



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS



CAMILA RUBIRA SILVA

**O EXPERIENCIAR NA CONSTITUIÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR EM PROCESSOS
INCLUSIVOS**

RIO GRANDE – RS

Agosto, 2023.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS



CAMILA RUBIRA SILVA

**O EXPERIENCIAR NA CONSTITUIÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR EM PROCESSOS
INCLUSIVOS**

Defesa de Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Linha de pesquisa – Educação Científica: As Tecnologias Educativas no Processo de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Pereira Laurino.

RIO GRANDE – RS

Agosto, 2023.

CAMILA RUBIRA SILVA

**O EXPERIENCIAR NA CONSTITUIÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR EM PROCESSOS
INCLUSIVOS**

Defesa de Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Linha de pesquisa – Educação Científica: As Tecnologias Educativas no Processo de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Pereira Laurino.

Rio Grande, agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Pereira Laurino

Prof. Dr. Daniel da Silva Silveira

Prof.^a Dr.^a Aline Machado Dorneles

Prof.^a Dr.^a Ângela Adriane Schmidt Bersch

Prof.^a Dr.^a Roseli Belmonte Machado

FAMÍLIA...

Dedico este trabalho a minha amada filha Lia, amor da minha vida.
Aos meus pais Luiza Helena e José Luiz por toda Educação que me deram.
As minhas irmãs e irmão Janice, Karolina e Paulo. As minhas cunhadas e
cunhados Marisa, Alessandra, Anderson, Vinícius e Itamar.
As minhas sobrinhas e sobrinhos Karyna, Isadora, Eloá, Cecília,
Gustavo, Lucas e Heitor.
Ao meu marido e pai da minha filha Raulen.
A vocês minha gratidão pela presença na minha vida.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é ao Universo por ter me permitido estar nesse mundo rodeada de pessoas especiais à minha volta.

À minha orientadora por toda a amorosidade e leveza com que conduz o seu ser e fazer docente, constituindo-se uma fonte de inspiração.

À banca pela generosidade de partilhar seus saberes e contribuir com esta pesquisa.

Aos sujeitos de pesquisa por permitirem adentrar nas suas narrativas de vida.

Aos colegas de Doutorado pelos encontros e partilhas vivenciadas no curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pelas contribuições na minha caminhada como pesquisadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos concedida.

À minha família por acreditarem no meu potencial e incentivarem meus projetos de vida.

RESUMO

Na presente Tese buscamos compreender e gerar explicações para o questionamento: **“Como no/pelo experienciar acontece a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos?”**. Para tanto, primeiramente, situamos como o movimento de Inclusão Educacional vem se configurando no cenário nacional por meio de políticas educacionais inclusivas, sobretudo, no que implicam o(a) professor(a) de Educação Física. Com o propósito de explicar o questionamento mote desta pesquisa, adotamos dois caminhos investigativos, fundamentando nossas explicações científicas com base nas concepções de Humberto Maturana e de Jorge Larrosa. No primeiro, tecemos um conversar a partir de um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre o período de jan./2000 à dez./2020, a fim de compreender a produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. Na elaboração desse conversar, optamos pela produção de um Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações, adotando na análise dos resumos as técnicas na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Assim, identificamos 26 produções científicas, sendo oito Teses e 18 Dissertações, nas quais a abordagem correspondeu 62% Formação Continuada e 38% Formação Inicial. Essas produções evidenciaram, dentre outros aspectos: uma compreensão restrita por parte dos(as) professores(as) sobre o público-alvo da Educação Inclusiva; a importância do trabalho colaborativo entre professores(as) e acadêmico(as); a necessidade da promoção de experiências com a Inclusão Escolar nos cursos de licenciatura, assim como, do tratamento interdisciplinar entre as disciplinas específicas voltadas a esta temática e as demais da grade curricular. No segundo caminho, investigamos e compreendemos as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar vivenciadas e partilhadas por 12 acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Federal do Extremo Sul do Brasil, por meio de narrativas elaboradas a partir de um conversar. No tratamento das narrativas adotamos a técnica Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Assim, elaboramos quatro discursos, intitulados respectivamente: Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a); Experiências do conviver na Formação Inicial para atuar em processos inclusivos; Experiências do ser professor(a) inclusivo(a); Experiências do agir em processos inclusivos. Identificamos que a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física, acontece por meio de experiências do conviver desde a Formação Inicial de Professores(as) e das ações que os(as) acadêmicos(as) e professores(as) desenvolvem na relação com os(as) estudantes, de modo que essas experiências e ações possam contribuir para a construção do saber e do fazer docente, colaborar para o sentir-se professor(a) inclusivo(a) e definir a partir de si mesmo o seu modo de ser inclusivo(a). Evidenciamos que a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos acontece no/pelo experienciar da autoaceitação, da autoconfiança e do autorrespeito dos(as) professores(as) em formação pelo seu próprio ser, saber e fazer docente, de modo que assim possam atuar na cocriação de espaços de conversação que possibilitem a convivência na legitimidade de sua presença e da presença do outro(a), o(a) estudante. Consideramos que esta pesquisa possa contribuir para compreendermos as implicações das experiências vivenciadas na formação profissional de professores(as) de Educação Física visando à construção de saberes docentes que poderão auxiliar para atuarmos em processos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Educacional. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Experiência.

ABSTRACT

In this Thesis, we seek to understand and generate explanations for the question: “**How in/through experiencing happens the Formation and Constitution of Physical Education teachers to act in inclusive processes?**”. To do so, firstly, we situate how the Educational Inclusion movement has been shaping up in the national scenario through inclusive educational policies, above all, in what it implies for the Physical Education teacher. With the purpose of explaining the motto questioning of this research, we adopted two investigative paths, basing our scientific explanations based on the conceptions of Humberto Maturana and Jorge Larrosa. In the first, we wove a conversation based on a mapping in the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations between the period from jan./2000 to dec./2020, in order to understand the scientific production on the Formation and Constitution of Teachers of Physical Education to act in inclusive processes. In the elaboration of this conversation, we opted for the production of a State of Knowledge of Thesis and Dissertations, in the analysis of abstracts adopting the techniques in Content Analysis (BARDIN, 2011). Thus, we identified 26 scientific productions, eight Thesis and 18 Dissertations, in which the approach corresponded to 62% Continuing Formation and 38% Initial Formation. These productions showed, among other aspects: a restricted understanding on the part of teachers about the target audience of Inclusive Education; the importance of collaborative act between professors and academics; the need to promote experiences with School Inclusion in licentiate courses, as well as the interdisciplinary treatment between the specific disciplines focused on this theme and the rest of the curriculum. In the second path, we investigate and understand the perceptions and formative experiences with/in School Inclusion lived and shared by 12 academics and graduates of a Physical Education Licentiate course at the Federal University in the Far South of Brazil, through narratives elaborated from a conversation. In the treatment of the narratives, we adopted the Collective Subject Discourse (DSC) technique (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Thus, we elaborate four speeches, entitled respectively: Experiences of feeling like an inclusive teacher; Experiences of conviviality in Initial Formation to act in inclusive processes; Experiences of being an inclusive teacher; Experiences of act in inclusive processes. We identified that the Formation and Constitution of Physical Education Teachers, happens through experiences of conviviality since the Initial Formation of Teachers and of the actions that the academics and teachers develop in the relationship with the students, so that these experiences and actions can contribute to the construction of teaching knowledge and practice, collaborate to feel inclusive as a teacher and define from oneself the your way of being inclusive. We evidenced that the Formation and Constitution of Physical Education Teachers to act in inclusive processes happens in/through the experience of self-acceptance, self-confidence and self-respect of teachers in formation for their own being, knowledge and doing teaching, so that he can act in the co-creation of conversation spaces that allow conviviality in the legitimation of his presence and the presence of the other, the student. We consider that this research can contribute to our understanding of the implications of the experiences lived in the professional formation of Physical Education teachers, aiming at the construction of teaching knowledge that can help us to act in inclusive processes.

Keywords: Physical Education. Educational Inclusion. Inclusive Education. Teacher Formation. Experience.

RESUMEN

En esta Tesis, buscamos comprender y generar explicaciones a la pregunta: “¿Cómo en/a través de la experiencia ocurre la Formación y Constitución de Docentes de Educación Física para trabajar en procesos inclusivos?”. Para ello, en primer lugar, situamos cómo el movimiento de Inclusión Educativa se ha ido configurando en el escenario nacional a través de políticas educativas inclusivas, sobre todo, en lo que implica el profesor de Educación Física. Con el propósito de explicar lo cuestionamiento lema de esta investigación, adoptamos dos caminos investigativos, basando nuestras explicaciones científicas en las concepciones de Humberto Maturana y Jorge Larrosa. En el primero, tejemos una conversación a partir de un mapeo en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones entre el período de ene./ 2000 a dic./ 2020, con el fin de comprender la producción científica sobre la formación y constitución de docentes de Educación Física para trabajar en procesos inclusivos. En la elaboración de esta conversación, optamos por producir un Estado del Conocimiento de Tesis y Disertaciones, adoptando en el análisis de los resúmenes las técnicas de Análisis de Contenido (BARDIN, 2011). Así, identificamos 26 producciones científicas, ocho Tesis y 18 Disertaciones, en las que el enfoque correspondió a 62% de Formación Continuada y 38% de Formación Inicial. Estas producciones evidenciaron, entre otros aspectos: una comprensión restringida por parte de los docentes sobre el público objetivo de la Inclusión Educativa; la importancia del trabajo colaborativo entre profesores y académicos; la necesidad de promover la experiencia con la Inclusión Escolar en los cursos de licenciatura, así como el tratamiento interdisciplinario entre las disciplinas específicas enfocadas en esta temática y las demás en el currículo. En el segundo camino, investigamos y comprendemos las percepciones y experiencias formativas con/en la Inclusión Escolar vividas y compartidas por 12 académicos y egresados de una Licenciatura en Educación Física de una Universidad Federal del Extremo Sur de Brasil, a través de narrativas elaboradas a partir de una conversación. En el tratamiento de las narrativas, adoptamos la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Así, elaboramos cuatro discursos, titulados respectivamente: Experiencias de sentirse docente inclusivo; Experiencias de convivencia en Formación Inicial para trabajar en procesos inclusivos; Experiencias de ser un docente inclusivo; Experiencias de actuar en procesos inclusivos. Identificamos que la Formación y Constitución de Profesores de Educación Física, ocurre a través de las experiencias de convivencia desde la Formación Inicial de Profesores y las acciones que académicos y docentes desarrollan en la relación con los estudiantes, para que estas experiencias y acciones puedan contribuir a la construcción del saber y la práctica docente, colaborar para sentirse inclusivo como docente y definir desde uno mismo cuál es su forma de ser inclusivo. Evidenciamos que la Formación y Constitución de los Profesores de Educación Física para actuar en procesos inclusivos pasa en/a través de la experiencia de autoaceptación, autoconfianza y autorrespeto de los docentes en formación por su propio ser, saber y hacer docente, para que puedan actuar en la co-creación de espacios de conversación que permitan la convivencia en la legitimidad de su presencia y la presencia del otro, el estudiante. Consideramos que esta investigación puede contribuir a comprender las implicaciones de las experiencias vividas en la formación profesional de profesores de Educación Física, visando la construcción de saberes docentes que nos ayuden a actuar en procesos inclusivos.

Palabras-clave: Educación Física. Inclusión Educativa. Educación Inclusiva. Formación de Profesores. Experiencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Movimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa.....	79
Figura 2	DSC 1 – Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)	105
Figura 3	DSC 2 – Experiências do conviver na Formação Inicial de Professores(as) para atuar em processos inclusivos.....	116
Figura 4	DSC 3 – Experiências do ser professor(a) inclusivo(a).....	128
Figura 5	DSC 4 – Experiências do agir em processos inclusivos.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perguntas disparadoras.....	86
Quadro 2	Organização dos discursos.....	90
Quadro 3	Relação das Teses e Dissertações selecionadas na pesquisa.....	93
Quadro 4	Distribuição das Teses e Dissertações por região/estado do Brasil de acordo com as IES e os programas de pós-graduação em que foram orientadas e defendidas.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição das Teses e Dissertações por ano de defesa e publicação.....	94
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AC	Ancoragens
AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Conselho de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física .
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD-Tec	Educação a Distância e Tecnologia
ECCOS	Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade
ECH	Expressões-chave
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
HU	Hospital Universitário
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC	Ideias Centrais
IES	Instituições de Ensino Superior

IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PDP	Portal Domínio Público
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Alfabetização, e Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM AO ENCONTRO DA PESQUISA.....	19
1.1 Ontogênese da pesquisadora	19
2 MOVIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ESPAÇO ESCOLAR	25
2.1 Políticas educacionais inclusivas e aspectos previstos nas Leis e Resoluções	25
2.2 Implicações das políticas educacionais inclusivas na área da Educação Física	38
2.3 Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos	49
3 O EXPERIENCIAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	60
3.1 Tecendo compreensões sobre o experienciar.....	60
3.2 O experienciar na Educação e na Formação de Professores(as).....	67
4 CONSTRUINDO CAMINHOS: do mapear ao narrar a experiência.....	78
4.1 Objetivos	78
4.2 Compreensões a partir de um mapeamento na produção científica.....	79
4.3 Impressões e compreensões ao conversar com acadêmicos(as) e egressos(as).....	84
5 COMPREENSÕES E EXPLICAÇÕES: a partir do estudo da produção científica	92
5.1 Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos: um mapeamento na produção científica	92
O caminhar na Formação Inicial de Professores(as) de Educação Física	98
O caminhar na Formação Continuada de Professores(as) de Educação Física	100
6 COMPREENSÕES E EXPLICAÇÕES: narrativas partilhadas por acadêmicos(as) e egressos(as).....	104
6.1 Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)	104
6.2 Experiências do conviver na Formação Inicial para atuar em processos inclusivos	115
6.3 Experiências do ser professor(a) inclusivo(a).....	127
6.4 Experiências do agir em processos inclusivos	138
7 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA.....	151
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	181
Apêndice A: Tabela Estado do Conhecimento	181
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	182
Apêndice C: Roteiro entrevista semiestruturada.....	184
Apêndice D: Tabelas análise Discursos do Sujeito Coletivo.....	186

APRESENTAÇÃO

Na presente proposição de Tese desejamos compreender e gerar explicações para o questionamento: **“Como no/pelo experienciar acontece a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos?”**. Iniciamos esta escritura com a apresentação do questionamento que conduz o nosso desejo, por entendermos que “nossos desejos, conscientes e inconscientes, determinam o curso de nossas vidas e o curso de nossa história humana”, e que mesmo quando não nos damos conta de que somos responsáveis pelos nossos desejos vivemos um mundo que é sempre consequência desses (MATURANA, 2001, p. 196). Conscientes do nosso desejo de experienciar e produzir mundos do Educar que possam ser inclusivos, compreendemos o conceito de Inclusão Escolar¹ como um movimento que acontece em processos inclusivos que se dão por meio da ação continuada na aceitação e respeito mútuo por todos os seres nas suas diferenças, incluindo aqueles que se encontraram/encontram em situação de vulnerabilidade sociocultural, econômica, emocional, cognitiva, ou outras, de modo que possam ter acesso e permanência aos tempos² e espaços da escola e se sintam legitimados(as) e autônomos(as) para atuarem cooperativamente ou coletivamente.

Nossa investigação está inscrita na área de concentração da “Educação em Ciências” e na linha de pesquisa “Educação científica: as tecnologias educativas no processo de aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências³ – PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Situar a nossa pesquisa neste tempo e espaço implica, sobretudo, especificarmos o nosso entendimento a respeito das ciências e das tecnologias com base nos pressupostos teóricos que nos constituem e sustentam o desenvolvimento das nossas pesquisas – Teoria da Biologia do Conhecer proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) e da Biologia do Amar cunhada por Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2004).

A Teoria da Biologia do Conhecer nos auxilia a compreender o fenômeno do conhecer, no que se refere a forma como conhecemos, o modo como nos relacionamos com o que

¹ Ao longo do texto utilizamos os termos Inclusão Escolar e Inclusão Educacional como sinônimos, para nos referirmos ao movimento de inclusão dos(as) estudantes nos espaços de Educação formal decorrente do princípio de Educação Inclusiva.

² A noção de tempo pode ser entendida como uma maneira de relacionar no presente nossas sensações de antes (passado) e depois (proposição do futuro). Já o espaço pode ser compreendido como uma forma de relacionar o que sentimos quando dizemos que nos movemos daqui para lá (MATURANA; DÁVILA, 2016).

³ No período anterior ao ano de 2022 o referido programa chamava-se Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEC/FURG.

conhecemos e o que fazemos com o que conhecemos (MATURANA; VARELA, 1995). A Biologia do Amar por sua vez contribui para pensarmos o mundo do Educar como um espaço que se dá por meio de relações sociais na aceitação e respeito mútuo entre os seres e o meio, no qual a transformação de cada sujeito e do espaço acontece na convivência (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

A partir dos pressupostos teóricos destas Teorias, compreendemos que as tecnologias estão acopladas no próprio viver tecnológico como seres humanos há milhares de anos na nossa história evolutiva. Nossos ancestrais com base nas suas emoções, na forma de desejos ou preferências, foram inventando diversos procedimentos tecnológicos como modos de viver, de conhecer e de se conectar com o meio e com os outros seres. Dentre esses primeiros procedimentos tecnológicos temos a linguagem, cujo surgimento decorre das mudanças estruturais nos hominídeos primitivos, “relacionadas à coleta e à partilha de sua história de animais sociais e de relações interpessoais afetivas estreitas, associadas ao colher e compartilhar alimentos” (MATURANA, VARELA, 1995, p. 239).

A linguagem sustenta todas as relações humanas, pois tudo o que fazemos no nosso viver cotidiano, incluindo no espaço do Educar, fazemos em redes de conversações, que são redes particulares de entrelaçamento consensual entre as emoções e a linguagem (MATURANA, 2002) que se dão por meio do entrelaçar de um linguajar e um emocionar na convivência com outros seres e com meio (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). O linguajar corresponde a um fluir de coordenações de coordenações comportamentais consensuais que ocorrem em conversações. Quando muda uma emoção muda uma conversação, muda também o fluxo das coordenações de coordenações comportamentais consensuais, e vice-versa (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), pois no ato da emoção, no emocionar produzimos disposições corporais dinâmicas que especificam as nossas ações nas diversas atividades que realizamos (MATURANA, 2002).

A linguagem, constituída em nossas redes de conversação pelo emocionar e linguajar, perpassa toda a nossa investigação, desde o momento de elaboração do projeto de Doutorado até o momento que assumimos a condição de escuta dos(as) autores(as) que fundamentam nossa escrita e dos(as) sujeitos com quem conversamos na construção da pesquisa.

Da mesma maneira, foi pelo entrelaçamento das redes de conversação que participamos que compreendemos a ciência como uma atividade humana que acontece em um domínio de ações especificado pela emoção fundamental da curiosidade sob a forma do desejo ou paixão pelo explicar, cuja validade das explicações científicas está na sua conexão com as coerências operacionais e as experiências que se dão no suceder do viver do observador (MATURANA,

2001). As coerências operacionais dizem respeito a tudo aquilo que entendemos como adequado e necessário a partir do que aprendemos em nossa cultura. E aprendemos, como observadores que somos (todos nós), pelo observar no suceder do viver cotidiano e na experiência do viver na linguagem.

Dessa forma, fazemos ciência ao estarmos imersos na emoção da curiosidade em explicar algum fenômeno ou experiência que faz parte do nosso próprio domínio experiencial no fluir do viver, isto é, a partir das experiências que nos constituem e do nosso desejo em investigar e conhecer algo: uma temática, um fenômeno ou um acontecimento.

Ao fazermos ciência, as nossas explicações científicas produzem proposições gerativas constituídas como reformulações da experiência, mas nem toda reformulação da experiência será uma explicação, para constituir-se como tal é necessário que seja aceita por um observador, pois “aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como *explicação*, ao aceitá-la como tal” (MATURANA, 2002, p. 41 grifo autor). Em outras palavras, se aceitamos a pergunta pelo observador e pelo observar, nos damos conta de que qualquer um de nós é um observador ao escutar e aceitar uma reformulação da experiência como uma explicação (MATURANA, 2001).

Conforme Maturana (2001), nesse caminho explicativo há dois modos fundamentais de escutar e aceitar as reformulações da experiência: O primeiro é o caminho da objetividade sem parênteses em que nós observadores operamos como se os elementos que usamos no escutar, para validar nossas explicações, existissem com independência de nós mesmos. É como se a razão nos possibilitasse perceber e capturar os fenômenos por meio de um instrumento que não depende de nós. Contudo, nesse caminho a única forma que podemos proceder “[...] é descrever as características da consciência; é descrever as características do fenômeno cognitivo, mas não explicá-lo” (MATURANA, 2001, p. 32). O segundo caminho é o da objetividade entre parênteses, no qual nós observadores assumimos que não é possível construir um explicar sem fazer referência a entidades que são dependentes de nós, posto que “[...] escuto reformulações da experiência, com elementos da experiência, que eu aceito. Quer dizer, escuto com o critério de aceitação de reformulação da experiência com elementos da experiência” (MATURANA, 2001, p. 33). Ou seja, minha explicação estará emaranhada ao meu viver.

Com esse entendimento, assumimos nesta investigação o caminho da objetividade entre parênteses porque entendemos que o nosso interesse e motivação em investigar as temáticas “Experiência”, “Inclusão Escolar”, “Formação de Professores(as)” e “Educação Física”, que envolvem o fenômeno a ser investigado, qual seja, a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos, emergem da nossa

curiosidade e do desejo em compreender e explicar os fenômenos que essas temáticas envolvem. Esse desejo foi sendo construído ao longo de minha constituição, por meio das experiências nas redes de conversação que fui estabelecendo em meu viver, pelas pessoas e espaços com quem me relacionei. Assim, compreendemos que as escolhas teóricas e epistemológicas, e o olhar dado no operar da pesquisa estão implicados pelas minhas singularidades, emoções e experiências.

Além disso, argumentamos que não há como desvincular o que fazemos ao pesquisar do que fazemos na Educação, pois “todos os domínios explicativos constituem domínios experienciais expansíveis, nos quais o observador vive novas experiências, faz novas perguntas, e inevitavelmente gera explicações de maneira incessante e recursiva, se ele ou ela tem a paixão do explicar” (MATURANA, 2001, p. 134). Ao investigar os fenômenos do Educar já estamos nos formando e transformando ao fazermos novas experiências.

No pesquisar e no Educar assumimos o risco do imprevisível, de não encontrar respostas para os questionamentos que nos ocorrem, mas sim de duvidarmos e problematizarmos as nossas certezas de modo a pensarmos de forma recursiva. Isso quer dizer que quando fazemos ciência não estamos em busca de uma verdade, de um único modo de pensar e viver a Educação, ao contrário, reconhecemos que poderão existir tantos modos e explicações científicas para pensarmos os mundos do Educar, quanto observadores a depender do domínio de coerências operacionais no qual operam e das experiências que vivenciam.

Assim, buscamos a partir do nosso domínio experiencial tecer redes de conversações, nas quais possamos por meio do operar desta investigação pensar, refletir, discutir, (des)construir e viver um mundo do Educar e do pesquisar a Formação de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos, junto com os(as) autores(as), participantes da pesquisa e os(as) leitores(as) desta Tese. Diante disso, construímos esta investigação, a qual está organizada em sete Capítulos.

No Capítulo 1, “**Experiências que me constituem ao encontro da pesquisa**” faço⁴ uma breve apresentação da professora e pesquisadora que estou me constituindo e me transformando, assim como os caminhos escolhidos e das experiências vivenciadas na minha trajetória acadêmica e profissional que me guiaram rumo ao encontro da temática de investigação e ao desejo de construir esta Tese de Doutorado. A motivação em realizar a

⁴ Nos Capítulos 1 e 7 adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar da narrativa sobre as minhas vivências e experiências ao encontro da temática de investigação, bem como minhanove aproximação com o *locus* de pesquisa. No decorrer dos demais Capítulos, opto por utilizar a primeira pessoa do plural por entender que a construção desta Tese se dá no coletivo junto com a orientadora, participantes, referenciais e possíveis leitores(as).

formação profissional voltada à docência emergiu antes mesmo de ingressar nos cursos de graduação, assim como o interesse e o desejo em investigar a Formação de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos enatou⁵ ao longo das experiências vivenciadas na Licenciatura em Educação Física.

No Capítulo 2, “**Movimento de Inclusão Educacional⁶ no espaço escolar**”, fazemos uma breve contextualização sobre algumas políticas educacionais inclusivas e aspectos previstos em Leis e Resoluções, sobretudo, aqueles que implicam o(a) professor(a) de Educação Física. Apesar de não ser nosso foco de investigação a análise de políticas educacionais inclusivas, consideramos relevante situarmos como o movimento de Inclusão Educacional vem se configurando no cenário nacional. Na sequência do Capítulo, produzimos um conversar com autores que estudam a Formação de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos, a qual vem sendo implicada por estas políticas educacionais inclusivas.

No Capítulo 3, “**O experienciar e a Formação de Professores(as)**”, buscamos tecer um diálogo com autores que discutem o conceito e/ou a palavra experiência, fazendo aproximações entre as concepções de Humberto Maturana e Jorge Larrosa. Na sequência, nos colocamos a pensar a Educação a partir de uma noção de experiência, entendendo a Formação de Professores(as) como parte da Educação. A opção pelos referenciais teóricos e epistemológicos adotados nesta Tese está atrelada com a nossa própria constituição e identificação com a forma como os autores(as) se colocam frente às temáticas discutidas e nos provocam a refletir.

