2013, p.85):

Quantas estratégias foram experimentadas pelos professores de Educação Física em sua formação? - Quais experiências viveram os professores em formação sobre aprendizagem individualizada, cooperativa, trabalho de grupo (efetivo trabalho de grupo), trabalho de projeto, ensino preciso, etc.? "Muitos das estratégias, que esperamos que os professores adotem, nunca foram por eles experimentadas enquanto modelos eficazes e efetivos de aprendizagem".

A questão seguinte indagou os sujeitos sobre os saberes que julgavam ser essenciais para a formação profissional dos mesmos. As respostas apontadas foram:

Acredito que a vivência escolar enquanto professora é que contribui muito para nossa formação, pois é nela que vemos a realidade de cada aluno (P1, questionário, 07.07.2015).

Os saberes teóricos, juntamente à prática, acredito que um bom professor não necessariamente precisa ser o mais inteligente, mas adotador de uma metodologia, digamos que 'poderosa', para atender aos alunos. Nosso curso deveria nos ajudar nisso (A1, questionário, 07.07.2015).

Acho que todos os saberes que recebemos, seja aqui no curso ou na escola, contribuem para sermos melhores. Ouvi de muitos professores das escolas que os conhecimentos que têm sentido se aprendem no dia a dia da escola e não os que ouvimos na universidade. Parece que eles têm razão em muitos momentos (A2, questionário, 07.07.2015).

Seria importante se tivéssemos na nossa matriz a disciplina de libras, porque é muito difícil se comunicar com o deficiente auditivo nas aulas. Acho que os conhecimentos que aprendemos aqui no curso devem fazer sentido quando nos tornarmos professores (A3, questionário, 07.07.2015).

As respostas apontaram que os acadêmicos aspiram a que os conhecimentos assimilados durante o processo de formação universitária sejam repletos de significados para quando se encontrarem habilitados a exercer a profissão. Isto significa que não faz sentido a assimilação de conteúdos que não estejam relacionados ao ambiente escolar. Afinal, quando nos deparamos com afirmações do tipo – na prática a teoria é outra – nos traz um significado que em algum momento do processo de formação a universidade pode ter falhado.

Podemos perceber nas falas de P1, e em um trecho da fala de A2, a valorização dos conhecimentos originários do contexto escolar real, em detrimento dos construídos na e pela universidade. Isso decorre, possivelmente, de experiências mal sucedidas no ambiente formativo, na universidade, que não contextualizou, não aproximou o contexto real das escolas com os conceitos teóricos construídos na e pela universidade.

Pimenta e Lima (2009) destacam que, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade, “cabe a elas iluminar e proporcionar instrumentos e esquemas para análise e investigação que admitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 43).

Poderíamos estar nos indagando se a aproximação entre a universidade e a escola básica não deveria se dar por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado e as Práticas de Ensino Curriculares. No entanto, o que se percebe, identificado inclusive na fala de nossos sujeitos da pesquisa, é que parece haver um báratro (precipício) entre dois mundos dotados de conhecimentos distintos que não dialogam.

A formação inicial deve oferecer um conhecimento válido e gerar uma atitude interativa e dialética, para que possa haver uma valorização de atualização permanente por meio de um modelo de aprendizagem significativa. A interação entre os conhecimentos da universidade e da escola são fundamentais para o desenvolvimento de todos os envolvidos neste processo, pois, como a prática educativa é pessoal e contextual, é necessária uma formação que tenha como ponto de partida as situações problemáticas que envolvem a todos. “Na formação, não há problemas genéricos para todos, nem, portanto, soluções para todos. Logo, o currículo de formação deve constituir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (IMBERNÓN, 2011, p.38).

Zeichner (1993) destaca a importância da conexão entre a formação do professor e o ambiente escolar a fim de que os futuros professores façam de suas próprias experiências o ponto de partida para as reflexões, e não tão somente as experiências dos outros, mesmo que também professores. Para que isso ocorra, o contexto que a universidade apresenta é fundamental.

Percebe-se que é a partir da articulação entre universidade e a escola básica que a formação docente pode ser contemplada ricamente, por meio da partilha entre os conhecimentos dos professores envolvidos, sem, contudo, suprir, logicamente, todas as necessidades da formação dos professores.

Para Tardif (2002), os conhecimentos oriundos das práticas deve ocupar espaço no currículo das universidades, e este talvez seja um grande desafio: oportunizar que estes conhecimentos estejam contidos dentro do próprio currículo. O autor argumenta essa forma de pensar da seguinte maneira: “vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 241).

A implantação dos currículos de formação dos professores, baseados na racionalidade prática, tem como orientação a valorização das experiências provenientes da ação profissional como meio de construção de conhecimentos, decorrentes da reflexão, análise e

problematização da prática, sem desconsiderar a importância da teoria. Essa reflexão epistemológica da prática propõe que o aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (CESÁRIO, 2008, p.174)

Nossa última questão abordou como possibilitar a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF a partir dos conhecimentos e das experiências que possuíam. As repostas apontadas foram:

Penso que precisamos inovar, trazer algo que eles não conheçam e ainda não vivenciaram nas aulas de Educação Física. Conhecer as necessidades de cada aluno é muito importante também para que tenhamos turmas inclusivas (P1, *questionário*, 07.07.2015).

O conteúdo não pode ser sempre o mesmo... A estratégia pedagógica utilizada é fundamental para se conseguir a inclusão nas aulas (A1, *questionário*, 07.07.2015).

Só teremos inclusão se todos os alunos nas aulas trabalharem em conjunto; se necessário, repetir o conteúdo até que todos aprendam. Procurar escutar todos os alunos e respeitar as opiniões de todos, aproveitando o conhecimento de cada um deles. Assim poderemos ter sucesso na inclusão (A2, *questionário*, 07.07.2015).

A metodologia de ensino é fundamental para se ter sucesso na inclusão... jogar futebol e vôlei não ajuda na inclusão... a metodologia deve contemplar todos os alunos e as dinâmicas de grupo de que todos possam ser protagonistas é fundamental para se começar a ter inclusão (A3, *questionário*, 07.07.2015).

As respostas indicam que a inclusão só acontecerá quando todos estiverem envolvidos no processo de construção de conhecimento. Para isto, duas situações merecem destaques nas repostas apontadas: o conhecimento das necessidades individuais de cada aluno e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

Anuímos com as repostas dos sujeitos da pesquisa quando apontam tais situações, como sendo fundamentais no processo ensino aprendizagem, para possibilitar que todos se sintam como parte integrante do processo. A dinâmica da sala de aula precisa ultrapassar concepções que fazem dos alunos meros reprodutores de informações.

Mizukami (1986) descreve que nas escolas ainda há o predomínio de concepções tradicionais e comportamentalistas nas relações estabelecidas entre professor e alunos. Enquanto em ambas as concepções os alunos registram as

informações repassadas pelo professor, na comportamentalista os professores controlam o comportamento dos alunos com reforços positivos e negativos.

Para Mantoan (2003), a aprendizagem depende de práticas pedagógicas que extrapolem as concepções tradicional e comportamentalista. Para a autora, as práticas pedagógicas devem contemplar a criação, experimentação, descoberta e coautoria do conhecimento possibilitado pelo protagonismo dos alunos, Soma-se a isso, a valorização do trabalho com as diferenças, princípio básico da inclusão.

Dessa forma, quando se pensa em um ensino inclusivo, se fazem necessárias mudanças na maneira como se compreende e se executa as concepções de ensino. Stainback e Stainback (1999) ressaltam que não é suficiente apenas inserir o aluno em salas de aula do ensino regular, é necessário que haja uma rede de apoio, cuja função é coordenar profissionais e alunos capacitando-os a trabalharem juntos; uma equipe de profissionais multidisciplinares e a criação de um ambiente no qual todos os alunos consigam aprender e desenvolver suas habilidades.

5.1.1 O Caso de Ensino

O caso de ensino apresentado aos sujeitos desta pesquisa para que pudessem descrever o que fariam naquela situação foi adaptado à EF a partir dos casos de ensino elaborados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). O caso de ensino adaptado à EF foi apresentado da seguinte maneira:

Mariane, professora do quarto ano, chama Helena (estagiária de EF), porque precisa de ajuda com Rafael, seu aluno de onze anos, que apresenta dificuldades para compreender as atividades propostas. Para Mariane, seu aluno Rafael não tem como acompanhar a dinâmica da sala de aula porque apresenta um déficit na coordenação motora e não acompanha o ritmo dos demais colegas. Ela pede que Helena atenda ao aluno fora da sala de aula (quadra) e que trabalhe aspectos relacionadas a coordenação motora e resoluções de situações problema nas atividades propostas. Como você procederia neste tipo de situação?

As repostas apontadas pelos sujeitos foram:

Se tivermos um estagiário em nossa aula e ele possuir competência para ensinar, podemos pedir sua ajuda, para que o aluno Rafael possa, depois de aprender, estar com os outros colegas fazendo as mesmas atividades. Se conseguirmos fazer os alunos participarem

das aulas fazendo alguma coisa já é um avanço. Há muitos alunos como o Rafael que não fazem aula alguma... do futebol, do vôlei, da queimada todos gostam, mas tem aluno que acha que não tem habilidade para nenhum esporte, aí não faz (P1, questionário, 07.07.2015).

Se eu fosse a estagiária, iria atender ao pedido da professora. A atitude mostra que a professora precisa estudar sobre o que significa inclusão, pois, quando tira o aluno Rafael da sala, ela já está excluindo. Em minha aula, o Rafael ficaria junto dos demais colegas, porque qualquer avanço é avanço, e dificuldades todos têm, uns mais, outros menos (A1, questionário, 07.07.2015).

Eu até pediria a ajuda da estagiária, mas não para fazer um trabalho individual com o Rafael e sim com a sala por inteiro. Trabalhando com ele individualmente e separado dos demais, eu estaria causando um constrangimento ao Rafael. Então trabalharia com a sala por inteiro para que os próprios colegas em sala o ajudassem em suas deficiências, e a estagiária poderia me auxiliar nesse processo (A2, questionário, 07.07.2015).

Nesta situação, me parece que a professora tenta transferir sua responsabilidade na inclusão. Me parece também que a professora encontra-se despreparada para o atendimento daqueles que não têm tanta habilidade. Como professor, criaria situações adaptadas para que todos pudessem vivenciar as atividades juntos, de forma que cada um pudesse colaborar com o outro (A3, questionário, 07.07.2015).

As respostas apontam que as concepções dos acadêmicos vão mais diretamente ao encontro do que a literatura expõe sobre como proceder para que todos se sintam incluídos em uma sala de aula. No entanto, a professora regente parece exprimir com sua fala um descontentamento com alunos que apresentam dificuldades similares a do aluno Rafael, possivelmente por alegações nas aulas de EF de alunos que afirmam não participar de determinadas aulas porque não se sentem com habilidade suficiente para fazê-lo.

Se esta for a razão, é preciso que haja uma revisão dos conteúdos e das estratégias de ensino adotadas nas aulas de EF, pois estas podem ser a razão pela qual há um afastamento de muitos alunos nas aulas.

Entre as formas de trabalho em conjunto, o EC tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar envolvendo a parceria direta entre professores, sejam eles da Educação Comum e Especial (CAPELLINI, 2004) ou entre professores regentes e estagiários (PIMENTA, 1996).

Se outrora as práticas pedagógicas contemplavam o ensino voltado a salas de aula constituídas por um grupo de pessoas homogêneas, a chegada dos alunos

público-alvo da Educação Especial à escola comum, transformou-a em uma sala de aula heterogênea onde prevalece a diversidade de pessoas. Essa diversidade tem levado professores a um estado de insegurança e incertezas de como atender a todos.

Oliveira e Daólio (2011) apontam a necessidade de se pensar em pressupostos pedagógicos que superem as desigualdades marcadas por uma visão estereotipada de se perceber o outro. Este conflito produzido se apresenta para além de sua presença na sociedade, ela ocorre também nos cotidianos escolares.

A escola é composta por indivíduos diferentes, entre os quais muitos foram negligenciados nos diversos setores da sociedade, como a educação, por exemplo. “Logo as aulas EF são compostas por alunos que possuem diferenças inscritas em seus corpos e suas diferentes culturas” (FERREIRA; DAÓLIO, 2014, p.56)

Neira (2008) destaca que a diversidade da população escolar fez com que surgissem discursos apontando as escolas como as instituições que percebem de modo positivo a diversidade que compõe seu público. Então precisam ser criadas práticas educativas por meio do princípio da igualdade de oportunidades que conduzam à valorização de todos os sujeitos para que obtenham sucesso.

A compreensão de que sermos diferentes não nos faz nem mais nem menos que o outro pode nos conduzir a evitar uma ramificação de desigualdades instaladas nos cotidianos escolares.

O compartilhar democrático subsidiado pelo diálogo entre os diferentes pontos de vista adotado na perspectiva democrática é uma possibilidade de enfrentamento às desigualdades de oportunidades, estereótipos e preconceitos que ainda resistem nos cotidianos escolares (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2011, p. 08).

Assim como aponta Oliveira e Daólio (2011), Nunes e Neira (2016) também destacam a necessidade de impedir a reprodução de uma ideologia que não valoriza a diferença. Apontam o currículo cultural da EF como um potencializador da pedagogia da diferença, que, ao analisar os significados gerados por meio dos conteúdos da EF em seu sentido político cultural amplo, impede que floresça uma visão unívoca de compreensão.

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e

ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal hegemônica (NEIRA, 2014, p. 15)

Têm se percebido que o cenário da educação escolar e, conseqüentemente, as aulas de EF não tem apresentado propostas e estratégias que atendam às diferenças. Ferreira e Daólio (2014, p. 54) destacam que as propostas homogêneas e as estratégias excludentes não são suficientes para atender a todos “porque os conhecimentos que devem ser construídos durante as aulas devem passar pelo corpo dos alunos, sendo apreendidos ou, dito de outra forma, incorporados”.

Ao nos apoiarmos na teoria de Vygotski, perceberemos que a condição estabelecida pela formação de salas heterogêneas, onde se acham diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, pode ser um elemento que contribui para o processo de aprendizagem (BEYER, 2006).

Cabe então ao professor atentar para o desenvolvimento de trabalhos em grupos, evitando a formação por meio de níveis de compreensão ou habilidades, ou seja, os grupos devem ser formados pela heterogeneidade, e o professor deve possibilitá-la por meio de estratégias didáticas com que todos aprendam.

Quando relacionamos a fala da professora diante do caso de ensino e as observações iniciais das aulas da professora regente com as turmas nas quais os acadêmicos estiveram envolvidos, verificaremos o que anteriormente nos foi revelado pela professora na aplicação do questionário. Grande parte do número de alunos apenas se interessa por aulas que estejam voltadas para os esportes - futsal e voleibol -, e estas precisam ocorrer da maneira que julgam ser corretas. Para isto, utilizam como regra geral a prática dos esportes nos moldes que conhecem pela mídia ou que vivenciam nos torneios, campeonatos ou festivais que acontecem pela cidade.

Também podemos descrever que durante as observações iniciais pôde-se verificar que um número grande de alunos não participa das aulas, em especial das vivências propostas pela professora. Por diversas vezes, pudemos observar as meninas sentadas na arquibancada ouvindo músicas e ensaiando alguns passos de acordo com o ritmo musical escutado. Aos poucos, meninos que não eram afetados pelas aulas, verificamos que estes se isolavam dos colegas para assistir às aulas de EF ou vasculhar o celular.

Foi possível verificar ainda que a todo momento há agressões verbais ocorrendo nas aulas de EF do ensino fundamental. A maioria destas agressões decorria de desentendimentos originários da prática do esporte vivenciado.

Na EJA, nossas impressões iniciais nos revelaram que os alunos compreendem a aula de EF como um momento de lazer, sem, contudo, apresentar qualquer conhecimento que possa ser assimilado por eles que transcenda ao fazer. Por ser as últimas aulas da noite, grande parte dos alunos, ao encerrar a aula anterior, em vez de se dirigir à quadra ou esperar a professora da EF na classe, deslocavam-se para o portão de saída a fim de retornarem aos seus lares. Os poucos que permaneciam na escola e participavam das aulas se uniam a outros alunos de outras classes para, sob a supervisão da professora, jogar futsal durante a aula.

Durante todas as aulas observadas pudemos observar que a professora solicita aos alunos presentes que estes comuniquem aos colegas para não deixarem de fazer a aula de EF, porque, além das faltas, a disciplina pode oferecer a possibilidade de que eles tenham conhecimento e leva-los para a vida toda. E que devido às poucas pessoas que lá se encontravam, ela não conseguia desenvolver outro tipo de aula que não fosse aquela vivenciada até então, a prática do esporte como ele acontecia.

Autores como Bracht (1992), em sua obra “Aprendizagem Social e Educação Física”; Vago (1996), em sua obra – “O esporte na escola” e “O esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente”; Um diálogo com Valter Bracht e Santin (2007), em sua obra “Esporte Educacional - Esporte na escola e esporte da escola”, chamariam de esportes na escola em detrimento ao esporte da escola.

As observações destas aulas apontaram, ainda, que muitos alunos localizam-se à margem do que acontece de fato como aula. Dentre estes alunos estão, em sua maioria, as meninas, os menos hábeis. Estes, segundo relatos da professora, alegavam não fazer as aulas, porque não sabiam jogar; os alunos que afirmavam não gostar de praticar esportes; e o aluno que se encontrava em regime socioeducativo.

Não há problema algum em ensinar os esportes nas aulas de EF. No entanto, o professor não pode se limitar exclusivamente a este conteúdo. É necessário oportunizar o conhecimento de outras práticas que compõe o rol de conteúdos da cultura corporal, objeto de estudo da EF.

