

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O QUE NOS DIZEM OS EGRESSOS?

Daniela Lima Bonfat/UFES¹
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá/UFES²
José Francisco Chicon/UFES³

Eixo Temático 5: Formação de Professores

Resumo

O processo de inclusão de pessoa com deficiência em contextos escolares, em que pesem os avanços produzidos no âmbito das legislações educacionais, ainda se apresenta como um grande desafio no que tange a materialização de um projeto de educação democrática, justa, plural e igualitária na perspectiva dos direitos universais de todos os cidadãos. Neste contexto, se faz necessário a problematização acerca de como vem sendo gestado os processos de formação inicial de professores, a partir da análise de elementos conceituais referentes a essa temática, podem contribuir para promoção de processos educativos com foco na transformação social em busca por uma sociedade mais justa e igualitária a todos. Nesta direção, o estudo em tela realizou uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória objetivando analisar a percepção de 10 professores da rede regular de ensino da Grande Vitória. Dentre eles, 5 eram ex-bolsistas do Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES) e 5 egressos que não participaram como bolsistas do LAEFA, tendo o foco acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para atuação na Educação Básica na perspectiva inclusiva. As análises dos dados tomaram como base as contribuições de Bardin (2004), por meio da técnica de análise de conteúdo, pela possibilidade que esta técnica permite de promovermos a triangulação tendo como eixo disparador dessas análises, o olhar do pesquisador à luz do referencial teórico delimitado. Os resultados evidenciam a importância da articulação entre ensino/pesquisa/extensão nos processos de formação inicial de professores, como possibilidades para enriquecer a experiência crítico-reflexiva do professor sobre a temática com vistas a garantir a permanência qualitativa dos alunos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Formação inicial, Educação Física, Currículo, Inclusão

¹ Mestranda do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
E-mail: <daniela_bonfat@hotmail.com>

² Doutora do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
E-mail: <mgracasilvasa@gmail.com>

³ Doutor do do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
E-mail: <chiconjf@yahoo.com.br>

Introdução

Debates afetos aos processos de formação inicial e continuada de professores na atualidade nos anunciam a necessidade de uma melhor compreensão sobre como vêm se constituindo as identidades dos professores nos diferentes e diversos cotidianos escolares, como forma de contribuir para a promoção de processos educativos que atendam às distintas demandas que atravessam os cotidianos das escolas com vistas a promover a equidade de oportunidades e de condições a todos os envolvidos.

Acreditamos que refletir acerca de como vem sendo gestados os processos de formação inicial de professores, a partir de análise sobre elementos conceituais referentes a essa temática, podem contribuir para promoção de processos educativos cada vez mais significativos, sem perder de vista a articulação entre os conhecimentos culturalmente sistematizados e a formação humana na perspectiva cidadã.

Em nosso entender, esse pode ser um interessante caminho para que os professores em formação se sintam em condições para mediar os processos de apropriação e resignificação dos conhecimentos de seus alunos com/no o mundo e, por consequência, os diferentes e diversos contextos culturais vividos, num movimento constante de diálogo-reflexivo acerca dos micro-macro movimentos promovedores a escola inclusiva (CHICON, SÁ, 2010).

Por esse viés, defendemos a promoção de processos de formação inicial de professores que não perca de vista as contribuições que os pressupostos da educação crítico-reflexiva podem fomentar na medida em que instiga os futuros professores a reflexão constante sobre suas práticas profissionais, sem perder de vistas a articulação sobre essa realidade a partir de elementos concretos que a constituem, isto é, as escolas, os currículos, as políticas escolares entre outros (PEREZ - GOMES, 1992; PIMENTA, 1997; NUNES, 2001; ZEICHNER, 2003).

Corroborando com Waldow (2008) quando evidencia que refletir sobre a própria prática significa uma ação constante de se refletir sobre aquilo que se faz, antes, durante e, principalmente, após a ação, num movimento dialético no sentido da ação-reflexão-ação. Tais ações possibilitam aos envolvidos

condições para que se sintam participantes das decisões a serem tomadas ao longo de todo o processo educativo.

Outro aspecto a se destacar diz respeito a forma como vem sendo gestados os processos de formação inicial de professores na atualidade, especialmente no que concerne a relação entre os conhecimentos considerados de caráter teóricos e os de caráter práticos, articulados a busca pela autonomia docente.