O delineamento metodológico está descrito no Capítulo 4, “**Construindo caminhos: do mapear ao narrar a experiência**”. Nesse, situamos o fenômeno investigado indicando os objetivos traçados e os procedimentos metodológicos construídos no desenvolvimento de dois caminhos investigativos: compreensões a partir de um mapeamento na produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos; e impressões e compreensões ao conversar com acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física sobre as suas percepções⁷ e experiências formativas com/na Inclusão Escolar.

⁵ O termo enatou, derivado do conceito enatuar (enação), tem sua origem na perspectiva de Varela, correspondendo ao “fazer emergir na ação”, isto é, tudo que conhecemos no mundo emerge da união entre a nossa ação, desejo e percepção sensorio motor (NOVELLO, 2011).

⁶ Ao longo do texto utilizamos os termos Inclusão Educacional e Inclusão Escolar como sinônimos, para nos referirmos ao movimento de inclusão dos(as) estudantes nos espaços de Educação formal decorrente do princípio de Educação Inclusiva.

⁷ Definimos o termo percepções como as associações que o observador realiza no ato de observar as regularidades de comportamento dos sujeitos em seu operar com o meio, a partir do seu domínio de experiências, emoções e compreensões (MATURANA, 2001).

As compreensões construídas no desenvolvimento desta Tese são apresentadas em duas partes. A primeira, Capítulo 5 “**Compreensões e explicações: a partir do estudo da produção científica**” explicamos nosso olhar para os achados encontrados a partir de um mapeamento na produção científica, elaborado nas duas últimas décadas, sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos.

Na segunda parte, Capítulo 6 “**Compreensões e explicações: narrativas partilhadas por acadêmicos(as) e egressos(as)**” apresentamos, a partir da composição e análise de discursos nossas reformulações particulares sobre as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar narradas e partilhadas pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) que participaram desta investigação. Geramos compreensões e explicações a partir do nosso olhar e das nossas próprias experiências, pois, no caminho explicativo da objetividade entre parênteses, entendemos que não há nada fora de nós. A experiência que é do outro, só pode ser contada por nós a partir das reformulações que fazemos com elementos da nossa própria experiência no refletir.

Por fim, no Capítulo 7, “**Desdobramentos da pesquisa**” apresento algumas reflexões sobre as minhas experiências e aprendizagens vivenciadas na elaboração desta investigação, destacando os possíveis desdobramentos e contribuições da mesma para o meio acadêmico e científico, bem como para a comunidade escolar e para minha própria formação e transformação. Além disso, fazemos um convite para que outros(as) pesquisadores(as) sintam-se instigados a conversar e colaborar com a nossa pesquisa a pensar mundos do Educar na/para Inclusão Escolar.

1 EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM AO ENCONTRO DA PESQUISA

Neste Capítulo faço uma breve apresentação da professora e pesquisadora que estou me constituindo e me transformando. Além disso, aponto os caminhos escolhidos e as experiências vivenciadas na minha trajetória acadêmica e profissional, os quais me guiaram rumo ao encontro da temática de pesquisa e ao desejo de construir esta Tese de Doutorado.

1.1 Ontogênese da pesquisadora

Eu sou a Camila Rubira Silva, mãe, filha, irmã, esposa, tia, dinda, cunhada, nora, sobrinha, amiga, professora de/em formação e pesquisadora. Importante mencionar todos esses “títulos” atribuídos a mim, dentre outros, porque esses fazem parte da minha constituição. Parto do pressuposto, que a minha vida acadêmica e profissional sempre esteve/está atrelada a pessoal, visto que os meus valores, crenças, interesses e desejos, ainda que singulares, foram sendo construídos no coletivo a partir das relações estabelecidas com outras pessoas na convivência.

Apreendi/aprendo a ser professora nos diferentes espaços que me insiro, nos (des)encontros com quem converso, nos lugares que conheço, naquilo que leio, escuto e vejo, até mesmo no que não quero ler, ouvir e ver, posso me formar e transformar a partir das experiências que faço com àquilo/àqueles(as) que permito ser capaz de me tocar e provocar algum afeto (LARROSA, 2019). Nas palavras de Tardif (2019, p. 64) compreendo que nos formamos professores(as) antes mesmo de ingressar nos cursos de graduação, pois nosso saber profissional está em confluência com várias fontes provenientes da “história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. Assim, apresento alguns caminhos escolhidos e as experiências vivenciadas na minha trajetória acadêmica e profissional que me guiaram rumo ao encontro da temática de investigação e ao desejo de construir esta Tese de Doutorado.

Durante a Educação Básica sempre estudei em escolas públicas. No Ensino Fundamental e Médio minhas disciplinas preferidas eram Matemática e Educação Física. Nas aulas de Matemática adorava vivenciar as práticas pedagógicas que estimulavam a resolução de problemas, a exploração de materiais concretos e de ambientes de aprendizagem como a biblioteca e o laboratório de informática. Já na Educação Física, gostava do movimento livre, do brincar/jogar, das ginásticas e da interação com os colegas. Por outro lado, as atividades

voltadas à individualidade, à cópia, à resolução de exercícios e aos jogos e/ou esportes competitivos não eram tão prazerosas como vivenciar as práticas cooperativas em grupo.

Estimulada pelo interesse nas aulas de Matemática, me formei na primeira Licenciatura em Matemática – FURG. Ainda muito jovem e com o desejo de também experienciar a formação em Educação Física, no último ano da Licenciatura em Matemática realizei algumas disciplinas complementares no curso de Licenciatura em Educação Física – FURG. Após a conclusão da primeira Licenciatura ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEC/FURG e no curso de Licenciatura em Educação Física via seleção pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Concomitantemente concluí o mestrado e a Licenciatura em Educação Física, posteriormente ingressei no curso de Doutorado no mesmo Programa.

Por muito tempo tive receio quando as pessoas me questionavam sobre as minhas escolhas e qual área eu seguiria a carreira profissional. Isso porque o meu desejo me guiava nas duas áreas, e o julgamento e as opiniões que os outros poderiam emitir sobre as minhas escolhas, por vezes, me provocavam perturbações⁸ sobre as quais não sabia lidar. Posso dizer que esta formação um tanto peculiar, em áreas consideradas tão distintas para alguns, mas não para mim que as considero interdisciplinares e desafiadoras, me proporcionaram a vivência de experiências que contribuíram para minha transformação.

Enfim, chegou o momento que a escolha por uma área e não outra se fez necessária, ou melhor aconteceu. Em meio a uma pandemia pela Covid-19 e a necessidade de isolamento social, quando o mundo estava/está em caos e a convivência se deu principalmente de forma online, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), passo a refletir sobre a vida e o meu propósito, a respeito das experiências que estava vivendo nos espaços que circulava, sobre a minha formação, sobre os caminhos profissionais que estava escolhendo e os que desejava seguir. Em meio a emoções, sentimentos e dilemas surge a oportunidade de realizar uma Especialização em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado Arcos – IFMG⁹.

No decorrer deste curso me dediquei a refletir sobre a Inclusão Educacional na área da Educação Física, visto que durante a minha formação na Licenciatura em Educação Física, os

⁸ O termo perturbações pode ser definido como um o domínio de interações possíveis, dos seres em correspondência com o meio, que quando admitidas pela estrutura de um órgão sensorial, desencadeiam mudanças de estado no seu sistema (MATURANA, 1982, 2001).

⁹ O trabalho de conclusão de curso deu origem ao artigo intitulado: Educação Inclusiva em foco: reflexos da produção científica em periódicos da área da Educação e da Educação Física. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83338>>.

questionamentos sobre a minha formação para atuar com/na Inclusão Escolar estiveram muito presente, mais do que na Licenciatura em Matemática. De alguma forma as experiências que vivenciei neste tempo e espaço me provocaram perturbações e reflexões que me levaram ao desejo de realizar uma Formação Continuada com abordagem nesta temática.

Dentre estas experiências vivenciadas na Licenciatura em Educação Física, destaco a disciplina de Pré-estágio III em que eu e outros(as) colegas tivemos a oportunidade de conhecer um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), realizando uma intervenção com jogos cooperativos para estudantes que estavam sendo atendidos neste espaço. Este foi o primeiro contato que tive com uma realidade, na qual precisei planejar e atuar em uma proposta pedagógica na área da Educação Física voltada a crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade sociocultural, econômica, emocional e cognitiva. A vivência desta experiência me provou a pensar acerca do quanto tentamos padronizar os sujeitos ao considerar que uma determinada brincadeira (desenhar e dançar) fosse do interesse de todos(as). A partir desta reflexão pude perceber o quão importante é considerarmos e respeitarmos as singularidades de cada sujeito, buscando encorajar a participação de cada um de forma espontânea no seu tempo, assim como oportunizar aos sujeitos que se sentissem pertencentes a brincadeira atuando de outro modo, como, por exemplo, no apoio aos colegas e a professora.

Nos estágios obrigatórios do Ensino Fundamental na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais também vivenciei experiências em que fui desafiada a planejar aulas de forma a não excluir os(as) estudantes, sobre os quais estavam estampados alguns rótulos e diagnósticos como “quieto”, “indisciplinado”, “estudante de inclusão”, dentre outros. Ao mencionar esses rótulos não quero que soe de forma pejorativa, porém essas características e atributos foram apresentadas pelos pares antes mesmo que eu pudesse conhecer os(as) estudantes e ter minhas próprias percepções.

As experiências vivenciadas nesses estágios me fizeram refletir a respeito do quanto as rotinas escolares acabam excluindo os(as) estudantes dos processos de ensino e de aprendizagem. No nível da Educação Infantil foi possível perceber que as crianças entre quatro e cinco anos não estão habituadas ao ritmo da escola, com horários demarcados para brincar e se expressar. Rotinas como formar fila, ficar em roda e sentar-se na cadeira faz com que, por vezes, as crianças que não cumprem as regras sejam vistas como indisciplinadas ou inquietas. Nesta fase as crianças necessitavam se comunicar, se expressar, se movimentar, mas nem sempre o momento oportunizado nas aulas condizia com as necessidades da criança.

No estágio dos Anos Iniciais vivenciei a experiência de planejar e ministrar aulas de Educação Física para uma turma com estudantes de idades variando entre nove e 14 anos, sendo

um menino com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e uma menina acolhida em uma instituição de assistência social para menores em situação de rompimento dos vínculos familiares. As experiências vivenciadas nesta turma me provocaram algumas angústias, pois apesar de todo apoio da professora supervisora, da professora titular da disciplina e da monitora de sala de aula, me sentia insegura em ministrar aulas para um grupo de estudantes repletos de diferenças. Ao passo que alguns gostavam de brincadeiras infantis, outros com distorção idade série se negavam a participar dessas brincadeiras, preferindo caminhar na quadra. As distintas realidades apresentadas nesta turma, me fizeram refletir sobre o quão despreparada eu estava para atuar na docência com grupos de estudantes heterogêneos, pois carregava comigo crenças e práticas de ensino homogêneas sobre um perfil de estudante que não correspondia à expectativa.

No estágio dos Anos Finais, em especial, destaco a aula em que foi trabalhado o conteúdo de atletismo, suscitando junto aos estudantes reflexões sobre as questões de inclusão no esporte, no que concerne às diferenças de gênero, corpo, raça, etnia, classe social e deficiências. Para isso, levei reportagens que narravam a história de diversos atletas, cuja vida dentro do esporte foi marcada por situações de preconceito e de superação. Dentre as reportagens estava a história da primeira mulher a percorrer uma prova de maratona; o crime de racismo sofrido por uma atleta com descendência nigeriana na modalidade lançamento de disco; o abandono familiar do atleta brasileiro que leva o título de salto com vara mais alto da América do Sul; assim como, do maratonista brasileiro que mudou sua condição socioeconômica através do esporte, e mesmo sendo impedido de conquistar a medalha de ouro em uma prova, demonstrou o seu espírito olímpico ao completar a prova. A experiência de discutir com os(as) estudantes estas questões, me fez refletir sobre a necessidade de fomentarmos conversas sobre as diferenças nos diversos espaços que circulamos, a fim de nos aproximarmos da realidade dos(as) mesmos(as) e rompermos com visões estereotipadas sobre os sujeitos.

No estágio no Ensino Médio, também vivenciei o desafio de não excluir nenhum(a) estudante, em especial, destaco a experiência que tive com uma estudante que se sentiu acolhida nas minhas aulas, em virtude disso possibilitou que eu conhecesse o seu nome social, solicitando que fosse chamada pelo mesmo durante as aulas. As experiências vivenciadas neste nível de ensino também me provocaram a pensar sobre a importância do acolhimento da turma aos colegas, pois nos jogos que eram propostos, os(as) estudantes demonstravam empatia e colaboração com os(as) colegas que eram eliminados manifestando palavras de incentivo e até mesmo sugerindo modificações nas regras para que todos(as) permanecessem no jogo.

Outra experiência bastante significativa que vivenciei foi durante o estágio em ambiente não escolar, no qual atuei com a reabilitação física de uma paciente com Síndrome Down no Hospital Universitário, criando uma relação afetuosa com a mesma, que após o término do tratamento queria retornar para as sessões pelo prazer de estar naquele espaço. No início do tratamento a paciente apresentava resistência em realizar determinados exercícios físicos como agachamento e elevação pélvica com a bola suíça, sentindo-se insegura em realizar tais movimentos. A resistência da paciente fez com que eu buscasse meios que pudessem estimular a sua confiança, através da adaptação de materiais e de gestos simples como oferecer o apoio da mão e incentivar com palavras a realização dos movimentos. A experiência com essa paciente me fez refletir sobre a importância de legitimarmos as emoções e os sentimentos dos sujeitos com quem estamos nos relacionando, independente do campo de atuação, seja área da Saúde ou da Educação.

Além disso, também vivenciei algumas experiências em disciplinas da grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física que me provocaram a pensar, refletir, discutir, (des)construir algumas compreensões sobre a Inclusão Escolar. Os estudos sobre a matriz africana e a cultura popular no Brasil, as práticas corporais de Psicomotricidade Relacional e as conversas com atletas esportistas paralímpicos e com professores(as) que atuam em escolas da rede regular de ensino e em escolas especializadas, me possibilitaram perceber como a área da Educação Física pode constituir-se como uma disciplina inclusiva e/ou excludente ao privilegiar alguns(as) estudantes, conteúdos, saberes e práticas em detrimento de outros.

No momento em que me dei conta dessas experiências e passei a refletir sobre o meu próprio processo de formação profissional e o meu desejo em vivenciar e proporcionar uma Educação Física que possa não excluir aos estudantes, decidi modificar o meu projeto de Doutorado e investigar a Formação de Professores(as) para atuar em processos inclusivos. Foi preciso coragem, nas palavras de Nóvoa (2015, p. 15), “sem coragem não há conhecimento”, “é preciso assumir riscos”. A decisão não foi fácil, afinal precisei trilhar um novo caminho de forma responsável, em busca do meu interesse e desejo. Acolhida pela amorosidade da minha orientadora, a qual sempre esteve contribuindo para minha constituição e formação seja na qualidade de professora, banca, parceira de grupo e amiga, me impulsionou a construir esta Tese. Tal construção parte de uma tentativa pessoal de compreender e explicar o seguinte questionamento: **Como no/pelo experienciar acontece a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos?**

Importante mencionar que durante a minha formação profissional e a construção desta Tese a participação nos grupos de pesquisa e estudos Educação a Distância e Tecnologia –

EAD-Tec e Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade – ECCOS, bem como de algumas disciplinas vivenciadas no PPGEC foram de significativa contribuição para o aprofundamento teórico e epistemológico desta pesquisa.

Apresentei neste Capítulo os caminhos escolhidos e as experiências vivenciadas na minha trajetória acadêmica e profissional rumo ao encontro da temática de pesquisa e construção desta Tese de Doutorado. No próximo Capítulo, discutiremos algumas políticas educacionais inclusivas e os aspectos previstos em Leis e Resoluções, assim como estabeleceremos uma conversa com autores(as) que relacionam tais políticas com a Formação de Professores(as) de Educação Física.

2 MOVIMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste Capítulo inicialmente nos dedicamos a contextualizar o cenário da Inclusão Educacional em nível nacional a partir de algumas políticas educacionais inclusivas e aspectos previstos em Leis e Resoluções, sobretudo, aqueles que atravessam a área da Educação e da Educação Física. Na sequência do Capítulo, buscamos dialogar sobre as implicações destas políticas educacionais inclusivas na Formação de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos.

2.1 Políticas educacionais inclusivas e aspectos previstos nas Leis e Resoluções¹⁰

O movimento de Inclusão Educacional começou a tomar forma em nível mundial na década de 90, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem/Tailândia em 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Neste documento difundiu-se uma compreensão sobre a necessidade de promoção de atendimento às necessidades educacionais básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos privados do direito de acesso, permanência e sucesso na Educação Básica (UNESCO, 1990).

Entretanto, o marco tido como mais significativo na difusão do princípio de Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, originada durante a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, realizada na cidade de Salamanca/Espanha (SASSAKI, 2005; MENDES, 2006; CARVALHO; ARAÚJO, 2016). Esta Declaração internacional, da qual o Brasil e outros países são signatários, proclamou que toda criança e jovem independente de suas diferenças e de Necessidades Educativas Especiais (NEE), isto é, deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem sejam por condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, deve ter garantido o acesso ao sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

O conceito NEE, introduzido pela primeira vez no Relatório Warnock (1978)¹¹ com referência a todos(as) os(as) estudantes que ao longo do seu percurso escolar pudessem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem, de fato só foi adotado e definido a partir da Declaração de Salamanca (1994) (LOPES, 2014). Entende-se nesta Declaração que em

¹⁰ Um recorte desta seção, sob título “A questão da Inclusão Educacional nas principais Leis e Resoluções nacionais que orientam a área da Educação Física” foi aceito para publicação na edição especial da revista Cocar.

¹¹ WARNOCK, Helen Mary. **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

algum momento do seu processo de escolarização crianças e jovens experimentam dificuldades de aprendizagem de formas distintas, podendo apresentar diferentes necessidades educativas.

Assim, as escolas de ensino regular que possuem uma orientação inclusiva deveriam incluir crianças e jovens pertencentes a grupos desvantajados ou marginalizados¹², compreendendo que tais escolas se constituem como meios eficazes para “[...] combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, s./p.). Caberia a essas escolas buscarem pedagogias e estratégias centradas nas necessidades educativas dos(as) estudantes, acolhendo os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma Educação de qualidade através de um currículo apropriado, de forma a incluir todos(as) estudantes na classe comum da escola regular (UNESCO, 1994).

Os conhecimentos e as vivências da Educação Especial deveriam contribuir para Inclusão Escolar de forma articulada a escola regular, servindo de apoio para os(as) professores(as) e para os(as) estudantes que necessitem de algum atendimento especializado e estejam inseridos na classe comum. Admitindo-se o encaminhamento desses(as) estudantes para escolas especiais, em casos excepcionais, quando a escola regular não conseguir atender às suas necessidades educativas e sociais, ou quando forem requisitados em virtude do seu bem-estar (UNESCO, 1994).

O “comum” exposto nesta Declaração, provém da concepção de Educação como um bem comum, essa que é por definição “de todos e para todos”, não podendo ser dividida e nem hierarquizada, mas sim compartilhada, pois consiste na unidade coletiva, contextual, comunitária, relacional, condição do ser e do fazer comum (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 109). Deste ponto de vista, os ecos que fundamentam a Educação no sentido da Educação Inclusiva têm como mote o direito e a responsabilidade de todos(as) com a Inclusão Escolar, principalmente, daqueles que historicamente já foram excluídos do sistema escolar.

A partir destas declarações o movimento de Inclusão Educacional passou a ganhar mais notoriedade e ser difundido em diversos países do mundo. Em nível nacional, no contexto brasileiro, a Inclusão Escolar foi oficialmente instaurada na legislação por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 – Lei nº 9394/96 (MENDES, 2006; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014; CARVALHO *et al.*, 2017a; CASTRO;

¹² Crianças e jovens com deficiências, superdotadas, em situação de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, dentre outros (UNESCO, 1994).

TELLES, 2020). Na leitura da Constituição Federal podemos citar, a título de exemplo, excertos de quatro artigos que fazem menção à Inclusão/Exclusão Escolar¹³.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] V - promover o bem de todos, **sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**;

Art. 205. [...] A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola [...];

Art. 208. [...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua **oferta gratuita para todos** os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência**¹⁴, **preferencialmente** na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nos artigos supracitados percebemos que a Inclusão Escolar aparece fazendo referência ao direito e a garantia de que todos(as) estudantes, livre de qualquer tipo de preconceito seja de origem, raça, sexo, cor, idade, tenham igualdade de acesso e permanência à Educação obrigatória e gratuita, fomentando uma formação para cidadania e para o trabalho. Este documento também faz menção, em especial, aos estudantes com deficiências. Sobre isso destacamos dois aspectos: o primeiro diz respeito à necessidade de o Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁵; e o segundo discorre sobre a preferência deste atendimento acontecer na rede regular de ensino.

Sem dúvida sabemos que a inserção dos(as) estudantes com deficiências na escola regular contribuiu para discussões e fortalecimento do movimento de Inclusão Escolar em nível nacional, visto que esses foram historicamente excluídos da sociedade. Porém é necessário compreendermos que o conceito NEE descrito na Declaração de Salamanca, vem sendo erroneamente utilizado como sinônimo de deficiência, posto que “a terminologia *necessidades*

¹³ Adotamos o termo “Inclusão/Exclusão Escolar” por entendermos que os aspectos destacados nas Leis e Resoluções ora visam incluir determinados estudantes deixando à margem outros(as), ora acabam por excluir os(as) mesmos(as).

¹⁴ A expressão “portadores de deficiência” foi padronizada para o termo “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2013). Mantivemos a escrita apresentada na Constituição (1988).

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27/07/2021.

¹⁵ O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

especiais, não substitui a palavra *deficiência* como normalmente se imagina” (LOPES, 2014, p. 741, grifo autora).

As NEE são construídas socialmente no ambiente de aprendizagem a partir das interações do(a) estudante com a proposta educativa no cotidiano escolar, já as deficiências reportam às condições orgânicas de cada sujeito, podendo esse apresentar ou não uma necessidade educativa (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Em outras palavras, um(a) estudante que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades de aprendizagem que demandem apoio especializado, ao passo que um estudante que disponha de uma determinada deficiência, por exemplo física, nem sempre apresentará essas dificuldades.

Neste caso, o fato do AEE ser direcionado a estudantes com deficiências pode colocar à margem as necessidades educativas de outros(as) estudantes que possam não estar incluídos no grupo de estudantes com deficiências, mas mesmo assim necessitam deste apoio. Ao direcionarmos o AEE somente aos estudantes com deficiências poderemos estar excluindo do processo educacional outros(as) tantos(as) estudantes que apresentem diferentes necessidades.

Além disso, a utilização do termo “preferencialmente” descrito nesta Constituição nos possibilita pensar em outros meios para atender os(as) estudantes que possam ser complementares à escola regular, quando essa não alcançar as necessidades dos(as) mesmos(as), mas também pode nos remeter a não concretização deste atendimento no ensino regular (SALERNO *et al.*, 2012). Isso porque, a promulgação desta Lei coloca em dúvida como se configura tal preferência, induzindo a uma “leitura de que a educação dos(as) estudantes com deficiências é responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços de educação especial, podendo gerar atitudes de isolamento ou falta de compromisso por parte da educação geral” (FERREIRA, J., 2006, p. 92).

Por outro lado, a concepção neoliberal presente nesta Lei, ao defender o acesso dos(as) estudantes com deficiências à escola regular e possivelmente a não concretização do AEE neste espaço, “ensejaria menos investimentos específicos do Estado brasileiro com essa camada da população que teria mais acesso à escola, representando economia aos cofres públicos com o reaproveitamento da rede e dos profissionais já existentes” (LOPES, 2014, p. 745-746). De toda forma, há um certo deslocamento do senso responsabilização do Estado com os sujeitos e com os serviços que antes eram exclusivos das escolas especiais, incumbindo a escola regular a tarefa de incluir e atender todos(as) estudantes na classe comum, mas sem garantir condições de apoio aos professores(as) e estudantes.

A possibilidade do AEE não ser realizado na escola regular pode, inclusive, dificultar o trabalho dos(as) professores(as) que sem apoio pedagógico, muitas vezes, não conseguem alcançar as necessidades dos(as) estudantes, resultando na dispensa dos(as) mesmos(as) das atividades requeridas nas aulas e/ou contribuindo para o fracasso escolar. O motivo principal deste atendimento ser realizado na própria escola em que o(a) estudante está inserido(a), consiste na possibilidade de que as suas necessidades educativas possam ser atendidas e discutidas no cotidiano escolar e com todos os profissionais envolvidos, aproximando os(as) estudantes aos ambientes de formação comum a todos (ROPOLI *et al.*, 2010).

A colaboração entre o professor(a) da classe comum e o(a) professor(a) que atua no AEE pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos(as) estudantes com ou sem deficiência, visto que juntos esses profissionais podem compartilhar conhecimentos na construção de uma proposta curricular pedagógica que seja personalizada a cada estudante, mas também contextualizada com o que é planejado para o restante da turma (GLAT, 2018). Porém, há de se compreender que a colaboração e o compartilhamento são ações que orientam as relações sociais, como tais não ocorrem na obediência e nem na divisão de trabalho, mas sim na realização de comportamentos entre os sujeitos, cujo desejo espontâneo é que leva a uma ação que resulta combinada com o prazer (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Ou seja, para vivenciar a colaboração e o compartilhar, o(a) professor(a) da classe comum e o(a) professor(a) do AEE necessitam construir relações sociais fundamentadas no respeito mútuo, reconhecendo a sua responsabilidade individual e coletiva.