Betti (1999) já vinha apontando, há tempo, que o esporte é o veículo mais utilizado como forma de difusão do movimento corporal nas aulas de EF, especificamente, o futebol, basquetebol e voleibol, em detrimento de outros esportes como a ginástica artística, rítmica e o atletismo, por exemplo.

A autora faz uma série de indagações do porquê disto acontece, uma vez que, durante a formação do professor de EF, as disciplinas ofertadas vão além das modalidades ensinadas nas aulas de EF nas escolas.

Tendo em vista que os currículos que formam os professores incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore e outras, de acordo com as opções de cada instituição, como explicar a pouca utilização destes conteúdos? Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade? (BETTI, 1999, p.28).

Quando as aulas de EF possibilitam aos alunos uma compreensão do significado de cada uma de suas aulas, somados às condições para que os alunos obtenham autonomia em relação à prática da atividade física para além da escola, conquista-se mais adeptos a esta atividade. Existe um número considerável de indivíduos que, embora tenham as condições mínimas satisfeitas para a prática da atividade física, não a realizam. Segundo Darido (2004, p.61), isso pode estar ocorrendo, e é apenas uma hipótese, devido as experiências anteriores vividas nas aulas de EF não ter proporcionado prazer, ou ter possibilitado a construção de conhecimentos que os fizessem valorizar a disciplina com o decorrer dos anos.

Daólio (1996, p.41) propunha uma EF denominada de Plural, cuja condição mínima e primeira seria que as aulas deveriam atingir todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. “Esta Educação Física Plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los”.

De acordo com os PCNs, a aprendizagem em uma aula de EF não está relacionada exclusivamente a dimensão do fazer, à experiência prática. É necessário que se considere os alunos como um todo, os quais estão inter-relacionados nos aspectos cognitivos, afetivos e corporais. Ou seja, a repetição de gestos

estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los não pode sustentar uma EF escolar de qualidade (BRASIL, 1997).

“O processo de ensino e aprendizagem em EF não se restringe ao simples exercício de certas habilidades, mas em capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e cultural.” (BRASIL, 1997, p.27).

5.2 O 2º Momento – Análise do Desenvolvimento do Programa Estabelecido na Parceria entre Universidade e Escola

Como já descrito neste trabalho, o programa de formação estabelecido entre universidade e escola básica contou com a participação de todos os envolvidos em dez encontros. Nesses eventos, além das discussões de textos que davam suporte ao Ensino/Trabalho Colaborativo, a inclusão e a diversidade de conteúdos que podem estar presentes nas aulas de EF, discutiam-se como vinham ocorrendo os procedimentos, angústias, desafios e novas possibilidades a serem adotadas. As aulas ministradas em parceria entre professor regente e um dos acadêmicos em classes distintas finalizam nossas discussões.

Nosso primeiro eixo de análise elencado foi a Coeducação e a inclusão nas aulas de EF.

5.2.1 A Coeducação e Inclusão nas aulas de EF

Em nossos encontros, pôde-se notar que não existe apenas um desconforto em se pensar a inclusão nas aulas de EF. A coeducação também ocupou um papel de destaque que precisa ser analisada e repensada para que de fato a EF contemple todos na sala de aula. Os sujeitos da pesquisa destacam a necessidade de se mudar a maneira como os alunos concebem a forma de aprender e de querer vivenciar as aulas de EF.

Nas atividades, eu coloquei meninos com meninas e eles não gostaram de jeito nenhum. Teve até um menino que bateu boca comigo. Se nos campeonatos as meninas não jogam com nós, por que aqui tem que jogar? (A1, Narrativa Oral, 18.08.2015)

Fica muito claro, professor, que os alunos querem competir e jogar bola. A aluna com deficiência múltipla e todas as outras que não se encaixam no nível estabelecido por eles não servem, quando muito apenas completam os times - na maioria das vezes no gol, ou ficam lá na linha sem pegar na bola e ouvindo reclamações dos colegas por não estarem jogando bem... Quando é necessário formar equipes, sempre os melhores são escolhidos primeiro; os ruins e as meninas nunca têm sua vez (A1, Narrativa Oral, 18.08.2015)

Minha formação esteve voltada para ensinar os esportes, e é o que eu sei fazer. Para isto, separamos os meninos das meninas, porque eles são mais fortes e podem machucá-las... Com quem não tem condições de praticar eu fico conversando sobre o assunto da aula (P1, Narrativa Oral, 18.08.2015)

Um dos componentes da história da EF, ao longo do tempo, foi apresentar procedimentos diferenciados para homens e mulheres que eram direcionados para funções e valorização distintas, o que fortalecia um modo sexista de sociedade. De uma forma geral, a escolarização de homens e mulheres foi dicotômica. Enquanto as primeiras foram educadas para serem boas mães e esposas, ao segundo era-lhe inculcado o papel de ser um bom trabalhador para sustentar a família.

De certo modo, podemos afirmar que, enquanto à mulher era reservada uma vida privada, ao homem cabia a existência pública. Essa desigualdade foi caracterizada por um longo período, atribuída à força corporal do homem em relação a mulher para justificar a superioridade masculina em relação ao feminino (MEYER, 2004).

Costa e Silva (2002) corroboram que ainda se observa valores clássicos na EF no que refere a tradição dos valores e normas masculinos dominantes que asseguram o mito do sexo forte e limitam o espaço feminino. Atualmente os homens são afligidos pela tendência em cumprir as exigências impostas pelo mundo feminino em que precisam ser viris e sensíveis.

Portanto, os estereótipos originários ao longo dos tempos poderão ser desconstruídos a partir de uma intervenção pedagógica do professor, que possibilite aos alunos a compreensão da construção social das diferenças de gênero e, obviamente, o respeito entre os sexos sobre a performance durante as atividades elencadas.

A Coeducação é considerada uma prática na qual ambos os sexos estão e realizam juntos as atividades propostas pelo professor em sala de aula. Este momento também pode e deve ser oportunizado para que seja problematizado todas as questões essenciais à temática.

Para Costa e Silva (2002, p. 50) é fundamental para que a Coeducação aconteça, a transposição da vontade de se construir alternativas de trabalho diferenciadas, para um “aprofundamento sobre a literatura que aborda a mulher e a sociedade, possibilitando a evolução da consciência dos docentes sobre as representações dos estereótipos que ocorrem com frequência nas aulas de EF”.

Saraiva (1999) destaca a necessidade de possibilitar discussões e intervenções pedagógicas que rompam com a construção de preconceitos e estereótipos sobre quem pode ou não praticar determinadas atividades, pois, quando estas ações não ocorrem, a coeducação dificilmente poderá ser implantada neste ambiente.

No entanto, podemos encontrar ainda ambientes escolares onde a prática da EF é dividida entre homens e mulheres. Para isto, duas situações são as mais corriqueiras de se encontrar: primeiro, as aulas de EF são divididas em horários diferenciados para homens e mulheres. Geralmente as aulas são realizadas no horário oposto às das demais disciplinas; segundo, a aula de EF ocorre num mesmo horário para homens e mulheres, porém há uma divisão de tarefas dentro da aula. Enquanto homens executam uma determinada atividade, cabe às mulheres o envolvimento em outra atividade paralela.

Jesus e Deive (2006) identificaram as representações dos alunos(as) sobre as aulas de EF na escola separadas por sexo e mistas. Para coleta de dados, utilizaram uma entrevista de grupo focal e um teste de associação livre de palavras com alunos matriculados no segundo ano do ensino médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro, com idade entre quatorze e dezesseis anos.

Os resultados apontaram que as aulas de EF separadas por sexo são construídas a partir dos seguintes elementos: “a) maior homogeneidade; b) menor violência; c) ênfase no rendimento motor; d) maior participação dos alunos(as) com uma socialização positiva; e e) mais organização das atividades propostas”.

Costa e Silva (2002) complementam a utilização desta separação, destacando que os partidários deste modo de pensar atribuem a não aproximação entre homens e mulheres ao assédio sexual, emocional e físico que são impostos às meninas por serem consideradas inferiores.

Este fato denota, na representação masculina, a imagem das mulheres como criaturas “sem rosto”, objetos de prazer. Soma-se a este grupo, profissionais adeptos da “homogeneidade” que objetivam a busca da performance. É importante, no entanto, a consciência da

necessidade de um suporte pedagógico para auxiliar as meninas a enfrentar o problema através do diálogo, escolhendo o melhor procedimento nas tomadas de decisões individuais e coletivas. Esta prática pode contribuir na reflexão de meninos e meninas sobre o processo que também “vitimiza” o sexo masculino do seu próprio modelo, ou seja, gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer menino “normal” e “sadio” (COSTA; SILVA, 2002, p. 47).

Assim como os resultados encontrados neste trabalho, é necessário que se rompa com a divisão instalada no qual prevalece a valorização de um gênero sobre o outro. Pensar a Coeducação como alternativa para o afastamento entre os sexos é permitir possibilidades de vivências igualitárias por meio da igualdade de oportunidades a serem construídas por um docente que compreenda a EF na escola como um espaço para a valorização das diferentes capacidades que cada sujeito pode apresentar.

Nesta pesquisa, adotamos, durante o desenvolvimento do programa, as estratégias adotadas por Lópes (2011) no trabalho desenvolvido junto a Universidad de Almería na Espanha, cujo objetivo foi a elaboração de uma proposta metodológica de trabalho, visando diminuir as desigualdades entre gêneros, bem como o individualismo existente nas aulas de EF, ao mesmo tempo que buscavam melhorar as relações afetivas interpessoais entre ambos os sexos.

Para isto, a proposta era que as atividades oferecessem um desafio que os fizesse necessitar da colaboração dos companheiros, o que potencializaria as relações interpessoais e afetivas.

Como conteúdos, optamos por atividades que não fossem convencionais, ou seja, que não fossem costumeiramente adotadas durante as aulas de EF. A constatação das atividades vivenciadas pelos alunos deu-se no diálogo com a professora e os alunos durante as observações iniciais. Dessa forma, optamos pelos jogos cooperativos, atividades alternativas e de expressão corporal vivenciadas de forma participativa e lúdica, nas quais havia o predomínio dos objetivos coletivos sobre os individuais.

Os cursos de formação de professores de EF, sejam eles estabelecidos a qualquer época do tempo, precisam transpor o desafio estabelecido de atender às novas necessidades da formação, para que possam, respondendo de forma inclusiva a classes naturalmente heterogêneas, questionar alguns dos valores que a EF tem carregado ao longo de história (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013).

Para isto, Soler (2009) destaca que a escola é um local de inclusão. No entanto, aspectos relacionados à formação dos professores, espaços e materiais apropriados, dentre outros fatores, precisa avançar, para que os alunos público-alvo da Educação Especial possam desenvolver suas potencialidades a partir de uma escola que se ajusta aos estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas, dentre outras.

A exclusão de uma parte específica dos alunos, ou a junção de ambos os sexos de viverem juntos às aulas de EF evidenciam a herança histórica que trazemos em nossas práticas diárias. No caso das meninas, carregamos ainda dois fatores importantes a serem destacados: a cultura sexista dominante ao propormos em nossas aulas a valorização da força, da velocidade e da agilidade nas propostas das atividades; e a separação dos meninos e das meninas durante as aulas, que se dava (dá) pela diferença dos ambientes e horários para a realização das aulas.

Na perspectiva de possibilitar aulas que atendam a todos, Mantoan (2013) aponta que um dos papéis de destaque numa educação de qualidade e inclusiva é assegurar uma formação cívica aos alunos, ou seja, não deve ser desmerecido os professores das escolas que almejam a formação de cidadãos responsáveis, críticos e ativos e capazes de intervir na comunidade onde estão localizados.

A autora descreve que é função do professor criar, selecionar e apresentar à sua turma uma gama de atividades diversificadas e desafiadoras sobre o conteúdo em estudo para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e de desempenho escolar. “Não se excluem das atividades os alunos que o professor considera sem condições de realizá-las e para os quais devem ser oferecidas tarefas mais fáceis de serem resolvidas com sucesso.” (MANTOAN, 2013, p.108).

Essa visão se relaciona com as atuais convenções internacionais na área de direitos humanos e leis e decretos nacionais, que descrevem que todos devem possuir os mesmos direitos e oportunidades de realização.

Dessa forma, é função do professor extinguir aulas de EF que promovam a seleção dos indivíduos melhores capacitados em detrimento dos menos capazes, quando se almeja performance atlética, proporcionando estímulos que favoreçam a participação de todos os alunos nas aulas de EF.

Os PCNs para o Ensino Fundamental defendem, que na prática pedagógica os professores tenham uma ação diferente daquela que almeja a seleção dos mais aptos;

recomendam que “as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social” (BRASIL, 1998, p. 17).

Assim, os parâmetros adotam como um de seus princípios, a diversidade, que tem como meta a escolha de objetivos e dos conteúdos, para que possa haver uma ampliação das relações entre o objeto de estudo da EF. O documento destaca que o processo de ensino e aprendizagem deve atentar para as características dos alunos em todas as suas dimensões – cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, o que abrange considerar todos os aspectos dos alunos, inclusive suas deficiências ou dificuldades (BRASIL, 1996)

Para um dos ciclos da educação determinados pelos PCNs, entre outras coisas, os alunos devem ser capazes de:

Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corpórea, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais (BRASIL, 1997, p. 71 - 72).

Betti (1994, p.17) aponta que cabe à EF escolar: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade”.

Para Betti e Zuliani (2002), a escolha das estratégias e dos conteúdos específicos deve obedecer a quatro princípios metodológicos gerais, denominados: Princípio da Inclusão. Nesse princípio, a inclusão de todos os alunos deve existir a partir da seleção dos conteúdos e das estratégias adotadas pelo professor; Princípio da Diversidade. Este se dá em virtude da seleção dos conteúdos que deve atender à totalidade do objeto de estudo da Educação Física. Nessa totalidade, estão incluídos os jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginásticas e

práticas de aptidão física, com suas variações e combinações; Princípio da Complexidade – Este princípio parte do pressuposto de que deve haver, a partir do avançar dos anos, uma complexidade crescente, tanto do ponto de vista motor, como dos aspectos cognitivos. E por fim, Princípio da Adequação ao Aluno – Este princípio aponta a necessidade de se considerar as características, capacidades e interesses dos alunos, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Capellini e Mendes (2007, p.117) compreendem que a formação inicial e continuada de professores deve ser repensada a fim de atender às perspectivas de uma educação que atenda a todos. “Seria conveniente analisar em que medida as tendências atuais na formação de professores contemplam as competências para lidar com a diversidade na sala de aula, como exige a perspectiva da inclusão escolar”.

Assim como os resultados deste trabalho mostraram é necessário que se estabeleça ações que busquem melhorias para a formação inicial e permanente dos professores que buscam a solidez da inclusão escolar. Essas melhorias devem ser disponibilizadas a todos os professores, seja durante a formação inicial ou continuada (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.118).

Dessa forma, entendemos que, para suprir demandas que surgem a cada dia no intuito de colaborarmos para que as aulas dos diferentes componentes curriculares possam de fato incluir a todos e possibilitar uma rica experiência de vivências de conteúdos diversos, devemos começar pela implementação de programas educacionais voltada para a formação inicial e continuada dos professores, para que de fato possa haver a construção de conhecimentos, habilidades e experiências sobre a escola inclusiva que desejamos (HODGE; DAVIS; WOODARD; SHERRILL, 2002; KOZUB et al., 1999; RIZO et al., 1997).

Nesta outra fala, observa-se que há a necessidade de execução de um trabalho conjunto na escola, realizado por todos os envolvidos no ambiente escolar.

Para que de fato possamos Incluir, devemos antes ter o apoio de todos aqui na escola e da família que raramente vem até aqui. O que adianta eu incluir na minha aula se o outro professor não faz na aula dele, a criança fica perdida sem saber a quem seguir (P1, Narrativa Oral, 18.08.2015)

A relação entre família e escola tem sido marcada por diversas experiências. Entre elas se destacam aquelas que, ao invés de atrair a família até a escola, acabam

afastando-a por completo, como é o caso dos convites, que apenas acontecem quando há problemas na escola, ocasionados pela aprendizagem inadequada ou mal comportamento dos filhos.

Dal'Igna (2011) destaca em sua tese que a relação família-escola não é natural, pois ela surge e passa a funcionar como um imperativo na modernidade. Depois, é possível evidenciar que a relação família-escola passou por algumas transformações. Se outrora a relação fora estabelecida por meio de uma aliança entre família e escola, cuja ênfase estava na universalização do ensino, atualmente ela deve se dar por meio de uma parceria entre essas instituições, pois, dessa forma, passa a atender o conjunto de transformações da sociedade contemporânea.

Essa mudança na ênfase é apontada pela autora por meio dos seguintes argumentos:

Na contemporaneidade, família e escola tornam-se parceiras para gerir os problemas de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele permaneça incluído, permaneça no jogo, apesar de apresentar problemas... Enquanto que a aliança entre família e escola pressupunha uma distinção clara das responsabilidades, a parceria implica um compartilhamento de responsabilidades. A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças – diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso de recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras. Esse processo de compartilhamento de responsabilidades produz efeitos... A família parceira compartilha responsabilidades e decisões. Ela se torna parceira da equipe diretiva (para gerir a escola); da professora (para gerir o ensino e aprendizagem); do Estado (para gerir os riscos sociais). E a escola torna-se a escola da família (DAL'IGNA, 2011, p.152).

Aos pais, cabe o direito de reivindicar escolas de qualidade que atendam aos anseios de todos os alunos, seja eles com ou sem necessidades especiais. Para aqueles com filhos cujas capacidades não estejam rotuladas como adequadas, precisam, ao conhecerem as expectativas dos filhos, sejam elas quais forem, usar todos os recursos possíveis para que as mesmas sejam realizadas a partir real das possibilidades.