Discussão estas, bem recorrentes aos processos de formação inicial de professores de Educação Física, principalmente quando retomamos o processo histórico de legitimação que esta área viveu ao longo dos anos, em especial no que tange as mudanças paradigmáticas acerca da função da Educação Física no contexto escolar, quando tenta ao romper com a perspectiva da aptidão-física, ao encontro de uma concepção de prática pedagógica alicerçada no conceito de práxis,⁴ com foco na transformação social ao encontro de uma sociedade mais justa e igualitária a todos (CHICON; SÁ, 2010).

Nessa perspectiva, corroboramos com Caparroz e Bracht (2007) ao postularem sobre a importância da relação entre teoria e prática como uma ferramenta potencializadora a constituição da autonomia docente. É importante que ocorram movimentos constantes em direção à reflexão da/na/sobre as práticas docentes, levando-se em consideração as diferentes/diversas realidades escolares articulados aos interesses e necessidade dos alunos.

Tais ações potencializam os processos formativos na medida em que oportunizam condições para conhecer e refletir acerca da sua formação de forma a reorganizar suas ações com foco no pensamento autônomo, reelaborando, assim, novos conhecimentos a partir das realidades produzidas nos campos de atuação escolar.

Objetivos

⁴Concebemos *práxis* como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, num primeiro momento, se inter-relacionam nas diferentes instâncias do espaço/tempo comunitário, assumindo, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipatória na prática sociocultural e econômica vivenciada. Parte-se, portanto, do conflito para chegar a uma atuação social significativa e contextualizada (SILVA, 2005, p. 10).

O estudo em tela objetivou analisar a percepção de egressos de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para atuar na Educação Básica na perspectiva inclusiva.

Para tanto, investigamos quais seriam os principais avanços, limites e tensões percebidas pelos envolvidos ao longo dos processos de formação inicial vividos. Outro ponto que nos interessou compreender refere-se aos principais desafios vislumbrados no intuito de se trabalhar com autonomia nos diferentes e diversos cotidianos escolares, sem perder de vista a perspectiva inclusiva.

Metodologia

A pesquisa se constituiu num estudo qualitativo, descritivo e exploratório cuja preocupação principal voltou-se na compreensão acerca de processos educativos de formação de professores, na medida em que se busca uma compreensão “[...] profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social”(ANDRÉ, 2005, p. 34).

Os sujeitos envolvidos com o estudo foram 10 professores da rede regular de ensino da Grande Vitória, cujo período de integralização curricular ocorreu entre 2010 à 2013. Dentre eles, 5 eram ex-bolsistas do Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES) e 5 egressos que não participaram como bolsistas do Laefa. Destes, 5 atuam no Ensino Fundamental, 3 no Ensino Infantil e 2 atuam simultaneamente no Ensino Infantil e Fundamental.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas que ocorreu no período de 2014 a 2015, utilizando-se de vídeo-gravação e transcrição dos depoimentos posteriormente. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso das informações. A entrevista foi composta por 6 perguntas, cujo objetivo pautava-se em conhecer e analisar a percepção de egressos do CEFD/UFES acerca do processo de formação inicial vivido, com destaque para os avanços,

tensões e limites percebidos no currículo e suas possíveis contribuições para atuar na Educação Básica numa perspectiva inclusiva.

A análise dos dados tomaram como base as contribuições de Bardin (2004), por meio da técnica de análise de conteúdos, pela possibilidade que esta técnica permite de promovermos a triangulação dos dados coletados tendo como eixo disparador dessas análises, o olhar do pesquisador à luz do referencial teórico delimitado.

Entendimento sobre os avanços curriculares promovedores de práticas educacionais inclusivas

De acordo com 60% dos respondentes ex-bolsistas e não bolsistas, os principais avanços vislumbrados nos respectivos currículos vividos, constituiu-se na inserção das disciplinas obrigatórias⁵ e optativas⁶ que acolhem o debate acerca da temática inclusão. Como é possível observar nas seguintes narrativas:

Avanço - considerando que antes a gente não tinha nada na estrutura curricular de inclusão, de necessidades especiais e hoje a gente tem lá, duas, três matérias, tem um laboratório só para necessidades especiais e está aberto para sempre que a gente precisar, ter o apoio [...]. Para mim, isso é o principal avanço, só de ter na estrutura curricular duas disciplinas de necessidades especiais (A4).