Um segundo documento importante no contexto da Educação em nível nacional é a Lei nº 9394/96. De acordo com Ferreira, W. (2006), a publicação desta Lei provocou uma mudança radical no cenário da Educação brasileira, principalmente, com aumento significativo do número de matrículas de estudantes com deficiências nas escolas de ensino regular. Porém a Educação Inclusiva vai além da simples matrícula do(a) estudante na escola regular, mais do que desenvolver sua “socialização”, ela precisa oportunizar o seu ingresso e permanência com aproveitamento acadêmico atentando às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Na discussão deste documento elencamos, dentre outros, fragmentos de três artigos que fazem referência a Inclusão/Exclusão Escolar.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - **atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) **§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.** § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;**

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) **I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;** II - **terminalidade específica** para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nos artigos referenciados destacamos a ampliação da oferta gratuita de AEE na rede regular de ensino para o público-alvo da Educação Especial¹⁶, se referindo não só aos estudantes com deficiências, mas também aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apesar disso, ainda percebemos a prevalência de uma visão limitada quanto à Inclusão Escolar, visto que mesmo ampliando a compreensão sobre as necessidades educativas dos(as) estudantes é pouco provável que venham a abranger toda a população descrita na Declaração de Salamanca (FERREIRA, J., 2006). Esta Declaração considera que as escolas que se orientam a uma Educação Inclusiva devem incluir crianças e jovens com deficiências e superdotados, em situação de rua e que trabalham, com origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, assim como de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Dessa forma, o termo NEE “deve ser entendido com referência às necessidades educacionais de TODAS as crianças, jovens ou adultos, que por motivos distintos enfrentam barreiras para aprender”, como: arquitetônicas de acessibilidade física; de acesso ao conteúdo curricular; atitudinais (discriminação, rejeição, maus-tratos), linguísticas, dentre outras que impeçam sua permanência na escola e o aproveitamento educacional (FERREIRA, W., 2006, p. 225, grifo autor). A eliminação das barreiras que envolvem o ensinar e o aprender estão para além da Educação, pois muitas das necessidades educativas que os(as) estudantes apresentam estão relacionadas a fatores externos à escola regular. Caberia, inclusive, o investimento e o

¹⁶ Entende-se nesta Lei por Educação Especial, a modalidade de educação escolar oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

planejamento do Estado em políticas públicas voltadas para outras áreas como a saúde e assistência social, de forma articulada à Educação, visando minorar os efeitos das desigualdades presentes na sociedade (LOPES, 2014).

Nesse mesmo sentido, discorremos sobre a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender aos estudantes que apresentem necessidades educativas “quando necessário”. O que provoca, mais uma vez, a incerteza sobre os casos em que são julgados a necessidade ou não deste apoio, podendo muitas vezes ser negligenciada a sua oferta para determinados estudantes, assim como, recorrendo-se ao encaminhamento desses às escolas e/ou serviços especializados, quando nas classes comuns da escola regular for impossível suprir as suas necessidades em função das suas condições específicas.

A Lei nº 9394/96 também menciona a adaptação do currículo escolar para atender às necessidades dos(as) estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e de Formação de Professores(as) do ensino regular capacitados para integrar esses(as) estudantes nas classes comuns. Sobre isso, apontamos que o termo “integrar” descrito nesta Lei para especificar a Formação de Professores(as) se difere de “incluir”, posto que na integração escolar, cuja origem se derivou de um modelo médico nos países nórdicos culminando a década de 60, o foco centra-se na inserção de estudantes que já foram anteriormente excluídos do sistema escolar, já o mote da inclusão, ao contrário, visa garantir que nenhum estudante fique de fora do ensino regular, desde o início da sua escolarização (MANTOAN, 2003). Nesse sentido,

[...] o mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. [...] Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiências, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.). Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas com deficiência que realmente estejam preparadas para conviver nos sistemas sociais comuns (SASSAKI, 2005, p. 22).

Na integração escolar trata-se de “deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade ‘anormal’. Somente isso, nada mais do que isso” (SKLIAR, 2006, p. 26). Entende-se que as dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes surgem como consequência dos seus déficits, e não pela forma como a escola está organizada na sua estrutura, conteúdos, métodos, procedimentos e atitudes, pois a escola segue sendo planejada para poucos. Assim, nem todos(as) os(as) estudantes cabem nas turmas de ensino regular, é preciso fazer uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, sendo que aos que se adequam ao perfil exigido no sistema escolar é ofertado “individualização dos programas escolares, currículos adaptados,

avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender” (MANTOAN, 2006, p. 195).

Contudo, a oferta de programas escolares individualizados, com a promoção de adaptações curriculares com vistas, por exemplo, a redução de conteúdo e objetivos de ensino a serem apreendidos, por vezes, poderá fomentar o empobrecimento curricular na formação dos(as) estudantes, reforçando discriminações e desigualdades sociais. Dessa forma, a superação dessas divergências conceituais entre a integração e a Inclusão Escolar torna-se relevante à Formação de Professores(as) “uma vez que a presença de entendimentos e atitudes integracionistas ao invés de inclusivos ainda são um dos maiores obstáculos na construção de uma docência coerente com a proposta da inclusão educacional” (CARVALHO *et al.*, 2017a, p. 161).

Apesar disso, compreendemos a importância da flexibilização dos currículos com metodologias diferenciadas para atender as necessidades, interesses, realidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos(as) estudantes. Porém, essa flexibilização não se restringe apenas aos estudantes com deficiências e/ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas sim com vistas a inclusão desses e de todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa, buscando-se que “as escolas atendam às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais)” (MANTOAN, 2006, p. 196).

Nesse cenário, “a diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola” (RODRIGUES, 2006a, p. 313). Isso porque, o sucesso de uma escola inclusiva requer um esforço, não somente por parte dos(as) professores(as) e demais profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, familiares e voluntários (UNESCO, 1994). Dessa forma, os processos inclusivos vividos na escola precisam coexistir em ações coletivas envolvendo toda a comunidade escolar na construção de uma Educação que possa acolher e suprir as necessidades educativas dos(as) estudantes e que seja livre de qualquer tipo de barreira e discriminação.

Para Ropoli *et al.* (2010, p. 10) as mudanças precisam ser “explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática”. A democracia vivida na Educação implica em assumirmos a nossa responsabilidade social e ecológica em gerar espaços de convivência no mútuo respeito e na colaboração, considerando que todos os seres humanos têm um valor igual na construção de um projeto comum político-cotidiano

(MATURANA; DÁVILA, 2006). Para que possamos viver essa democracia, os diversos agentes educacionais precisam interagir de forma colaborativa em um diálogo constante com a escola, o que não exime a responsabilidade do Estado em garantir condições para que os direitos previstos nas Leis e Resoluções de fato sejam vivenciados nas diferentes realidades escolares.

Além das Leis já citadas, Constituição Federal e da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1988; 1996), temos a promulgação de outras políticas educacionais inclusivas, principalmente, a partir dos anos 2000, dentre as quais destacamos: Resolução CNE/CEB 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) (2001b); Resolução CNE/CP 01/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a); Lei nº 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002b); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008); Lei nº 11.645/2008 – Dispõe a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE/CEB 02/2001 torna obrigatória a matrícula de todos(as) estudantes que apresentem NEE¹⁷ em classes comuns da rede regular de ensino trazendo a ideia de uma Educação dentro do princípio da diversidade humana, buscando a identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças, potencialidades e as necessidades educativas no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001a). Contudo, esta Resolução também menciona a demanda de flexibilizações e adaptações curriculares, assim como, de apoio pedagógico especializado para estudantes que apresentem diferentes necessidades educativas, o qual pode ser em alguns casos até mesmo substitutivo dos serviços comuns (BRASIL, 2001a). Tal evento acaba por desvalorizar as potencialidades da Educação Inclusiva, uma vez que se assume que determinadas diferenças, em casos específicos, podem ficar de fora da classe comum e da escola regular.

Abrimos aqui parênteses para explicar o uso dos termos diversidade e diferença, apresentados em algumas Leis e Resoluções. Skliar (2006, p. 29) esclarece que o termo diversidade parece conferir um perfume às reformas educativas, constituindo-se em uma

¹⁷ Entende-se nesse documento como estudantes com NEE, os(as) que apresentarem durante o processo educacional: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, cuja causa possa ser orgânica específica e/ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes; altas habilidades/superdotação decorrente de grande facilidade de aprendizagem (Art 5º) (BRASIL, 2001).

“forma leviana, ligeira e descomprometida, de descrever as culturas, as comunidades, as línguas, os corpos, as sexualidades, as experiências de ser outro etc.” (SKLIAR, 2006, p. 29). A diversidade na Educação comporta a criação e a classificação de grupos sociais idênticos formados por estudantes cujas características são entendidas como semelhantes, se não iguais, por exemplo “meninas”, “negros”, “deficientes”, “inclusos” (ROPOLI, 2010).

O uso do termo diversidade denota a criação de categorias, nas quais os sujeitos podem ser facilmente identificados e definidos, como se cada grupo social fosse formado por sujeitos que assumem uma identidade igual, sem nenhuma alteridade. Entendida dessa forma, a diversidade serve como instrumento para separar e justificar a exclusão daqueles sujeitos que pela sua própria alteridade negada não se encaixam em nenhum grupo social.

A “diversidade” em educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro. E isso é particularmente problemático: a diversidade, o outro, os outros assim pensados parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo. [...] em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2006, p. 30-31).

A diferença é o que é, ela não precisa ser definida nem categorizada, é “na diferença onde as possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes (todos nós) do século XXI encontrarão seu terreno fértil para frutificar” (ORRÚ, 2017, p. 129). Assim, compreendemos que a Inclusão Escolar é interpelada pela diferença, essas formam um par, pois a diferença consiste na forma daquilo que é ausente de semelhança, que contém a própria alteridade sendo impossível repetição.

Logo, a Inclusão Educacional não pode ser dirigida somente às diferenças decorrentes de deficiências, pelo contrário precisamos considerar que todas as formas de diferenças nos envolvem, implicam e determinam, sejam elas de gênero, sexual, geração, idade, corpo, raça, etnia, língua, classe social, religiosidade, comunidade, etc. (SKLIAR, 2006). Estas formas de diferenças fazem parte da natureza humana, como tal estão dentro das salas de aula e precisam ser reconhecidas e valorizadas nas práticas docentes (FERREIRA, W. 2006). Ao compreendermos que tudo é diferença e que somos constituídos por diferenças, poderemos nos dar conta de que a escola regular se configura em um espaço heterogêneo, no qual fazem parte sujeitos repletos de diferenças, e que estas não podem ser vistas como antagônicas e tão pouco sobrepostas uma à outra, pois caso contrário estaremos sempre excluindo algum(a) estudante em busca de uma homogeneidade.

Nesse sentido, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Inclusão Escolar ganha um reforço, apresentando-se como uma política de orientação para os estados e municípios, de modo a “assegurar o direito de todos(as) à educação regular; ou melhor, na organização de sistemas educativos inclusivos, tendo como foco o público-alvo constituído por sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 2). Na PNEEPEI, os serviços especializados que antes eram exclusivos da Educação Especial, e que podiam ser substitutivos da classe comum, passam a integrar a proposta pedagógica da escola regular, atuando de forma articulada e conjunta ao ensino comum no atendimento dos(as) estudantes. Além disso, esses serviços também atuam na orientação e organização de redes de apoio ao professor(a) da classe comum, por meio do desenvolvimento de práticas colaborativas e oferta de Formação Continuada (BRASIL, 2008).

A Inclusão Escolar causa uma mudança na perspectiva educacional, pois mais do que atender aos estudantes que apresentem necessidades educativas, ela visa colaborar com professores(as), estudantes e demais agentes educacionais para que a escola alcance seu objetivo (RODRIGUES, 2013). A possibilidade do AEE construir essas redes de apoio e de colaboração com o(a) professor(a) da classe comum, pode contribuir para que outros(as) estudantes tenham suas necessidades atendidas na classe comum, visto que mesmo não sendo alvo deste atendimento esses podem se beneficiar dos saberes socialmente partilhados entre os(as) professores(as) da classe comum e do AEE.

Com relação aos serviços prestados diretamente aos estudantes, o AEE é atribuído como um elemento complementar e/ou suplementar a formação dos(as) mesmos(as), cujas práticas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para tanto, esse atendimento deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, prioritariamente, da própria escola no turno inverso da escolarização, podendo também ser realizado em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, mas nunca substituível à escolarização na classe comum (BRASIL, 2009). Assim,

[...] a atuação da Educação Especial não é contraditória aos princípios da Educação Inclusiva; ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam. A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 345).

Entender a Educação Especial como parte da Educação Inclusiva pode contribuir para que os sistemas de ensino organizem “as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos”, bem como eliminando barreiras e viabilizando a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2008, s./p.). Dessa forma, a eliminação de barreiras consiste em libertar o(a) estudante de tudo aquilo que possa impedi-lo de construir com autonomia o seu próprio caminho pelas trilhas do conhecimento, assim como valorizar as potencialidades e sua dedicação no aprender (MANTOAN, 2005).

Assim, percebemos que a Inclusão Escolar para além da simples alocação dos(as) estudantes na escola regular e fornecimento de uma estrutura física, requer ações práticas que possam de fato fomentar a não exclusão de nenhum estudante no seu processo de escolarização. Isso implica a “adaptação de todo um contexto em seus aspectos arquitetônicos, conceituais e atitudinais, permitindo uma inserção física, mas também oferecendo medidas para que essa pessoa atue e interaja, que seja aceita e respeitada” (SALERNO *et al.*, 2018, p. 730).

Portanto, mais do que a promulgação de Leis e Resoluções, é necessário o incentivo do Estado assegurando condições adequadas de infraestrutura, de trabalho e de formação para que todos(as) estudantes tenham o direito ao acesso e à permanência na Educação, assim como uma mudança de atitude da comunidade escolar, visando re(significar) a escola. Nesta conjectura, percebemos um investimento de políticas educacionais inclusivas direcionadas à formação profissional de professores(as), especialmente, a inicial, a qual passa a ser “incumbida de possibilitar a implantação de um novo ideal pedagógico que questiona e almeja a superação de quaisquer que sejam os resquícios de um ensino tradicional os quais têm predominado por séculos” (CARVALHO *et al.*, 2017a, p. 154).

Com base nas Resoluções e Leis – Resolução CNE/CEB 02/2001, Lei nº 10.172/2001, Resolução de CNE/CP 01/2002 e Lei nº 10.436/2002 – a organização curricular dos cursos de Formação de Professores(as) deve fomentar a construção de um projeto pedagógico que contemple além de saberes específicos do objeto de ensino, pedagógicos e da prática relativos às diferentes etapas da Educação Básica, também o trato da diversidade e dos conhecimentos sobre os(as) estudantes e as especificidades das NEE (BRASIL; 2001b; 2002a; 2002b).

Nessas políticas educacionais inclusivas, a Formação de Professores(as) para atuar com as diferenças assume uma ênfase generalista reiterando a diversidade e o caráter transformador dos espaços educacionais e sociais na vida dos sujeitos, assim como, convocando e subjetivando os(as) professores(as) a se constituírem e constituírem verdades sobre o modo ser, de saber e

de se comportar frente a Inclusão Escolar (LOPES, MORGENSTERN, 2014)¹⁸. Este realinhamento das diretrizes para os cursos de Formação de Professores(as), visa traçar um novo perfil de profissionais da Educação que se deseja formar para atuar em processos inclusivos, bem como superar possíveis brechas que dificultem a consolidação da Inclusão Escolar.

Na Lei nº 10.172/2001 menciona-se que o grande avanço que a década deverá produzir na Educação será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana, sendo necessário a inserção nos cursos de Formação Inicial questões de gênero e de etnia (BRASIL, 2001b). De modo análogo, nos programas desses cursos também deve ser integrado conhecimentos sobre os(as) estudantes das comunidades indígenas (BRASIL, 2002a), acrescido da Lei 11.645/2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos de matriz africana (BRASIL, 2008) e do ensino de LIBRAS (BRASIL, 2002b).

A incorporação de saberes que contemplem as questões de gênero e de etnia, principalmente, a indígena e africana vem contribuir para ampliação da Inclusão Educacional não se restringindo apenas aos estudantes com deficiências. Porém, precisamos reconhecer que a incorporação desses conhecimentos no currículo dos cursos de Formação de Professores(as) ainda não abrange todas as diferenças existentes na escola, visto que talvez haja matizes de diferenças ignoradas e/ou que têm sido invisíveis ou ocultadas ao nosso saber (SKLIAR, 2006).

Apesar disso, o fato destas estarem longe do nosso saber não impede que sejam igualmente legítimas, pelo contrário somente reforça a nossa incapacidade de acolher e incluir todos(as) estudantes no espaço escolar. Para fazer frente a demanda da Inclusão Escolar, emerge a necessidade dos cursos de Formação de Professores(as) planejarem seus currículos de forma articulada na interface de saberes e vivências sobre as mais variadas formas de diferenças, de modo que possamos ampliar o conhecimento sobre as pessoas, as culturas e as relações sociais, sobretudo, as que compõem a escola.

Na leitura das políticas educacionais inclusivas apresentadas neste texto, percebemos que a Inclusão Escolar se constitui como um imperativo de Estado, no qual todos os sujeitos participantes de uma comunidade escolar são convocados a se inclinarem a esta prerrogativa (LOPES; FABRIS, 2013; MACHADO, 2017a), constituindo e atuando no seu ser e no seu fazer como corresponsáveis na inclusão de todos(as). Como imperativo, o Estado cria condições de materialização de ações conhecidas como inclusivas, impondo a participação de todos(as) em

¹⁸ Essa atmosfera ou um ambiente no qual os sujeitos emergem, se constituem e constituem verdades sobre Inclusão Escolar é definida por Lopes e Morgenstern (2014) como “matriz de experiência”.

diferentes espaços, sem que haja abertura para discutir a pertinência ou não da Inclusão Escolar (LOPES; RECH, 2013).

A escola regular na intenção de incluir “todos(as)” no mesmo tempo e espaço, investe nos sujeitos que historicamente foram esquecidos da sociedade, mas também coloca em xeque a forma como os sistemas de ensino são organizados e as condições adequadas para receber os(as) estudantes, visto que ao tentar incluir todos(as) os(as) estudantes “venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959, grifo autores). Isso traz para a escola o desafio de acolher os(as) estudantes, buscando-se construir espaços de aprendizagem como comunidades escolares capazes de satisfazer as necessidades dos(as) estudantes, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, sem que ninguém fique de fora do sistema escolar (SÁNCHEZ, 2005).

Nesta primeira parte do Capítulo, expomos algumas políticas educacionais inclusivas e aspectos previstos em Leis e Resoluções tidos como marcos na área da Educação. Na sequência, enfocaremos as políticas educacionais inclusivas voltadas para área da Educação Física.

2.2 Implicações das políticas educacionais inclusivas na área da Educação Física

A Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica¹⁹ não fica de fora das políticas educacionais inclusivas. Todavia, sua prática é considerada facultativa para estudantes que se enquadrem em casos previstos na Lei nº 9394/96 (Art. 26, § 3º): comprove jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; com idade maior de trinta anos; estiver obrigado à prática da Educação Física em outros espaços, por exemplo, prestando serviço militar; e que tenha prole (BRASIL, 1996). Uma vez que esses estudantes podem ficar excluídos, sendo ignorados nas preocupações da Educação Física, esta área também pode ser interpretada como um campo do saber dispensável à formação do sujeito. Evidenciando uma Educação Física que “de certo modo, é posta à margem do currículo, pois parece não ser importante para todos” (MACHADO, 2017a, p. 9).

Esta possível dispensa da Educação Física à formação dos(as) estudantes pode estar relacionada tanto com uma redução da área associada às práticas recreativas e passatempos, quanto ao seu passado histórico. Isso porque, por vezes, esta disciplina vem sendo

¹⁹ A Educação Básica está organizada em três níveis de ensino – Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio – sendo obrigatória e gratuita para estudantes de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1996; 2018).

compreendida na escola como uma área pedagógica com menor tendência a fins de inclusão, visto que culturalmente voltava-se “[...] para a prática seletiva, técnica e como modelo calistênico (ginástica) em que o físico (corpo), a aptidão física e desempenho eram o mais importante, não levando em consideração os aspectos sociais, cognitivos e afetivos” (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014, p. 531). Esta visão reducionista da Educação Física associada somente ao desenvolvimento de aspectos físicos e motores, somado a supervalorização de habilidades técnicas, de práticas competitivas e do desempenho dos(as) estudantes pode favorecer exclusão dos(as) mesmos(as), ao se sentirem rejeitados sem representação e/ou pertencimento aos espaços das aulas por não terem suas necessidades atendidas ou não corresponderem às expectativas propostas.

Por outro lado, a inserção da Educação Física no currículo escolar, como componente básico a formação dos(as) estudantes, tem por finalidade oportunizar “a construção de conhecimentos a respeito do corpo e suas possibilidades de movimento, considerando as múltiplas dimensões humanas, como a afetiva, bio-física e psicológica, além do contexto histórico, social, cultural e político-econômico no qual se insere” (CARVALHO *et al.*, 2017b, p. 147). Além disso, também pode fomentar a Inclusão Escolar, uma vez que seu apelo lúdico e de interação social contribui com “a criação e o desenvolvimento de laços de pertença, solidariedade e cooperação, essenciais para a criação de um ambiente inclusivo” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 325).

Sendo assim, por meio dos seus conteúdos e práticas corporais que contemplam a Cultura Corporal do Movimento Humano, no que se refere às manifestações das Ginásticas, Lutas, Jogos, Danças e Esportes (SOARES *et al.*, 1992), e recentemente, com a inserção das Práticas de Aventura²⁰ na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), esta disciplina pode favorecer o desenvolvimento integral dos(as) estudantes nas suas dimensões motora, cognitiva, social e emocional/afetiva. Com conhecimento sobre os diferentes corpos e investimento, a área de Educação Física ao possibilitar a experimentação corporal e a tomada de consciência sobre si e sobre o outro(a), pode tornar-se um campo privilegiado para fomentar uma Educação mais inclusiva, mas isso requer a compreensão para lidar com o individual e com coletivo, rompendo com compartimentalização dos saberes e redimensionando o tempo e o espaço escolar (CHICON, 2013).

²⁰ As Práticas de Aventura são assim denominadas com base nos ambientes em que são realizadas, na natureza (arborismo, bike, corrida orientada) e urbanas (parkour, skate, patins) (BRASIL, 2018).

No que concerne à acessibilidade nas aulas de Educação Física, reconhecemos que a mesma ainda se encontra em construção conforme as necessidades despontam no interior das escolas (CARVALHO *et al.*, 2017b). A pesquisa realizada por Castro e Telles (2020) indica que a acessibilidade arquitetônica (ambiental e física) tem se configurando apenas com itens de necessidade básica, como corrimão nas escadas, banheiros e bebedouros adaptados. Com relação a acessibilidade metodológica (métodos e técnicas de ensino) foi evidenciado que os(as) professores(as) têm buscado adotar estratégias de ensino respeitando as características, necessidades e potencialidades dos(as) estudantes, como a orientação e explicação de forma adequada dos conteúdos e o estímulo a realização das atividades junto aos colegas oportunizando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Os mesmos autores apontam na acessibilidade instrumental (instrumentos de estudo nas atividades) uma escassez de recursos materiais, demandando dos(as) professores(as) criatividade e improvisação para adequar os materiais às necessidades dos(as) estudantes. Acerca das adaptações metodológicas, foi verificado que estas se restringem a algumas alterações de espaços físicos, sem mudanças significativas em relação ao planejamento pedagógico para incluir os(as) estudantes, bem como uma prevalência de conteúdos como Jogos e Esportes, ignorando a variedade da área (CASTRO; TELLES, 2020).

Em vista disso, concordamos com Rodrigues (2006b) quando diz que adaptar não é facilitar ou simplesmente remover obstáculos, é sobretudo encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa independente de seu desempenho, considerando para além do que a pessoa é, os determinantes locais e temporais, onde se insere e em que época e sociedade vive.

Logo, os currículos escolares precisam ser pensados de forma a considerar as necessidades individuais de cada estudante, mas promovendo adaptações que possam contribuir para que todos(as) estudantes sejam acolhidos e participem efetivamente da construção do seu conhecimento no coletivo (FERREIRA, W., 2006). Na perspectiva da Inclusão Escolar, por vezes, algumas mudanças na forma como a escola e as aulas são organizadas em termos de estrutura, conteúdos, métodos, procedimentos e atitudes, contemplando práticas variadas como a promoção de atividades em grupos, tutoria por pares e outras estratégias, já são suficientes para favorecer a colaboração entre os(as) estudantes e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) (GLAT, 2018).

Assim, podemos citar como exemplo de adaptações para componente curricular de Educação Física: a modificação de regras em um jogo para permitir o envolvimento e a participação dos(as) estudantes; a utilização de materiais e recursos que estejam disponíveis ao

acesso desses sujeitos; e a promoção de um clima socioemocional em que a atividade instigue a motivação e a cooperação entre os(as) estudantes (RODRIGUES, 2006b). Estas adaptações visam tornar as práticas de ensino adequadas às necessidades de aprendizagem e de desempenho dos(as) estudantes, e não o contrário, com estudantes precisando se modular para satisfazer os anseios e as exigências da escola.