"Os pais desempenham um papel fundamental no afastamento das nuvens pessimistas que cercam seus filhos, um papel que talvez estejamos relutantes em assumir por também aceitarmos as percepções negativas da sociedade", afirma Stainback (1999, p.416).

Schaffner e Buswell (1999) propõem dez elementos que, quando presentes em uma escola e em um sistema escolar, contribuem para o sucesso de todos os alunos. Vamos destacar quatro deles neste trabalho, não porque são mais importantes, até porque a junção de todos é fundamental, mas porque pensamos atende diretamente a fala da professora.

O primeiro passo é denominado de desenvolvimento de uma filosofia comum e um plano estratégico. Para se ter êxito neste passo é necessário que todos os alunos, professores, pais, o pessoal de apoio, os administradores e os membros da comunidade participem das tomadas de decisões na escola, nas quais estão incluídas a declaração da missão da escola, e estabelecido o plano estratégico para a inclusão.

O segundo passo refere-se à apresentação de uma liderança forte. Neste passo, o destaque é dado ao papel do diretor, cuja função, dentro de uma perspectiva inclusiva, é reconhecer e assumir suas responsabilidades e desafios para que a escola possa educar com sucesso todos os alunos.

O terceiro passo é denominado de promoção de culturas no âmbito da escola e da turma que a acolhem, apreciem e acomodem a diversidade. A reforma às quais estão condicionadas as escolas que de fato querem se tornar inclusivas terão sucesso quando se tornarem acolhedoras. Para isto, todos os alunos devem sentir-se valorizados, seguros, conectados e apoiados na escola. “Se esta característica for negligenciada, ou se sua importância for subestimada, os alunos com necessidades especiais vão continuar a ser segregados e as escolas para todos os alunos não conseguirão atingir seus objetivos” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p.74).

O quarto passo é denominado de desenvolvimento de redes de apoio. Uma equipe pode ser formada por qualquer número de pessoas que ultrapasse a dois. Nesses grupos é interessante que estejam incluídos alunos, diretor, pais, psicólogos, supervisores, coordenadores etc. que devem se reunir para trocar ideias e debater sobre métodos, técnicas e atividades que beneficiem todos alunos a terem êxito.

Todos os documentos não governamentais levantam pontos e alertam sobre o direito de acesso, permanência e um ensino de qualidade à todos os alunos, porém não possuem força de lei. No entanto, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), dois dentre outros documentos importantes, criados ao longo do tempo para orientar a política brasileira

para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, são referências que discutem o papel da família no processo inclusivo.

Mantoan (2014) corrobora com os elementos apontados e destaca que o movimento inclusivo necessita da transformação da sociedade e das instituições como a escola, para que se reconheça e acolha a diferença de todos. Portanto, é necessário que as instituições e a sociedade, de uma maneira em geral, repensem suas regras, seu modo de atuar e suas práticas excludentes que reconhecem a diferença em apenas alguns.

Para isso, não basta apenas possibilitar a presença dos alunos público alvo da Educação Especial nas escolas comuns e trata-los iguais aos demais alunos, para depois abandoná-los, quando perceberem que estes alunos necessitam de um plano individualizado de desenvolvimento de aprendizagem. É necessário portanto, que as instituições de ensino possibilitem caminhos para se chegar a uma educação de qualidade para todos.

O segundo eixo elencado foi a prática formativa.

5.2.2 A Prática Formativa

A aproximação entre universidade e escola básica constitui-se como um espaço promissor de formação para todos os sujeitos envolvidos, pois, ora aproxima saberes que podem estar desconectados da realidade, ora contribui para a formação daqueles que se encontram em atividade na sala de aula.

Professor a colaboração que estamos tendo entre nós, vejo como essencial para nosso trabalho. Aqui até hoje, nós não participamos de nenhum curso, uma orientação ou qualquer coisa assim na nossa área, que fosse oferecido pela escola, pelo Estado, para trabalhar com as crianças que tem ou não alguma deficiência, que provocam violência ou não querem fazer aula de jeito algum. A gente sente falta disso. No estágio não é assim, porque eles vêm e dão suas aulas e vão embora. Aqui nós elaboramos e discutimos as aulas que vão ser dadas e isso é bom para todos nós (P1, narrativa oral, 18.08.2015)

A realidade apontada pela professora indica o que acontece em grande parte das escolas públicas do país. Dentre uma série de fatores que se encontram de forma precária, mas que podem auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores, a formação continuada oferecida pelas redes públicas de ensino, observando as necessidades concretas do corpo docente da escola pode ser uma alternativa válida.

Barroso (2004) destaca que é necessário perceber que a escola não forma apenas os alunos, mas pode também contribuir para a formação dos profissionais que nela atuam. Portanto, deve se considerar que o processo de formação continuada dos professores é fruto do compromisso destes profissionais e do reconhecimento da escola como eixo de formação.

O TC entre a Universidade e a Escola podem de certa forma, minimizar o abismo existente entre a necessidade de formarmos professores melhores qualificados e que não se surpreendam com a realidade imposta, assim como contribuir com estratégias fundamentadas que possam colaborar para o desenvolvimento de todos os alunos em sala de aula.

Passos (2010) acredita que a diversidade de pessoas que compõem grupos de estudo ou pesquisa, como nesta parceria entre escola e universidade, nos quais os participantes são professores da universidade, professores da rede básica da educação e acadêmicos da licenciatura, é fundamental para o TC.

Corroborando com a autora, Rinaldi (2013, p.965) afirma que é necessária a criação de estratégias pedagógicas que viabilizem a parceria colaborativa entre a universidade e as escolas, assim como uma revisão por parte das universidades, no que se refere à “formação inicial dos professores e sobre o modo como as escolas são tomadas quando se estabelece parcerias, para que os futuros professores realizem suas primeiras vivências e experiências profissionais na escola”.

No desenvolvimento do programa estabelecido na parceria entre Universidade e Escola, utilizamos como estratégias de Trabalho Colaborativo para a formação dos sujeitos as características descritas na literatura que transitam entre a não hierarquização, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade pela condução das ações.

Para isto, houve a necessidade de apontarmos inicialmente a todos os sujeitos, que algumas condições precisavam existir. Dentre elas, destacamos a necessidade de uma relação congruente entre os participantes, a valorização de todas as contribuições a partir da existência de objetivos comuns, a divisão das responsabilidades que deveriam receber apoio mútuo e a interdependência positiva.

Durante a realização dos encontros, destacamos que as trocas de saberes e a elaboração de estratégias seriam fundamentais para que pudessem ser analisadas quais eram as barreiras que por ventura impediriam o progresso do programa e quais

ações poderiam ser criadas para superá-las. O estabelecimento de uma rotina e o registro dos apontamentos que permitissem o TC para a formação dos sujeitos foram realizados a partir de então.

As equipes colaborativas possuem o poder de unir habilidades singulares dos professores talentosos para provocar “sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades” (MENDES, 2008, p.113).

Dessa forma, podemos relatar que o TC, como estratégia para a prática formativa neste estudo, consistiu na docência em duplas, na partilha de materiais pedagógicos, nos estudos em grupos, na elaboração das estratégias e escolha dos conteúdos em conjunto, na colegialidade nas decisões sobre a melhor maneira para se alcançar melhores níveis de aprendizagem dos alunos, bem como nas decisões que envolviam todo e qualquer obstáculo que necessitava ser superado.

Como a professora disse, eu também concordo, no Estágio as aulas são feitas por nós a partir da escolha do conteúdo que o professor quer que trabalhamos. Na verdade tem professor que não indica conteúdo e cabe a nós escolhermos o que trabalhar em algumas regências. Essa experiência que estamos tendo aqui é muito rica porque há muitas coisas, detalhes, que não vemos nas disciplinas do curso, principalmente em como lidar com algumas salas e alunos mais problemáticos, como alguns problemas que acontecem na hora da aula, como brigas, aluno que não quer participar da aula, que o fato da professora estar ali junto, além de diretamente nos auxiliar, nos dá mais segurança para desenvolvermos nossa aula (A3, narrativa oral, 18.08.2015).

A Universidade, por meio dos cursos de formação de professores, não pode omitir as dificuldades que farão parte da realidade dos futuros professores. Por isso, penso ser significativo que os professores que formam professores precisam se aproximar mais e melhor do “chão da fábrica”, onde as coisas de fato acontecem, e deixem de ser professores de gabinete, que agem como muitos consultores das secretarias de educação e especialistas em currículo, que compilam livros didáticos sem conhecerem concretamente o local para ao qual os indivíduos estarão diretamente ligados.

Malysz (2007) elaborou uma série de questionamentos sobre como vem se dando a relação do estágio, estagiários e escola: será o estágio, na forma como tem sido realizado, uma experiência significativa e construtiva para os futuros professores? Que crescimento os estagiários conseguem ter com nossas experiências de sala de

aula? Qual o significado do estágio da Prática de Ensino para professores e alunos da educação básica? Por que a experiência de estágio parece desmotivadora para muitos estagiários e alunos?

Assim como os resultados encontrados nesta pesquisa, Pontuschka (1991) aponta que há licenciandos no estágio supervisionado que apresentam dificuldades em analisar o espaço da sala de aula. As observações realizadas pelos futuros professores, se resumem a apontar os defeitos que constataam neste ambiente, o que pode se tornar um problema ao professor desgastado pelo descaso pela qual a escola pública vem sendo percebida.

No entanto é importante destacar que há professores comprometidos com a escola e com os alunos que recebem os alunos estagiários para discutir o próprio trabalho pedagógico, junto aos professores do ensino superior promovem projetos interessantes que contribuem para a formação dos futuros professores (PONTUSCHKA,1991).

Zeichner (2010) ressalta ser comum os professores das universidades de licenciatura pouco saberem sobre as práticas específicas empregadas nas salas de aula em que os futuros professores realizarão suas regências no estágio, assim como, o inverso também é habitual O professor da educação básica pouco conhece sobre as especificidades das disciplinas de metodologia e de fundamentos que compõem a formação destes estudantes. Desse modo, o autor propõe repensar o vínculo entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação inicial de professores.

Para este vínculo, Zeichner (2010, p.487) propõe o conceito de terceiro espaço, a partir da instituição de espaços híbridos nos cursos de licenciatura que passa a agrupar professores da Educação Básica e do Ensino Superior, portanto, conhecimento prático profissional e acadêmico a partir de formas diversificadas e inovadoras para refinar a aprendizagem dos futuros professores.

Mira e Romanowski (2012) apontam a necessidade de se compreender estas relações, e em especial, o estágio supervisionado, como uma 'via de mão dupla' na parceria estabelecida entre universidade e escola fundamental, o que atenderia a dois objetivos primários: formar melhores profissionais e, como consequência, receber profissionais melhores formados para atuarem nas escolas.

O estágio deveria obrigatoriamente estar mais próximo da realidade e das necessidades da formação a partir do envolvimento em um trabalho colaborativo entre a escola e a universidade, para que os futuros professores recebessem de fato uma formação que considerasse às exigências destes acadêmicos (MIRA; ROMANOWSKI, 2012)

Nesta pesquisa O TC, por meio do EC mostrou-se uma possibilidade concreta, pois evidenciou a troca de experiências entre os conhecimentos que cada sujeito possuía, para que, de fato, houvesse colaboração entre todos os membros. Isto pode ser observado na maneira como as intervenções ocorriam em sala de aula e nas discussões sobre o EC enquanto estratégia didática para a sala de aula.

Mendes (2008) aponta, que ao utilizar o TC como estratégia, sua contribuição se dá para além da solução de problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, pois pode promover, ainda, o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

O fato de estarmos em dois professores nas aulas, nestas salas ajuda muito. Quando o aluno fala eu não vou participar, eu vou lá, sento, e explico: é para todos fazerem a aula e todo mundo é todo mundo. Eles ficam me perguntando se vocês vão vir sempre, porque quando eles pegam afinidade, fica mais fácil, porque você faz parte da vida deles. Lógico que não é fácil tem sala que chega pra mim e fala eu não vou fazer aula com a professora A1, porque ela é chata, é brava. E eu falo, mas você já falou com ela, já fez as atividades para saber como é? E vice e versa. E aí, quando é preciso eu tento aproximar durante as aulas um do outro... Tínhamos dois alunos que não queriam fazer aula, e eles não tem nenhuma deficiência, ficavam sentadinhos lá quietinhos, fomos lá conversamos e percebemos que o que faltavam era um pouco de atenção, de carinho, de contato. Agora eles são os primeiros a chamar os outros para as aulas (P1, narrativa oral, 22.09.2015).

Percebe-se na fala da professora que a relação estabelecida entre ela e o estagiário ao ministrarem conjuntamente as aulas contribuiu inclusive para que ela pudesse dialogar com os alunos que não faziam aula, suprimindo uma necessidade que pode ter sido causada pela ausência deste tempo em outras aulas, e estes papéis se invertem quando é necessário. Nota-se ainda, que a professora aponta a importância de romper unicamente com a assimilação dos conteúdos sistematizados ou considerados conteúdo das disciplinas, para suprir uma carência afetiva ou possibilitar

que todos se sintam realmente presentes na sala de aula. E o fazem juntos (professora e acadêmicos) a partir dos conhecimentos que lhe são próprios.

A afetividade pode possibilitar aos estudantes maior apreço pelos professores para com os quais estabelecem uma melhor relação. Um maior comprometimento com os estudos pode se originar da relação estabelecida entre professores e alunos.

Ribeiro (2010) corrobora com essa percepção ao destacar que nos estudos que analisou, o quanto são nítidas a importância e a delicadeza das relações afetivas na ação dos educadores, pois, são elas que podem estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos. No que se refere a uma percepção negativa das relações afetivas estabelecidas, está o fato deste fator ser percebido como principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos. No tocante a percepção positiva das relações estabelecidas está o fato de sua presença favorecer a relação dos alunos com o professor e com as disciplinas, o que, acarreta melhores desempenhos.

A presença da afetividade na relação professor-aluno e a qualidade da mediação pedagógica determinam a atuação do professor, porém o que se pode constatar é que ela não ocupa um lugar de destaque na prática de ensino. Nesse sentido, Gaspar (2011) aponta que os professores precisam conhecer seus alunos para além do nível cognitivo; aponta o âmbito emocional como essencial neste processo, pois se constitui como suporte para a atuação do professor.

Mahoney e Almeida (2005, p. 13) no entanto, apontam que quando não há um contentamento das necessidades afetivas, cognitivas e motoras, há prejuízos a todos. “Isso afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, desencadeando o desinteresse, gerando resistência ao processo de aprender, insatisfação e o estresse.”

Ribeiro (2010) corrobora com os achados de Mahoney e Almeida (2005) e complementa destacando a necessidade de se discutir a dimensão afetiva e a cognitiva de forma equilibrada e assídua nos cursos de formação de professores. “Assim, há que se receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes” (RIBEIRO, 2010, p. 410).

Malysz (2007) descreve de modo sensato os benefícios que a parceria entre futuros professores e professores em exercício passam a ter quando esta relação de

fato acontece, a começar pela percepção dos alunos que passam a ver os estagiários como professores e, pelos professores, como professores auxiliares.

Quando essa parceria é estabelecida o professor em exercício deixa de ser apenas um expectador do estágio para se envolver com as atividades, na orientação em busca de estratégias que contribuam para o processo ensino aprendizagem, discutindo conceitos e instrumentos que funcionarão para a avaliação. Dessa forma, poderá ser percebida que os futuros professores contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino e o professor em exercício poderá refletir e avaliar suas próprias estratégias de ensino (MALYSZ, 2007).

Para isto, é fundamental que existam condições de trabalho, em especial, quanto ao tempo, pois as demandas de trabalho aumentam a cada dia, tanto para os profissionais da escola, quanto para os profissionais que formam professores. O envolvimento efetivo dos profissionais da escola com o estágio necessita de comprometimento para que estes possam assumir o papel de partícipes da formação dos futuros professores, destaca Mira e Romanowski (2012, p.196).

Dessa forma, há de se fazer necessária a valorização também do ambiente escolar como um local de aprendizagem, que contribui para a formação dos professores. Nono e Mizukami (2006) destacam a relevância da criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, o que irá contribuir para a valorização dos conhecimentos construídos no cotidiano escolar.

Para isto, Passos (2010) aponta a participação dos professores em grupos de estudos ou de pesquisa como uma forma de compartilhamento de práticas e aprendizagem de outras práticas. No que se refere ao grau de importância entre os conhecimentos práticos e os teóricos, há uma necessidade de romper com a dicotomização entre a teoria e a prática, assim como evitar que se estabeleça uma hierarquia entre eles. A prática não se resume a um número considerado de trabalhos que apresentam receitas pedagógicas prontas, assim como a teoria sendo utilizada como fonte de explicações ou resoluções para a prática.

Ainda, no que se refere à formação de professores, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2014) apontam a necessidade de se implantar disciplinas na formação inicial que estejam voltadas para a construção de uma cultura colaborativa, como acontece na gestão democrática.

O terceiro eixo elencado foram as estratégias de ensino.

5.2.3 As Estratégias de Ensino

O TC como estratégia pedagógica nesta pesquisa considera todos como dotados de conhecimentos, dessa forma: professores e alunos aprendem juntos para que todos os alunos possam estar sendo favorecidos nas vivências dos diferentes conteúdos que compõe o objeto de estudo da EF.

Os sujeitos da pesquisa apontaram que as estratégias utilizadas produziram ganhos significativos no rompimento dos conteúdos que privilegiava somente alguns. O TC mostrou-se eficaz ao possibilitar uma interação mais produtiva entre os alunos, pois essa relação recíproca pôde permitir momentos de eles ensinarem e outros serem aprendizes.