Acredito que é um avanço o curso ter disciplinas que discutam a educação inclusiva e ter professores altamente capacitados para tal (B2).

O dado nos permite constatar que as reformas curriculares que foram sendo implantadas nos cursos de formação de professores em Educação Física, sobretudo com a Resolução n. 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, promoveram avanços aos processos de formação inicial de professores tendo em vista a incorporação nas respectivas matrizes curriculares, de disciplinas obrigatórias com foco na prática pedagógica

⁵As disciplinas obrigatórias do currículo de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, relacionadas a discussão da inclusão são respectivamente: Educação e Inclusão; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Fundamentos de Línguas de Sinais Brasileira.

⁶As disciplinas optativas do currículo de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES: Atividades Interativas de Formação (ATIFs).

inclusiva, ligadas à temática da Inclusão (Educação e inclusão, Educação Física, Adaptação e inclusão e Libras).

Outro componente curricular bastante significativo nesse currículo refere-se as Atividades Interativas de Formação (ATIFs), compostas por disciplinas de caráter optativo que “[...] formalizam o tempo institucional para o desenvolvimento de atividades complementares que potencializem o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a ser professor”(FIGUEIREDO, 2009, p. 4). Dentre as quais, podemos destacar um movimento articulado em parceria com o LAEFA e que discorre a respeito da temática da Educação Física e Inclusão buscando aliar a prática pedagógica com crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência/transtorno global do desenvolvimento aos conhecimentos específicos da área.

Nesse sentido, com relação às políticas educacionais sobre os currículos nos cursos de formação de professores, podemos perceber avanços significativos para uma educação inclusiva escolar, todavia se faz necessário que as universidades não tenham como objetivo somente acompanhar os processos de políticas inclusivas, mas que se empenhe em formar professores que tenha atitude de investigar e refletir sobre sua prática pedagógica inclusiva, como descrita por Rodrigues e Rodrigues (2011, p, 43): “O objetivo da Educação Inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular, [...] trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido”.

Mais um dado importante a se destacar refere-se ao fato de que 60% dos respondentes ex-bolsistas, consideram a existência de um laboratório de pesquisa e atuação no âmbito da educação física adaptada (LAEFA) um grande avanço no currículo do Centro de Educação Física da UFES, enquanto, apenas, 20% dos respondentes não bolsistas citaram esse fato em suas respostas. Conforme ilustra a fala de um ex-bolsista:

O que tem de avanço... no período que eu passei aqui no LAEFA, eu tive todas as possibilidades de trabalhar com inclusão, desde uma abordagem mais teórica, para congressos, em uma perspectiva mais filosófica, epistemologia da questão inclusiva, até da parte prática mesmo, o dia a dia nos projetos do Laefa, então eu tive uma abordagem muito ampla dentro da Educação Física”(B3).

Esse dado nos evidencia a importância de que os espaços de formação inicial de professores fomentem as ações comprometidas com a reflexão crítica da, na e sobre a formação, com articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tecidas em diferentes dimensões, sentidos e significados, visto a potência que tais ações apresentam na promoção de sujeitos mais ativos e autônomos para atuar nos diferentes e diversos cotidianos escolares (ARAÚJO; SILVA, 2005).

Nessa mesma direção, corroboramos Nóvoa (1992, p. 28) quando afirma, “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as praticas educativas”.

Os limites, as tensões e os desafios atravessadores do currículo em tela

No que se refere aos limites e tensões destacados pelos respondentes, 40% dos ex-bolsistas e 20% dos não bolsistas, evidenciaram que, apesar de reconhecerem a importância das disciplinas presentes ao currículo sobre inclusão, estas ainda não são suficientes para qualificar a formação para atuação profissional na perspectiva inclusiva, bem como acreditam que a carga horária destinadas a elas,⁷ também, não são suficientes. Como é possível observar nas seguintes narrativas:

Os limites - eu acho que duas disciplinas são muito pouco para vocês tá trabalhando, conhecendo esse universo da educação especial, da educação física adaptada, que é muito amplo, você tem alunos com síndrome de Down que eles têm as mesmas síndrome, mas eles têm comportamentos diferentes e isso, você só vai aprender na prática, no dia a dia (B4).