Nesse sentido, concordamos com Maturana (1999) quando diz que, todos os seres humanos podem aprender qualquer coisa. O autor esclarece que a aprendizagem de qualquer habilidade requer liberdade reflexiva, responsabilidade e confiança por parte do(a) estudante na sua própria capacidade para aprender, porém o desenvolvimento da autoconfiança nos(as) estudantes só é possível se ele(a) próprio(a) vive a escola em harmonia, se o(a) professor(a) em seu saber e fazer docente atua no reconhecimento e na aceitação de que todos os seres humanos são igualmente inteligentes e capazes de aprender.

Para isso, precisamos viver o espaço do educar de uma maneira que possamos respeitar as diferentes dinâmicas temporais de aprendizagem dos(as) estudantes, isto é, permitindo a cada um chegar ao seu ritmo de aprendizagem próprio, sem que seja tratado com distinção como uma deficiência ou limitação intrínseca (MATURANA, 1999). A Inclusão Escolar requer uma mudança na atitude do(a) professor(a) e do(a) estudante reconhecendo o potencial que ambos têm no ensinar e no aprender.

Os impasses e as dificuldades para concretização da Inclusão Educacional no espaço escolar não são exclusivos da área da Educação Física. A consolidação desta inclusão ainda esbarra em outros obstáculos como turmas lotadas, escassez de recursos materiais e humanos, ausência e/ou distanciamento entre os serviços de apoio educacional e aos estudantes e professores(as), resistência de familiares, assim como, de professores(as) que alegam a necessidade de preparo para atuar em processos inclusivos e das próprias instituições escolares que dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, refutam às mudanças e às inovações (MANTOAN, 2005).

Portanto, a promoção da Inclusão Escolar não se restringe às situações de sala de aula e da prática pedagógica, demanda o envolvimento de toda comunidade escolar, assim como o investimento do Estado na busca de (re)significar a escola e fornecer condições adequadas para os(as) professores(as) e estudantes. Nesse cenário, também emerge a necessidade de investimento na qualificação profissional de professores(as).

Na formação específica nos cursos de Educação Física, ainda em um período em que o movimento integração escolar se consolidava, em 1987, o Conselho Federal de Educação

aprovou a Resolução de CNE/CP 03/1987²¹. Esta resolução concebe a formação dos(as) profissionais em Educação Física o título de bacharéis e/ou licenciados(as), determinando aos cursos a elaboração de um currículo estruturado com disciplinas voltadas à formação geral (humanística e técnica) e ao aprofundamento desses conhecimentos (MACHADO, 2016).

A partir desta Resolução a “disciplina Educação Física Adaptada foi elencada, dentre outras, como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, que deveriam começar a funcionar no início da década de 1990” (CHICON, 2013, p. 89). Com um forte apelo médico, esta disciplina se destinava ao trabalho com conhecimentos relacionados às adaptações das atividades físicas para sujeitos com deficiências e/ou diferentes necessidades decorrentes de condições de saúde, sob influência da reabilitação dos soldados lesionados no período da Segunda Guerra Mundial (FILUS; MARTINS JR., 2004; SILVA; ARAÚJO, 2012; SALERNO *et al.*, 2018).

A implementação desta disciplina no currículo de alguns cursos de Educação Física, mesmo que com um viés na perspectiva de integração, possibilitou “enxergar a potencialidade, valorizar a diferença, superar a visão de corpo imperfeito, mutilado, ineficaz, adaptando os esportes e as atividades físicas para que as pessoas com NEEs pudessem praticá-las” (CHICON, 2013, p. 92). Porém, as práticas de ensino e os atendimentos a esses sujeitos ainda eram segregados, com atividades realizadas em espaços e tempos diferentes dos que eram vivenciados por outros sujeitos.

Ao longo do tempo, esta disciplina foi sofrendo alterações, e outras nomenclaturas e disciplinas foram criadas, como: Atividade Motora Adaptada; Educação Física Especial; Esportes Adaptados; Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais; Educação Física Inclusiva; Diversidade; Políticas Públicas e Inclusão Social, dentre outras (GUTIERRES FILHO *et al.*, 2014; SILVA, 2018). Contudo, dado o contexto histórico e social a incorporação dessas e de outras disciplinas, por vezes, mantém um direcionamento à Inclusão Educacional de um público específico, principalmente, de pessoas com deficiências.

A implementação dessas disciplinas não ocorreu no currículo de todos os cursos de Educação Física (FILUS; MARTINS JR., 2004; GUTIERRES FILHO *et al.*, 2014), posto que a vigência da Resolução CNE/CP 03/1987 durou até a promulgação da Resolução CNE/CES

²¹ Com as tensões causadas pelo Golpe empresarial militar de 1964, a Educação Física passa a ser obrigatória no Educação Superior para todos os estudantes, porém sendo fomentando a divisão da área entre a Licenciatura direcionada a formação de professores(as) e o Bacharelado voltado para o desenvolvimento da ciência do esporte. Apesar disso, nas décadas 80 e 90, devido a luta pela democratização do país surgem teorias pedagógicas críticas defendendo a não divisão formativa e não negação de conhecimentos, buscando-se para os cursos de graduação formulações curriculares em conformidade com uma base teórica consistente (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021).

07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física – DCNEF, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004), a qual não previa uma disciplina específica, mas sim que os saberes relativos à Inclusão Educacional, especificamente ao trato da diversidade atravessassem a formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física (SILVA; ARAÚJO, 2012).

Nesse sentido, com base na Resolução CNE/CES 07/2004 destacamos excertos de dois artigos que fazem referência à oferta de conhecimentos que oportunizem uma Formação de Professores(as) propensa à Inclusão Educacional.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. § 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: **Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais)** de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. § 1º 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 Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano, b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógico; § 4º **As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais** deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos **da formação do graduado em Educação Física [...]** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Reconhecemos nestas diretrizes da ampliação e da necessidade do(a) graduado(a), professor(a) e/ou profissional de Educação Física, formar-se de modo a contemplar na sua atuação os interesses, as expectativas e as necessidades do vasto público formado por crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, de grupos e comunidades especiais. Além do mais, a referida Resolução enfatiza a necessidade dos cursos de graduação em Educação Física fomentarem um currículo que possa oportunizar a construção de saberes que contribua na formação do(a) graduado(a) com conhecimentos relativos à diversidade humana, no que se refere às questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação

ambiental, ao trabalho e as necessidades das pessoas com deficiência e de grupos e comunidades especiais em diferentes espaços profissionais (BRASIL, 2004).

Para Machado (2022, p. 9) “é apenas na Resolução de 2004 que saberes que se afinam às prerrogativas inclusivas são exaltados”, visto que se menciona “a necessidade de que o graduado em Educação Física intervenha no campo da promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde diagnosticando os interesses e necessidades dos vários grupos, incluindo as pessoas com deficiência”. Por meio desta Resolução, entende-se que o(a) graduado(a) em Licenciatura Plena em Educação Física de caráter Ampliado, está apto a atuar e produzir conhecimentos científicos em diferentes campos profissionais mediados pelo objeto de estudo, a Cultura Corporal. Podendo atuar tanto nos campos da Educação, saúde, lazer, políticas públicas, esporte de alto rendimento, quanto no gerenciamento e administração no sistema público e privado no que concerne esta área do conhecimento (TAFFAREL, 2012).

Apesar disso, há uma insistência do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e do Conselho Regional de Educação Física (CREF) em restringir o campo de atuação profissional da Educação Física limitando o trabalho em ambiente escolar para os(as) licenciados(as) e em ambiente não escolar para os(as) bacharéis (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019). Mesmo que a CNE/CES 07/2004 não faça referência a divisão dos cursos em Bacharelado, “a divisão da formação, com base nesta resolução, continua sendo mais uma ingerência do Sistema CONFEF e do CREF” (TAFFAREL, 2012, p. 111). Entretanto, a divisão dos cursos de Educação Física proclamada pelos referidos conselhos resulta no esvaziamento dos currículos e na fragmentação dos conhecimentos na Formação de Professores(as).

Com a recente Resolução CNE/CES 06/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física – DCNEF (BRASIL, 2018), esta fragmentação vem sendo reforçada, visto que a atual Resolução mantém esta divisão na formação e, “[...] com isso, a negação de conhecimentos, o que rebaixa a formação teórica, atrela a formação à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, desqualificando a formação de professores e profissionais de Educação Física no processo de formação acadêmica” (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021, p. 13). Dessa forma, “acredita-se que os interesses dos reformadores empresariais da educação foram hegemônicos na construção das recentes DCNEF e mediados pelo sistema CONFEF/CREF” (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019, p. 246).

A presente Resolução faz menção a um currículo próprio para a Licenciatura – Formação de Professores(as) para atuar no magistério – e outro para o Bacharelado – formação profissional para atuar nos campos da saúde, esporte, cultura e lazer. Os primeiros quatro semestres são direcionados a etapa comum aos dois cursos, já os quatro últimos a etapa

específica (BRASIL, 2018). Com relação à Inclusão Escolar no currículo comum e específico da formação em Licenciatura e em Bacharelado em Educação Física, destacamos excertos de quatro artigos apresentados nesta Resolução:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, **a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura**, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir: [...] § 2º **A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura;**

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos: [...] II - **Reconhecimento da abrangência, diversidade** e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares; III - **Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;** a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a **valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;**

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, **devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:** [...] i) **Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;** j) **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos;** e k) **Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos;**

Art. 18 A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais: [...] g) **diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais)** de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas e/ou esportivas e/ou de cultura e de lazer [...]. (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Com base no exposto nesta Resolução observamos que mesmo sendo mencionado a necessidade de uma formação que vise a intervenção profissional com a pessoa com deficiência tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, há uma predominância de conhecimentos que sobressaem a área médica ou biológica, “ou seja próximo a modelos de correção, de intervenção, de melhoramento, de normalização²², esmaecendo a compreensão da multiplicidade social e cultural do outro e da diferença” (MACHADO, 2022, p. 12).

²² O termo normalização pode ser definido como a ação de poder disciplinar sobre os corpos (MACHADO, 2022).

Ademais, a etapa de formação específica em ambos os cursos demonstra fragilidades no que se refere à Inclusão Educacional. A etapa da formação em Licenciatura enfatiza o reconhecimento e a valorização da diversidade da Educação brasileira nos seus diferentes aspectos socioculturais e da democratização do ensino com a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 2018).

Contudo, a formação para valorizar e atuar com os interesses, as expectativas e as necessidades do vasto público compreendido por crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais, fica limitada somente à formação específica do Bacharelado. O que demonstra uma fragmentação dos conhecimentos relativos à Inclusão Educacional na Formação de Professores(as) de Educação Física no que concerne ao atendimento de diferentes públicos. A implementação destas diretrizes pode deixar brechas que dificultem a inserção e/ou provoquem a predominância de determinados conteúdos e saberes em detrimento de outros nas ementas e cargas horárias dos cursos, implicando na formação dos profissionais para atuar em processos inclusivos.

Com relação aos conteúdos programáticos na etapa específica da Licenciatura, os cursos de Formação de Professores(as) devem oportunizar a construção de conhecimentos relativos à Educação Física Escolar: Especial/Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos, dentre outros (BRASIL, 2018). Como já mencionado em outros momentos do texto, a Educação Especial se difere a da Educação Inclusiva, nos seus serviços e métodos não podendo ser tratada como sinônimo, mas sim constituindo-se como parte integrante desta última, sendo os seus serviços complementares à escola regular.

Além disso, entendemos que as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, bem como em comunidades e agrupamentos étnicos, por exemplo indígenas, quilombolas e do campo, também se configuram como parte da Educação Inclusiva. Isso porque, reconhecemos que historicamente esses públicos vêm sendo marginalizados do processo de escolarização. Da mesma forma, consideramos que esses públicos estejam contemplados na Declaração Salamanca, visto que muitos dos(as) estudantes incluídos nas modalidades descritas são de origem remota, e/ou trabalham, e/ou pertencem a minorias étnicas ou culturais e podem enfrentar diferentes barreiras e apresentar distintas necessidades educativas no seu processo de escolarização (UNESCO, 1994).

Embora a Resolução CNE/CES 06/2018 indique um debate sobre algumas formas de diferenças, “há um silenciamento a respeito de questões de sexo, gênero e de sexualidade” (MACHADO, 2022, p. 12). Dessa forma, torna-se de extrema relevância a abordagem destes conteúdos e modalidades de ensino na Formação em Educação Física, no que concerne

oportunizar o reconhecimento e a valorização de distintas formas de diferenças que têm sido frequentemente negadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, concordamos com Machado (2022, p. 14) no que diz respeito à necessidade dos cursos de Educação Física enfatizarem em seus currículos o debate sobre as diferenças, de modo a privilegiar outros modos de olhar para o corpo biológico, cultural, social e antropológico, pois “se pautarmos a formação em saberes de outras racionalidades - que excluam sujeitos - não avançaremos em nossas práticas e permaneceremos reproduzindo exclusões”. Precisamos voltar nosso olhar para as diferenças, no intuito de compreendermos o “eu e outro(a)”, isto é, refletir sobre a nossa individualidade como sujeitos, mas também a nossa coletividade no ser e estar na relação com o outro(a).

Cabe reportar que a Resolução CNE/CES 06/2018 apresenta-se como um retrocesso, contrariando a busca de um currículo ampliado para os cursos de Educação Física (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021). Assim como essa, diversas outras políticas instituídas desde o golpe à presidenta Dilma Rousseff têm se demonstrado como um retrocesso para a área da Educação, principalmente, para a Inclusão Educacional tendo em vista a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Decreto nº 9.465/2019 (TAFFAREL; CARVALHO, 2019; PELUSO *et al.*, 2020; SAVIANI, 2020; TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021; JAKIMIU, 2021; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

A SECADI era a responsável pela atenção dada a maioria das políticas inclusivas voltadas à juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação escolar Indígena e Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos. Dentre outras competências era atribuído a SECADI o objetivo de apoiar o desenvolvimento de ações de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Educação Ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012).

Apesar das suas fragilidades, “pela insuficiência de orçamento, pessoal, regulação, acompanhamento, participação, avaliação”, a SECADI vinha atuando, “para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 85). Do ponto de vista da garantia do direito à Educação para inclusão das diferenças a criação desta Secretaria representou um marco histórico ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional, fomentando por meio de ações, programas e documentos normativos, políticas

educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias que os reconheça como titulares do direito à Educação (JAKIMIU, 2021).

No entanto, com a sua extinção as ações que eram propostas foram dissolvidas em outros espaços com menos prestígio (PELUSO *et al.*, 2020). O Decreto nº 9.465/2019 torna a SECADI substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), Secretaria de Alfabetização (SEALF), e Secretaria de Educação Básica (SEB). As políticas relacionadas à Educação escolar Indígena, Quilombola, do Campo e a Especial ficaram sob responsabilidade da SEMESP e as direcionadas à Educação para a Juventude e a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ficaram ao encargo da SEALF. A Secretaria de Educação Básica foi incumbido os níveis de ensino da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de forma articulada às outras secretarias (BRASIL, 2019). Nessas novas secretarias as questões relacionadas às diferenças e aos direitos humanos não são mencionadas como parte das suas competências.

A extinção da SECADI representa, portanto, um ataque à garantia dos direitos humanos e às diferenças, uma vez que a garantia destes requer não apenas políticas públicas universalistas, mas sobretudo, políticas públicas “específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão” (JAMIKIU, 2021, p. 132-133). Os impactos desta extinção ainda poderão ser percebidos de forma mais expressiva nos próximos anos, mas já podemos observar os efeitos em políticas que não tem como enfoque o direito à Inclusão Escolar como Decreto nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE (BRASIL, 2020) em substituição a PNEEPEI (2008).

Este Decreto previa a segregação dos(as) estudantes com deficiências, por meio do retorno das escolas e classes especializadas, assim como a possibilidade de a comunidade escolar optar por não matricular os(as) mesmos(as) nas escolas regulares e até mesmo a substituição do AEE ao ensino regular (BRASIL, 2020). Tal fato, acaba eximindo o Estado da obrigação de ter que arcar com as condições para que a Inclusão Escolar se efetive neste espaço, demonstrando “o negacionismo dos avanços conquistados nas últimas décadas, sejam leis, notas técnicas ou o conhecimento científico já evidenciado em pesquisas” (HASHIZUME, 2020, p. 5).

Vale mencionar que o Decreto nº 10.502/2020 desde a data de 01 de dezembro de 2020 manteve-se suspenso pelo Supremo Tribunal Federal²³ (STF), até ser revogado no Decreto nº

²³ Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>>. Acesso: jun./2021.

11.370 pelo atual governo federal do Brasil em 01 de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023). Como podemos observar as últimas políticas educacionais instituídas no Brasil demonstram o esfacelamento de todos os esforços para o combate à segregação, enfraquecendo o movimento de Inclusão Escolar.

Na Educação e na Formação de Professores(as) essas políticas educacionais inclusivas tem um forte impacto ao convocar os sujeitos a se tornarem inclusivos. A área da Educação Física, assim como outras áreas do conhecimento, enfrenta vários desafios para se tornar inclusiva na escola, a depender dos seus objetivos, conteúdos, práticas e atitudes dos sujeitos pode se tornar uma disciplina que contribui ou não para inclusão dos(as) estudantes. De todo modo, a ocorrência de sua possível dispensa no currículo escolar para determinados(as) estudantes, bem como há ênfase no currículo dos cursos de Formação de Professores(as) em conhecimentos que sobressaem a área médica ou biológica em detrimento de saberes pedagógicos que contemplem as diferenças, os sujeitos, as culturas e as relações, coloca esta área em desvantagem frente às outras disciplinas, pois deixa a impressão que seu valor pedagógico não beneficia e nem inclui a todos(as).

Nesta seção situamos a implementação de algumas políticas educacionais inclusivas nacionais na área da Educação Física. Na sequência, entendendo que estas políticas provocam implicações à Formação e a Constituição de Professores(as) Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar e discorreremos sobre este enfoque.

2.3 Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos

Nas últimas décadas as discussões em torno do movimento de Inclusão Escolar têm se intensificado, sendo uma temática amplamente difundida na mídia, no meio acadêmico e/ou científico, na área da Saúde e da Educação Física (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014). Segundo Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020, p. 724), a Inclusão está consagrada como um dos Objetivos do Milênio, tornando-se um “[...] objetivo transversal prevalente e holístico de todos os sistemas educativos, desde as primeiras idades até o ensino superior ou profissional e ao longo da vida – urgente e inevitável”.

Rodrigues (2006a, p. 301-302, tradução nossa) esclarece que “o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Nesse sentido, dois aspectos precisam ser considerados: primeiro que a Educação Inclusiva consiste em uma questão de direitos humanos, visto que nenhum estudante pode ser segregado como

consequência de uma deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero, sexo, geração, idade, corpo, raça, etnia, língua, classe social, religiosidade, comunidade, dentre outras diferenças; o segundo, que a Educação Inclusiva pressupõe uma atitude ao invés de uma simples ação isolada, pois representa um sistema de valores e de crenças, do qual derivam um conjunto de ações (SÁNCHEZ, 2005). Portanto, a Inclusão Escolar implica em uma mudança de paradigma escolar, visto que

[...] as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Se o mundo é o que nos fala, o que nos dá a pensar e a ver, não podemos ignorar o que acontece ao nosso redor, o mundo que cerca os(as) estudantes, pois a Educação é a maneira que temos para receber aos novos em seu vir ao mundo, entregando-lhes o nosso mundo para a “*renovação de um mundo comum*” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 149, grifo autores). Ao escolhermos consciente ou inconscientemente nossas ações no educar, determinamos o processo através do qual os(as) estudantes vão chegar a ser cocriadores do mundo através do nosso viver juntos (MATURANA, 1999, tradução nossa). Isso quer dizer que, se continuarmos a negar o mundo dos(as) estudantes anulando as diferenças produziremos mundos do Educar, nos quais poucos são incluídos, se é que haverá inclusão, e muitos são excluídos.

Se a escola demanda uma mudança dos seus alicerces, a Formação de Professores(as), profissionais da Educação que estarão junto com os(as) estudantes e os seus familiares (re)significando a escola por meio de processos inclusivos, não pode ficar para trás. Nóvoa (2019, p. 7) aponta que “os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI”, esses espaços precisam ser reconstruídos “tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”. O autor advoga por uma Formação de Professores(as) que seja construída com base na combinação complexa de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas sobretudo, em diálogo com saberes produzidos pelos(as) próprios professores(as) que já atuam no exercício da docência.

Nesse sentido, dizer que o lugar da formação é também o da profissão implica em reconhecermos que a formação profissional de professores(as) supõe um *continuum* que acontece durante toda a carreira docente, isto é, compreende várias fases, a qual tem seu início antes mesmo da universidade durante a escolarização anterior, transformando-se na Formação

Inicial, e prosseguindo com a Formação Continuada durante a vida profissional (TARDIF, 2019). Dessa forma, a Formação de Professores(as) não esgota a Formação Inicial, mas atravessa toda a vida pessoal e profissional do(a) professor(a).

A Formação Inicial busca habituar os(as) futuros(as) professores(as) à prática profissional dos(as) que já estão em exercício nas escolas, bem como contribuir para que possam se tornar professores(as) reflexivos. Segundo Alarcão (2010, p. 44) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Assim, entendemos que uma formação pautada na experiência reflexiva considera o(a) professor(a) como produtor do seu próprio conhecimento.

Do mesmo modo, a Formação Continuada procura contribuir para as necessidades e situações vividas nas práticas do trabalho docente pelos(as) professores(as) em exercício, de forma colaborativa com seus pares (TARDIF, 2019). A docência se dá em/na experiência coletiva e colaborativa entre os pares como um elemento central que visa não só a partilha e produção de conhecimentos e práticas, mas também a resolução de dilemas que o(a) professor(a) encontra na escola.

Ao situarmos o lugar da formação como um lugar comum à profissão, entendemos que a universidade e a escola se constituem como espaços que se complementam visando tanto a Formação Inicial quanto a Continuada. Portanto, há de se construir um espaço para o compartilhar, isto é, por parte da universidade “é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional”, de forma recíproca, por parte das escolas “é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes” (NÓVOA, 2019, p. 14). Tendo em vista esta articulação entre a Formação Inicial e a Continuada o que se busca é uma formação colaborativa, de modo que os(as) futuros(as) professores(as) possam se beneficiar dos saberes construídos pelos pares na escola, do mesmo modo que os(as) professores(as) em exercício possam refletir suas práticas em função dos conhecimentos que os(as) acadêmicos(as) e a universidade possam partilhar.

Com relação especificamente a Formação Inicial para atuar em processos inclusivos, nosso foco de estudo, Pimenta (2018) esclarece que mais do que emitir um título que confira a habilitação legal para o exercício profissional da docência, espera-se que os cursos de Formação Inicial possam colaborar para que o(a) futuro(a) professor(a) construa a sua identidade profissional para o exercício da atividade docente, considerando que o professorar não se reduz a uma atividade meramente burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades

técnico-mecânicas. Neste âmbito, Ferre (2001, p. 199) alerta sobre a forma com que alguns cursos e práticas têm sido estruturadas no interior das Formações de Professores(as) privilegiando-se a construção de identidades²⁴ profissionais técnicas ou experts, que certificados por um saber científico acadêmico e de uma identidade dita “normal” são capazes de outorgar identidades “normais” aos demais livre de qualquer intimidade, pois

[...] nenhuma reflexão sobre um sujeito próprio, nenhum saber ou sabor acerca da nossa intimidade e um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais; e, por isso, dois são os tipos de identidade acadêmico, científico e técnico que alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal; é a esta segunda a que se passou a chamar de diferente, especial ou diversa.

Ferre (2001) esclarece que, por vezes, a identidade profissional que criamos é desprovida de intimidade, pois a presença do(a) estudante sobre quem se fala e para quem se estuda nada se sabe, visto que é na experiência de sentir o que a sua presença produz em nós mesmos e ao nos colocarmos na sua experiência que poderemos conhecê-lo e compreendê-lo. Nesse âmbito, sem conhecer e compreender o(a) estudante, muitas vezes, traduzimos algumas diferenças como diferentes construindo identidades fixas para os(as) estudantes com base apenas em marcas de identificação, reproduzindo a ideia de “norma” e desconsiderando a identidade, alteridade, características, interesses, dentre outras singularidades de cada um (SKLIAR, 2006).

Lopes (2009, p. 159) explica o conceito de norma, como uma medida e um princípio de comparabilidade, o qual “opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais”. Primeiro se define a norma, para depois designar os sujeitos, sempre os identificando de forma dicotômica ou polarizada como sujeitos normais/anormais, incluídos/excluídos, deficientes/não deficientes, sadios/doentes, aprendentes/não aprendentes, ricos/pobres, brancos/negros, etc. (LOPES; FABRIS, 2016). Nesse mesmo sentido, Mandarino (2013, p. 60-61) diz que, “ao ser fixado nesta identidade, retiram-lhe a sua força política, reduzindo-a a uma síndrome, uma dificuldade de aprendizagem, uma hiperatividade, um autismo, entre outros, o que sobra, no entanto, é utilizar práticas pedagógicas que o normalizem”.