Quando começamos a nossas aulas foi muito importante, mas muito importante mesmo, trabalharmos atividades colaborativas. Algumas dessas atividades não tinha nada a ver com o conteúdo que iríamos trabalhar naquele bimestre, mas foram elas que nos ajudaram a fazer com que eles passassem a respeitar mais os colegas, a perceber que o colega do lado também é uma pessoa como ele. Para vocês terem uma ideia na minha sala (EJA), eles não sabiam nem o nome do colega que estudava com ele, e, já estamos no meio do ano (A2, narrativa oral, 01.09.2015).

A estratégia em utilizar o TC em dinâmicas em sala de aula, antes mesmo de se iniciar a sequência de conteúdos planejados para o semestre, se deu em virtude do pouco ou nenhum envolvimento que os alunos possuíam com todos da classe. Dessa forma, as dinâmicas tinham o propósito de possibilitar a compreensão de que todos os integrantes possuíam um papel fundamental na execução das tarefas, e que não poderia ser desenvolvido por outra pessoa. Assim, o papel de cada um era motivar e auxiliar os outros para que tivessem sucesso na atividade, pois, dessa forma, todos teriam êxito.

Em todas as classes, duas dinâmicas estiveram presentes para que se pudesse fazer entender a importância de cada sujeito na execução das tarefas. Essas duas dinâmicas receberam, com o decorrer das aulas, sob a mediação dos professores, outras proposições de como estas deveriam ocorrer, que as multiplicaram em novas dinâmicas para vivência e compreensão dos alunos/protagonistas.

A primeira dessas dinâmicas consistia em fazer os alunos, divididos em grupos de 5 a 10 pessoas, que se encontravam segurando a ponta de um pedaço de barbante de aproximadamente 2m cada um, amarrado todos eles em uma caneta, fazer com que este objeto (caneta) adentrasse a uma garrafa pet. Para que tivessem êxito, cada um dos membros precisava encontrar uma posição que favorecesse a execução. Todos os membros exerciam poder sobre o objeto. Logo, todos precisavam dialogar e executar as ações que contribuiriam para o êxito da atividade.

A segunda dessas dinâmicas consistia em fazer os alunos, divididos em grupos de 4 a 6 pessoas, que se encontravam segurando a ponta de um pedaço de barbante de aproximadamente 2m cada, amarrado todos eles em um prato confeccionado com papelão, fazer com que este objeto (prato), que carregava um outro objeto (copo de plástico com água), percorresse um trajeto pré-determinado sem que o objeto (copo) caísse. Assim como na dinâmica anterior, todos os membros exerciam poder sobre o objeto. Logo, todos precisam dialogar e executar as ações que contribuiriam para o êxito da atividade.

As dinâmicas possibilitaram que os alunos interagissem uns com os outros por meio da comunicação, o que contribuiu para que fossem criadas redes de relações em substituição ao isolamento social apresentado por alguns alunos em sala de aula.

Professor como eu disse lá no começo do projeto, eu não sabia como fazer uma aula que fosse colaborativa porque a cultura aqui da escola dos nossos alunos é de sempre ganhar. Mas, assim como nós tivemos que colaborar uns com os outros para estudar e elaborarmos nossas aulas eles também tiveram que fazer isto nas aulas. Eu e o A3, durante algumas aulas conseguimos fazer com que todos da classe do 6º ano colaboram-se uns com os outros para que pudéssemos apresentar para a escola todo o Hip Hop. Imagina largar a bola e agora ter aula de dança. Foi muito legal, porque eles adoram música. Até os meninos gostam, mas tinham vergonha de dançar....as meninas ajudaram eles a dançar e os meninos ajudaram elas a elaborar as músicas, foi uma troca, e todos conseguiram apresentar para escola (P1, narrativa oral, 15.10.2015)

Teve um dia que a atividade foi o slacklaine para um grupo e o Bozó para outro. A 'Michelle' (deficiente visual) andou, foi muito bom... 'Michelle' você confia em mim? Então vem pode vir, não vai acontecer nada com você! Nós conversamos com ela e fomos orientando, a turma toda ajudando...Nossa a sensação dela de estar naquele lugar foi fantástica, porque a aula sempre era aquela coisa.... a 'Mariane' (que possui down) não quis ir porque ela estava no bozó e estava

ganhando, aí não quis participar da atividade com o slackline (A2, narrativa oral, 06.10.2015).

Notou-se que houve uma quebra da sequência instalada até aquele momento de que as aulas de EF se resumiam a prática de um ou outro esporte. Ao introduzir um conteúdo pouco explorado na escola, mas que compõe o rol de conteúdos da cultura corporal, a dança e as estratégias pedagógicas colaborativas foram importantes para que o grupo de meninos e meninas pudessem se aproximar e ambos exercessem o papel de quem ensina e de quem aprende.

Dessa forma, os professores passaram a trabalhar o coensino, que rejeita a divisão de aulas por sexo. Essa aceitação não se deu de forma fácil. No entanto, os combinados elaborados no início do projeto entre alunos e professores ajudaram a fortalecer o compromisso de que todos deveriam participar das aulas.

O slacklaine também se constituiu como uma atividade inovadora e possibilitou vivências que outrora não seria possível de acontecer. Ao se constituir em uma atividade de aventura, sua compreensão pôde ser explorada para além de sua vivência. A exploração do conteúdo se deu também como uma possibilidade para além dos muros da escola, nos ricos espaços que a cidade rodeada pelo pantanal pode oferecer.

O hip hop foi uma escolha da turma. Tive que estudar porque sabia muito pouco sobre este estilo...a divisão das tarefas foi como se dá os elementos do hip hop, DJ, MC, dança Breaking e o Graffiti. Cada um da sala escolheu onde queria estar...aqueles que sabiam mais ajudavam os outros. Eles na verdade eram os tutores porque ficavam durante todo esse tempo auxiliando os amigos para a apresentação na escola (A3, narrativa oral, 06.10.2015).

A tutoria encontra-se apoiada no EC e se caracteriza pelo auxílio entre profissionais da educação ou entre alunos, dentre os quais o aluno com maior facilidade para o desenvolvimento das atividades contribui para a ampliação das potencialidades dos alunos com maior dificuldade de desenvolvimento. Deve se atentar, ainda, como requisito fundamental para se tornar um tutor, o desejo do aluno em colaborar com os colegas.

Nabeiro e Lieberman (2002) ao discorrerem das estratégias que podem ser adotadas nas aulas de EF diante do atual cenário onde a inclusão é elemento da

realidade atual, apontam a tutoria na qual um aluno sem deficiência auxilia um aluno com deficiência, como um dos procedimentos a serem adotados pelos professores. Esse procedimento, segundo o autor, atende a uma prática carregada de significados, que possibilitam um aumento de oportunidades ao público-alvo da Educação Especial de vivências motoras que ocorrem nas aulas de EF.

Klavina A. et al. (2014), Klavina e Block (2008), Wiskochil et al. (2007), Ward e Ayvazo (2006), ao utilizarem da tutoria como estratégia de ensino para inclusão nas aulas de EF, apresentaram resultados positivos. Destaque para o aumento de atividades independentes realizadas nas aulas de EF pelos alunos com deficiência; aumento do comportamento de instrução e de interação física entre os alunos com e sem deficiência; aumento médio da performance motora em habilidades abertas e fechadas; e melhora no nível de participação e nas habilidades de crianças-público alvo da Educação Especial.

A tutoria como estratégia de ensino adotada nas ações dos professores permitiu que percebêssemos que a sua aplicação não se resume à colaboração entre o público-alvo da Educação Especial e os demais alunos. Sua aplicabilidade pode se dar para além deste contexto, beneficiando alunos que possam apresentar dificuldades para o desenvolvimento das atividades executadas.

É necessário destacar também que em muitas situações o tutor pode não apresentar características que beneficiem sua atuação para além do desejo de colaborar. Neste caso, há a necessidade de formar estes alunos como tutores para que depois possam atuar junto às classes com alunos que necessitam deste auxílio.

Durante grande parte das atividades foi muito importante o auxílio da prof. Especialista, porque era ela quem ajudava as meninas a executar as atividades. No dia do slackline mesmo, foi ela quem ajudou a “Mariane” no jogo do Bozó...pena que depois mudou a professora. Essa professora nova, quase não vem e quando vem ajuda muito pouco. A gente tem que ficar pedindo pra ela colaborar (A2, narrativa oral, 15.10.2015).

É necessário destacar que a professora especialista foi convidada a fazer parte deste programa de formação, mas não pôde participar, porque se encontrava envolvida com outras demandas de trabalho em outras escolas em que atuava. Seu contato com as professoras durante o programa resumiu-se a quatro aulas entre agosto e setembro.

Dessa forma, a relação entre as professoras ocorria apenas no momento das aulas. Não havia um contato prévio para planejamento e discussões sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. A troca da professora se deu em decorrência do término de seu contrato, o que dificultou, ainda mais, essa relação pela ausência desta professora no programa e nas aulas de EF.

O que se percebe é que não houve uma divisão de responsabilidades em planejar, instruir e avaliar o conhecimento construído a um grupo heterogêneo de estudantes, como destaca Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). As instruções se resumiam ao momento da aula em que a professora especialista atendia exclusivamente as alunas que constituíam seu público em especial.

Tradicionalmente, cabe aos professores das disciplinas comuns instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar. Quanto ao professor da Educação Especial, sua função é a instrução e adaptação de materiais para vincular os estilos da aprendizagem. No entanto, segundo Capellini (2004, p.91), é necessário que se repense como essa parceria pode ser efetiva. Afinal, o “domínio dos conteúdos pelos professores do ensino comum, quanto às estratégias de ensino dos especialistas, não tem conseguido garantir a qualidade do processo ensino aprendizagem de todos os alunos com ou sem deficiência”.

Friend e Herley-Chamberlain (2007) definem as seguintes características como essenciais para que a parceria entre estes professores, o qual denomina de EC ocorra:

Opção de prestação de serviços pela qual os alunos do público alvo da Educação Especial, recebem educação especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular; - Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como coprofessores, sendo um o educador geral e o outro um educador especial; - Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O educador geral mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem; - Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes (FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007, p.27).

Assim várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem

explorado. Os co-professores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus alunos”.

O EC na perspectiva desses autores, não acontece em uma sala de aula comum, onde um dos professores ocupa uma posição principal, enquanto o outro, uma posição secundária; ou ainda, quando um desses professores (posição secundária) se dedica em uma parte isolada da sala de aula a ensinar o aluno que apresenta alguma deficiência, o outro professor (posição principal) se dedica a ensinar o restante da sala de aula.

Nesta perspectiva, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado com funções previamente definidas, para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

Percebe-se, dessa forma, que o vivido pelos sujeito-professoras durante o processo de desenvolvimento do programa não atendeu ao que recomenda a literatura sobre o EC. As ações em conjunto se concentraram unicamente no momento da construção do conhecimento em sala de aula e se deram basicamente no modelo em que as alunas público-alvo da Educação Especial ficavam sobre a orientação da professora especialista, enquanto que, para os demais, a mediação ocorria pelas professoras do ensino comum.

Podemos destacar como um fator positivo, diante deste cenário não ideal, o fato de o conteúdo trabalhado junto aos alunos não ter sido alterado em decorrência das possíveis limitações e ou dificuldades que o público da Educação Especial pode apresentar. Isso evidencia que o conteúdo deve ser o mesmo a todos os alunos. Cabem aos professores modificações quanto às estratégias a serem adotadas a fim de que se alcance a objetivo esperado com cada um dos alunos.

Tivemos que fazer várias modificações nas aulas para que todos fizessem, e foi legal porque não determinamos quais modificações eram para ser feitas, pedimos para que eles fizessem e todos tinham que colaborar. Como estratégia inicial pedimos para aqueles que nunca são os primeiros a serem escolhidos, que falassem primeiro o que iriam propor de adaptações para que a aula fosse para todos. Depois tinham que formar pequenos grupos e juntos proporem novas alterações. A aula foi muita boa porque acho que todos se sentiram importantes (A1, narrativa oral, 22.09.2015).

Em minha sala as adaptações partiram dos próprios alunos. Organizamos em algumas atividades grandes grupos para discutir a forma de desenvolver a atividade. Em outros momentos formávamos duplas para que pensassem juntos alguma resposta para resolver as situações criadas. Ficávamos atentos para que não ocorresse de somente os 'líderes' da sala falarem para que os mais tímidos também pudessem se expressar (A2, narrativa oral, 22.09.2015).

É interessante perceber que os professores permitiram em suas aulas que os alunos se expressassem opinando no andamento dos conteúdos. É como se dessem voz a estes sujeitos. Claro que falamos de uma voz que ecoa para a contribuição das aulas e não para a sua não concretização. Ao fazer isto, os professores possibilitaram que estes alunos se tornassem protagonistas das construções de cada conteúdo, o que pode beneficiar em ações que os conduzam a atingir os objetivos predeterminados.

Ao possibilitarem a criação de pequenos/grandes grupos e a tutoria dos mais hábeis para o desenvolvimento das atividades junto ao menos hábeis, os professores davam oportunidade para que todos pudessem se expressar, o que constitui práticas colaborativas, pois almejam ações que beneficiam a todos indistintamente. Esses benefícios podem ser para aumentar as competências sociais e de respeito; para o desenvolvimento de habilidades básicas ou contribuições para um estilo de vida saudável para além dos muros da escola.

Villa e Thousand (1999) apontam que os benefícios dos alunos que recebem instrução dos colegas estão documentados por uma série de autores e inclui ganhos acadêmicos, desenvolvimento de habilidades de interação social positiva com outros alunos, e elevação do auto-estima. No que se refere à criação de grupos para aprendizagem, os autores destacam que os alunos são responsáveis não somente por sua própria aprendizagem mas pela aprendizagem dos outros membros do grupo. Para isto, o professor deve exercer a função de mediador da aprendizagem em detrimento do transmissor de informações.

Stainback, Stainback, Stefanich e Alper (1999, p.246) ao descreverem sobre as estratégias para adaptação do currículo escolar, ressaltam que “o envolvimento dos alunos em suas próprias experiências de aprendizagem no planejamento e na implantação de experiências de aprendizagem intencionais e significativas para seus colegas é fundamental para a inclusão”.

Nesta mesma linha de compreensão, Pedrinelli e Verenguer (2008) enfatizam a necessidade que os professores têm em perceber as capacidades, possibilidades e potencialidades de cada indivíduo em substituição às limitações que cada um apresenta.

Uma atividade que fizeram eles pensar bastante foi quando nós colocamos uma venda nos olhos deles para fazerem duas atividades: uma brincadeira de recolher alguns materiais no chão sem enxergar e o goobol (jogo para deficientes visuais). Depois eles refletiram muito o quanto é difícil ficar sem enxergar e por isso tem que ajudar e respeitar essas crianças (P1, narrativa oral, 03.11.2015).

As atividades propostas nas aulas de EF não devem ser oferecidas às pessoas com capacidades distintas de realização de modo diferente quanto a sua natureza, mas podem e devem sofrer modificações quanto à realização da mesma. A variedade de opções que compõe o rol de conteúdos da EF pode contribuir para que a inclusão de fato possa ocorrer.

As atividades que permitem as pessoas sem deficiência vivenciar situações nas quais irão experimentar sentimentos e desafios percebidos por aquelas que possuem deficiência, podem funcionar como uma estratégia enriquecedora para a sensibilização e compreensão para possibilidades distintas de execução e entendimento das atividades propostas.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2007), durante este tipo de atividade, é fundamental que os participantes sejam incentivados a dizer como se sentiram durante as atividades, principalmente naquelas em que são simuladas vivências de deficiências, pois estas podem se constituir em experiências muito enriquecedoras e marcantes para a pessoa.

[...] depois que verificamos que os alunos iam embora assim que acabava a aula anterior à EF eu já ficava na porta da sala para evitar que isso acontecesse. Depois de um 5´min a professora que estava em outra classe chegava e nós começávamos a aula juntas (A2, narrativa oral, 01.09.2015).

Antes de definirmos o que iríamos trabalhar com a EJA, nós conversamos sobre as experiências que cada um havia tido antes de ingressar na escola. Com eles nós identificamos o que eles desejavam aprender nas aulas a partir de quatro grandes temas. Eles escolheram os jogos de tabuleiro, bozó e cartas. Como alguns já conheciam estes jogos, nós pedimos para que eles auxiliassem, ensinando e jogando

junto com aqueles que tinham dificuldades. Eles eram como nós professores, só que de um grupo menor de pessoas. Foi bom porque antes eles não sabiam nem o nome um do outro, agora eles estavam se ajudando para fazer as atividades (A2, narrativa oral, 18.08.2015).

Depois da verificação que grande parte dos alunos deixava de frequentar as aulas de EF por ser as últimas aulas do turno, a estratégia pensada e adotada durante o semestre foi a de que, enquanto a professora regente se encontrava lecionando para outra turma, a futura professora já deveria se posicionar na porta da sala de aula do EJA próximo ao final da aula anterior, para evitar a fuga dos alunos da escola.

A intenção era de que ao verificarem a professora já estava esperando, isto pudesse inibi-los em suas práticas de deixar o ambiente escolar, até que os mesmos pudessem ser convencidos de que as aulas de EF têm o mesmo grau de importância que as demais disciplinas do currículo, e que as experiências que possuam de vida eram importantíssimas para o desenvolvimento da disciplina.

É fundamental que se compreenda que estes alunos já possuem uma representação da vida de um modo em geral. A representação da EF escolar também está incluída a partir das vivências que compõe a história de cada um. Essa discussão em sala de aula a respeito de suas vivências valoriza a história de cada sujeito e pode ser o start para o planejamento das vivências das diferentes práticas da cultura corporal.

Gunther (2011) considera necessário que se aproveite as experiências deste público que é composto por um grupo heterogêneo de pessoas, detentores de conhecimentos diversificados que devem ser articulados a outros conhecimentos que são próprios da EF escolar, a fim de se obter a construção de conhecimentos que contribuam às suas vidas.