Apesar de reconhecermos o fato de que todo currículo (currículo prescrito) é construído antes de ser efetivamente vivido/praticado, não podemos deixar de evidenciar que os processos formativos se constituem numa via de mão dupla cuja responsabilidade sobre seu resultado é de todos os envolvidos, inclusive do aluno. Dessa forma, entendemos que os discentes

⁷As disciplinas obrigatórias e optativas do currículo e suas cargas horárias respectivamente: Educação e Inclusão– 60 horas; Educação Física, Adaptação e Inclusão–60 horas; Fundamentos de Línguas de Sinais Brasileira– 60 horas; Atividades Interativas de Formação (ATIFs) – 60 horas.

precisam compreender a necessidade de conduzir seus respectivos processos formativos da forma mais ampliada possível, sem se limitar em vivenciar apenas as matérias necessárias a integralização curricular (CHICON; SÁ, 2010).

Em nosso entender, a escolha torna os processos formativos muito restritos, especialmente quando pensamos em processo de formação (inicial e continuada) de professores na perspectiva inclusiva, visto a complexidade que perpassam os cotidianos escolares, logo, merecedores de um olhar multidimensional acerca dos professores.

Para além dessas questões, 20% dos respondentes ex-bolsistas citam também como ponto nevrálgico, a pouca articulação entre os conhecimentos considerados teóricos com os conhecimentos considerados práticos conforme ilustra a fala que segue: *“É preciso fazer um diálogo entre a teoria, textos, com a prática, no momento que você vai dar aula, vai intervir e mediar, essa é uma tensão que se tem, principalmente quando forma”* (B1).

Ao encontro desse ponto de vista, concebemos que os conhecimentos considerados teóricos devem ser pensados, em sua grande maioria, sem perder de vista sua articulação com as mais variadas situações encontradas nas diferentes realidades escolares, num movimento dialético da reflexão crítica sobre a situação em tese, como nos apontam Caparroz e Bracht (2007, p. 27):

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

Segundo fala de 40% dos ex-bolsistas, esse quadro de distanciamento também se apresenta na relação existente entre a universidade e as escolas regulares, cuja aproximação ocorre apenas no âmbito dos Estágios Supervisionados e, mesmo assim, somente se a escola campo de estágio possuir alunos com deficiência.

Nessa mesma direção, 20% dos ex-bolsistas, afirma que a falta de debates sobre essa temática da educação inclusiva dentro da própria universidade, no caso do curso de Educação Física, também comprometem o processo formativo na perspectiva inclusiva, como nos evidencia a seguinte

narrativa: “[...] como tensões e limites o fato da importância da formação inclusiva ainda não ter alcançado debates maiores dentro da universidade. É relevante que venham à tona as implicações e desafios de se trabalhar com a inclusão dentro do ensino básico” (B2).

Esses depoimentos chamam a nossa atenção para a importância dessa articulação (escola/universidade) nos currículos prescritos e praticados de formação de professores, haja vista a possibilidade que esse movimento produz na compreensão acerca da pluralidade e da complexidade que perspassa os contextos escolares na perspectiva inclusiva (ARAÚJO; SILVA, 2005).

Outra questão abordada foi a de que 40% dos respondentes não bolsistas, refere-se à falta de vivência com os alunos público-alvo da Educação Especial, conforme ilustra a fala seguinte,

[...] gosto muito do assunto, as disciplinas foram legais, mas faltou a prática, a vivência com crianças, com pessoas com necessidades especiais. Porque somente as pessoas que estavam dentro do LAEFA tinham esse contato maior. O currículo não lembrou que pessoas com necessidades especiais existem em todo lugar e a todo o momento (A2).

Reconhecemos a importância de que os currículos de formação de professores não percam de vista a aproximação com o campo de atuação em toda a sua configuração (estrutura física, humana, organizacional, pedagógica, entre outros). Nesse aspecto, também vislumbramos a necessidade de uma maior aproximação com os alunos, tenham eles deficiência/transtorno global do desenvolvimento ou não, no intuito de que os acadêmicos em formação possam vivenciar as mais diferentes experiências, que ajude a refletir, pensar e oriente na construção do conhecimento sobre novas possibilidades para sua ação pedagógica.