Um dos movimentos que se faz necessário nos cursos de Formação de Professores(as) é questionar e refletir a redução dos(as) estudantes a uma identidade fixa que busca uma

²⁴ Identidade é aquilo que o outro nos dá e que toma parte do mais externo de cada um, ou seja, de sua função social, e a intimidade é aquilo ao qual tendemos a nos inclinar a partir do mais interno do si mesmo (FERRE, 2001).

“norma”, sem considerar a sua subjetividade, visto que a Educação não pode se resumir às representações dos(as) professores(as) sobre cada um de seus estudantes (RODRIGUES, 2013). Assim, argumentos sobre a importância do(a) futuro(a) professor(a) construir a sua identidade profissional não apenas a partir da experiência com conhecimentos científicos disciplinares, mas também com base na sua relação com o(a) estudante e com o meio profissional com base no contato com as realidades escolares, para que possa conhecer o(a) estudante a partir de si mesmo.

Sobre este aspecto, Nóvoa (2009) chama atenção na formação profissional de professores(as) também para às dimensões pessoais do trabalho docente, visto que a qualidade das relações que se estabelecem

[...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. É que é fundamental elaborar uma “terceira proposta”, que reforce a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 39).

O autor enfatiza a necessidade de uma formação que estimule junto aos futuros(as) professores(as) e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação e de autorreflexão que nos ajude a compreender os sujeitos na sua singularidade (NÓVOA, 2009). Um aspecto central na formação de professores(as) é fazer com que os professores(as) sejam tratados do mesmo modo como se deseja que eles(as) tratem aos estudantes, assim como fazê-los “entender que a atitude reflexiva que vai permitir ver suas próprias emoções e relações com os estudantes no domínio do seu ensinar, pronto para corrigir seus erros e pedir desculpas, mas sem medo de desaparecer, porque atuam no autorrespeito” (MATURANA, 1999, p. 67, tradução nossa). Sendo assim, na Formação Inicial de professores(as) com vistas à Inclusão Escolar precisamos oportunizar e experienciar o autoconhecimento valorizando o “processo de relação – no qual estão em jogo nossas inclinações, desejos e sentimentos para com os demais” (FERRE, 2001, p. 205) para que possamos inicialmente nos conhecer e, posteriormente, compreender o(a) estudante com quem iremos conviver no espaço do Educar.

E não poderia ser de outro modo, nas palavras Tardif (2001, p. 28) entendemos que a profissão docente consiste em uma profissão de relações humanas, cujo objeto de trabalho do(a) professor(a) se constitui fundamentalmente de interações sociais, assim “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. O autor ainda elucida, que este caráter individual do trabalho docente, implica que as soluções para os problemas nunca serão universais, globais, mas se referem a situações, muitas vezes, complexas marcadas pela instabilidade, pela

unicidade, pela particularidade dos(as) estudantes, tornando impossível a generalização de técnicas definidas de forma definitiva.

O fato do trabalho docente consistir essencialmente no gerir de relações com/entre os(as) estudantes, os quais são heterogêneos em termos de gênero, sexo, geração, idade, corpo, raça, etnia, língua, classe social, religiosidade, comunidade, etc., sem falar das diferenças cognitivas e afetivas, exige que a todo momento o(a) professor(a) assume uma tensão ética

[...] de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2001, p. 30-31).

Outra tensão que se faz presente na relação com os(as) estudantes se manifesta através da linguagem, dos discursos e dos conhecimentos que se ensina almejando a compreensão e aprendizagem, “trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro — e com um outro coletivo — de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio”, assim, “certos professores falam excluindo os alunos de seu discurso, ao passo que outros abrem seu discurso, dando pontos de apoio aos alunos para que eles possam progredir” (TARDIF, 2001, p. 42). Neste caso as relações que se darão no trabalho docente entre o(a) professor(a) e os(as) estudantes serão mediadas pelas escolhas que cada um faz nas interações que estabelecem um ou com outro, tendo em vista como objetivo principal os processos de ensino e de aprendizagem e a convivência.

Além disso, as relações que se darão entre o(a) professor(a) e o(a) estudante, também serão especificadas por uma dimensão afetiva, emocional, visto que o trabalho docente “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2001, p. 29). Por outro lado, essa dimensão emocional também pode despertar atitudes e julgamentos de valor em virtude das suas diferenças, por vezes, resultando em reações e atuações pedagógicas diferentes por parte do(a) professor(a) (TARDIF, 2001).

Recorrendo a Damásio (2018) entendemos que a dimensão afetiva ocupa um aspecto central na nossa vida, pois tudo o que percebemos, aprendemos, lembramos, imaginamos, raciocinamos, julgamos, decidimos, planejamos ou criamos acontece com base em emoções e sentimentos, esses impelem os nossos pensamentos e ações, sendo que a sua remoção compromete a natureza humana colocando em suspensão a nossa própria existência.

Corroborando, Maturana (1999) esclarece que tudo que fazemos na vida cotidiana, isto é, todas as nossas ações são especificadas por emoções²⁵.

Segundo Damásio (2018) uma emoção consiste em um conjunto de alterações provocadas no estado do corpo associadas a certas imagens mentais adquiridas com base nas relações que se estabelecem entre os acontecimentos que se sucedem na nossa experiência com mundo, combinados com certas respostas emocionais do nosso sistema cerebral específico. A percepção dessas alterações no estado do corpo no decurso do sentir de uma emoção será possível se estivermos despertos e atentos, a esse sentir que é chamado de sentimentos emocionais, todas as emoções originam sentimentos deste tipo, mas nem todos sentimentos se derivam delas²⁶ (DAMÁSIO, 2018).

Em outras palavras, “um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia”, sua essência está na experiência do que o corpo está fazendo enquanto os pensamentos sobre os conteúdos desta imagem mental se desenrolam no sistema cerebral (DAMÁSIO, 2000, p. 159). De acordo com o autor, apesar desta relação por vezes, de algum modo se assemelhar entre os sujeitos, a experiência do sentimento emocional será sempre pessoal, única e personalizada ao processo de cada sujeito. Dessa forma, há uma variedade de sentimentos que podemos experienciar, sendo os principais: felicidade; tristeza; cólera; medo; e nojo, variado destes, euforia e o êxtase (felicidade); melancolia e a ansiedade (tristeza); ira (cólera); pânico, timidez e receio (medo); e repugnância (nojo), dentre outros (DAMÁSIO, 2000).

A importância de conhecermos as emoções e os sentimentos, está na possibilidade de percebermos as reações emocionais que são provocadas em uma determinada situação, de modo a pensarmos antecipadamente e flexibilizarmos a nossa resposta emocional com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente (DAMÁSIO, 2000). Assim, ao experienciarmos o autoconhecimento acerca das nossas emoções e sentimentos poderemos perceber e até mesmo antecipar as nossas respostas emocionais e ações que serão desencadeadas nas interações com outros sujeitos, professores(as), estudantes e demais

²⁵ Essas concepções serão abordadas em detalhes no Capítulo 3.

²⁶ Há também os sentimentos de fundo (*background*), os quais correspondem aos estados do corpo que ocorrem entre as emoções, mas se originam de sensações corporais de “fundo”, isto é, são sentimentos que experienciamos com maior frequência ao longo da vida de forma sutil e consciente, por exemplo ao identificarmos em alguma parte do corpo uma dor ou desconforto. De todo modo, ainda que possam se revelar agradáveis ou desagradáveis, esses sentimentos não são nem demasiado positivos nem demasiado negativos (DAMÁSIO, 2000).

membros da comunidade escolar de forma a acolher as diferenças, bem como estaremos mais preparados para compreender cada sujeito em sua dimensão afetiva e emocional.

A formação do(a) professor(a) para Inclusão Escolar ainda é um caminho que está sendo trilhado e ajustado, e para se efetivar necessita de uma mudança estrutural na Educação como apontaram os autores Nóvoa (2019) e Tardif (2019). Porém alguns consensos podem ser observados, dentre esses, que um(a) professor(a) inclusivo(a) seja aquele(a) capaz de conhecer e compreender as características individuais, habilidades, necessidades, interesses e experiências de cada um dos(as) seus estudantes, de modo a compreender e praticar o acolhimento às diferenças, bem como esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula considerando as singularidades que tais informações possam fornecer para o planejamento das aulas (FREITAS, 2006).

Dessa forma, no intuito de instigar os(as) futuros(as) professores(as) ao desenvolvimento de atitudes com vistas a inclusão, é importante fomentarmos e vivenciarmos nos cursos de Formação de Professores(as) “experiências que privilegiam a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa como condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional” (MANTOAN, 2006, p. 44). De modo análogo, experiências que favoreçam “o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho” (FREITAS, 2006, p. 179) também tornam-se relevantes. A necessidade destas experiências se justifica pela demanda de atitudes que serão exigidas no exercício da docência, nas relações com os(as) estudantes e com os pares, entendendo que a emergência do(a) professor(a) coletivo, da partilha de saberes e das práticas de trabalho cooperativo são uma das principais realidades deste século (NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, Rodrigues (2017) recomenda que a Formação Inicial e a Continuada de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos preconize princípios isomórficos, isto é, uma formação que aconteça em congruência com os valores e as práticas que se espera que os(as) professores(as) venham a adotar quando forem atuar no exercício da docência. Porém esse parece ser um dos dilemas da área, visto que “muitas das estratégias que esperamos que os professores adotem nunca foram por eles experimentadas como modelos eficazes e efetivos de aprendizagem” (*ibidem*, p. 325). Um dos aspectos centrais da formação de professores(as) é tratar os(as) futuros(as) professores(as) do mesmo modo como se deseja que eles(as) tratem seus estudantes, se desejamos que aprendam valores sociais estes não devem ser ensinados, mas sim vividos (MATURANA, 1999).

Se desejamos que o(a) professor(a) de Educação Física construa junto com os(as) estudantes processos inclusivos de modo a incentivar nos mesmos(as) a cooperação, o respeito, o valor da diferença e da solidariedade, não há como fomentarmos uma formação profissional que busque por homogeneidade, competição, desempenho e exaltação do trabalho individual (RODRIGUES, 2003). Isso porque, as culturas competitivas seriais e meritocráticas e a própria prática esportiva, quando usada sem uma perspectiva pedagógica “é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração” (RODRIGUES, 2003, p. 71).

Corroborando Boato (2013, p. 117) acrescenta que algumas propostas buscam “em demasia, o desenvolvimento e treinamento de habilidades esportivas, visando à performance em competições, deixando, muitas vezes, de lado, aspectos referentes à participação, sociabilidade, cooperatividade, ludicidade e criatividade”. Neste caso, a cultura esportiva e competitiva, sem falar da separação das turmas por gênero e nível de habilidade motora, demonstra, nitidamente, a bagagem histórica, cultural, social e educativa que constitui a área, criando um obstáculo adicional à Inclusão Educacional (CHICON, 2013).

Em contraponto, Soares (1992) alerta que o Esporte pode ser trabalhado a partir de uma perspectiva que amplie conhecimentos para além de conteúdos técnicos e táticos com ênfase a vitória, disputa e dominação sobre o adversário, podemos considerar a importância das relações humanas na coletividade e na cooperação, trabalhar o erro/acerto como parte da interação, incentivar a compreensão de valores éticos, morais e políticos, dentre outras abordagens. Quando planejado com enfoque na cooperação, o Esporte pode contribuir não só para o aperfeiçoamento de gestos motores, técnicas e táticas, mas, principalmente, promover o coeducar favorecendo o aperfeiçoamento de habilidades humanas essenciais a convivência, como a confiança mútua, autoestima, respeito e aceitação pelos outros, espírito de equipe, aprendendo a jogar uns com os outros e não contra os outros (BROTTO, 1999).

De todo modo, a Educação Física no ambiente escolar não se restringe somente aos Esportes, outras manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano podem ser trabalhadas como as Ginásticas, as Lutas, as Danças, os Jogos e as Práticas de Aventura, de modo que o(a) futuro(a) professor(a) possa experienciar e oportunizar aos estudantes variadas vivências. Nesse quesito, a Inclusão Escolar pode ser um elemento a mais para motivação do planejamento de propostas pedagógicas criativas, trabalhando o corpo, o movimento, e a expressão como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar experiências aos estudantes que realcem a cooperação e a solidariedade (BOATO, 2013).

Nas palavras de Maturana (2002, p. 29) entendemos que a Educação como um sistema educacional se configura em um mundo, e ao experienciarmos a Educação, como estudantes e/ou professores(as) confirmamos o mundo que vivemos ao sermos educados no educar, isso não quer dizer que “o mundo do educar não mude, mas sim que a Educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente”. Assim, a forma como vivenciamos os espaços do Educar nos processos de escolarização, seja nos cursos de Formação de Professores(as) e/ou em outros espaços, pode ter significativas implicações nas representações e crenças que construímos acerca do trabalho docente e dos(as) estudantes.

Estas representações e crenças podem influenciar de forma substancial a atuação docente, visto que poderão servir de base como elementos e critérios pelos quais o(a) professor(a) emitirá opiniões profissionais para solucionar os problemas no exercício da profissão (TARDIF, 2019). Algumas representações, por vezes, podem dificultar o trabalho docente em processos inclusivos, por exemplo crenças sobre um perfil de estudante ideal e práticas homogeneizadas de ensino, não contribuem para a valorização das diferenças e acolhimento aos estudantes.

Em parte, a conservação de representações pode ser atribuída a forma como os cursos de Formação de Professores(as), por vezes, tem estruturado os seus currículos com formas tradicionais de ensino e lógicas disciplinares, fornecendo aos sujeitos conhecimentos proposicionais, sem que se execute um trabalho profundo sobre os seus filtros cognitivos, sociais e afetivos a respeito do ensino (TARDIF, 2019). No entanto, a profissionalização da docência impossibilita separação das dimensões pessoais e profissionais, pois se “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”, importa “que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (NÓVOA, 2009, p. 38). Sendo assim, a experiência de Formação Inicial com caráter pessoal oportuniza vivenciarmos o acontecimento de experiências que nos possibilita refletir de forma crítica e coletiva acerca da Inclusão Escolar, do valor das diferenças, assim como de conhecer tanto as nossas emoções, sentimentos e desejos, quanto dos(as) estudantes com quem iremos nos relacionar nos espaços escolares.

Na primeira parte do Capítulo contextualizamos o cenário da Inclusão Educacional em nível nacional, apresentamos os principais marcos legais, bem como alguns aspectos previstos em Leis e Resoluções na área da Educação e da Educação Física. Na segunda parte, discorreremos sobre as implicações destas políticas educacionais inclusivas na Formação de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. No próximo Capítulo nos dedicaremos

a pensar em uma Educação com vistas à Inclusão Escolar a partir de uma noção de experiência, entendendo a Formação de Professores(as) como parte da Educação.

3 O EXPERIENCIAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Ao adentrarmos no universo dos estudos sobre a experiência, buscamos tecer um conversar com autores que discutem o conceito e/ou a palavra experiência, se assim podemos melhor descrevê-la. Iniciamos este Capítulo, acolhendo as concepções de Maturana e Larrosa nos colocando na condição de escuta e de fala ao ler, escrever e pensar a respeito dessa palavra. Posteriormente, nos colocamos a pensar a Educação a partir de uma noção de experiência, entendendo a Formação de Professores(as) como parte da Educação, a fim de elaborarmos junto com esses autores um sentido para nossas próprias compreensões e explicações.

3.1 Tecendo compreensões sobre o experienciar

Nas concepções de Maturana (2001, p. 54) “a experiência é o que acontece com cada um de nós”, “vivemos na experiência, na *práxis* de viver de seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos” (*ibidem*, p. 153). Dessa forma, podemos compreender as experiências como distinções, em que nós observadores, fazemos de circunstâncias particulares de nossa vida que acontecem em conversações que se dão em uma dinâmica relacional no entrelaçar de um linguajar e de um emocionar, em interações recursivas com nós mesmos, com os outros seres, e com o meio social (MATURANA, 1995). Para o autor os observadores somos todos nós no observar, no suceder do viver cotidiano, na experiência do viver na linguagem.

A partir das palavras de Larrosa (2002, p. 21) entendemos que a experiência é a vida, na nossa forma singular de vivê-la, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. As experiências precisam adquirir sentido com o próprio viver, pois, a vida como experiência é a relação que se dá com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com nós mesmos, com os outros, com o que se diz e se pensa, com o que somos e fazemos, com o que já estamos deixando de ser (LARROSA, 2019).

A experiência pressupõe uma imersão no mundo, num mundo que é comum e compartilhado por todos(as) e para todos(as) (LARROSA; RECHIA, 2019). Mundo, no qual devemos assumir a responsabilidade de ser e estar, pois é a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo a aprender, algo dizer, e é a partir da linguagem, como tato mais fino, que se abre caminhos para conhecer (LARROSA, 2018).

Assim compreendida, a experiência tem a linguagem como uma condição essencial ao seu acontecimento, posto que “[...] a linguagem não é apenas algo que temos e sim é quase tudo o que somos, que determina a forma e substância não só do mundo, mas também de nós

mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência” (LARROSA, 2019, p. 58). A linguagem não determina apenas o acontecimento da experiência por meio de conversações, mas também o modo como pensamos e comunicamos o que nos aconteceu, uma vez que não há outro modo de fazermos referência às experiências sem que seja na linguagem – “Escuta, sabe, me aconteceu algo que não posso descrever. Esse ‘não posso descrever’ já pertence à linguagem” (MATURANA, 2001, p. 27). Dessa forma, argumentamos que só existe experiência na linguagem, visto que a experiência nos acontece quando nos encontramos na experiência da relação que se dá em conversações na linguagem, e em seguida explicamos o que fazemos por meio da linguagem distinguindo e atribuindo sentido às experiências na sua conexão com a nossa própria vida.

A linguagem faz parte das relações humanas e como tal não pode ser separada do nosso viver. Ela consiste em um fenômeno biológico que se origina na história evolutiva como um operar de coordenações de coordenações de ações consensuais em um domínio de coerências operacionais aprendido e não instintivo (MATURANA, 2002). Esse domínio de coerências está relacionado com a nossa própria cultura, com o domínio de experiências e com as redes de conversação que estabelecemos no conviver entre os seres. Os valores, imagens, temores, aspirações, esperanças e desejos que vivemos em qualquer experiência são provenientes de nossa cultura, somados às variações que possamos ter acrescentado à nossa vida pessoal individual e coletiva (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). A cultura se constitui em redes fechadas de conversações que se dão no entrelaçar de um linguajar e de um emocionar e, o emocionar que se realiza nesta rede específica o domínio de condutas dos seus membros (MATURANA, 1999).

Ao longo do tempo, a linguagem vem sendo aprendida de geração após geração como formas de conhecer e de se comunicar no mundo. Os diferentes tipos de linguagem, assim como, o modo como operamos com elas são aprendidos por meio de redes fechadas de conversações que se dão em interações recursivas com outras pessoas em uma lógica interna de condutas adequadas a nossa cultura. Aprendemos de forma consensual os diferentes tipos de linguagens verbais e não-verbais no experienciar da nossa própria cultura, como ações coordenadas em um operar de palavras seja de forma oral e/ou escrita, de imagens, de sinais e de expressões corporais, dentre outras linguagens.

Além da linguagem, a experiência também tem como condição essencial o lugar do seu acontecimento, que é sempre o próprio sujeito da experiência (LARROSA, 2002). Para Larrosa (2011, p. 6) a experiência “não é isso que passa, senão isso que me passa”, sendo assim, a experiência se dá na nossa relação com o mundo, com algo/alguém que é exterior a nós mesmos

(Princípio de exterioridade); que não é e nem depende de nossa vontade (Princípio de alteridade); assim como, precisa ser alheio e não de nossa propriedade (Princípio de alienação).

Nesta relação o acontecimento se converte em uma experiência, a qual será sempre subjetiva, singular, pois ela acontece nas nossas palavras, ideias, sentimentos, saberes (Princípio de subjetividade); igualmente, ela será capaz de produzir efeitos na nossa constituição, no nosso ser, pensar, sentir e agir ao sairmos de nós mesmos ao encontro do que nos aconteceu e voltarmos aos afetos provocados (Princípio de reflexividade); da mesma forma, ela admite que somos sujeitos abertos, sensíveis e expostos que ao fazermos a experiência do acontecimento, sobretudo, fazemos a experiência da nossa própria formação e transformação (Princípio de transformação); ela também propõe que quando o acontecimento nos passa assumimos o risco de experimentar e padecer dele (Princípio de passagem); ademais, que nesse passar o acontecimento nos deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (Princípio de paixão) (LARROSA, 2011).

Esses Princípios especificam a experiência como um acontecimento que se dá no próprio sujeito que está na relação com o mundo, com algo/alguém que não é ele mesmo, mas que tem um lugar em si como uma condição subjetiva, reflexiva e transformadora capaz de lhe provocar um padecimento e produzir efeitos na sua formação e constituição. Contudo, na simplicidade da vida cotidiana, por vezes, parece que encontramos coisas, objetos ou a natureza como entidades independentes de nós, todavia “nossa experiência está indissociavelmente amarrada à nossa estrutura” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 66).

Os diversos acontecimentos na vida, por exemplo pensar, andar, falar e assim por diante, são fenômenos que dependem dos sujeitos (MATURANA, 2011). Dessa forma, a experiência não pode ser considerada como um fato desconexo ao viver e independente de nós mesmos, ela está acoplada a nossa estrutura como um processo subjetivo que depende intrinsecamente de quem a vivencia, portanto, só há experiência no sujeito que está na experiência e na linguagem.

Devido ao caráter subjetivo, reflexivo e transformador da experiência, essa nunca será a mesma para quem vivencia. Larrosa (2011) acrescenta que apesar de uma ou mais pessoas vivenciarem um mesmo acontecimento repetida vezes, o acontecimento, a vivência, poderá ser comum, mas a experiência, essa será única e singular para cada um (Princípio de singularidade), bem como distinta em cada uma de suas ocorrências (Princípio da irrepetibilidade). Além disso, também será lugar de liberdade do que não sabemos de antemão o que acontecerá (Princípio de liberdade); e plural pelas suas inúmeras possibilidades de ser singular para cada sujeito que a vivencia (Princípio de pluralidade).

Nesse mesmo sentido, Maturana (2001) esclarece que na nossa constituição como sistemas vivos, podemos viver os diversos acontecimentos da vida cotidiana como fenômenos biológicos do mesmo tipo, isto é, como operações de uma dinâmica interna da nossa estrutura, incluindo o sistema nervoso, mas também como fenômenos culturais de diferentes tipos de acordo com o domínio relacional em que surgem as experiências pelas distinções que nós observadores fazemos. Em outras palavras, os diversos acontecimentos da nossa vida podem ser semelhantes enquanto operações de um sistema vivo, dotado de uma estrutura biológica de seres humanos, mas diferentes quanto às relações em que se originam, especificadas por um linguajar e um emocionar, e as distinções que cada sujeito realiza.

As distinções entre as experiências irão surgir de acordo com o domínio de coerências operacionais no qual nos encontramos, a partir das próprias vivências na nossa cultura. Maturana (1995) sintetiza que em nossa cultura podemos viver experiências de três tipos: Místicas/Espirituais, Estéticas e, de Fealdade.

As Experiências Místicas ou Espirituais, como são chamadas na atualidade, podem ser entendidas como distinções de circunstâncias particulares de nossa vida que ocorrem em conversações na forma de pertença e conexão a uma comunidade ou a um reino cósmico que nos acontece em um âmbito mais amplo do que o entorno particular do viver e tem sido associada à uma significação básica para a harmonia e saúde de nossa vida social (MATURANA, 2001). De acordo com Maturana e Verden-Zöllner (2004) a experiência espiritual vivida na cultura matrística²⁷ talvez tenha acontecido como uma pertença de pleno prazer, de autorrespeito, de confiança e aceitação mútua entre os seres. Em contraponto, na cultura patriarcal essa experiência, provavelmente, foi vivida como pertença a um âmbito temível e sedutor, de autoridade arbitrária, de negação e de submissão a um modo de controle e poder hierárquico.

No que diz respeito às Experiências Estéticas, essas são compreendidas como distinções de circunstâncias particulares de nossa vida que ocorrem em conversações sob emoções coincidentes na forma de bem-estar natural. Essas experiências surgem quando percebemos que somos coerentes com esta circunstância particular em nosso domínio de existência, e assim, refletimos sobre a harmonia da nossa vida e da conectividade com mundo que vivemos, permanecendo em um estágio de tranquilidade.

²⁷ A cultura matrística é definida como um modo de vida centrado na cooperação, na qual os seres humanos podem participar de relações fundamentadas na participação e confiança, em contrapartida na cultura patriarcal o modo de vida que os seres podem experimentar é centrado em relações de controle e autoridade (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Já as Experiências de Fealdade são compreendidas como distinções de circunstâncias particulares, as quais ocorrem em conversações sob emoções que produzem domínios de ação contraditórios. Essas experiências surgem quando o bem-estar natural se rompe em algumas das muitas dimensões da nossa vida, seja de maneira transitória ou permanente, por exemplo, por meio de opiniões e desejos que sejam incompatíveis e destroem a coerência do fluxo da nossa existência. Isso gera uma desarmonia na nossa constituição e conectividade com mundo, nos levando a um estado de sofrimento.