De acordo com site do Ministério da Educação, valorizar a história das pessoas que compõe o público da EJA pode possibilitar o resgate de representações que podem ter sido positivas ou negativas. Podemos destacar negativamente as aulas que os fazem resgatar lembranças que se referem à exclusão, como por exemplo, na premiação única dos mais habilidosos, da permanência da disputa dos jogos de somente os mais capazes etc. E positiva, a EF permeada pela diversidade possibilitada a todos.

Considerar, a partir do conceito de inclusão, que o trabalho com a cultura local é outro fator essencial na EJA, aponta o Ministério da Educação. Esse, fator além de

permitir localizar a origem das práticas e suas transformações, assim como identificar como ocorre sua prática em outras regiões, possibilita ir para além da vivência, permitindo-lhes ampliar e valorizar a cultura corporal.

Stainback e Stainback (1999), ao descreverem sobre o currículo nas salas de aula, apontam falhas ao se estabelecer um currículo padronizado. Para isto, propõem uma perspectiva mais holística e construtivista da aprendizagem, destacando dentre uma série de itens:

- o conteúdo do currículo deve ter sentido, ser significativo para o aluno. Para isto, devem ser consideradas as experiências, o interesse e o nível de compreensão dos alunos.
- o professor será um mediador do conhecimento. Seu enfoque estará centrado em apoiar e estimular os alunos a se envolverem ativamente em sua própria aprendizagem.

O TC apresenta a possibilidade de atender às exigências pelas quais a sociedade do conhecimento necessita. Torres e Irala (2004) acreditam que o TC se restringe unicamente a técnicas que valorizem atribuir maior responsabilidades aos alunos. Para as autoras, o TC é uma filosofia de ensino que possibilita o trabalhar criar e aprender em conjunto como componente exigido para a sobrevivência das pessoas e do mundo ao longo do tempo.

Uma coisa interessante que aconteceu foi quando eles formaram uma fila e um de cada vez precisava acertar uma cesta num jogo recreativo que estávamos trabalhando. A 'kelli' do 6ºano, que tem deficiência múltipla errou a cesta e nós pedimos para ela ir para o final da fila. Algumas meninas da sala ficaram bravas porque tinha que dar mais chances para ela. Nós paramos a aula e falamos que todos são iguais e tem os mesmos direitos, por isso ela tinha que ir para o final de fila. Depois pedimos para que formassem pequenos grupos e mudassem as regras daquela atividade (A3, narrativa oral, 19.11.2015).

É interessante notar que os sujeitos da pesquisa mostraram compreender que o aluno público-alvo da Educação Especial não deve receber um tratamento diferenciado dos demais colegas de classe, pois, se de fato isto acontecer, estamos evidenciando que este sujeito é “diferente” dos outros, e que, portanto, por ser “diferente”, deverá fazer atividades diferenciadas dos demais colegas. Ora, onde estaria a inclusão de todos, se acentuamos tratamentos diferenciados ou protetivos a apenas alguns?

É comum percebermos afirmações no discurso de alguns professores que incluem alunos dotados de pouco ou nenhuma habilidade ou condição atlética, ou ainda, pessoas com deficiência em suas aulas. Para isto, sempre os colocam no gol ou pedem para que os mesmos apitem aos jogos. Ficamos a nos perguntar o que difere esta aula, da de matemática, português ou história, por exemplo, em que o professor, ao trabalhar determinado conteúdo, pede para o aluno público-alvo da Educação Especial realizar outra atividade diferente dos demais, ou que realize atividades desconectadas, como desenhar, enquanto os outros discutem um texto jornalístico.

Brito e Braun (2010) afirmam que a escola precisa ser um espaço que construa conhecimento a partir das diferenças. Para isto, deve proporcionar o direito a uma educação para todos, respeitando-as, sem almejar uma homogeneização destes indivíduos. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam romper com processos educativos que, durante muito tempo, privilegiaram uma comunidade elitista, para os quais almejavam alunos ideais.

Campbell e Mauerberg-de Castro (2005) afirmam que o professor de EF tem uma responsabilidade política em suas aulas, pois precisa, a partir de suas ações, desencorajar discursos e atitudes preconceituosas, acentuadas de estigma que destacam a perfeição. Ao destacar a perfeição, desestimulam as possibilidades de qualquer aluno experimentar possíveis possibilidades de vivências exitosas.

Não possibilitar condições para que todos possam vivenciar as mesmas situações independente do seu comprometimento ou possibilidades de realização não é parte do processo de inclusão. Tudo bem que, exercer o papel de árbitro ou de goleiro não é problema, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades de deixar essa posição a qualquer momento da aula, assim como para os demais alunos de vivenciarem as experiências de goleiro e árbitro.

O quarto eixo elencado foram os obstáculos.

5.2.4 As Dificuldades Encontradas

O TC, como uma das estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no auxílio ao desenvolvimento profissional dos professores, tem também como meta contribuir para a resolução de situações em que não há favorecimento para que a inclusão de fato possa ocorrer nas salas de aula. No entanto, sua implantação pode

não atingir a totalidade das expectativas devido a uma série de fatores que transitam entre o fator tempo e as condições para sua realização, por exemplo.

Rabello (2012), também aponta o fator tempo como um limitador para que de fato o ensino colaborativo possa ser eficaz em sua totalidade, de modo a contribuir com a formação das futuras gerações de nossa sociedade. Esse tipo de estratégia tem seu desenvolvimento dado de forma paulatina, pois necessita contínuos processos de formação com diferentes conteúdos na área da educação de natureza científico-acadêmica, pedagógica, metodológica e de pesquisa. Assim pode propiciar dentre outros fatores, consistência teórica e prática em seu trabalho e competências criativas para inovar e dinamizar seu fazer pedagógico.

Os sujeitos da pesquisa apontaram que as dificuldades encontradas para a formação e o trabalho pedagógico em sala de aula transitaram por determinantes como o tempo, apoio da gestão escolar e mudança de atitudes dos alunos. No que se refere à indisciplina, e para o rompimento de uma cultura escolar, em específico para as aulas de EF, que privilegiava um único conteúdo, em detrimento a um leque maior de possibilidades que a disciplina pode e deve oferecer enquanto componente curricular.

[...] agora a diretora deu uma bola pra cada líder de classe, aqui não tem bola, e eu fico sabendo pelos alunos, que cada sala ganhou uma. Pedi para ver a bola e era de campo. Ela não me comunicou. A líder da sala leva a bola p casa. Quando a líder falta não tem bola. Aonde que tá a integração dela com todos? Porque todos jogam não e o A, B ou C, todos jogam! A diretora depois falou para mim que deu uma bola para cada sala, depois de dias, até as crianças já haviam me contado. A autoridade maior é ela, se ela teve capacidade de fazer isto, será que eu teria autonomia p fazer isto também? (P1, narrativa oral, 03.11.2015).

Se nós tivéssemos mais tempo para construirmos e discutirmos, alguns procedimentos para algumas atividades teriam sido melhores ainda. Em algumas atividades, nós tivemos alguns comandos diferentes. Por exemplo, eu pedia para fazer três colunas e a professora, na hora, falava para fazer só duas. Tudo bem que ela justificava o porquê de duas, mas era chato, porque eu já tinha falado três para os alunos. Mas deu tudo certo! (A3, narrativa oral, 19.11.2015).

Outra coisa que acho importante é que para experiências como estas, nós deveríamos ter o apoio da direção da escola. Há muitos alunos que não são incluídos em nada aqui na escola. Nós temos que cumprir

algumas horas aqui para discutir alguns textos. Infelizmente, na grande maioria das vezes, estes textos não me auxiliam nas aulas. Para este projeto que contribui de verdade eu não posso ser dispensada, trocar estas horas de estudo por aquelas. Acho que falta bom senso. E eu só posso participar dessas reuniões porque tenho menos aulas que o ano passado. Caso contrário, não daria certo. (P1, narrativa oral, 03.11.2015).

Beyer (2006) destaca que as práticas destinadas à inclusão de todos os alunos adotadas pelos professores não pode ser a única estratégia a ser utilizada na escola. Para isto, o acolhimento e a conscientização de todos os membros da escola são fundamentais para que as ações possam de fato se concretizarem, “haja vista, que mesmo que o professor desenvolva uma prática inclusiva em sala, pode-se correr o risco de esses alunos se depararem com situações constrangedoras na escola, que necessariamente irão contribuir para o processo de exclusão” (BEYER, 2006, p.19).

Neste sentido, Tesani (2004) argumenta que o papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva, está em implementar a política por meio de ações que permitam a criação de culturas inclusivas. Para isso precisa prever a articulação em torno do coletivo, a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados a práticas pedagógicas que considerem a avaliação, os procedimentos metodológicos, os conteúdos e a aprendizagem, bem como, o fazer pedagógico a partir das possibilidades inclusivas.

Libâneo (2001) argumenta em prol de uma gestão democrática e participativa, pois, neste modelo de gestão, almeja-se atingir metas e cumprir responsabilidades decididas de forma coletiva e colaborativa, através da divisão de tarefas e do profissionalismo para que os objetivos da escola possam ser assumidos por todos e, que de fato possa haver uma contribuição no processo ensino aprendizagem.

Corroboramos com Mantoan (2001) de que pensar em uma educação de boa qualidade para todos envolve mudanças na forma como a administração escolar é exercida, bem como nos papéis ocupados pelos membros da organização escolar, que passam a frequentar com assiduidade o que ocorre nas salas de aula em detrimento da ocupação de salas destinadas unicamente a gestão.

Eu não lembro de uma disciplina na faculdade que nos orienta a como lidar com tantos problemas que têm na escola. Tem coisas que acontecem só aqui! (A3, narrativa oral, 15.10.2015).

As drogas e a gravidez precoce estão muito presentes aqui na escola. Havia dias que não dava para andar perto do banheiro de tão forte era o cheiro...tem meninas com 11, 12, 13 anos aqui, que sabem mais do que eu sobre sexo e isto interfere também nas nossas aulas. Ontem mesmo, uma aluna da 7ª série veio me contar que estava grávida e que seus pais não sabiam... (P1, narrativa oral, 15.10.2015).

As situações de ensino criadas pelos professores nas universidades, para que os futuros professores vivenciem situações de ensino aprendizagem, se situam, salvo raras exceções, de forma esporádica e descontextualizada com a realidade das escolas brasileiras. Isso acontece também com as disciplinas voltadas ao estágio e as práticas de ensino caracterizadas pela artificialidade.

Nesse sentido, Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p.485), destacam que de um modo em geral, as disciplinas nos cursos de licenciatura são marcadas pelo artificialismo do ensino ministrado e da realidade do exercício profissional. Isso decorre fruto de um período longo de planejamento e preparação para que o futuro professor execute a sua regência numa realidade em que, em muitos casos, os alunos da rede básica são comunicados a como se comportarem durante as atividades desenvolvidas.

Ainda convivemos com concepções de formação de professores que se pautam num dualismo sem interlocução real, que atribuem à formação de professores a identificação da “prática”, como o que acontece na escola e da “teoria”, como o que acontece na universidade. “Para superar esta lógica, além de ser fundamental explicitar a filosofia e o modelo subjacente a determinado projeto de formação, a reflexão e investigação, devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores” (FLORES, 2010, p.184).

Diante do exposto, Zeichner (2010) relata este distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores. Para o autor, a parceria entre universidade e escola é essencial para que haja uma aproximação entre os diferentes conhecimentos, neste caso específico, o conhecimento da academia e o produzido pelos professores em exercício.

Logo, esta parceria efetiva pode contribuir para que os futuros professores possam se sentir como professores e pesquisadores de sua própria prática. Loughran (2009, p.34) argumenta que “na formação de professores há uma tendência para se

centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”.

Novos desafios são gerados no processo de ensinar a ensinar, quando se tem uma formação centrada na escola. Não se trata apenas de mudar o local da formação, mas de acreditar que a instituição escolar da rede básica de ensino é o lugar de formação prioritária. Para que isso ocorra, estratégias que busquem desenvolver ou superar problemas encontrados nas situações de ensino aprendizagem devem ser realizadas de modo conjunto entre professores da universidade e da escola (CESÁRIO, 2008).

Percebe-se que o aprendizado torna-se mais significativo quando as parcerias envolvendo professores regentes e futuros professores, ao possibilitarem uma aproximação entre os conhecimentos, favorecem aos alunos a vivência de situações de ensino concretas no dia a dia de trabalho, ao mesmo tempo em que possibilita a aquisição de novos conhecimentos aos professores regentes.

Querem jogar, vamos jogar, só que com meninas, aí eu fiz adaptações, disse que só menina podia fazer gol, a bola deveria ser passada p as meninas antes do gol...e com o decorrer do jogo, eu fui fazendo outras adaptações, aí foi mais tranquilo. Eu trouxe 4 regras principais e as demais eles tinham que construir juntos. E foi legal quando um dos meninos disse – quem xingar tá fora do jogo. E quem xingava ficava dois minutos fora. Ainda tem resistências, não tá fácil, mas estamos tentando (A1, narrativa oral, 18.08.2015).

Tem atividades que alguns alunos de um modo em geral não querem fazer e não fazem e ponto. As aulas que tiveram uma parte delas em sala de aula mesmo eles resistiam muito em fazer. Eu fui, a professora foi e o aluno disse não vou fazer porque não estou a fim. E não fez a aula (A2, narrativa oral, 18.08.2015).

Ainda tem alunos que não querem participar eles querem a bola, e pode ser qualquer bola, porque ela vai servir para jogar futsal. Se você dá uma bola pra eles, seja do que for, eles vão chutar. Tá difícil mudar essa postura deles. Eu fico abismada tem uma série de alunos que não querem fazer aula alguma e só fazem quando o conteúdo é bom para eles (A1, narrativa oral, 22.09.2015).

Mesmo depois de tanto tempo, ainda temos problemas com alguns alunos. É bem verdade que diminuíram muito, mas sempre tem aqueles que de vez em quando não querem fazer aula com outro mais fraco.....principalmente quando é algo relacionado a ter um vencedor (A3, narrativa oral, 15.10.2015).

Não sei se é um ponto negativo, mas os combinados ainda continuam, em algumas turmas. Sempre digo a eles façam essa aula que no finalzinho da aula deixo vocês jogarem futebol. Se não der tempo hoje, deixo um pouco na outra aula (P1, narrativa oral, 15.10.2015).

Enquanto professores de EF, temos a obrigação ética de propor uma diversificação dos conteúdos. Afinal, não nos faltam alternativas para possibilitarmos a nossos alunos experiências enriquecedoras com tamanha diversidade.

Os problemas relacionados à indisciplina e a não aceitação de conteúdos que rompam com as práticas tradicionais é uma constante nas aulas de EF. Os combinados podem até funcionar desde que tenham vida curta. Ou seja, preciso demonstrar aos alunos que os diversos conteúdos presente no objeto de estudo da EF também são importantes e dotados de significância para aqueles que os vivenciam. Isso só será possível quando eu conseguir atingi-los com estratégias que possam levá-los a uma possível identificação com os conteúdos ministrados.

Darido (2005, p.68) ressalta a importância em diversificar as vivências em sala de aula para além dos esportes tradicionais, possibilitando um aumento nas chances para uma possível identificação, bem como, a inclusão, tanto quanto possível, de todos os alunos nas aulas, por meio de estratégias pertinentes. “Não se pode mais tolerar a exclusão, que, historicamente, tem caracterizado a EF na escola. Todos os alunos têm direito de acesso aos conhecimentos que se relacionam a cultura corporal.

Dentre as estratégias pertinentes adotadas a favor de um ensino inclusivo, Iverson (1999) destaca os seguintes problemas elencados por professores experientes: moldar o ensino para o nível adequado de cada aluno; facilitar a aceitação por parte dos colegas dos alunos com diferenças; enfrentar, efetivamente, comportamentos fisicamente perigosos e significativamente destrutivos. O autor ainda aponta as três reações gerais para um aluno durante períodos de aula ou tempo envolvido nos estudos acadêmicos: voltado para a tarefa e envolvido na aprendizagem; desinteressado pela tarefa e sentado passivamente ou distanciado; desinteressado pela tarefa e com comportamento destrutivo.

Muitos alunos com necessidades especiais são desinteressados pela tarefa e ficam distanciados ou comportam-se de maneira destrutiva durante os períodos de aula. A partir de uma perspectiva de manejo do conteúdo, pelo menos dois conceitos da teoria da aprendizagem e da literatura de pesquisa proporcionam direcionamento para um

comportamento de redução do desinteresse pela tarefa e maior envolvimento na tarefa durante os períodos de aula. Especificamente, os professores precisam planejar aulas que levem em consideração: os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos; o domínio da orientação dos alunos (IVERSON, 1999, p. 51)

Para as aulas de EF, os conhecimentos prévios dos alunos e a maneira de orientá-los na execução/compreensão das atividades propostas devem romper com vivências que valorizam apenas uma das dimensões do conteúdo em detrimento das outras. O que significa tratar os conteúdos nas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. Dessa forma, é necessário avançarmos para além do fazer (técnicas e táticas), quando o conteúdo for o esporte, por exemplo, para abordar suas transformações ao longo do tempo, as dificuldades de sua implementação, os grandes nomes do passado e presente, etc. Ou seja, “é preciso ir além do costumeiro jogar” (DARIDO, 2005, p.75)

Outro ponto interessante a ser destacado sobre os professores em classes inclusivas, refere-se às habilidades de comunicação, que não é fácil de ser desenvolvida, mas que podem construir relacionamentos que evitam problemas e/ou ajudam a reduzi-los quando eles já se iniciaram. Iverson (1999, p.53) destaca que a “capacitação dos colegas e a capacitação formal são recomendadas para aqueles professores que têm dificuldades quanto à aquisição das habilidades para construir relacionamentos entre aluno e professor através de abordagens de comunicação”.