No que tange aos desafios presentes no cotidiano escolar para se trabalhar numa perspectiva inclusiva, observamos que os sub-grupos abordaram questões diferenciadas. De forma que, no que se refere ao grupo dos ex-bolsistas do Laefa, observamos que dentre as questões mais abordadas podemos destacar na mesma proporção percentual (40%) os seguintes pontos: 1) a falta de diálogo entre escola e professores, 2) o despreparo da equipe escolar e, 3) a falta de informação por parte da família.

Nesse contexto, podemos observar que os problemas direcionados por este sub-grupo apontam para a necessidade de mudança na comunidade escolar como um todo (família, professores, pedagogos, gestores, etc) ao encontro da perspectiva inclusiva, visto que, para que a inclusão aconteça de forma qualificada, não basta apenas a garantia legal, mas sim, demanda modificações multidimensionais no sistema de ensino como um todo, conforme nos evidencia a seguinte narrativa:

A gente não consegue promover a inclusão por completo, a gente consegue promover momentos de inclusão, porque toda organização curricular da escola, da educação, eu acho que teria que se reestruturar, até a equipe teria que se complementar, com psicólogo, com assistente social, para poder ajudar a promover a inclusão de fato. E essas seriam as possibilidades para transpor esses desafios, reestruturar o sistema educacional, ampliar a equipe pedagógica, ter um momento de planejamento junto com os outros professores, estagiários, juntar a escola toda para fazer uma equipe, fazer um planejamento em comum, para todos os alunos, em especial para os alunos com deficiência (B1).

Para tanto, urge que todos os envolvidos com o ambiente escolar promovam coletivamente a experimentação, inovação e criação de diferentes e diversas possibilidades de propor o trabalho pedagógico sem perder de vista o diálogo constante entre os diversos atores pertencentes a este contexto (pais, professores, gestores, alunos, etc) ao encontro de uma concepção de ensino que não perca de vista a perspectiva inclusiva, como aponta Esteban e Zaccur (2002, p. 23),

[...] coletivamente, [...], fica garantida a pluralidade de ideias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real.

Em outra direção, o grupo de não bolsistas do Laefa quando questionados sobre esta mesma questão, 80% apontaram que os maiores desafios na percepção deles referem-se à falta de materiais e estrutura física para atuar com estes alunos, como é possível observar na narrativa a seguir:

Cada escola tem sua realidade inclusiva, no meu ambiente hoje de trabalho eu tenho grande dificuldade em acesso, em acessibilidade, principalmente para alunos com deficiência física, que não tem rampa, é uma escada, a escola tem um projeto, mas esse projeto ainda não ficou pronto de acessibilidade, normalmente é o que a gente encontra na maioria das escolas, tem acesso a muitas coisas, mas na quadra não tem, porque a educação física ela é um pouco

esquecida. A educação física é o que faz a escola mover, mas é a mais esquecida pelos docentes, pelos donos e tudo mais, a gente tem dificuldade também de materiais para trabalhar especificamente com essas pessoas (A5).

Outros pontos levantados pelo grupo foram a falta de preparo da equipe pedagógica escolar para atuar na perspectiva inclusiva (40% dos respondentes) e, também a falta de formação continuada em serviço com foco no debate sobre a perspectiva inclusiva (20% dos respondentes).

Este conjunto de respostas nos preocupa visto que, em nosso entender, a formação de professor para atuar na perspectiva inclusiva necessita bem mais da mudança atitudinal de toda a comunidade escolar, no sentido de se fomentar constantemente o movimento de investigar, dialogar e, por consequência, resignificar as práticas docentes a fim de que os alunos com deficiência se sintam pertencentes no espaço escolar e, bem menos de uma mudança estrutural que desconsidere os diversos sentido e significados que perpassam às realidades escolares (SACRISTÁN, 2000)

Nesse aspecto, a Educação Física escolar dispõe de diversas possibilidades para que os alunos com deficiência possam se beneficiar dessa prática corporal, visto que “[...] podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade” (RODRIGUES, 2003, p. 11).

Sendo assim, defendemos que todos os envolvidos estejam abertos ao diálogo, a aprender, investigar e compreender a complexidade que atravessa a realidade social da escola sem perder de vista as dificuldades presentes no cotidiano escolar na educação inclusiva, contribuindo assim, para a transformação do ambiente escolar num sentido justo, ético e igualitário a todos (OMOTE, 2003).