No domínio de coerências, assim como na maioria das dimensões do espaço psíquico humano, se aprende à medida que aprendemos as nossas emoções e ações a partir da própria cultura que pertencemos (MATURANA, 1995). Portanto, em cada cultura poderemos viver diferentes Experiências Espirituais, Estéticas e/ou de Fealdade como distintos domínios, respectivamente, de pertença e conexão a uma comunidade, de coerência relacional da vida sob a forma de bem-estar, e/ou de incoerência marcada por um sofrimento. O critério que irá distinguir se em uma circunstância particular da nossa vida acontece um tipo ou outro de experiência será a interferência na coerência das nossas relações com o meio (MATURANA, 1995).

A forma como distinguimos as circunstâncias particulares que acontecem em conversações, ou seja, como interpretamos e atribuímos sentido às experiências vai depender das nossas coerências operacionais, do modo como nos relacionamos no viver, da nossa sensibilidade e abertura, sobretudo, daquilo que entendemos como adequado e necessário a partir do que aprendemos nas redes de conversação estabelecidas na nossa cultura. Assim, vamos construindo o nosso domínio experiencial e as nossas coerências operacionais na medida que fazemos as experiências no conviver em nossa cultura e atribuímos sentidos a elas na conexão com a nossa vida, com base nas conversações que estabelecemos por meio da dinâmica relacional no entrelaçar de um linguajar e de um emocionar.

Em vista disso, as experiências nem sempre nos trarão bem-estar e harmonia, assim como, prazer em pertencer a um determinado espaço ou comunidade, por vezes, poderão nos provocar sofrimento e obediência. Cada pessoa fará sua experiência de forma diferente na sua cultura, uma experiência que cause bem-estar para uma pessoa pode não provocar o mesmo efeito em outra, alguém que se sinta pertencente a um espaço pode não se sentir em outro a depender do seu domínio experiencial e das suas coerências operacionais.

Nesse sentido, não podemos criar uma experiência é preciso passar por ela, posto que o acontecimento das experiências escapa a ordem das causas e dos efeitos. A experiência sendo o padecer do acontecimento tem sua importância na relação que se dá entre o sujeito e o mundo.

Como tal, essa relação não pode ser planejada, antecipada ou causada, “isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura” (LARROSA, 2011, p. 19). Dessa forma, não há como garantir que um acontecimento de fato se converta em uma experiência, o que podemos fazer é estarmos atentos no observar as condições de possibilidade para que a experiência aconteça como um confluir com o mundo em um tempo e espaço adequados que favoreçam a abertura e aguçam a sensibilidade do sujeito para o seu acontecimento (LARROSA, 2003).

Segundo Larrosa (2011) ao lermos um livro, visualizarmos uma obra de arte, assistirmos uma aula, encontrarmos alguém, dentre outros acontecimentos, por vezes, podemos não ter a experiência, apenas adquirir vivências e informações que não tínhamos anteriormente. Por outro lado, o autor acrescenta que esses acontecimentos podem se converter em experiências uma vez que possibilitem estabelecermos uma relação íntima entre o acontecimento, e a nossa própria subjetividade, reflexividade e transformação, nos modificando de alguma forma.

O acontecimento da leitura, por exemplo, para além da compreensão de textos, pode converter-se em uma experiência no momento em que possibilita ao leitor estabelecer uma relação entre o texto e a sua própria subjetividade, reflexividade e transformação. Neste caso a relevância do acontecimento não está no texto em si e nem na apropriação dos conhecimentos que ele possa comunicar, mas sim na relação que se dá entre o sujeito e o texto, como uma condição essencial de escuta como se os acontecimentos que se sucedem no viver quisessem dizer alguma coisa a alguém que está disposto a ouvir o que não sabe, não quer ou não precisa (LARROSA, 2003).

Assim compreendida, a experiência de leitura acontecerá no encontro do leitor na relação com o texto em um conversar especificado sob a forma de uma linguagem e de uma emoção, de modo que as palavras que o texto comunica possam adquirir sentido com a própria vida do leitor. Para tanto, na experiência de leitura o texto tem que ter algo de incompreensível e de ilegível para o sujeito, isto é, o acontecimento precisa ter alguma dimensão de exterioridade, de alteridade, de alienação de modo a possibilitar um espaço de sensibilidade e abertura para o novo, através de uma relação que seja capaz de formar e transformar a suas próprias palavras, pensamentos e emoções (LARROSA, 2011).

Isso pode ser expandido para os diversos acontecimentos da vida cotidiana cuja importância perpassa a relação que se dá entre o sujeito e o mundo, algo/alguém que é exterior, alheio e não depende de si. Mas, apesar disso, por meio de uma condição de subjetividade, reflexividade e transformação é capaz de produzir efeitos na sua própria estrutura, ajudando a ser, sentir, dizer, pensar, saber e fazer de forma diferente do que antes. E não poderia ser

diferente, pois nos constituímos e formamos a partir das nossas experiências, dos nossos encontros e desencontros, do que lemos, ouvimos, assistimos, sentimos, das pessoas com quem convivemos e de tudo aquilo que de algum modo nos faça voltarmos e prestarmos atenção a nós mesmos e ao mundo.

Disso, entendemos que “toda experiência particularmente nos modifica, ainda que às vezes as mudanças não sejam de todo visíveis” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 197). Os efeitos de uma experiência nem sempre provocam grandes rupturas na nossa estrutura, por vezes, essa mudança poderá ser tão sutil a ponto de torna-se imperceptível. Entretanto, isso não anula a sua importância, uma vez que está implicada na capacidade de nos tornarmos seres abertos e sensíveis a ponto de na relação com o acontecimento mudarmos nossa percepção, compreendendo que ainda de forma inconsciente toda experiência tem algo a contribuir e ensinar, nos transformando em outra coisa diferente do que éramos antes.

Com base no que foi dito, compreendemos que as experiências ocorrem por meio de acontecimentos que se sucedem na nossa vida, sobre os quais não temos controle e nem podemos criar expectativas. Constituem-se de momentos em que nos entregamos a nossa própria presença no encontro, na relação com o mundo, atravessada por um conversar com algo/alguém que se dá em uma linguagem e em uma emoção. Nesta relação necessitamos aceitar o inesperado, precisamos estar abertos a sentir, provar, ver e ouvir apreciando o viver no presente, sem perspectivar um futuro ou rememorar um passado, nem emitir um julgamento ou opinião sobre a qualidade dos efeitos que o acontecimento possa vir a causar.

Por vezes, os acontecimentos poderão não causar bem-estar, harmonia, prazer, sofrimento, obediência, dentre outros sentimentos, na medida em que a experiência nos acontece pela distinção e atribuição de sentidos a elas, a partir das nossas próprias experiências e daquilo que entendemos como adequado e necessário no conviver em nossa cultura. De toda forma, as experiências são instantes da vida que nos proporcionam de algum modo um aprendizado transformando o nosso ser, sentir, dizer, pensar, saber e fazer. Mesmo que não tenhamos consciência sobre o que aprendemos, ao nos darmos conta sobre o acontecimento da experiência, isto é, ao estarmos na reflexão sobre todos os sentidos que atribuímos a ela e todos os efeitos que nos provocou, é como se pudéssemos reformular a experiência. Na continuidade do Capítulo discutiremos a Educação, incluindo a Formação de Professores(as), a partir de uma noção de experiência.

3.2 O experienciar na Educação e na Formação de Professores(as)

Na Educação a vivência de experiências tem se tornado cada vez mais escassa. Larrosa (2014) analisa que na atualidade se passam tantas coisas e demasiadamente tão depressa na nossa vida, que o acontecimento de experiências tem se tornado cada vez mais raro, seja pelo excesso de informação e de opinião, ou pela falta de tempo e sobrecarga de trabalho. Conforme o autor a experiência exige um gesto de escuta, uma interrupção que é quase impossível nos tempos que correm, pois cada vez mais nos constituímos sujeitos ultra informados, cheios de opiniões, superestimulados e agitados pelo trabalho, como consequência, nos tornamos incapazes de realizar esta interrupção, de modo que os acontecimentos passam e não nos afetam. A experiência requer uma parada,

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Esta interrupção, exige um sujeito da experiência aberto, exposto e vulnerável a passagem do acontecimento, que ao mesmo tempo, em que se torna exposto assume o risco em fazer/padecer da experiência “como superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Em vista disso, o sujeito da formação e da Educação, precisa ser um sujeito da experiência, uma vez que “a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2019, p. 48).

A experiência da nossa própria formação e transformação emerge da interrupção, da parada para abrirmos espaço para o novo e para prestarmos atenção ao que nos acontece. Ela exige abertura e sensibilidade para que possamos pensar, sentir e escutar na relação com mundo, o que o acontecimento tem a nos dizer, de modo a nos formar e transformar em outra coisa que não sabemos.

Em contraponto, Larrosa (2002) percebe que a Educação da forma como tem sido pensada a partir do par ciência/técnica, e por vezes, do par teoria/prática torna a experiência cada vez mais impossível na formação dos sujeitos. A Educação projetada pelo par da ciência/técnica nos remete a uma perspectiva positivista e retificadora, na qual os sujeitos que trabalham em Educação são concebidos como meros “técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas”, sob o par da teoria/prática a Educação é vista por uma perspectiva política e crítica em que “essas mesmas

pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (LARROSA, 2002, p. 20).

Essas concepções que ainda perpetuam em nossa sociedade, foram produzidas culturalmente ao longo do tempo como verdades absolutas. Entretanto, não podemos reduzir a Educação a instrução e aplicação de conhecimentos técnicos e/ou práticos estranhos ao viver dos sujeitos, e tão pouco ao emprego de políticas concebidas de forma antidemocrática, arbitrária e hierárquica aos sistemas de ensino. O(a) professor(a) não desempenha um mero papel de instrutor ou reproduzidor de conhecimentos e técnicas produzidas por ciências distintas do viver cotidiano, e nem os(as) estudantes atuam de forma pacífica como se fossem uma “tábula rasa” desprovidos de saberes, interesses e emoções.

Ao contrário, com base nas concepções de Maturana (1999) entendemos que o mundo do Educar consiste em um criar, realizar e validar na convivência, de um modo particular de conviver, em uma rede de conversações no entrelaçar do linguajar e do emocionar dos participantes deste conviver. O(a) professor(a) e os(as) estudantes atuam como sujeitos ativos que estão na convivência construindo juntos um espaço relacional que possibilita a transformação na convivência de seres responsáveis, socialmente conscientes que respeitam a si mesmo e ao outro e, que aprendem as habilidades particulares e operações reflexivas para participar de atividades em comunidade (MATURANA, 1999). Sob este ponto de vista o Educar é proporcionar aos sujeitos uma transformação na convivência em comunidade para que possam atuar de forma consciente e responsável em sociedade.

É assumindo nossa responsabilidade social que podemos fazer política a todo momento em nossa vida cotidiana. Essa responsabilidade surge quando estamos conscientes das consequências das nossas próprias ações e quando agimos aceitando-as (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Criar um projeto Educacional comum em que a nossa responsabilidade social e ecológica esteja implicada e que, assim, se perpetue na democracia como uma obra político-cotidiana significa um operar/fazer na reflexão e na aceitação do outro considerando que todos têm um valor igual na construção de um espaço relacional para a cooperação na criação de um mundo na convivência (MATURANA, 2002). O que é contrário a um fazer único e igual que não reconhece as diferenças, que não faz distinção, que não inclui e que não atualiza por meio da construção conjunta e do respeito ao outro como legítimo.

Desejamos produzir um espaço do Educar por meio de conversações em uma dinâmica relacional no entrelaçar de um linguajar e de um emocionar em interações recursivas que incentivem o acontecimento de experiências que favoreçam a cooperação, a autonomia, a

reflexão, a aceitação e o respeito por si, pelos outros seres e pelo ambiente na criação de um mundo na convivência. Dessa forma, estaremos construindo um espaço do Educar em um domínio experiencial constituído por acontecimentos abertos a experiências que aconteçam em um âmbito amplo de conversações democráticas em um domínio de convivência, no qual as atividades educativas contribuam na formação dos sujeitos com elementos para um fazer autônomo, social e ecologicamente responsável (MATURANA, 1999).

Larrosa (2014) alerta que os aparatos educacionais que somos submetidos desde pequenos até a universidade funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível o acontecimento de experiências. A organização dos currículos escolares, incluindo a universidade e os cursos de Formação de Professores(as), em pacotes demasiadamente numerosos e curtos, assim como, a necessidade de buscarmos uma constante atualização por meio de uma formação permanente e acelerada, em que o tempo é usado como valor de troca acabam impossibilitando que experiências nos aconteçam (LARROSA, 2014).

Em nossa cultura, a vivência desses aparatos educacionais incentiva a criação de uma Educação baseada em uma noção de competição, na qual vivenciamos um processo de interações que se definem sob o eufemismo do mercado da livre e sadia competição (MATURANA, 2002). Trata-se de submeter a existência ao consumo e a produção, tornando impossível qualquer experiência tanto de singularidade quanto de comunidade, pois nega-se a responsabilidade com o mundo (LARROSA, 2018).

Transitamos em um mundo do Educar como indivíduos separados, que necessitam se destacar, disputar, vencer e ser gratificados pelos nossos próprios desejos e feitos. Porém, Maturana (2002) esclarece que a valorização da competição nunca será sadia, uma vez que como um fenômeno cultural ela consiste na negação do outro na convivência, provocando o rompimento da nossa constituição biológica humana de seres que convivem no cooperar e no compartilhar, bem como, ocasionando a perda da convivência social, a enfermidade e o sofrimento da nossa estrutura.

A competição rompe com a convivência social tornando impossível a própria Educação, pois essa consiste em um fenômeno de transformação na convivência, que ocorre em todas as relações do viver como redes de conversação, na qual um sujeito se move na harmonia junto com o outro configurando a sua aprendizagem na aceitação e transformação mútua na convivência social (MATURANA, 1999). Essas conversações se dão em uma dinâmica relacional em um espaço de interações na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, na confiança e no respeito da sua presença, sem exigências e cobranças (MATURANA, 2002). No entanto, o nosso modo de estar no mundo do Educar na medida em

que adentramos na nossa cultura, vivendo os processos educacionais com aparatos que fomentam a competição, vamos perdendo a capacidade de viver como seres sociais na cooperação, destruindo a nossa capacidade de transformação na convivência, conseqüentemente, impedindo que experiências nos aconteçam.

A Educação concebida pela ciência tradicional também desconfia da experiência que já não pode ser mais entendida como um meio capaz de formar e de transformar a vida dos sujeitos em sua singularidade, pois trata-se de convertê-la em um método seguro e previsível que se dá como uma apropriação e domínio do mundo, isto é, busca-se converter a experiência em experimento (LARROSA, 2019). Nesta perspectiva, todo o fenômeno do Educar precisa ser medido, testado, manipulado e explorado por meio de leis fixas e em um determinado tempo e espaço para que adquira uma validade e confiabilidade.

Todavia, a experiência não tem nada a ver com experimento e nem com a prática. A experiência tem um caráter subjetivo e singular, pois cada pessoa a vive de uma maneira única e diferente, oposto ao experimento que tem um caráter homogêneo, repetível, antecipável e a capacidade de produzir um efeito “no geral”. De modo análogo, a experiência pressupõe atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade e exposição, reações que nem sempre são manifestadas na prática, ainda que por vezes na prática também possam acontecer experiências nos momentos em que a interrupção da ação cede lugar a abertura do sujeito na sua subjetividade (LARROSA, 2011).

Fazer da Educação um instrumento de medida para apropriação e verificação de resultados, pode constituir-se em um erro, limitando a possibilidade de os sujeitos se relacionarem com o mundo, com eles mesmos e com os outros seres, aprendendo na convivência saberes que façam sentido para sua vida. Portanto, argumentamos o quão importante pode ser pensarmos uma Educação a partir de uma noção de experiência, de modo que os sujeitos que participam das conversações e das interações que acontecem neste espaço relacional possam construir saberes que façam sentido para si na convivência com o outro e com o meio.

Segundo Larrosa (2019), para explorarmos as possibilidades de um pensamento da Educação elaborado a partir de uma noção de experiência precisamos limpar a palavra experiência de todas as aderências empíricas e pragmáticas associadas à ideia de experimento e de prática, as quais possam ter sido incorporadas nos últimos séculos, assim como, reivindicar a legitimidade que a ciência tradicional tanto menospreza tentando produzir uma ideia de generalização da experiência. Isso porque a experiência não pode ser objetificada e nem universalizada como propõe a ciência tradicional. Ela precisa ser singularizada e pensada a

partir de uma lógica da paixão, posto que a “paixão é sempre singular porque ela mesma não é outra coisa que aferição pelo singular” (*ibidem*, p. 68).

Além disso, é necessário também fazermos soar a palavra experiência de um outro modo em Educação, isto é, inicialmente dizendo um não a tudo que nos foi apresentado como necessário e obrigatório, e que já não concordamos e admitimos, posteriormente, fazer uma pergunta que nos encaminhe e aponte na direção de outros modos de pensamento, sensibilidade, linguagem e desejo no fazer a Educação (LARROSA, 2019). Pensar a Educação a partir de uma noção de experiência implica em um movimento de desconstrução duvidando das verdades científicas que menosprezam a subjetividade da experiência em favor da sua objetivação e generalização, em busca de uma reconstrução por caminhos que possam nos guiar rumo a outros modos de fazer Educação atribuindo sentido a nossa própria experiência no viver.

Precisamos (re)pensar tanto a Educação quanto a ciência, a partir de uma perspectiva que tenha na experiência a sua legitimidade. De acordo com Maturana (2001) a ciência pensada desse modo tem sua validade na conexão com a vida cotidiana, ela acontece como uma atividade humana em que nós observadores fazemos ciência ao nos encontramos em um domínio de ações especificado pela emoção fundamental da curiosidade, sob a forma do desejo ou paixão pelo explicar. Nessa perspectiva, a ciência não tem a ver com uma realidade objetiva externa ao viver ou com a previsão de um futuro e, com fazer coisas em busca de uma verdade, senão, com a própria lógica da paixão pelo explicar, na qual nossas explicações científicas se constituem como reformulações de experiências que ocorrem com elementos do nosso domínio experiencial nas coerências operacionais de nossas experiências (MATURANA, 2001).

Assim, a ciência tem sua validade na conexão com a nossa vida cotidiana. O que fazemos em ciências configura-se como uma maneira particular de operarmos com explicações científicas que estão relacionadas às nossas próprias experiências singulares de criar reformulações de experiências, a partir do que se sucede no nosso viver. Logo, haverá tantos modos de fazer ciências e de criar explicações científicas, quanto observadores no experienciar do seu viver.

Neste ponto de vista, o que fazemos em ciência e em Educação não pode ser separado do nosso conviver, portanto, precisamos recuperar a experiência da vida cotidiana no fazer ciência e a experiência de transformação na convivência ao fazer Educação. Sobre isso Maturana (2002, p. 34) explica que no domínio de ações que constitui o espaço do Educar, “[...] não podemos nos dar conta de outra coisa a não ser de que o mundo que vivemos depende de nossos desejos”. Esse dar-se conta sobre os nossos desejos implica em uma parada para

refletirmos sobre o que estamos ou não fazendo em Educação, e de que outros modos podemos e queremos fazer diferente.

Nesse sentido, a reflexão sobre o que nos acontece, isto é, a respeito das experiências que constitui os fundamentos do nosso conhecer, consiste em uma ação humana realizada por alguém em um lugar em particular que se dá na linguagem como um “[...] ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 67-68). É por meio da reflexão, do dar-se conta se queremos ou não as consequências das nossas ações, que surge a responsabilidade sobre o que fazemos na convivência com outros seres e com o meio social (MATURANA, 2002).

A reflexão e a explicação das experiências inscritas em uma noção de tempo “passado, presente e futuro tem plena relevância na nossa vida diária em termos do planejamento do que desejamos fazer com nós mesmos e com os outros” (MATURANA, 1999, p. 43, tradução nossa). Em virtude disso, toda a reflexão se origina de um ato de conhecer e produz um mundo, posto que “*todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer*”, contudo, vivemos em uma cultura em que esse ato de conhecer como se conhece, ou seja, saber como se constitui nosso mundo de experiências, está centrado na ação e não na reflexão (MATURANA; VARELA, 1995, p. 68).

Dessa forma, precisamos resgatar a possibilidade de acontecimento de experiências que favoreçam a reflexão na/sobre a Educação, em especial, no que concerne a Inclusão Escolar. A nossa capacidade reflexiva nos distingue de outros seres, ela nos possibilita voltarmos a nós mesmos percebendo que nada é externo a nós. Com base nisso, compreendemos que a recursividade da reflexão/ação, como um movimento que nos possibilita anteceder a ação, e em seguida, suceder do ocorrido, possa contribuir para nos tirar do automatismo da ação e abrir um espaço, uma interrupção para pensarmos o nosso modo de estar no mundo do Educar, e para revermos o que sabemos, sentimos e fazemos a partir das nossas próprias experiências. Para que assim possamos mudar o rumo de nossas ações na direção do que desejamos.

Conhecer como conhecemos a partir da reflexão sobre as nossas experiências implica em compreendermos que a “experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2019, p. 33). O saber da experiência consiste em um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo ao longo da nossa vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece, ele só adquire sentido como “uma forma

humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2019, p. 32).

O saber da experiência diverge do saber científico tradicional e/ou da prática, pois não tem a ver com a transmissão e a apropriação de informações que nos chegam e, nem com realização de coisas que não nos fazem sentido, sobre as quais só podemos emitir uma opinião. O saber da experiência consiste em um saber singular que se conecta a nossa existência, como um conhecimento inesperado que adquirimos quando de fato estamos na experiência e essa nos provoca algum aprendizado, modifica de alguma forma a nossa estrutura. Esse aprendizado simplesmente nos acontece ao formarmos e/ou transformarmos o nosso ser, sentir, dizer, pensar, saber e fazer, em outra coisa diferente do que éramos antes. Por vezes, podemos não ter consciência sobre a dimensão do que a experiência nos modificou, neste caso a reflexão pode nos auxiliar a voltarmos nós mesmos e percebermos os afetos provocados.

Em vista disso, se quisermos viver em um mundo do Educar diferente e atuar de modo diverso, temos que mudar nossos desejos modificando nossas conversações de forma consciente na reflexão sobre o que queremos ou não, pois só assim conseguiremos adequar as nossas ações na direção do que desejamos (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). A todo momento em nossa vida cotidiana fazemos escolhas, essas têm o poder de construir o mundo que vivemos com os outros seres, por isso precisamos ser conscientes e responsáveis sobre o que desejamos, pois, “o mundo em que vivemos é sempre e a todo momento responsabilidade nossa” (MATURANA, 2002, p. 97). Nossa dificuldade para concretizar a mudança de nossos desejos não consiste na percepção de que nossos conhecimentos são insuficientes ou de que não dispomos das habilidades necessárias,

[...] elas se originam de nossa perda de sensibilidade, dignidade individual e social, auto-respeito e respeito pelo outro. E, de um modo mais geral, originam-se da perda do respeito por nossa própria existência, na qual submergimos levados pelas conversações de apropriação, poder e controle da vida e da natureza, próprias de nossa cultura patriarcal (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 103).

Nesse contexto, se desejamos vivenciar uma Educação a partir de uma noção de experiência, de modo que possamos recuperar a nossa essência como seres sociais cooperativos que vivem de forma democrática em comunidade e se transformam na convivência construindo saberes que adquirem sentido com a própria vida, é preciso modificarmos nossas conversações. A respeito disso Larrosa (2019) argumenta sobre a necessidade pensarmos a Educação a partir do par experiência/sentido elaborando uma linguagem da experiência, que seja distinta da linguagem da ciência tradicional sobre a qual já estamos acostumados, que tem como pretensão atribuir o valor de verdade e objetivar as coisas. Para o autor a experiência carece de uma

linguagem que nos permita fazer a experiência do mundo junto com o outro na nossa forma singular de ser, isto é, uma linguagem da experiência “que seja transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza” (LARROSA, 2019, p. 69).

Desta forma, precisamos elaborar uma linguagem da experiência não para o diálogo ou para o debate, mas sim para a conversação de forma que seja possível elaborar junto com outro o sentido ou a ausência de sentido do que acontece a cada um de nós e das respostas que o acontecimento nos exige, por meio de uma relação horizontal em que tanto nosso ponto de vista quanto o do outro tenham igual valor (LARROSA, 2019). Isso porque o nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, e como tal precisamos considerar que o nosso ponto de vista será tão válido quanto o do outro com quem desejamos conviver, assim, poderemos “[...] buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo igual, num ato que habitualmente chamamos de amor” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 262-263).

Além da linguagem, as emoções constituem a base da dinâmica relacional em que acontecem as conversações nas diferentes experiências que fazemos na vida cotidiana, incluindo a Educação, visto que “[...] o modo como interagimos com o outro é um assunto emocional, pois nossas emoções especificam, a cada instante, o domínio de ações em que estamos nesse instante” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 131). Dessa forma, se quisermos compreender o que acontece em qualquer conversação, será necessário identificarmos a emoção principal que define o domínio de ações, visto que “vivemos nossos encontros sob distintas emoções” e “haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente, e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas as definem” (MATURANA, 2002, p. 68).

No que se refere ao emocionar, Maturana (1999) aponta três emoções principais presentes na vida cotidiana: amor (amar), agressão (rejeição) e, indiferença. O amor é uma emoção que gera um domínio de ações em que outro surge como legítimo outro na convivência, sem que seja necessário justificá-lo, mas sim deixá-lo ser quem é de modo tranquilo. A emoção da agressão provoca um domínio de ações em que o outro é negado como legítimo outro na coexistência consigo mesmo e com o outro, seja através de um ataque físico direto ou indireto por meio da negação emocional que se produz quando o outro não cumpre com expectativas sobre as quais não houve um acordo prévio. Já a indiferença consiste na emoção que produz um domínio de ações no qual outro não é visto como outro, pois este não tem presença e o que lhe sucede está fora das nossas preocupações.