5.3 O 3º Momento - A Avaliação da Parceria

O último momento dos procedimentos adotados neste estudo compreende a avaliação da parceria estabelecida entre universidade e escola fundamental, realizada por meio da entrevista semi-estruturada, que, a partir da indagação efetuada para que apontassem quais foram os pontos negativos e ou positivos (se houvessem) do programa estabelecido. As respostas apresentaram dois eixos de análise: a) o Estágio Supervisionado; e b) Trabalho Colaborativo.

5.3.1 O Estágio Supervisionado

A entrevista evidenciou, durante a avaliação do programa estabelecido, alguns apontamentos negativos no que se referem à realização dos estágios supervisionados

nas escolas. O estágio deveria ser percebido pela escola como uma ação da universidade que pode e deve contribuir com a escola. Para isto, seria fundamental que houvesse uma equipe pedagógica empenhada com o estágio, percebendo-o como um momento de possibilitar uma experiência comprometida com a construção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

[...] na minha visão o estágio é diferente, porque já traz tudo pronto. Não se cobra do aluno para que ele participe. Não tem cobrança! Aqui no projeto é diferente se ele não chegar não conversar com o aluno, dialogar com o aluno, ele vai chegar e poxa, eu estou mais interessado em que: no dinheiro que eu vou ganhar no final do mês ou na minha qualidade de ser professor? Então eles vão a fundo, eles vão lá conversam com os alunos, eles trazem os alunos para a aula e é isto que eu achei muito bom! Eu disse a eles vão lá, vocês precisam ir lá, vocês vão se deparar com isso quando se formarem. Saber ser professor! E saber ser professor também é entender o porquê o aluno não participa daquela aula, em que lugar eu estou falhando? Porque este aluno não está participando da aula? Porque eu já ouvi alunos, antes de vir dar aula aqui falando: Professora porque você não dá aula p mim? É só teoria, é só teoria! Claro tem o momento da teoria, mas tem o momento da prática também. Porque o aluno já fica estressado na aula de português, de matemática, de geografia, já fica a aula inteirinha na sala. E Educação Física não pode repetir esse mesmo erro (P1, entrevista, 15.12.2015).

A experiência aqui é totalmente diferente do que acontece na faculdade. Estava envolvida em outro projeto e não tinha contato com os alunos. A gente nunca deu aula dessa maneira. Foi difícil no começo até se adaptar. No estágio não há compromisso como aqui, porque nós escolhemos o que ensinar lá sem uma sequência como existiu aqui (A1, entrevista, 16.12.2015).

Ficou claro que o professor precisa saber dialogar. O professor precisa ter em mente o que fazer quando acontece algum imprevisto. No estágio você só planeja e vai lá e executa o plano para cumprir a carga horária. O aluno fez ou não você foi lá e deu a aula. Não tem tanta responsabilidade (A2, entrevista, 18.12.2015)

Nossa parceria foi tranquila, desde o planejamento em duplas. No começo foi até difícil a implantação na prática lá no 6º ano...Essa experiência no projeto foi mais significativa do que no estágio, até porque dificilmente a gente consegue colocar em prática o que nós programamos no estágio (A3, entrevista, 16.12.2015).

Para Flores (2010), quando os conhecimentos teóricos e os práticos foram desconectados durante a formação dos futuros professores, ao iniciar sua profissão de forma independente, estes, ao não se encontrarem preparados para atuar na

realidade das escolas, utilizam como parâmetros, não o aprendizado acadêmico, mas suas experiências anteriores ao ingresso na academia. Aliados a essa má formação, é possível encontrar, ainda, a falta de apoio e orientação nas escolas.

O estágio não pode ser reduzido a uma prática instrumental, Sua finalidade precisa ser a integração do processo formativo do futuro professor para que o campo de trabalho deste profissional seja objeto de análises reflexivas a partir da conexão estabelecida com os conhecimentos construídos na universidade (PIMENTA; LIMA, 2004).

Mira e Romanowski (2012) e Malysz (2007) descrevem que o estágio deve propiciar reflexões no que se refere à compreensão da disciplina. Dentre estas reflexões, destacamos algumas apontadas por Nacarato, Grandó e Mascia (2013): os conflitos entre as questões teóricas e o cotidiano escolar; maior preocupação com a elaboração do planejamento semanal das aulas; a oportunidade de voltar a estudar; estar em contato com a universidade; a melhoria da relação professor-aluno e as aprendizagens sobre como sistematizar as experiências de sala de aula.

A literatura, já há algum tempo, aponta algumas preocupações quanto à maneira como vêm sendo conduzidos os estágios na formação inicial dos futuros professores. Destaca o fato de os estagiários não realizarem seu estágio de regência na mesma turma na qual haviam realizadas as observações e participações, o que pode ocasionar uma ausência de solidez na relação entre os estagiários e os alunos (PIMENTA; LIMA, 2004).

A fala dos sujeitos da pesquisa indica ainda, que a maneira como o estágio supervisionado ocorre não é diferente do que acontece em muitas universidades país afora. Os futuros professores adentram a escola com seus projetos prontos, ou seja, sua definição ocorre de fora para dentro, sem se considerar as demandas de cada escola, de cada professor, ou ainda, o que é possível aprender com a escola. Seria o estágio uma atividade apenas para que os professores em exercício e os alunos das escolas aprendessem com a universidade por meio de seus estagiários? Ou a escola também se constitui um local de aprendizagem para todos na universidade?

Malysz (2007), por exemplo, destaca que o tempo limitado impede os estagiários de conhecerem a estrutura do colégio como um todo. A carga horária e a quantidade de alunos por turma não permitem uma orientação adequada a todos. O cotidiano da escola e as características da turma não são considerados nos planos de

aula dos estagiários. Os estagiários apresentam dificuldades em ministrar o tempo entre o planejado e o executado. A experiência assimilada na universidade pouco contribui para construção do conhecimento em sala de aula na escola fundamental.

Visando minimizar os problemas como os elencados, Marcelo (1998) descreve a importância dos professores supervisores e tutores para o êxito dos estágios de ensino, uma vez que estes devem ser percebidos por esses profissionais como um momento para também aprender a ensinar.

Glickman e Bey (1990, p.561) apontam como fundamental para que isso ocorra entre outros fatores, o treinamento de supervisão para os supervisores universitários e para os professores regentes (tutores) que devem ser rigorosamente selecionados e a delimitação das responsabilidades e expectativas entre futuros professores, professores regentes e professores da universidade.

Mira e Romanowski (2012, p.195) sugerem “a realização de projetos de extensão, grupos de estudos, palestras e outras atividades relacionadas como estratégias para fortalecer a interlocução com as escolas e o estágio”.

Para minimizar tais dificuldades, Malyzs (2007) aponta ser fundamental a participação da professora que forma professores na escola básica com os estagiários, para que possa vivenciar uma realidade distinta, que separa a escola básica da universidade, e, assim, orientar, com a professora regente, os futuros professores em relação à prática pedagógica no ambiente do estágio.

Mira e Romanowski (2012) alertam para a necessidade do entendimento do estágio como uma parceria efetiva entre a universidade e as escolas, na qual a escola deve se sentir instituição formadora dos futuros professores. Logo, os professores das universidades deverão estar conscientes de que aprenderão com as escolas, num processo de construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, percebe-se que o estágio descrito na fala dos sujeitos precisa ressignificar sua existência no processo de formação, a começar pela percepção equivocada da atividade encarada como uma atividade burocrática, em vez de formativa. Os profissionais envolvidos nesta atividade precisam propor modalidades de estágio que superem essa visão errônea da disciplina. Para isto, é fundamental que estes profissionais busquem caminhos de articulação entre a universidade e a escola que os levem a alcançar as metas propostas.

5.3.2 Trabalho Colaborativo

A segunda categoria elencada com a entrevista evidencia elementos que contribuem para que as parcerias possam de fato beneficiar o processo de formação dos alunos e dos professores. A colaboração como estratégia pedagógica, adotada nesta pesquisa, percorreu caminhos que favoreceram a construção de conhecimentos em benefícios de práticas que corresponderam às necessidades e direitos de todos os sujeitos. Assim, os professores apontaram resultados satisfatórios na fecundação desta relação.

A colaboração da universidade e a escola é gratificante é um aprendizado. Mas tem que atender a todos. Porque tem outros projetos aqui que eu não vejo, não conheço, não sei quem são, independente do professor responsável, porque se não tiver interação entre todos nós como vai funcionar? Para minha formação este projeto contribuiu muito. Nós abraçamos e trabalhamos como uma família. Trabalhar mais em equipe, dá mais certo, ouvir o que eles têm para contribuir, porque é um aprendizado, eu daqui pra lá e eles de lá pra cá...eu deixo eles (acadêmicos) livres para propor e isto é muito gratificante, saber ouvir o outro. Porque eles já viram muitas outras coisas que eu não vi na minha formação. Daqui para frente eu espero, que tenha continuidade que não pare por aqui, para que possa mesmo levar as crianças a serem outros cidadãos lá fora, com outro pensamento, independente se eu vou estar aqui ou não. Por que se parar, tudo vai voltar como era antes. Pra mim foi e está sendo gratificante! (P1, entrevista, 15.12.2015).

O que deu para aprender muito é sobre o contato com todos aqui na escola e o compromisso que a professora P1 tem com os alunos. Nosso trabalho em parceria me ajudou a saber o que fazer em muitas situações que eu não sabia. Aqui a gente passou por algumas situações que quando eu estiver com minha classe eu não vou mais assustar, como aquela briga que teve lá com o menino. Ele começou a bater no outro porque ele não deu a bola pra ele quando ele pediu. É absurdo o que a gente vê. É totalmente diferente, só estando aqui para ver que procedimento ter quando o aluno chega e fala professora não tem bola para isso ou aquilo. Tem que fazer com o que tem. A gente mata um leão por dia. A convivência com os professores, neste ambiente também foi bom para conhecer como é, e como funciona de fato (A1, entrevista, 16.12.2015).

...aqui no projeto não, porque você tem que ter um resultado, e é contínuo, você sabe que aquela atividade vai continuar na próxima aula, e na próxima, é sempre uma continuação da outra. Você tem um objetivo no final, não é só do professor mas com o aluno também (A2, entrevista, 18.12.2015).

O projeto nos deixou mais experientes porque ficamos juntos, elaborando e ministrando as aulas juntos por um bom tempo. Aqueles alunos que eram deixados de lado participaram da grande maioria das aulas e isso foi gratificante (A3, entrevista, 16.12.2015).

Esta avaliação final nos indica que a relação entre universidade e escola fundamental precisa de fato acontecer para que possam ocorrer contribuições significativas para todos aqueles que estiverem envolvidos nesta relação. O TC mostrou ser uma importante ferramenta para aproximar os conhecimentos produzidos na academia junto aos conhecimentos produzidos na escola, em prol da inclusão de todos os alunos nas aulas de EF.

A literatura vem mostrando que a universidade e a escola encontram-se em posições antagônicas quando a temática se refere ao cotidiano escolar ou as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula. Assim sendo, é necessário que haja uma nova dinâmica na função da universidade, quando falamos sobre a pesquisa, o ensino e a extensão. Ou seja, não cabe à universidade privilegiar apenas uma de suas funções, como a pesquisa, por exemplo, em especial quando esta se distancia da realidade escolar, em detrimento das outras duas.

Veloso e Daólio (2009), ao apresentarem um estudo sobre o conhecimento da EF escolar a partir da pesquisa etnográfica, cujo objetivo foi instigar a reflexão sobre os problemas da prática escolar sob a luz do enfoque cultural, revelam que há um distanciamento entre a relação teoria e prática na formação profissional, ou seja, além de não haver uma via de mão dupla entre os conhecimentos da universidade e a escola fundamental, estes parecem desconectados do mundo real. As aulas práticas vivenciadas durante a formação profissional não podem possuir características diferentes da prática pedagógica no contexto da escola, pois corre-se o risco de se construir conhecimentos distintos da complexidade e dinâmica que envolve a intervenção do profissional.

É preciso superar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais próximo das situações reais das práticas escolares, reformulando e redefinindo as relações que o futuro professor precisa ter com a escola em seu período de formação inicial. Para isto é fundamental que o professor formador também revise suas ideias e concepções sobre o ensino, a escola, o papel da formação profissional, entre outros. (CESÁRIO, 2008, p.180)

O Coensino Colaborativo estimulou o trabalho em parceria, o crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes, o que possibilitou novas percepções entre os conhecimentos construídos em locais distintos, e, certamente, reforça a necessidade desta aproximação.

Na perspectiva de Elliott (1998), a colaboração, ao ser desenvolvida dentro do ambiente escolar, possibilita aprendizado aos envolvidos, o que significa que uma nova alternativa epistemológica foi adicionada ao que acarreta o desenvolvimento da teoria curricular. Dessa forma, as atividades colaborativas, ao invés de diminuir a autonomia do professor em relação ao currículo, instalam uma conjuntura na qual ela pode ser expandida.

Flores (2010) também aponta a necessidade dos professores que formam professores desenvolverem estratégias de ensino que colaborem, significativamente, para uma aprendizagem efetiva. Para que isso ocorra, é necessário que os futuros professores assumam o papel de investigadores de suas práticas, pois, ao fazerem isto, tornam a aprendizagem significativa sob o ponto de vista pessoal e profissional.

Bezzina, Lorist e Velzen (2006) apontam que as parcerias entre Institutos de Ensino Superior e formação de professores devem se dar para que haja possibilidades dos futuros professores participarem realmente na prática escolar, e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornar professores qualificados. Ou seja, vivenciam os problemas e as perguntas que os professores têm de lidar dentro da prática da sua vida diária na escola. A formação de professores baseada na escola só é possível quando as escolas e Institutos de formação de professores trabalharem intensamente juntos e reconhecerem os pontos fortes e as possibilidades de cada um deles para oferecer aprendizagem futuros professores. Além disso, os professores que ensinam professores (formadores de professores) podem ser encontrados nas escolas, bem como nos Institutos de formação de professores.

O TC evidenciou sua contribuição aos sujeitos da pesquisa, tanto para a formação continuada como a formação inicial dos professores em suas primeiras experiências como docentes. Foi possível articular por meio do TC estratégias em busca da transformação e atualização da prática de todos, a fim de atingir as expectativas mais urgentes, visando suprir as dificuldades dos alunos e dos

professores. Para isto, respeitaram-se os níveis de experiência e conhecimentos de cada um deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um de nossos primeiros questionamentos feitos nesta pesquisa foi como pensarmos na contribuição dos cursos de licenciatura em EF, quando estes possuem em suas matrizes curriculares apenas uma disciplina com foco voltado para a inclusão do público alvo da Educação Especial.

Pôde-se constatar que os cursos de formação de professores de EF vêm carregando práticas que impossibilitam a participação de todos nas aulas. Possivelmente, isto explique o fato de a literatura apontar que grande parte das pesquisas realizadas com professores indicar que os mesmos não se sentem preparados para ministrar aulas para um público tão diversificado, em especial, quando nas salas de aula se encontram o público-alvo da Educação Especial. Os sentimentos de medo, apreensão e insegurança dos professores germinados desta relação parecem indicar esta posição que impossibilita uma proposta inclusiva no interior da escola.

Neste sentido, o ingresso da EFA como disciplina nos cursos de EF pode ser considerado como um avanço curricular, desde que os conteúdos incorporados a esta disciplina superem uma concepção técnica sobre como fazer a partir de condições especiais ou adaptadas a um público específico; rompa com as situações hipotéticas de ensino; e possuam uma carga horária que de fato contribua para construção de conhecimentos que favoreçam a experiência em se lidar com o público-alvo da Educação Especial em contextos diversos.

Em nosso trabalho, pudemos constatar que o fato de os futuros professores terem vivenciados os conhecimentos relacionados ao público-alvo da Educação Especial em um grupo de estudos na universidade e de terem experimentado práticas que romperam com a concepção técnica do fazer, exclusivamente para um público em destaque na disciplina da EFA, contribuíram para os conhecimentos que foram construídos ao longo de todo o processo.

Nesta direção, convém apontar a necessidade de se valorizar a Educação Especial como promotora da inclusão nos cursos de EF. Tem-se percebido na literatura que a parceria entre o professor em exercício e o professor do AEE se constitui como uma estratégia eficaz para a promoção da inclusão escolar. No entanto,

são raros os trabalhos que discutem esta parceria quando se pensa no professor de EF e do AEE.

É importante destacar que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, não substitui a educação comum. Ela perpassa todas as etapas e modalidades do ensino comum ao realizar o AEE, que deve atender ao seu público no contra turno em que o aluno estuda. Seu objetivo é complementar ou suplementar o público-alvo da Educação Especial. Portanto não pode ser confundida como reforço escolar ou atendimento clínico como o de fisioterapia, por exemplo.

Na perspectiva adotada, o professor da Educação Especial deve dialogar com o professor da classe comum e, colaborativamente trabalharem juntos para que brote nos alunos um sentimento de pertencimento. Essa relação não pôde ser verificada durante o desenvolvimento desta pesquisa. O rompimento de práticas ultrapassadas pode favorecer o surgimento deste sentimento, assim como contribuir para uma boa aprendizagem a todas as crianças.

Cabe também destacar a necessidade de que as disciplinas do currículo dos cursos de EF como um todo, em algum momento, se dediquem a abordar as questões que se relacionam ao público-alvo da Educação Especial. O estágio supervisionado, por exemplo, pode favorecer esta articulação. Para isto, precisa romper com a concepção de que seu papel é formativo e não burocrático.

Logo, a formação inicial de professores não pode se resumir à lógica dos relatórios, observações e estágios como um cumprimento das exigências de uma disciplina ou outra, que idealiza um aluno ou um grupo minoritário de alunos e que, ao final deste processo, recebe de um professor uma nota ou um conceito que o julga capaz de ser professor em qualquer espaço e para qualquer espécie de aluno.