Considerações Finais

O estudo nos revela, de acordo com o entendimento da maioria dos egressos de Educação Física do CEFD/Ufes entrevistados, que o processo de formação experienciado foi significativo para sua atuação profissional na Educação Básica na perspectiva inclusiva. Todavia, reconhecem a existência

de algumas lacunas que ainda precisam ser revistas na consolidação dessa perspectiva, especialmente no que se refere às cargas horárias destinadas às disciplinas voltadas a essa temática.

Acrescentamos, também, como avanços, a existência do laboratório de ensino, pesquisa e extensão nessa temática, como um grande diferencial na formação profissional dos entrevistados, haja vista as diversas possibilidades formativas que esse espaço oportuniza aos discentes, sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos teórico-práticos necessários à formação profissional na perspectiva inclusiva. Entretanto, ainda existem questões que precisam ser superadas, tais como: a falta de debates sobre a temática inclusão dentro da universidade; a fragmentação teoria e prática; o pouco diálogo entre as escolas; o tempo reduzido destinado às disciplinas sobre inclusão e a falta de vivência com os alunos público-alvo da Educação Especial.

No que se refere ao entendimento sobre os principais desafios vislumbrados pelos egressos, destacamos algumas questões:

- A. articulação entre os conhecimentos antropológico-sociais e as realidades educacionais, necessária para ampliar o olhar do futuro professor sobre as complexidades das relações sociais e organização política que perpassam os ambientes escolares;
- B. organização curricular do curso (disciplinas comuns, Estágios Supervisionados, projetos de extensão, ensino e pesquisa), sem perder de vista a tríade: conhecimentos específicos sobre a temática, prática pedagógica e contextos escolares, no sentido da promoção de um perfil de formação docente considerando a realidade concreta;
- C. maior aproximação entre a Universidade e campo de atuação profissional, preferencialmente, em contextos inclusivos. Especialmente no que se refere aos Estágios Supervisionados, nos quais é possível estabelecer uma relação com outras disciplinas, proporcionar novas experiências e contato acerca da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, cumpre evidenciar que o entendimento sobre a educação inclusiva de cada grupo entrevistado (não bolsistas e ex-bolsistas) se diferenciam em alguns pontos. Analisamos que o grupo de ex-bolsistas apresenta um olhar mais crítico e ampliado sobre a temática nas mais

diferentes dimensões (atitudinal, conceitual e procedimental) sem desconsiderar o compromisso político e social que envolve o ambiente escolar. Por outro lado, o grupo de não bolsistas apresentou uma preocupação maior no sentido da estruturação e organização do espaço escolar inclusivo.

Em nosso entender, isso ocorreu pelos seguintes motivos: a) diferentes dimensões formativas (ensino, pesquisa e extensão) que esse laboratório fornece aos alunos; b) tempo que esses alunos se dedicam ao laboratório durante todo seu processo formativo (20 horas semanais); c) dinâmica reflexivo-crítico-colaborativa que os alunos são estimulados a exercer dentro do laboratório.

Acreditamos que esse perfil de formação docente incentiva e potencializa a formação docente (objetiva e subjetiva), proporcionando um movimento dialógico constante sobre os diversos sentidos e significados necessários para se promover um ambiente escolar com base inclusiva.

Por fim, defendemos que a efetivação desse projeto necessita que toda a comunidade escolar (professores, pedagogos, coordenadores, diretor, merendeiros, porteiros, família etc.) esteja comprometida com a consolidação de um perfil de sociedade que reconheça o direito universal de todo cidadão ter acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos no ambiente escolar. Assim, precisamos nos questionar cotidianamente: que tipo de escola, de aluno e de professor estamos construindo, tendo em vista o desafio de promovermos uma educação inclusiva mais emancipatória?

Referências Bibliográficas

ANDRE, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirrus, 2005.

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

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

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. As abordagens pedagógicas da/na educação física: algumas proposições para pensar as práticas docentes. In: **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), 2010.

ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professor Pesquisador: Uma Prática em Construção**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PAIVA, F. S. L. et al. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissionais reflexivos. In NOVÓA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, David. A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67- 73, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

WALDOW, V.R. **Momento de cuidar**: momento de reflexão na ação. Rev. Bras. Enferm; v.62, n2, p.140-45,2009.