Nas diversas relações humanas que acontecem no nosso viver, precisamos perceber que as conversações acontecem inicialmente em uma dinâmica interna que ocorre na nossa estrutura, por meio de um domínio emocional que especificará, posteriormente, as ações que realizaremos em uma dinâmica externa ao nos relacionarmos em interações com outro, com o mundo. Assim, se estivermos sob a emoção do amor construiremos um espaço relacional de interações amorosas com outro, na aceitação, cuidado e respeito mútuo, desfrutando de um experienciar de harmonia, bem-estar, prazer e pertencimento na convivência.

Por outro lado, se estivermos sob a emoção da agressão seja por meio de um ataque físico ou ao criarmos uma expectativa sobre o outro, nossas interações serão de negação, cobrança e violência daquilo que não aceitamos que outro é ou possa vir a ser. Isso gera um experienciar de sofrimento e de afastamento na convivência para ambos, tanto para quem fica esperando do outro uma resposta, quanto para quem é cobrado por algo que nem sempre pode ou quer corresponder, visto que essa expectativa não lhe pertence. Se a emoção que define as nossas ações for da indiferença, as interações serão de rejeição, desprezo e omissão com outro, como se sua existência fosse esquecida, sua ausência não precisasse ser notada, tampouco, a convivência ser preservada, isso acontece sem nos gerar nenhum tipo de comoção ou empatia. Na nossa vida a todo momento estamos transitando por relações humanas que acontecem em conversações sob diferentes emoções.

Vivemos cada vez mais imersos em uma contradição emocional de base. Queremos manter o consumismo de nossa cultura, mas ao mesmo tempo desejamos conservar o mundo natural; pretendemos preservar o viver na apropriação, mas desejamos gerar solidariedade; ansiamos por certezas e segurança, mas ao mesmo tempo queremos liberdade; queremos autoridade, mas também respeito mútuo; pretendemos viver em competição, mas também em cooperação; ambicionamos a possibilidade de ficar muito ricos, mas também almejamos acabar com a pobreza; desejamos ser amados, mas ao mesmo tempo obedecidos...A vida humana não pode ser vivida em harmonia e dignidade se essas contradições emocionais não se dissolverem. Acreditamos que para isso acontecer é necessário recuperar o amor e a brincadeira como guias fundamentais em todas as dimensões da coexistência humana (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 255-256).

Dessa forma, entendemos que só o amor será capaz de dissolver todas contradições emocionais que vivemos na coexistência humana, uma vez que ele consiste na emoção central da nossa história evolutiva, é a emoção fundamental que constitui e conserva as relações sociais, as quais são geradas em conversações que se dão em uma dinâmica relacional em um espaço de interações na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, na confiança e no respeito da sua presença, sem exigências (MATURANA, 1999). O amor não é um fenômeno biológico especial e/ou eventual, ao contrário por ser “tão básico e cotidiano no humano, que

frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções” (MATURANA, 2002, p. 67).

Entretanto, sem amor, sem aceitação do outro ao nosso lado não há socialização e nem humanidade, pois “tudo o que limite a aceitação do outro - seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica - destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano [...]” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 263-264). Assim como o sol, a água e a Terra são essenciais para o viver biológico, o amor é para nós necessário para o viver e o conviver em harmonia e bem-estar, “nos damos conta que o âmbito amoroso é o único caminho para sair da dor e do sofrimento ao ampliar nossa compreensão de nossa participação na geração do nosso viver presente e de nosso conviver desejado” (MATURANA; DÁVILA, 2016, p. 460).

A nossa constituição nos faz seres biológicos que se relacionam sob a emoção fundamental do amor na convivência com outros seres, por meio de relações sociais que acontecem em conversações no cooperar e no compartilhar. Contudo, na nossa formação e transformação vivenciamos experiências, a partir do que aprendemos em nossa cultura, em que nem sempre o amor se faz presente na convivência. Por vezes, experienciamos relações que estimulam a manifestação de outras emoções, rompendo com o nosso biológico de seres sociais e amorosos, conseqüentemente, nos causando uma espécie de sofrimento.

Para experienciar o bem-estar e o prazer das relações sociais, necessitamos recuperar a experiência do amor nas relações humanas, incluindo no espaço do Educar, de forma que o amor não seja tratado como uma emoção facultativa para momentos específicos, mais sim como um modo de agirmos na construção de um espaço que seja legítimo para todos os participantes da comunidade escolar. Um espaço em que cada sujeito possa ser reconhecido, aceito e respeitado pelo que é ou possa vir a ser, assim como, aprenda aceitar e respeitar a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente, como um lugar em que todos se sintam pertencentes e busquem juntos construir o mundo que desejam, transformando-se e transformando o mundo na convivência.

Para pensarmos a Educação a partir de uma noção de experiência, precisamos nos tornar seres abertos e sensíveis a experiência de conhecer como conhecemos, isto é, necessitamos de uma interrupção para refletir e explicar nossas experiências e o saber que dela se deriva, na medida que vamos distinguindo e atribuindo sentido aos acontecimentos da nossa vida. Ao nos darmos conta sobre como se constitui nosso mundo de experiências, poderemos assumir a responsabilidade pela nossa própria formação e transformação na convivência, de modo a

conhecermos o que fazemos ou não em Educação, e de que outros modos desejamos fazer diferente.

Se nosso desejo é pensar o fenômeno do Educar em termos da experiência, ou seja, se ansiamos fazer a experiência da Educação validando a própria experiência, precisamos disseminar o amor, resgatando a essência da natureza humana na cooperação e no compartilhar em comunidade. Para tanto, necessitamos que nossas conversações estejam em uma dinâmica relacional no entrelaçar de um linguajar e de um emocionar sob a forma da linguagem da experiência e da emoção fundamental do amor, que nos conduza a construção de um mundo do Educar junto com o outro, na aceitação, cuidado e respeito mútuo na convivência.

Sabemos que existem tantos outros modos de pensar a Educação, portanto, não pretendemos com isso deslegitimar esses modos, mas sim argumentar sobre a viabilidade de compreender e explicar o fenômeno do Educar a partir de uma perspectiva que está conectada ao nosso próprio domínio de experiências. No próximo Capítulo, apresentaremos e descreveremos os procedimentos metodológicos construídos na elaboração desta investigação.

4 CONSTRUINDO CAMINHOS: do mapear ao narrar a experiência

Neste Capítulo descrevemos o delineamento metodológico. Inicialmente, indicamos os objetivos traçados ao longo do desenvolvimento da Tese, posteriormente, apresentamos nossas opções teóricas e metodológicas adotadas na elaboração de dois caminhos investigativos: Compreensões a partir de um mapeamento na produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos; e Impressões e compreensões ao conversar com acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física sobre as suas percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar.

4.1 Objetivos

Movidas pela “[...] curiosidade sob a forma do desejo ou paixão pelo explicar” (MATURANA, 2002, p. 132) no desenvolvimento desta Tese buscamos compreender e gerar explicações para o questionamento: **“Como no/pelo experienciar acontece a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos?”**. Para explicar esse questionamento organizamos os seguintes objetivos:

- Tecer um conversar a partir das compreensões emergidas do mapeamento da produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos.
- Investigar e compreender as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar vivenciadas e conversadas na Formação Inicial em Licenciatura em Educação Física.

No desenvolvimento desta Tese realizamos dois caminhos investigativos (Figura 1), os quais resultam em estudos de cunho qualitativo.

Figura 1: Caminhos investigativos realizados no desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

No primeiro caminho investigativo fizemos um mapeamento do que foi produzido no meio acadêmico e científico, entre o período de jan./2000 à dez./2020, sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. No segundo, realizamos uma conversa com acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física, a respeito das percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar vivenciadas e narradas pelos(as) mesmos(as). Nas próximas seções deste Capítulo apresentamos as etapas realizadas em cada um dos caminhos investigativos.

4.2 Compreensões a partir de um mapeamento na produção científica

Como primeiro caminho investigativo desta Tese buscamos tecer um conversar a partir de um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre o período de jan./2000 à dez./2020 a fim de compreender a produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. Como possibilidade para tecer esse conversar nossa opção metodológica foi a produção de um Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155) este estudo consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Pesquisas de natureza bibliográfica do tipo Estado da Arte, Estado do Conhecimento e Estado da Questão têm sido frequentemente empregadas no desenvolvimento de Teses e Dissertações, principalmente, por possibilitarem ao pesquisador(a) um primeiro contato com os fenômenos investigados (GIL, 2002). Nesse sentido, a consulta, a sistematização e a análise do que já foi produzido, em especial, no país do(a) pesquisador(a) pode apresentar uma potencial

contribuição para fundamentar o que está sendo ou será construído em uma Tese ou Dissertação qualificada, indicando a emergência de outros estudos (MOROSINI, 2015).

Embora essas pesquisas bibliográficas apresentem como aspecto em comum a sistematização do conhecimento científico já produzido, diferenciam-se quanto a sua forma de abordagem. Ao passo que o Estado da Arte favorece a compreensão sobre a produção do conhecimento de toda uma área, abrangendo revisões amplas que contemplem as publicações em diferentes fontes de divulgação, dentre outras, catálogos de Teses e Dissertações, congressos e periódicos científicos, o Estado do Conhecimento se dedica a abordagem de uma temática a partir da consulta especificamente a um determinado setor de publicações de uma área (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Além desses estudos, temos o Estado da Questão, o qual tem como foco o levantamento bibliográfico seletivo com a finalidade de auxiliar o(a) pesquisador(a) no delineamento da sua pesquisa, de modo a definir o seu objeto, fenômeno de investigação (TERRIEN; TERRIEN, 2004).

Nesta investigação nos interessamos pela produção de Estado do Conhecimento por já termos um foco de pesquisa que foi se definindo a partir de nossas experiências, assim como, por elencarmos somente uma base de dados como fonte primordial. Ao nos enveredarmos a produzir um Estado do Conhecimento da produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos, buscamos tomar consciência sobre o conhecimento já produzido, ampliar os horizontes e perspectivas sobre o fenômeno investigado, conhecer diferentes ideias e referenciais dialogando com outras pesquisas e autores(as). Além disso, ao mapear e discutir a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento podemos apontar os aspectos e as dimensões que vêm sendo privilegiados e/ou silenciados em diferentes épocas e lugares, bem como identificar a emergência de determinadas discussões pouco exploradas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A prática de mapear e avaliar a produção do conhecimento na área da Educação Física não é recente, pois segundo Bracht *et al.* (2011) mesmo de forma tímida, há vestígios desse tipo de investigação desde a década de 1980, momento em que a Educação Física buscava se consolidar enquanto campo acadêmico, proliferando-se por meio de congressos e periódicos científicos, assim, consagrando os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O autor acrescenta como principal contribuição desses estudos para os(as) interessados(as) que adentram no campo da Educação Física, a possibilidade de contextualizarem a sua produção identificando as tendências das investigações quanto às temáticas e os aportes teóricos e metodológicos adotados. Na literatura científica identificamos alguns estudos que já se ocuparam em

problematizar a produção do conhecimento sobre a Inclusão Escolar na área da Educação Física, seja por meio da análise de periódicos científicos (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014; CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014); anais de eventos (COSMO, 2014), e/ou Teses e Dissertações (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

No delineamento deste Estado do Conhecimento realizamos cinco etapas: 1) identificação da fonte primordial; 2) recuperação dos estudos; 3) leitura flutuante e composição do *corpus* de análise; 4) construção da bibliografia anotada e sistematizada; 5) composição de categorias (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Na identificação da fonte primordial de consulta selecionamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁸. Tal Base foi criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o intuito de ampliar o acesso e a visibilidade da produção científica nacional, possibilitando por meio de parcerias com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, a publicação e a difusão de Teses e Dissertações produzidas pela comunidade científica. Entendemos que os catálogos de Teses e Dissertações, como esta base, constituem potentes meios para disseminação do conhecimento, uma vez que ampliam as possibilidades de divulgação da produção científica atingindo lugares e leitores(as) externos à própria universidade produtora dos estudos (FERREIRA, 2002).

Dessa forma, justificamos a escolha pela BDTD devido ao fato da mesma proporcionar o acesso a uma ampla quantidade de produções, reunindo um total de 655250 documentos, sendo 478340 Dissertações e 176910 Teses²⁹. Além disso, por nos fornecer em sua interface digital informações resumidas sobre as publicações, como: nível de acesso; data de defesa; autor(a); orientador(a); tipo de documento; idioma; instituição; programa; departamento; assunto (palavras-chave); áreas do conhecimento; resumos e; texto completo para *download*.

Embora tenhamos escolhido a BDTD reconhecemos a existência de outras bases de dados digitais de Teses e Dissertações, como o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES³⁰), o Portal Domínio Público³¹ (PDP) e os repositórios dos próprios Programas de Pós-Graduação de origem das pesquisas. Entretanto, nesta investigação optamos pela exclusão das mesmas por não oferecerem detalhes dos estudos em uma mesma interface, apresentando apenas uma listagem de títulos e autores(as), bem como por entendermos que os trabalhos publicados nessas bases se repetiriam na BDTD.

²⁸ Disponível em: <<https://bdtb.ibict.br/vufind/>>.

²⁹ Dados extraídos do próprio site da BDTD em dezembro de 2020.

³⁰ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>

³¹ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>.

Na etapa de recuperação dos estudos indexados na BDTD, utilizamos como mecanismo de busca o filtro das palavras-chave por meio da combinação entre os descritores Educação Física, Inclusão Educacional, Educação Inclusiva e Formação de Professores, assim como a periodicidade entre os anos de jan./2000 à dez./2020. A opção pelos referidos descritores está relacionada à própria área e temática de investigação, na qual utilizamos como referência os termos citados na base de dados Thesaurus Brasileiro da Bibliografia Brasileira de Educação³² e/ou os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)³³.

Já a seleção pelo recorte temporal está fundamentada no entendimento de que as discussões sobre o(a) professor(a) e aquilo que acontece no cotidiano escolar passaram a ser assumidos como pontos de partida das problematizações sobre a Educação Física em ambiente escolar na medida em que avançamos pelos anos 2000 (BRACHT *et al.*, 2012). Nesse contexto, o movimento da Inclusão Educacional na área da Educação Física também passou a ganhar maior notoriedade, sobretudo, no meio acadêmico a partir do ano 2000 com a incorporação de políticas educacionais voltadas a inclusão de estudantes com deficiências na escola regular (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014; COSMO, 2014; OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

Após a recuperação dos estudos, realizamos a leitura flutuante dos títulos, resumos e assuntos, aplicando os critérios de inclusão e exclusão para seleção do *corpus* de análise. Adotamos como critérios de inclusão dos estudos: 1) ser proveniente da subárea da Educação Física em ambiente Escolar; 2) referir-se a Inclusão Escolar e/ou Educação Inclusiva; 3) abordar a Formação de Professores(as). Como critérios de exclusão, optamos pelo descarte dos estudos: 1) provenientes de outras áreas do conhecimento; 2) por não abordarem a Inclusão Escolar e/ou Educação Inclusiva, ou tratar de outros tipos de inclusão como tecnológica e social; 3) direcionados a outras abordagens de pesquisa que divergiam da Formação de Professores(as). Além desses critérios, foram excluídos todos os estudos que apresentaram duplicidade.

Com o *corpus* de pesquisa selecionado passamos a construção da bibliografia anotada e sistematizada, por meio da elaboração de uma tabela (Apêndice A) em planilha eletrônica com as informações sobre cada um dos estudos, as quais foram identificadas e extraídas na interface digital da BDTD. Na elaboração da mesma nos atentamos às seguintes informações: tipo de estudo, título, autor(a), ano, vínculo institucional, palavras-chave, objetivo de pesquisa e, resumo.

³² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>.

³³ Disponível em: <<http://decs.bvs.br/>>.

No tratamento dessas informações, nos valem das ferramentas da Estatística Descritiva organizando por meio de um gráfico os dados quantitativos relativos à periodização das publicações. Do mesmo modo, através da apresentação de um quadro buscamos apresentar o território espacial em que foram originadas as pesquisas sobre a temática investigada, de acordo com os programas de pós-graduação e as Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram orientadas e defendidas, assim como, a distribuição geográfica nas regiões/estados brasileiros.

Na etapa destinada à composição de categorias, buscamos apontar e categorizar as temáticas priorizadas nos estudos com subsídio nas técnicas da Análise do Conteúdo (AC), a qual consiste no operar de três fases: a) Pré Análise; b) Exploração do Material e; c) Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Na Pré Análise estabelecemos um primeiro contato com os materiais a serem analisados por meio da leitura fluente dos resumos. Na sequência, desenvolvemos a fase destinada a Exploração do Material através da codificação e da categorização dos resumos. Inicialmente decompos e selecionamos as unidades de registros pelo critério semântico (palavras, frases, etc.) que expressassem o conteúdo das pesquisas. Destacamos palavras e frases que especificam as temáticas priorizadas nos estudos, foram elas professores(as), acadêmicos(as), disciplinas, trabalho docente, Formação Inicial e Continuada.

Posteriormente, categorizamos os resumos classificados por diferenciação e reagrupando os conteúdos semelhantes com referência aos temas que as unidades de registros significavam. Assim, realizamos a aproximação entre os resumos cujas temáticas de estudo se aproximavam, criando duas categorias: Formação Inicial de Professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar; Formação Continuada de Professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar. Por fim, na fase de Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação realizamos a síntese e a discussão das categorias criadas³⁴.

Vale destacar, que ao operarmos com os resumos das Teses e Dissertações presentes nos catálogos, como fonte de consulta e de pesquisa, precisamos assumir que cada resumo representa um gênero do discurso, o qual necessita ser “lido pelos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional), fundidos no todo que é o enunciado” (FERREIRA, 2002, p. 267). A autora ainda acrescenta

³⁴ Os achados encontrados nesta análise serão apresentados no Capítulo 5.

[...] que a História de certa produção, a partir dos resumos das pesquisas, não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, sequencial do conjunto de resumos. Entre os textos há lacunas, ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las (FERREIRA, 2002, p. 269).

As investigações qualitativas, até mesmo as de natureza bibliográfica por meio da sistematização do conhecimento produzido, nunca serão estudos iguais a outros, uma vez que tanto o delineamento metodológico quanto a interpretação dos dados serão implicadas pelas subjetividades do(a) pesquisador(a) e das escolhas que realiza ou não ao longo da investigação. Ao estarmos na objetividade entre parênteses, ou seja, a depender da experiência, do olhar e dos caminhos que o(a) pesquisador(a) assume no operar da pesquisa, os resultados poderão ser uns e não outros.

Isso quer dizer que há tantos explicares e histórias diferentes quantos modos de escutar e aceitar as explicações científicas, mas todas igualmente legítimas (MATURANA, 2001). Dessa forma, sem a pretensão de descaracterizar os estudos abordados nas Teses e Dissertações investigadas, tão pouco estabelecer uma história única e verdadeira, buscamos construir compreensões sobre o que vem sendo produzido de conhecimento científico no âmbito da Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física na direção da Inclusão Escolar.

Nesta seção apontamos as etapas e os caminhos trilhados a partir de um mapeamento na produção acadêmica e científica no que concerne à Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. Na sequência, descreveremos o caminho construído no conversar e explicar as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar vivenciadas e partilhadas por acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física.

4.3 Impressões e compreensões ao conversar com acadêmicos(as) e egressos(as)

No segundo caminho investigativo realizado na Tese nos dedicamos a investigar e compreender as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar vivenciadas e partilhadas por acadêmicos(as) e egressos(as) na Formação Inicial em Licenciatura em Educação Física. Para tanto, convidamos para participar da investigação sujeitos que fossem: 1) egresso(a) e/ou acadêmico(a) da Universidade, da qual sou egressa; 2) se egresso(a) pertencer

a última turma de formados(as)³⁵, se acadêmico(a) pertencer a última turma de possíveis formandos(as)³⁶; 3) ter interesse em atuar no campo profissional da escola regular.

A partir do convite, aceite de participação voluntária e devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁷ (Apêndice B), a pesquisa foi composta por uma rede de conversações, da qual fizeram parte 12 sujeitos. Desses, sete eram egressos(as) do ano de 2019 e cinco acadêmicos(as) do 7º semestre do referido curso de Licenciatura em Educação Física. A média de idade desses foi de 28,8 anos, variando entre 22 e 48 anos, 50% se identificaram com o gênero feminino e 50% com o masculino, sendo que 89% possui ou estava cursando a Licenciatura em Educação Física como primeira formação na Educação Superior e 11% como segunda formação neste nível de ensino. Desses, apenas dois declararam já ter atuado na área da Educação por meio de estágios e projetos em cursos de Licenciatura anteriores e/ou em escolas da rede privada.

Ainda a respeito dos campos de atuação dos(as) egressos(as), identificamos que dois estavam atuando com a Educação Física em ambiente Escolar, como professores(as) em escolas da rede privada, dois trabalhando na área da Saúde por meio de curso de residência no Hospital Universitário (HU) e três atuando como instrutores em academias de ginástica. Já os(as) acadêmicos(as), três relataram somente estar estudando e atuar em projetos de ensino e/ou extensão como ginástica para idosos e para comunidade, e dois mencionaram além de estudar, trabalhar em outros espaços sem relação com a área da Educação Física como o comércio e setor administrativo.

A escolha deste *locus*, justifica-se devido à minha aproximação com a Universidade e com o curso do qual sou egressa, assim como, pelo interesse em pesquisar o meu próprio processo formativo profissional. Segundo Clandinin e Connely (2011), quando nós pesquisadores(as) entramos no campo de pesquisa podemos atuar como coparticipantes da paisagem experimentando as mudanças e transformações, negociando, (re)avaliando e mantendo a flexibilidade e abertura para uma paisagem que está em transformação. Assim, entendemos que no operar da pesquisa e na relação que se constrói com os(as) sujeitos, tanto os(as) participantes quanto os(as) pesquisadores(as) podem se transformar na convivência mútua (MATURANA. 1999).

³⁵ Os egressos(as) concluíram o curso no ano letivo de 2019.

³⁶ Devido a pandemia pela Covid-19, o calendário universitário sofreu alterações e no período da produção dos dados os sujeitos estavam cursando o 7º semestre do referido curso, o qual é composto por oito semestres letivos.

³⁷ Nesta investigação, apesar do estudo não ter sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), declaramos que todos os procedimentos éticos foram adotados. Para garantir os aspectos éticos da pesquisa, além da autorização do uso de dados mediante assinatura no TCLE, a identidade dos sujeitos foi preservada e mantido o anonimato do nome dos(as) participantes e da universidade de origem.

A produção das narrativas pelos(as) participantes foi realizada entre o período de nov./2020 a dez./2020, de forma online por meio das plataformas digitais *Google Meet e WhatsApp*. Nesta pesquisa adotamos a narrativa como um modo de elaboração de textos narrativos para compreender o fenômeno investigado. De acordo com Clandinin e Connelly (2011) em pesquisas científicas com abordagem qualitativa, a narrativa pode assumir um caráter tanto como método narrativo – Pesquisa Narrativa, quanto como fenômeno narrativo – Textos narrativos verbais/não verbais. Os autores ainda acrescentam que a Educação e os estudos em Educação são formas de experiências e que a melhor maneira de representar e entender essas experiências é por meio da narrativa, pois o “pensamento narrativo é forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (*ibidem*, p. 48).

Face ao exposto, compreendemos que a experiência está na nossa relação com o mundo, isto é, não se fala/escreve sobre a experiência sem antes vivê-la, é partir da experiência do nosso ser no mundo que temos algo para aprender, contar e escrever (LARROSA, 2018). Assim, a experiência com a Inclusão Escolar, fenômeno investigado, só surge a partir da reflexão sobre os afetos que cada acontecimento nos causou. Nesta investigação o ato de refletir, isto é, dar se conta sobre o que nos acontece, foi proporcionado por meio da elaboração de textos narrativos de forma oral/escrita.

Para instigar a elaboração dos textos narrativos sobre as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar, traçamos um roteiro com perguntas disparadoras (Quadro 1) (Apêndice C), sobre as quais nos ocupamos a conversar com os(as) participantes a respeito da vivência de experiências nos diferentes espaços que circularam da Educação Básica e Superior, dos estágios, projetos e em grupos de estudos, dentre outros.

Quadro 1: Roteiro de perguntas disparadoras

- 1) Você conhecia a definição de Educação Inclusiva apresentada neste documento? O que você entendia/entende por Educação Inclusiva?
- 2) No seu dia a dia como você percebe a inclusão na área da Educação Física?
- 3) Quando e como foi seu primeiro contato com a inclusão e/ou Educação Inclusiva?
- 4) Conte-nos como eram as suas aulas de Educação Física ao longo da sua formação no Ensino Fundamental, Médio e Superior.
- 5) Como você considera a sua formação para atuar no ensino de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva?
- 6) Para você qual a importância da Educação Física na escola?
- 7) Como a Educação Física pode possibilitar uma Educação Inclusiva?
- 8) Na sua prática docente no ensino de Educação Física você considera que atua/atuou na perspectiva da Educação Inclusiva? Por quê? Conte-nos como você planeja/planejou suas aulas de Educação Física.
- 9) Você se considera/considerou autônomo no planejamento e na execução das suas aulas? Por quê?
- 10) Conte-nos sobre a seleção dos conceitos a serem ministrado no ano letivo ou na(s) experiência(s) considerada(s) (estágio, projetos, etc.)? Como esses podem contribuir para a inclusão ou exclusão dos(as) estudantes? Teriam outros conteúdos que você acrescentaria?