Outro questionamento importante realizado foi como os cursos de EF poderiam deixar de limitar a prática dos futuros professores, possibilitando que estes pensassem na diversidade e nas diferenças em sala de aula, uma formação voltada às práticas pedagógicas centradas na escola, na compreensão de ações docentes que privilegie a diversidade nas aulas possibilita aos professores em formação e em exercício, a oportunidade da desconstrução de preconceitos, valores e julgamentos construídos ao longo do tempo que atribuem a capacidade de realização e entendimento das atividades a apenas alguns, em detrimento de muitos outros que não se encaixam num padrão pré-estabelecido.

Para as aulas de EF, a diversidade ganha dois enfoques: a diversidade dos alunos e a diversidade de conteúdos. Se para o primeiro, a história tem mostrado que as aulas atingem apenas os aptos à realização das atividades, o segundo indica que ainda centramos nossas práticas em apenas alguns dos conteúdos que a disciplina pode oferecer, em especial, ao conteúdo voltado para o esporte.

Quando apontamos que as aulas de EF não se resumem à prática de um determinado esporte, não afirmamos que o esporte não deva ser trabalhado durante as aulas. Vivenciar o esporte em sala de aula também não pode se resumir a apenas ao fazer. Para que a vivência não seja a única forma de participação dos alunos nas aulas, as dimensões de conteúdo denominadas de conceitual e atitudinal devem ser exploradas e possibilitadas aos alunos como dotadas de significados tão importantes quanto sua vivência denominada de dimensão procedimental.

A EF, enquanto um componente curricular, é dotada de uma gama enorme de conteúdos que se divide em jogos, esportes, lutas, ginásticas, conhecimento sobre o corpo e as atividades rítmicas e expressivas. Essas possibilidades de conteúdos não fizeram, e podem não estar fazendo parte da formação acadêmica de muitos professores devido às matrizes curriculares, como apontou a professora de EF, sujeito desta pesquisa

Soma-se ainda a estes fatos a relação de familiaridade estabelecida por muitos professores com apenas um ou outro conteúdo, o que os fazem ser mais explorados em sala de aula em prejuízo a muitos outros.

Logo, a inclusão de todos os alunos às aulas de EF ficam prejudicadas, pois as estratégias utilizadas e a não oportunidade de contato dos alunos com os diferentes conteúdos que compõe o objeto de estudo da EF podem fazer com que os alunos de uma maneira em geral não sejam envolvidos nas aulas. Como consequência, teremos o afastamento de muitos alunos das aulas de EF, como apontou nossas primeiras observações das aulas de EF onde se desenvolveu o programa de formação.

Dessa forma, é necessário que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de EF incentivem e promovam a aprendizagem de todos, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas por meio da interação sociocultural, construídas a partir das atividades corporais a fim de, entre outros, desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo.

Diante dos questionamentos iniciais, nossa questão problema se configurou de que forma a parceria entre a Universidade e a Escola Fundamental, a partir do trabalho colaborativo, poderia contribuir para a formação inicial e continuada de professores de EF para a promoção da inclusão escolar.

Foi possível constatar, a partir da literatura e dos resultados alcançados, que a universidade precisa se aproximar mais do ambiente escolar e vice-versa. Cada instituição tem o que contribuir uma com a outra na formação dos profissionais em exercício ou ainda na formação inicial. Esse tipo de iniciativa pode favorecer a ampliação dos conhecimentos dos professores em exercício de modo que (re)adquiram conhecimentos que não foram, por algum motivo, construídos em sua formação no ensino superior, e/ou, não lhe são oferecidos enquanto atuam em sala de aula, assim como, possibilitar que os futuros professores assimilem os conhecimentos práticos, próprios dos professores em exercício, a partir da troca de conhecimentos e de suas experiências em sala de aula, atuando por meio do Trabalho Colaborativo junto ao professor regente.

Pôde-se constatar, também, que, para todos os envolvidos na pesquisa, essa parceria foi significativa, pois houve uma troca de conhecimentos e experiências possibilitadoras do crescimento profissional de todos. Em particular, aprendi que: trabalhar colaborativamente implica aceitar que todos os envolvidos neste processo possuem saberes que devem ser valorizados e considerados; as concepções sobre o Trabalho Colaborativo precisam ser assimiladas pelos sujeitos, para que de fato possa haver a promoção de experiências significativas de aprendizagem; as tensões que brotam nas relações entre os sujeitos precisam ser sanadas de imediato, para que os resquícios não atrapalhem a parceria ao longo do processo; a proposta da pesquisa colaborativa no campo educacional mostra-se uma ferramenta adequada à articulação entre a pesquisa e o desenvolvimento profissional dos professores.

É significativo salientar, ainda, que esta pesquisa possibilitou a oportunidade de a universidade repensar a organização pedagógica da disciplina EFA, e à escola fundamental, construir uma nova cultura de respeito às diferenças e valorização da diversidade a partir das aulas de EF. Esses dados contribuíram para a superação de uma lacuna existente até aquele momento, que demonstrava a inexistência de uma formação contínua para professora regente e de ações práticas da universidade que

possibilitassem experiências significativas de formação acadêmica para os universitários.

Assim sendo, a colaboração entre Universidade e a Educação Básica pode permitir uma formação de professores melhores qualificados, para que possam contribuir com estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos alunos em sala de aula e às necessidades dos professores que se encontram em exercício, bem como aqueles que se encontram em formação na universidade.

Para isto, deve se ter claro que não há uma hierarquia de saberes; não há de se valorizar mais o conhecimento da universidade em prejuízo dos conhecimentos construídos na escola. A criação de um espaço que viabilize a possibilidade da troca destes conhecimentos e experiências por meio de uma cultura colaborativa pode suprir uma das carências que comprometem a eficácia em ser professor para todos em uma sala de aula.

Afinal, são no espaço e tempo escolares que ocorrerão também a valorização da experiência, dotadas de características únicas de sentimentos que transitam entre as positivas e as negativas, que ficarão armazenadas como marcas que tendem a se prolongar ao longo dos tempos. Cabe destacar que nesta pesquisa foi no cotidiano das salas de aula que os professores (re)significaram os conceitos outrora assimilados, criando e disseminando conhecimentos a todos os alunos.

O TC em sala de aula, além de tornar as aulas mais produtivas, possibilitou a todos, em muitos momentos, experimentar vivências que outrora era privilégio de somente alguns. Permitiu ainda que, vozes que noutros tempos jamais fossem ecoadas, pudessem tonar-se protagonistas junto aos demais, na construção e vivências de conhecimentos que permitiram a ruptura de uma estratégia adotada que se resumia à prática de um único conteúdo da cultura corporal.

Isso se concretizou em nossa pesquisa pelas estratégias de aprendizagem adotadas pelos professores. Inicialmente, pelas dinâmicas colaborativas que tinham o objetivo de possibilitar a concepção da importância de todos na execução das tarefas; as aulas coeducativas permitiram a integração das meninas e os meninos nas vivências das atividades desenvolvidas; o desenvolvimento da sensibilização ao oportunizar a vivências de atividades a partir da maneira como o público-alvo da Educação Especial as realizavam; a formação de pequenos e grandes grupos, formado por pessoas heterogêneas, para juntos resolverem situações problemas

criadas pelos professores; a valorização da experiência, dos conhecimentos que o aluno da EJA trazia em seu repertório cultural como ponto inicial para a definição das estratégias a serem adotadas; e, por fim, o desenvolvimento dos conteúdos da EF possibilitados por meio da igualdade de oportunidades a todos os alunos.

As estratégias adotadas ofereceram oportunidades para que todos pudessem se expressar durante o desenvolvimento das atividades. A interação desenvolvida entre eles pôde ser apontada como um recurso promotor de ganhos significativos que tendem a ultrapassar os limites estruturais da escola, e, assim, promover aprendizagens significativas e intencionais que podem ocasionar a inclusão de todos os alunos na esfera micro e macro estrutural, ou seja, na escola, e, por que não acreditarmos que na sociedade em geral?

Não estamos aqui afirmando que basta a implantação do TC nas salas de aula para que a inclusão de fato ocorra nas escolas do país. O TC é uma das estratégias que devem ser somadas a outras que transitam pelas ações concretas das políticas públicas, do comprometimento da gestão da escola, dos professores, dos funcionários, da família e da conscientização da sociedade em compreender a diversidade que compõe a raça humana.

A pesquisa revelou-nos, ainda, que as práticas para a inclusão não podem se restringir àquelas adotadas unicamente pelos professores. A comunidade escolar precisa estar envolvida diretamente nesta questão. E neste sentido, a gestão escolar foi destacada como um elemento chave para a superação de concepções enraizadas no individualismo, quando esta característica faz parte da maioria dos professores da escola.

A ausência de conteúdos acadêmicos que pudessem transmitir os desafios, as angústias e as possibilidades concretas encontradas na escola, também foram apontadas como elementos que dificultaram aos futuros professores enfrentarem os desafios naturais das salas de aula.

A experiência dos alunos com um único tema da cultura corporal praticado de modo a possibilitar o desenvolvimento das performances atléticas nas aulas, os problemas sociais como a indisciplina, a gravidez precoce e o uso de drogas proibidas na escola, a desvalorização da EF enquanto disciplina na EJA e a ausência da professora especialista na Educação Especial também contribuíram para dificultar o andamento das estratégias pedagógicas em sala de aula.

Ao mesmo tempo que os professores de EF têm o dever ético de oportunizar a seus alunos a diversidade de conteúdos que são elementos inerentes à disciplina, e, devem possibilitar estas experiências a todos os alunos para além do fazer, para que em algum momento neste processo possam se sentir atingidos por um conteúdo que será transportado para além da escola, também cabe ao poder executivo cumprir as leis criadas para que a inclusão ocorra, como, por exemplo, criar um sistema educacional inclusivo, possibilitando a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio em todos os níveis e modalidades.

A pesquisa revelou-nos, também, que os sujeitos a parceria estabelecida entre a universidade e a escola objetivando a inclusão nas aulas de EF, por meio do trabalho colaborativo desenvolvido com a implantação do programa, possibilitando a viabilização de caminhos que estimularam a participação de todos eles, que alinharam seus propósitos, concepções, crenças, desafios e valores para concretização deste projeto colaborativo.

No entanto, cabe destacar que nem sempre é fácil acontecer a aproximação de conhecimentos muitas vezes antagônicos, que separa a universidade da escola fundamental, pois, de certo modo, há uma obrigação de todos que deixem suas zonas de conforto em benefício de ações comuns, que, especificamente nesta pesquisa, foi contribuir para a formação dos futuros professores, do professor em exercício e da inclusão de todos os alunos nas aulas de EF.

Assim sendo, há a necessidade de se pensar estratégias de aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, pois não será a maioria dos professores em exercício, que por um motivo o outro, assumirá o mesmo compromisso profissional que a professora regente assumiu no desenvolvimento deste trabalho, ao efetivamente colaborar para a formação dos futuros professores e receber durante o trabalho, formação em exercício oriundo da universidade.

Pensar em pesquisas futuras que possam analisar de modo mais intenso como se pode desenvolver a construção deste processo de aproximação entre professores em exercício, futuros professores e professores da universidade torna-se um grande desafio e ao mesmo tempo um limitador deste estudo.

Acreditamos ser significativo pensarmos numa parceria entre Universidade e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para um viés que contemple o plano

de carreira do professor da educação básica, que se encontre envolvido nesta parceria, seja por meio do estágio ou dos projetos de pesquisa e extensão das Universidades, de modo que possa haver uma evolução em sua carreira. Logo, o compromisso assumido por estes professores tende a ser mais significativo.

Atenção especial também deve ser dada ao professor da universidade, em especial aos professores responsáveis pela disciplina de Estágio, uma vez que as horas destinadas a esta disciplina devem também ser levadas em consideração, quando se pensar na participação do professor junto ao 'chão da fábrica', na escola de educação básica, ou seja, nas horas em que este profissional dedicar-se para além das avaliações/acompanhamentos das regências.

Como consequência desta parceria institucionalizada, teríamos professores que formam professores mais próximos das realidades das escolas; professores em exercício, recebendo constantemente formação continuada em trabalho e futuros professores, mais qualificados para o trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005.

ALONSO, M. L. Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

AMBROSETTI, N.B.; NASCIMENTO, M.G.C.A.; ALMEIDA, P.A.; CALIL, A.M.G.C.; PASSOS, L.F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

AZANHA, J. M. P. Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BALL, D.L.; COHEN, D.K. Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. In L. DARLING-HOMMOND, L.; SKYES, G. (Eds.), *Teaching as the learning professional: Handbook of policy and practice*. (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

BANDEIRA, M.A.S. Atos Infracionais e Medidas Socioeducativas: uma leitura dogmática, crítica e constitucional / Marcos Bandeira. Ilhéus: Editus, 2006.

BAPTISTA, M.L.M.; FREIRE, A. M. V. L. M.S. Contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores de Física e Química. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 16-30, maio/ago. 2011.

BAZZO, V.L.; PEGORARO, L (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: Entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2004.

BELTRAME, T. S.; RIBEIRO, J. Atitudes de Graduandos de Educação Física do CEFID em face da Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 15, n. 2, p. 17-22, 2. sem. 2004.

BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991. BETTI, M. O que a semiótica inspira no ensino da Educação Física. *Revista Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994.

_____. Educação Física, Esporte e Cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.20, n.2- 3, p.84-92, 1999.

_____. Educação Física e Cultura de Movimentos: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. Maringá, 2007.

_____. Educação Física Escolar. Ensino e pesquisa-ação. – 2.ed. – Ijuí: Editora Unijí. 2013.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. V.I, n.1, p. 73-81, 2002.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, p. 8-12, ago. 2006.

BEZZINA, C.; LORIST, P.; VELZEN, C. Partnerships between schools and teacher education institutes, 2006. Disponível em: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/747-758.pdf> Acesso em 14 Set, 2015.

BLOCK, M. E.; CONATSER, P. Consulting in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 9–26, 1999.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124, 2007.

BLOCK, M. E.; RIZZO, T. L. Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Jash*, 20 (1), 80-87, 1995.

BLOCK, M., TALIAFERRO, A.; CAMPBELL, A.; HARRIS, N.; TIPTON, J. Teaching the self-contained adapted physical education class. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82(4), 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. Aprendizagem social e Educação Física. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Esporte, história e cultura. In: PRONI, M; LUCENA, R. (Orgs.). Esporte: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRAGA, Fátima. Formação de professores e identidade profissional. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3o e 4o ciclos. Brasília: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Parecer CNE/CES 0138, de 03 de Abril de 2002. Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Relator: Carlos Alberto Serpa de Oliveira. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 26 Abr. 2002.

_____. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial / MEC, Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 58/2004. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=33. Acesso em 01 de setembro 2015.

_____. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 09.09.2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 15 ago 2016.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15 set de 2016.

BUENO, B.A.B.O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

BULLOCH, R.V. Becoming a teacher. Self and the social ocation of teacher education. In: B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (Eds.), International Handbook of Teachers and Teaching Dordrecht: Kluwer pp, 1997.

CAMARGO, M. M. V. R. A interação sócio-cognitiva na formação inicial dos professores que ensinam matemática por meio da resolução de situações problemas. Dissertação apresentada a Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2010.

CAPELLINI, V.L.M.F. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em http://www.bdtf.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z584/Publico/TeseVLMFC.pdf DIEKER, L. A. & BARNETT, C. Acesso em 02 Ago 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et educare - Revista de Educação*. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas Educativas: Ensino Colaborativo. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.)*. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARDOZO, S.A. Universidade e Escola: Uma Via de Mão Dupla? Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? *Integração*. Ano 14. Edição Especial/2002.

CATALDI, C. L. Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse: the language of teaching and learning* (2 ed). Portsmouth, NH Heinemann, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESÁRIO, M. Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. São Carlos: Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. *Revista movimento*. Porto Alegre, v.14, n.01, p.13-38, janeiro/abril de 2008.

_____. Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar. In: *Educação Física e os desafios da inclusão/organizadores: José Francisco Chicon e Graciele Massoli Rodrigues*. EDUFES, Vitória, ES, 2013.

CONFED. *Revista de Educação Física*, ano VI, nº 22 Dezembro de 2006.

CONFEEF. Revista de Educação Física. CGOC/DESUP/SESu/MEC, Nota Técnica, Nº 003/2010.

COSTA, A.M.; SOUSA, S.B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

COSTA, C.R.; MANZINI, E.J. Parcerias entre o Professor de Educação Física e outros profissionais: uma revisão da literatura. I Congresso Internacional de Educação Especial. 13ª Jornada de Educação Especial, Marília, SP, 2016.

COSTA, M.R.F.; SILVA, R.G. A Educação Física e a Co Educação: igualdade ou diferença? Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

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

DAL'IGNA, M.C. Família S/A. Um estudo sobre a parceria família e escola. Tese de doutorado apresentado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, RS, 2011.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine (org.). Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S.C.A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARLING-HAMMOND, L. Doing What matters most: Investing in quality teaching. NY: National Commission on Teaching and America's Future, 1997.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DORDIC, V. Inclusive physical education in Vojvodina's schools: Challenges and perspectives. Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education, University of Novi Sad. In Serbian, 2012.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOWN, B.; HOGAN, C.; MADIGAN, R. School-based teacher education: The lived experience of students, teachers and university staff. In Summers, L. (Ed), A Focus on Learning, p. 62-66. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February 1995. Perth: Edith Cowan University, 1995.

EDWARDS, A.D.; WESTGATE, D.P.G. Investigating Classroom Talk (2 ed), Lewes Falmer, 1994.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FARIAS, M.N.O.; BULDRIN, J.C.C.; MENEZES, L.C.B.; PRADO, G.V.T. Projeto "Formação centrada na escola": ação colaborativa e compartilhada de formação docente. In: VICENTINI, A.A.F. et al. (Org.). Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, F.M.; DAÓLIO, J. Educação Física Escolar e Inclusão: alguns desencontros. Revista Kinesis, ed. 32 vol 2, jul-dez, Santa Maria, 2014.

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

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014.

FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (Org). *Políticas de integração curricular*. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, C (Org.). *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

_____. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez, Porto Alegre, 2010.

FOLSOM-MEEK, S.L.; RIZZO, T.L. Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19 (2), 141-154, 2002.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1987.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? *CEC Today*. Retrieved January 10, 2007.

FROHICH, R. Da Educação Especial para a Educação Inclusiva: Deslocamentos nas/das políticas públicas. Reunião Científica Regional da ANPED. *Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, Curitiba, 2016.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade*. (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FURIÓ, C.; AZCONA, R.; GUIASOLA, J. Revisión de investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de los conceptos de cantidad de sustancia y Mol. Enseñanza de las Ciencias, v. 20, n. 2, p. 229-242, 2002.

FURLONG, A. Relevance, Theory and Literary Interpretation. PhD. Thesis, University College London, 1995. Disponível em: <http://discovery.ucl.ac.uk/1349785/> Acesso em 02 Jan 2015.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. R.; SANCHES NETO, L. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 2005.

GASPAR, F.D.R.; COSTA, T.A. Afetividade e Atuação do Psicólogo Escolar. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, V. 15, N.1, Janeiro/Junho, São Paulo, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado. Revista de Educación, nº extraordinário. Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación, 1990.

GLICKMAN, C.; BEY, T. Supervision. In W.R. HOUSTON (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 549-566). New York: Macmillan, 1990.

HARDIN, B. Physical Education Teacher's reflections on preparation for inclusion. Physical Educator, V.62, N.1, p. 44 – 56, Win, 2005.

HARGREAVES, A. Os professores em Tempos de Mudança. Amadora: Editora McgrawHill de Portugal, L., 1998.

HODGE, S.R., DAVIS, R., WOODARD, R.; SHERRILL, C. Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 155-171, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: Stainback (Org.), Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

JERÔNIMO, E.; COCATE, P. G.; CRUZ, L.A.; SOARES, L. A.; FREITAS, M. E. P. Percepção dos discentes do último período do curso de educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008.

JESUS, M.L.; DEVIDE, F.P. Educação Física Escolar, Co-educação e Gênero: mapeando representações de discentes. Revista Movimento, v.12, n. 03, setembro/dezembro Porto Alegre, 2006.

JESUS, S.N.; MARTINS, M.H.; ALMEIDA, A.S. Da Educação Especial à Escola Inclusiva. In: Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Org. Claus Dieter Stobaus, Juan José Mourifio Mosquera. - 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

JIMÉNEZ-MONTEAGUDO, M.L.; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J.L. La Formación Inicial para una Educación Física Inclusiva: situación, prospectiva y competencias. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, vol. 13, núm. 51, septiembre, 2013.

JIN, J.; YUN, J.; WEGIS, H. Changing Physical Education Teacher Education Curriculum to Promote Inclusion. National Association for Kinesiology in Higher Education (NAKHE), p. 372–383, 2013.

KASTELIJNS, F.A.B.; DOMINGUES, T.G. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: um olhar comparativo entre dois documentos. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos Sociais e políticas governamentais, Curitiba, jul, 2016.

KLAVINA, A.; BLOCK, M. The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.25, n.2, p132-158, 2008.

KLAVINA, A.; KRISTÉN, L.; HAMMAR, L.; JERLINDER, K. Cooperation-oriented learning using peers tutors for increased involvement in physical education. In: *INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY (ISAPA)*, 18, 2011, Paris. Book of abstracts. Paris: Inshea, 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.859818?src=recsys&journalCode=rejs20>. Acesso em: 29 Ago 2015.

KLEIN, E.; HOLLINGSHEAD, A. Collaboration Between Special and Physical Education: The Benefits of a Healthy Lifestyle for All Students. *Academic Journal*, Jan., 2015.

KOWALSKI, E. M. The infusion approach to teacher development. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*. V. 66, N.4, p.49-54, 1995.

KOWALSKI, E. M.; RIZZO, T. L. Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196, 1996.

KOZUB, F.M.; SHERBLOM, P.R.; PERRY, T.L. Inclusion paradigms and perspectives: A stepping stone to accepting learner diversity in physical education. *Quest*, 51, 346-354, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÓPES, A.L.C. Juegos y actividades que fomentan la igualdad del alumnado en las clases de Educación Física. *Temas para la Educación*. Nº 14 - Mayo 2011. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8448&s=>. Acesso em: 18.05.2015.

LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). *Aprendizagem e*

desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e Processo Ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, n.20, jun, São Paulo, 2005.

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de Química: professor/pesquisador, Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, Elza Y; PASSINI, Romão; Malysz, Sandra T. (Orgs.). Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Rev. Educação, Porto Alegre: PUCRS, nº. 49, mar. 2003.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. IN: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (orgs.) Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Para uma escola do século XXI. {Recurso eletrônico}. UNICAMP, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1> . Acesso em: 10 out 2013.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação. No. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: < sisifo.fpce.ul.pt > Acesso em: 15 Fev. de 2016.

MAUERBERG de CASTRO, E. Atividade Física Adaptada. Tecmedd, Ribeirão Preto, SP. 2005.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. R. A.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (ORG). Políticas e Práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFERN, 2008.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S. Inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). Inclusão praticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar. São Carlos, EdFUSCAR, 2014.

MENDES, M.R.M. Pesquisa Colaborativa e comunidades de aprendizagem: possíveis caminhos para a formação continuada. Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In.: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (org.).Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. A Relação Universidade – Escola no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades. Entre Ver, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez, Florianópolis, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.; REYES, C.R.; MARTUCCI, E.M.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.; e Roseli R. de MELLO, R.R. Escola e aprendizagem da docência - processos de investigação e formação. Edufscar, São Carlos, 2002.

MORAES, F. C. de C. Educação Física Escolar e o aluno com Deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores. Tese apresentada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

MORO, M.L.F. A Epistemologia Genética e a Educação: algumas implicações. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out. dez 1990.

MORUZZI, A. B.; PÁTARO, C. S. O.; PÁTARO, R. F. Formação de professores: problemas e perspectivas. In: PASSOS, C. L. B. (Org.). Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MUÑOZ, G.H.; R.H.R.SILVA; ALVES, T.S.; SANTOS, D. B.; BERTOLDI, A.P.F. Reforma Curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. Revista Pensar a Prática, v. 9, n. 2, 2006.

NABEIRO, M.; LIEBERMAN, L.J.; WISKOCHIL, B. O Colega Tutor (peer tutor) na Educação Física Inclusiva. In: Anais do I Congresso de Atividade Motora Adaptada. {CD/ROOM}, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C.; MASCIA, M. Ap. A. A Formação Docente em projetos de Parceria Universidade e Escola. Acta Scientiae, v.15, n.1, jan./abr. 2013

NASCIMENTO, K.P.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D.E.; MERIDA, M.A Formação do Professor de Educação Física na atuação Profissional Inclusiva. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, N.6, 2007.

NEIRA, M.G. Desvelando Franksteins: Interpretações dos Currículos de Licenciatura em Educação Física. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, Vol. 1, n. 1, p.118-140, Agosto/2009.

_____. Educação Física Escolar, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yun8IDWpw0I&t=47s>. Acesso em 01.03.2015.

_____. O Currículo da Educação Física frente à Diversidade Cultural: um estudo de caso. 31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>. Acesso em 07. Jun 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F.; LIMA, M.E. Educação física e culturas: ensaios sobre a prática Volume II, FEUSP, São Paulo, 2014.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de Formação de Professoras Iniciantes. 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 20 Ago. 2015.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016.

OLIVEIRA, A.L.A.M. Hermes e Bonecas Russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria e prática na formação docente. Tese apresentada a Universidade federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2006.

OLIVEIRA, E. C. Formadores de Professores de Língua Inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão. Tese apresentada a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2008.

OLIVEIRA, P. S.; SILVA, M.T. Educação Física e Educação Especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. 7º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, mai, Londrina, 2015.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física e Educação Intercultural. Pensar a Prática (UFG. Impresso), v. 14, p. 1-11, 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. de M. R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PASSONI, T. P. Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Pr, 2010.

PASSOS, C.L.B. Processos de Formação de Professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria. São Carlos: EdFUSCAR, 2010.

PASSOS, C.L.B.; NACARATO, A.M.; FIORENTINI, D.; MISKULIN, R.G.S.; GRANDO, R.C.; GAMA, R.P.; MEGID, M.A.B.A.; FREITAS, M.T.M.; MELO, M.V. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Vol. XV, Nº 1 e 2, 2006.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*. 1 ed, Manole, Barueri, 2005.

PEDRINELLI, V.J.; VERENGUER, R.C.G. Educação física adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*, 2 ed, Manole, Barueri, 2008.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Mercado de Letras, ALB, campinas, 1998.

PEREIRA, J.B.V.A Pratica Reflexivo- colaborativa na Formação de Três professoras de Inglês. Dissertação apresentada a Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIAGET, J. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, v.11, n.3, p. 176-186, 1964.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papyrus, 1998.

_____. (org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e Docência: questões e propostas. 4ª São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHO, I.C. A Fala Privada na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em Tarefas Colaborativas. Dissertação apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

PINTO, C.L.L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

PIRES, R.G. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. Revista da Faced, nº 10, 2006.

PPP - Projeto Político-Pedagógico. Escola Estadual Rodrigues Fontes, Cáceres. MT, 2014.

PONTUSCHKA, N.N.A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Papirus, São Paulo, 1991.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The Challenge of Implementing Collaboration between General and Special Education. Exceptional Children, 56, nº 3, 1989.

RABELLO, R.C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da UFSCAR, 2012.

REALI, A.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P.; MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010.

RECH, I.; BREZOLIN, C.F.; OLIVEIRA, V F. Escola e Universidade: a união capaz de ressignificar novas formas à formação dos professores. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS, 2012.

RIBEIRO, M.L. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia, 27(3), julho – setembro, Campinas, 2010.

RINALDI, R.P. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

_____. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade Escola. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 3, 941-971, set./dez. 2013.

RIZZO, T. L., BROADHEAD, G. D.; KOWALSKI, E. Changing kinesiology and physical education by infusing information about individuals with disabilities. Quest, 49, 229–237, 1997.

RODRIGUES, D. As promessas e realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física, in: RODRIGUES, D. (ORG.) Actividade Motora Adaptada: a alegria do corpo, São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Educação Física e inclusão: desafios para a formação de professores. In: GAIO, R.; SEABRA JUNIOR, L.; DELGADO, M. A. Formação Profissional em Educação Física. 1 ed. Fontoura, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. SANTOS, D.A.N. RINALDI, R.P. Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade. In: Diversidade e Cultura Inclusiva. Org. RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. SANTOS. E-book, UNESP, P.P., 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SALERMO, B.; CORREIO, J. F. F.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. A inclusão educacional sob a ótica dos alunos de graduação em Educação Física. Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012.

SANCHES, A. Subsídio para alunos com deficiência só com declaração de médico. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/08/23/sociedade/noticia/subsidio-para-alunos-com-deficiencia-permanente-so-com-declaracao-de-medico-1742162>. Acesso em 22 set 2016.

SANTIN, S. Esporte Educacional - Esporte na escola e esporte da escola. XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELOTAS (RS), 2007.

SARAIVA, M. C. Co- Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Ed. Unijuí. 1999.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 131, p. 455-479, mai/ago, 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/420/100>>. Acesso em: 21 agos 2015.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHMITT, J. A.; FRANK, R.; BORELLA, D. R.; HARNISCH, G. S.; STORCH, J. A. Percepção dos acadêmicos de Educação Física em relação à formação profissional para atuação junto aos alunos com deficiência. Revista Kinesis, Vol. 33, nº 1, jan-jun. Santa Maria, 2015.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, v.27, n.2, p.4-13, 1998.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. A Educação Física Adaptada: Implicações Curriculares e Formação Profissional. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

SILVA, F.K.R.; SANTOS, D.N.; FUMES, N.L. Os Professores de Educação Física escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas Públicas. Revista da Sobama, Marília, v. 15, n. 2, p. 31-36, Jul./Dez., 2014.

SILVA, K. R. X. Expressão da criatividade na pratica pedagógica e a luta pela inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. Revista pensar a prática, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/1793>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SMITH, A.; GREEN, K. Including Pupils with special educational needs in secondary school physical education: A sociological analysis of teachers' views. British Journal of Sociology of Education, 25, 2004.

SNOEK, M.; WIELENGA, D. Teacher Education in the Netherlands Change of gear, 2001. Disponível em: <http://www.efa.nl/publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc>. Acesso em 16.out 2014.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; BRACHT, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOEIRO, K.A. Sujeitos da EJA e o currículo. In: Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

SOLER, R. Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural. 2ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?". In: Stainback, S.; Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, pp. 240-251, 1999.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANCREDI, R. M. S. P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TANCREDI, R.M.S.P.; REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos, PPGE/ME, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, J. E. B.; KRUG, H. N. Formação do profissional em educação física: um olhar para o processo da Educação Física/UEM Maringá, v. 15, n. 2, p. 17-22, 2. sem. 2004 de inclusão e inserção social. Revista do Centro de Educação, Local, v. 7, n. 21, p. 19- 29, 2003.

TAYLOR, W. Problems of 'theory' and 'practice'. In W. Taylor, Research and Reform in Teacher Education. London: NFER, 1978.

TESANI, T. C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática. Coleção Agrinho, SENAR, Curitiba, Pr, 2004. Disponível em: www.agrinho.com.br/site/wp-content/.../09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em 05 Ago. 2015.

TOSTA, E.I.L. Educação Especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012). Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TRACTENBERG, L.E.F. Colaboração Docente e Ensino Colaborativo na Educação Superior em Ciências, Matemática e Saúde – Contexto, Fundamentos e Revisão Sistemática. Tese apresentada a Universidade Federa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TUBIC, T.; DORDIC, V. Inclusive Physical Education in Vojvodina: The current situation and future prospects. *Facta Universitatis Series: Physical Education and Sport* Vol. 10, No 4, Special Issue, pp. 319 – 327, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 11 out 2013.

VAGO, T.M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Movimento*, Porto Alegre, a.III, n.5, 1996.

VALK, C.C.S. Entre o querer e o poder: a trajetória de uma experiência de ensino colaborativo. Dissertação DE Mestrado em Estudos de Linguagem. UEL, 2013.

VELOSO, E.L.; DAÓLIO, J. Os Saberes nas Aulas de Educação Física: uma visão a partir da escola pública. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 8, número 2*, 2009.

VILA, R.A.; THOUSAND, J.S. Colaboração dos alunos: um element essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: Stainback, S.; Stainback, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

VOLSI, M.E.F. Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*. Universidade Estadual de Maringá, Maio de 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARD, P.; AYVAZO, S. Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 2006.

WEBB, N.M. Task-related verbal interaction and mathematical learning in small groups. *Research in Mathematics Education*, 22(5), 366–389, 1991.

WIDEEN, M.F.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning-to-teach. *Review of Education Research*, 68(2), 130-178, 1998.

WILSON, J. Educational Theory and the Preparation of Teachers. London: NFER, 1975.

WISKOCHIL, B.; LIEBERMAN, L.; HOUSTON–WILSON, C.; PETERSEN, S. The effects of trained peer tutors on academic learning time–physical education on four children who are visually impaired or blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101, 2007.

ZEICHNER, K.M. Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 1980.

_____. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa do Doutorado - TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar como a parceria entre a Universidade e Escola podem cooperar para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física a partir do trabalho colaborativo é sua contribuição a uma demanda que cresce a cada dia em busca de profissionais melhores preparados para atender as expectativas daqueles que almejam uma educação de qualidade. A pesquisa se justifica pela necessidade de formar profissionais que respondam às exigências de uma formação de professor que ultrapasse as dualidades teoria/prática, universidade/escola, dentre outras, a fim de que implantem estratégias de ensino que contemplem a todos nas aulas de EF.

O objetivo desse projeto é analisar a possibilidade e os desafios de um trabalho colaborativo entre o professor em exercício e futuros professores na Educação Física Escolar a partir da parceria entre Universidade e Escola. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários e filmagens de alguns encontros entre os sujeitos da pesquisa. Estes procedimentos ocorrerão quinzenalmente.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Existe um eventual desconforto psicológico ou emocional para você se submeter à coleta dos dados nas entrevistas ou filmagens dos encontros, ocasionados por possíveis lembranças não agradáveis, no entanto, estas possíveis lembranças se justificam pelo benefício que a parceria entre a Universidade e a Escola podem possibilitar a todos os envolvidos na aquisição e construção de saberes, visando ao preenchimento de uma lacuna existente na formação inicial e continuada de professores na perspectiva de incluir a todos nas aulas de Educação Física.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: Caso você apresente algum problema no decorrer desta pesquisa você será encaminhado ao tratamento adequado ao tipo de problema apresentado.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você terá sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências da saúde da Universidade do Estado do Mato Grosso e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE: Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Robson Alex Ferreira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o professor orientador no telefone 65 96034989 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Apêndice 2

QUESTIONÁRIO

Idade:

Sexo:

Formação Acadêmica:

Pós Graduação:

Tempo de experiência no magistério:

1. Qual é sua concepção sobre Educação Física escolar?
2. O que você entende por Trabalho Colaborativo?
3. Quais situações/circunstâncias/motivos você acredita que podem facilitar ou dificultar o Trabalho Colaborativo no contexto escolar?
4. Que saberes acredita ser essencial para a formação profissional do professor?
5. A partir dos conhecimentos e das experiências que possui, como possibilitar a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física?