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Compreendemos que na medida em que criamos um espaço relacional entre os(as) participantes(as) e os(as) pesquisadores(as), por meio de interações, questionamentos e respostas, as entrevistas assumem um caráter de conversa contribuindo para o relato dos sujeitos sobre as suas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Assim, possibilitando aflorar um discurso espontâneo, que favoreça a obtenção de explicações sobre alguns comportamentos e temas que fazem parte do cotidiano dos sujeitos (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

Com esse entendimento, realizamos as conversas com os(as) participantes, registrando-as por meio da gravação em áudio e posteriormente transcrevendo-as. Importante mencionar, que cinco sujeitos optaram por construir a narrativa de forma escrita, e posteriormente, nos enviar a sua escritura. Nós buscamos deixar os(as) participantes à vontade nesta escolha, pelo fato de entendermos que há diferentes modos de nos comunicarmos e expressarmos e, que cada sujeito poderia se sentir mais confortável para produzir a sua narrativa e adentrar no seu processo reflexivo de uma forma e não de outra.

Neste processo de produção de narrativas, tentamos proporcionar aos sujeitos um ensejo de reflexão, no qual os(as) participantes pudessem rememorar vivências e dar-se conta sobre experiências que aconteceram na sua história de vida, principalmente, a respeito da sua formação profissional. Entendemos que “[...] na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre viver, contar, reviver e recontar uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 108). Ao mesmo tempo que a abordagem narrativa permite ao narrador um movimento de reflexão, também possibilita um movimento de formação e transformação, uma vez que ao contar uma história de vida o narrador é levado a “explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata” (GALVÃO, 2005, p. 331).

Nas palavras de Larrosa (2019, p. 17) compreendemos que ao narrar uma experiência e atribuir sentido ou sem-sentido ao que nos acontece estamos na linguagem, pois “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos”. O autor ainda acrescenta que a experiência em palavras, permite libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para nos transformarmos em algo diferente do que éramos.

Logo, entendemos que a construção das narrativas possa ter proporcionado, de alguma forma, a cada participante uma parada no automatismo da vida cotidiana, de modo que ao falar ou escrever sobre as suas percepções e experiências com/na Inclusão Escolar, pudessem

experienciar um processo reflexivo a respeito das implicações dessas na sua constituição e formação para atuar em processos inclusivos. Nesse processo, o(a) participante pôde voltar a si mesmo atribuindo sentidos às suas experiências, bem como dar-se conta de que esse ato de (re)conhecer, narrar e refletir as experiências que o constituem pode de algum modo lhe formar e transformar.

Um fator importante que não podemos esquecer ao pesquisarmos as narrativas de experiências é que “não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (GALVÃO, 2005, p. 330). Outro aspecto que também devemos considerar é que cada fragmento de uma narrativa corresponde a uma reconstrução particular da narrativa de um sujeito, situada em um determinado tempo e espaço, podendo ocorrer tantas outras reconstruções (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Dessa forma, ao operarmos com as narrativas buscamos escutar e aceitar as experiências narradas e partilhadas pelos(as) participantes, de modo a gerarmos explicações por meio de reformulações dessas experiências a partir do nosso olhar e das nossas próprias experiências. Isso porque o caminho explicativo que escolhemos no desenvolvimento desta pesquisa é o da objetividade entre parênteses, no qual entendemos que tudo que escutamos e legitimamos está relacionado com o critério de aceitação da reformulação da experiência com elementos da nossa experiência (MATURANA, 2001). O critério de validação que colocamos no nosso escutar frente qualquer experiência, situação, ideia ou argumento é sempre um critério arbitrário que escolhemos de maneira consciente ou inconsciente, de forma reflexiva ou irreflexiva segundo nossos gostos, desejos, preferências e sentires íntimos (MATURANA; DÁVILA, 2016).

Nesta reformulação das experiências, apesar de considerarmos a singularidade presente tanto nas experiências formativas com/na Inclusão Escolar, quanto nas narrativas dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as), compreendemos que essas também pudessem refletir e/ou carregar acontecimentos socialmente partilhados entre os sujeitos, posto que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2019, p. 32). Em vista disso, encontramos na estratégia metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005) técnicas para compor discursos sínteses de modo a expressar uma fala coletiva sobre as percepções e experiências formativas desses sujeitos com/na Inclusão Escolar. Esta estratégia consiste em “*reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-sínteses quantos se julgue necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou*

seja, dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19, grifo autores).

O diferencial do DSC para outras metodologias de caráter qualitativo como Análise de Conteúdo (AC), Análise Textual Discursiva (ATD) e Análise de Discurso (AD), é o fato de que no DSC formamos com os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes narrativas, um discurso-síntese que é redigido na primeira pessoa do singular expressando um sujeito que fala na coletividade, viabilizando um pensamento social (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014). Tal sujeito coletivo “trata-se de um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela e em nome de uma coletividade” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16, grifo autores).

Assim, falar ou escrever em primeira pessoa, não significa referir-se a si mesmo como tema do que se diz, mas sim falar ou escrever a partir de si mesmo, colocando-se como sujeito daquilo que se pensa e diz (LARROSA, 2019). Além disso, falar ou escrever em nome próprio também implica em fazê-lo com alguém e para alguém, pois “a língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos”, isso porque a linguagem da experiência é sempre aquela elaborada junto com o outro (LARROSA, 2019, p. 70).

Com base nisso, buscamos no operar DSC tecer um conversar com/entre os(as) participantes, de modo a construirmos com as narrativas singulares, discursos que pudessem expressar uma fala coletiva sobre as percepções e experiências com/na Inclusão Escolar. Ao reformularmos as experiências gerando explicações a partir das narrativas dos(as) participantes, assumimos que na relação com o DSC, podemos voltar o olhar para nossas próprias experiências, como um processo subjetivo, reflexivo e transformador.

Portanto, ao mostrarmos as percepções e experiências narradas pelos sujeitos, não queremos convertê-las em experimentos possíveis de serem reproduzidas na Formação de Professores(as), tão pouco sobrepor uma experiência a outra, e nem emitir uma opinião sobre a experiência vivida por cada sujeito. Ao contrário, assumimos uma condição de abertura, sensibilidade e escuta da experiência do outro, de modo que a fala coletiva dos sujeitos expressada em um DSC possa nos afetar de alguma forma, formando e transformando as nossas próprias palavras, pensamentos, emoções, em algo que não sabemos como acontecerá.

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005) a proposta de configuração do DSC é sistematizada a partir de quatro figuras metodológicas: Expressões-chave (ECH) – correspondem aos extratos ou as transcrições literais das narrativas que revelam o conteúdo do

discurso, os quais são grifados pelo(a) pesquisador(a); Ideias Centrais (IC) – expressão utilizada pelo(a) pesquisador(a) para revelar de forma mais sintética, precisa e fidedigna o sentido de cada conjunto homogêneo de ECH; Ancoragem (AC) – representa a manifestação linguística explícita de uma ideologia, teoria ou crença que é professada pelo(a) autor(a) da narrativa e identificada pelo(a) pesquisador(a); Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) – é um discurso-síntese composto pelas ECH que têm aproximações das IC ou AC, sendo redigido na primeira pessoa do singular.

No operar da estratégia metodológica do DSC compomos os quatro discursos coletivos (Quadro 2) (Apêndice D): DSC 1: Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a); DSC 2: Experiências do conviver na Formação Inicial de Professores(as) para atuar em processos inclusivos; DSC 3: Experiências do ser professor(a) inclusivo(a); DSC 4: Experiências do agir em processos inclusivos.

Quadro 2: Organização dos discursos

DSC	IC	AC
DSC 1 – Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)	sentimento de despreparo, sentimento desconfortável; formação insuficiente; formação fraca; falta de disciplina específica; falta de vivência na escola; dificuldade de incluir; formação suficiente para dar os primeiros passos; formação habilita a atuar com a inclusão; interesse pessoal; preparação a partir da inserção no PIBID; desejo de continuar a formação	Sentimento Currículo Sujeito do próprio conhecimento Formação Inicial Formação Continuada
DSC 2 – Experiências do conviver na Formação Inicial de Professores(as) para atuar em processos inclusivos	convivência, colaboração, professor(a) mediador(a), conversar com os pares, conversar com o(a) professor(a) regente, conhecer os(as) estudantes, referenciais, prática docente e (in)segurança	Convivência Conversar Coletividade Autonomia Reflexão
DSC 3 – Experiências do ser professor(a) inclusivo(a)	conhecimento, respeito ao outro, tarefa do professor, conhecer o estudante, transformação, acolher o estudante, trabalhar com a diversidade, melhorar a convivência	Transformação Alteridade Diversidade Atitude Pertencimento
DSC 4 – Experiências do agir em processos inclusivos	Planejar, emoção, simular deficiências, plano da escola, conteúdo, documentos oficiais, conversar, práticas de ensino, construir junto	Planejamento escolar Saberes Emocionar Cocriar Documentos orientadores da Educação

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Os discursos foram organizados a partir do agrupamento das ECH com base na aproximação da figura metodológica correspondente às IC de sentido semelhante. Além disso, pela imersão e pela ação de ler e reler as ECH percebemos o enatuar de algumas AC, cuja recorrência e recursividade emerge em mais de um DSC. Na análise e discussão dos DSC escolhemos tecer nossas compreensões a partir das AC, pois elas estão encharcadas de nossas leituras, experiências e percepções e, nesse sentido, ecoam a opção pela objetividade entre parênteses que coloca o(a) pesquisador(a) como um observador implicado em seu observar.

Na composição dos DSC mantivemos a escrita/fala original dos(as) participantes. Para manter a fluidez dos discursos apenas realocamos as ECH e inserimos os conectivos, os quais estão indicados pela ferramenta de texto sublinhado. Além disso, as discussões³⁸ foram elaboradas com base nas narrativas apresentadas nos DSC e partilhadas pelos sujeitos, bem como subsídio dos referenciais teóricos adotados nesta investigação.

Neste Capítulo apresentamos delineamento metodológico adotado na pesquisa, por meio de dois caminhos investigativos: Compreensões a partir de um mapeamento na produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos; e Impressões e compreensões ao conversar com acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física sobre as suas percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar. No próximo Capítulo apresentaremos nosso olhar para os achados encontrados no mapeamento da produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos.

³⁸ Os DSC e as discussões tecidas, a fim de compreendermos as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar vivenciadas e partilhadas pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) serão apresentados no Capítulo 5.

5 COMPREENSÕES E EXPLICAÇÕES: a partir do estudo da produção científica

No presente Capítulo expomos o mapeamento da produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos por meio da elaboração de um Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações publicadas na BDTD entre o período de jan./2000 à dez./2020. Apresentamos a periodização e a distribuição geográfica das publicações recuperadas, de acordo com os programas de pós-graduação e as IES de origem. Além disso, sintetizamos as temáticas de estudo abordadas nas mesmas, por meio de duas categorias: o caminhar na Formação Inicial de Professores(as) de Educação Física; o caminhar na Formação Continuada de Professores(as) de Educação Física.

5.1 Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos: um mapeamento na produção científica³⁹

Na seleção das produções científicas sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos utilizando como mecanismos de busca das Teses e Dissertações publicadas na BDTD o filtro da combinação entre os descritores Educação Física, Educação Inclusiva, Inclusão Educacional e Formação de Professores, e a periodicidade de jan./2000 à dez./2020, recuperamos um total de 427 pesquisas. Dessas foram descartadas no refinamento 401 produções por apresentarem os termos Educação Física, Educação Inclusiva, Inclusão Educacional e Formação de Professores de forma isolada nos títulos, resumos e assuntos (palavras-chave), assim como, por atenderem aos critérios de exclusão – 29 por duplicidade; 274 por se referirem a outras áreas do conhecimento, exceto a Educação Física; 67 por não abordarem a Inclusão Escolar e/ou Educação Inclusiva, ou por tratarem de outros tipos de Inclusão como tecnológica e social; e 31 por não se relacionarem com a Formação de Professores(as). Após a aplicação dos critérios de inclusão selecionamos 26 Teses e Dissertações (Quadro 3), as quais explicitam os estudos sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos.

³⁹ Um recorte desta investigação foi publicado na Revista Triângulo, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021, sob o título: Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em contextos inclusivos: um mapeamento na produção científica. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5445>>.

Quadro 3: Relação das Teses e Dissertações selecionadas na pesquisa

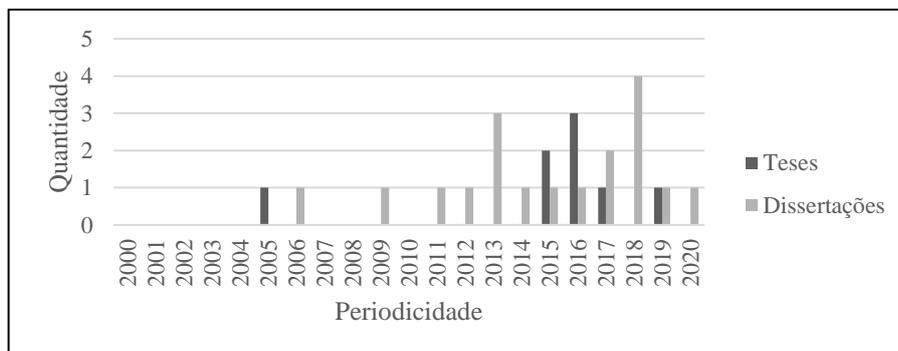
ANO	AUTOR/ TÍTULO
2005	CRUZ, G. Formação Continuada de Professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.
2006	CONCEIÇÃO, V. Formação Inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física Inclusiva.
2009	COSTA, F. Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física: dilemas e desafios na Educação Inclusiva.
2011	SILVA, E. A prática do professor de Educação Física Escolar: perspectivas de inclusão.
2012	NASCIMENTO, S. Formação Continuada de Professores de Educação Física na perspectiva da inclusão.
2013	SOUZA, F. Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo os processos inclusivos.
2013	CATALDI, C. Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física.
2013	SOUZA, C. Formação de Professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?
2014	TEBALDI, M. Formação Continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores.
2015	TOLOI, G. Formação de Professores de Educação Física para inclusão educacional usando Tecnologia Assistiva.
2015	COSMO, J. Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de Formação Continuada.
2015	FIORINI, M. Formação Continuada do Professor de Educação Física em tecnologia Assistiva visando a inclusão.
2016	MAHL, E. Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência.
2016	FERREIRA, R. Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a Formação de Professores e inclusão.
2016	MACHADO, R. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na contemporaneidade.
2016	BORGES, E. Formação de Professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física.
2017	PETERLE, L. Formação, gestão e inclusão: a experiência da Educação Física no município de Viana/ES.
2017	LOUZADA, J. Inclusão Educacional: em foco a Formação de Professores de Educação Física.
2017	OLIVEIRA, A. Formação Continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física.
2018	MORAIS SOBRINHO, J. Educação Física Escolar, Formação Continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade
2018	ZINI, R. Formação Inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.
2018	TEIXEIRA, F. Processo de formação dos cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência.
2018	SILVA, J. Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na Educação Física brasileira: o caso da FEF/UnB.
2019	NUNES, J. Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: práticas corporais para crianças autistas.
2019	MACHADO, V. Educação Física, Educação Infantil e Inclusão: repercussões da Formação Inicial
2020	SILVEIRA, A. Educação Física Escolar Inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público de Natal/RN.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir deste mapeamento, apontamos que das 26 produções selecionadas na BDTD os estudos correspondem a 67% Dissertações e 33% Teses, as quais foram defendidas e publicadas entre o período de jan./2000 à dez./2020 (Gráfico 1). Se analisarmos os dados expostos considerando uma divisão do período investigado em duas décadas subsequentes, percebemos que na primeira (2000-2010) a produção do conhecimento ocorreu de forma inexpressiva, contabilizando apenas três publicações nos anos de 2005, 2006 e 2009. Essa lacuna na produção

científica, também foi evidenciada por Cosmo (2014) ao analisar que a produção teórica a respeito desta temática em anais⁴⁰ do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE)/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) entre os anos 2000 a 2010, constatando que a mesma se apresentava de forma incipiente no período investigado.

Gráfico 1: Distribuição das Teses e Dissertações por ano de defesa e publicação



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Se tomarmos como base a segunda década (2011-2020), observamos que a partir do ano de 2011 pelo menos uma Tese e/ou Dissertação foi defendida até o ano de 2020, contabilizando um total de 23 produções. Com base nisso, percebemos que a segunda década, se comparada à primeira, foi marcada por um expressivo crescimento na quantidade de publicações sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. Tal fato demonstra que há uma preocupação da comunidade acadêmica em torno do movimento Inclusão Escolar na área da Educação Física, que tem se intensificado com o passar dos anos. Apesar disso, Oliveira, Nunes, Munster (2017, p. 583) alertam que esse aumento dos estudos vinculados à temática Educação Física e Inclusão Escolar “[...] não necessariamente implica na superação das dificuldades identificadas e tampouco se traduz no avanço do discurso, das ações e das políticas que efetivamente possam dar suporte a novas formas de se pensar e intervir de forma inclusiva nesse âmbito”, sendo necessário que tais pesquisas não apenas sejam ampliadas, mas invistam também na busca em responder às demandas reais desse processo.

Em relação a distribuição das Teses e Dissertações por região/estado do Brasil de acordo com as IES e os programas de pós-graduação em que foram orientadas e defendidas (Quadro 4) identificamos que 58% das produções são provenientes de instituições localizadas na região

⁴⁰ De acordo com Cosmo (2014), em sua pesquisa foram considerados os anais publicados nos anos 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009, uma vez que os mesmos apresentam sua produção bianual.

Sudeste do país, seguido das regiões Sul com 19%, Centro-Oeste 15% e Nordeste 8%. Na região Norte não foram recuperadas produções que atendessem aos critérios empregados na pesquisa.

Chicon, Peterle e Santana (2014) ao investigarem a produção do conhecimento sobre a Formação de Professores(as) na perspectiva da Inclusão Escolar em periódicos científicos da área de Educação Física entre a década de 2000 a 2010, também evidenciaram uma concentração de trabalhos com origem nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. O mesmo foi identificado por Oliveira, Nunes e Munster (2017) ao mapearem as Teses e Dissertações oriundas de programas de pós-graduação no Brasil, publicadas entre os anos de 2002 e 2015, cuja abordagem centrou-se na temática Educação Física e Inclusão. Segundo esses autores o número significativo de produções provenientes dessas regiões pode ser explicado devido a uma tendência dos programas de pós-graduação da área da Educação Física estarem concentrados em instituições de ensino e pesquisa pertencentes às regiões Sudeste e Sul do país.

O que corrobora com os achados desta investigação, uma vez que foram verificados seis programas de Pós-Graduação em Educação Física distribuídos entre as regiões Sudeste e Sul do Brasil, ao passo que nas demais, Centro-Oeste e Nordeste, foi identificado apenas um programa. Visando a superação dos limites geográficos e a descentralização do conhecimento sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física nessas regiões, entendemos que o desenvolvimento de Teses e Dissertações possa ser expandido para outros programas e instituições de ensino e pesquisa, de modo a fomentar a democratização do conhecimento para além da própria área da Educação Física.

Quadro 4: Distribuição das Teses e Dissertações por região/estado do Brasil de acordo com as IES e os programas de pós-graduação em que foram orientadas e defendidas

Região	Estado	Instituição	Programa	Produções
Sudeste	São Paulo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Pós-Graduação em Educação	Teses 3 Dissertação 1
			Pós-Graduação em Ciências da Motricidade	Dissertação 1
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Pós-Graduação em Educação Especial	Teses 2
		Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Pós-Graduação em Educação Física	Tese 1
		Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertações 4
	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Pós-graduação em Educação Física	Dissertação 1
		Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
			Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG)	Pós-Graduação em Educação	Tese 1
	Paraná	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
			Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel (UNIOESTE)	Pós-Graduação em Educação
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Pós-graduação em Educação	Tese 1 Dissertação 1
		Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Pós-Graduação em Educação	Dissertações 2

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir do mapeamento nas produções científicas por regiões do país, notamos que as Teses e Dissertações foram defendidas em 15 IES e 17 programas de pós-graduação (Quadro 4). No levantamento das IES, apontamos que apenas uma produção foi defendida em instituição privada, ao passo que as demais 25 produções se derivaram de instituições públicas, destacando-se a UNESP e a UFES, respectivamente, com a publicação de cinco e quatro pesquisas. A prevalência de pesquisas desenvolvidas em IES públicas, pode ser explicada pelo fato de que grande parte dos programas de pós-graduação nacionais são de natureza administrativa pública (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

Com relação aos programas de pós-graduação nos quais foram orientadas e defendidas as produções científicas, observamos que as origens correspondem: 50% Pós-Graduação em

Educação, 38% Pós-Graduação em Educação Física, 8% Pós-Graduação em Educação Especial e 4% Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Esta expressividade de Teses e Dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação na área de Educação vai ao encontro da necessidade de expandir as pesquisas para além da própria área da Educação Física. Para Oliveira, Nunes e Munster (2017) esta significativa quantidade de produções pode representar tanto a valorização de pesquisas com abordagem no campo pedagógico da área da Educação Física, quanto a predominância dos programas de Pós-Graduação em Educação em detrimento dos específicos na área da Educação Física.

Corroborando Manoel e Carvalho (2011) acrescentam, que ainda são escassos os programas que oferecem os títulos de doutor(a) em Educação Física, o que pode contribuir na decisão de pesquisadores(as) a buscarem esta formação em outros programas de pós-graduação orientados pelos campos das ciências humanas e/ou biológicas. Tal fato pode ser observado nesta investigação, ao evidenciarmos que das oito Teses selecionadas neste estudo, somente uma foi orientada e defendida em Programa de Pós-Graduação em Educação Física, sendo cinco provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação e duas de Programas de Pós-Graduação em Educação Especial.

Na identificação dos descritores adotados nas Teses e Dissertação para indexar os estudos na BDTD, com base na frequência de aparição nas pesquisas, destacaram-se as palavras-chave: 'Educação Inclusiva', 'Inclusão' e 'Educação Especial'. Em menor evidência apareceram os termos relacionados a área da Educação Física – 'Professores de Educação Física' e 'Educação Física Escolar', bem como palavras que especificam a formação profissional – 'Formação Continuada', 'Formação de Professores', 'Professores-Formação' e 'Formação Profissional' e o contexto da escola 'Inclusão Escolar' e 'Ambiente Escolar'. O uso de tais palavras-chave está em consonância com a temática principal abordada nas produções.

Na categorização das Teses e Dissertações segundo as temáticas de estudo apresentadas nos resumos, evidenciamos a abordagem das pesquisas sobre professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar a partir de duas categorias: 38% Formação Inicial e 62% Formação Continuada. Apesar desses estudos tratarem a Formação e Constituição de Professores(as) com foco na Formação Inicial e/ou Continuada, com base nos pressupostos de Tardif (2019) entendemos a formação docente como um processo contínuo que perdura durante toda a vida do(a) professor(a), até mesmo antes de ingressar na carreira docente, a partir das experiências que teve no seio familiar e no processo de escolarização anterior, como também após lograr da aposentadoria, uma vez que muitos sujeitos mantêm o exercício da profissão por meio de outros projetos.

O caminhar na Formação Inicial de Professores(as) de Educação Física

A categoria Formação Inicial de Professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar foi composta por dez produções científicas, sendo duas Teses e oito Dissertações. Foram incluídos nesta categoria os estudos que buscaram investigar a Formação de Professores(as) de Educação Física durante cursos de graduação, por meio da participação dos(as) acadêmicos(as) em disciplinas, Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência com ênfase na temática Inclusão Escolar, bem como estudos documentais sobre políticas públicas, Projetos Políticos Pedagógicos e currículo dos cursos de graduação em licenciatura.

Nestas pesquisas, foi apontado que a Formação Inicial e a Constituição dos(as) Professores(as) de Educação Física vêm sendo mediada por uma rede que busca capturar e governar os sujeitos como inclusivos, capazes de defender a sociedade de riscos que possam sofrer (MACHADO, 2016). Diante disso, alguns estudos demonstraram uma preocupação por parte dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) formadores em relação ao precário e/ou inexistente tratamento dado à temática Educação Inclusiva na matriz curricular dos cursos, bem como a escassez de oferta de disciplinas específicas sobre essa temática, e/ou falta de interdisciplinaridade entre essas e as demais disciplinas da grade curricular (SOUZA, C., 2013; BORGES, 2016; LOUZADA, 2017; TEIXEIRA, 2018).

Além disso, também foi indicado que os currículos dos cursos de Formação de Professores(as) em determinadas IES encontram-se defasados quanto aos conteúdos e as práticas pedagógicas, visto que permanecem impregnados pelo viés esportivista historicamente construído na área da Educação Física dificultando a promoção de um ambiente de formação que incentive o diálogo igualitário e inclusivo, assim como, contribua para construção de saberes que auxiliarão no trabalho com a Inclusão Escolar (SILVA, 2018). Outro aspecto mencionado nas pesquisas diz respeito à falta de oportunidade dos(as) acadêmicos(as) vivenciarem experiências que os possibilitem interagir com a inclusão dos(as) estudantes, por meio de ações oferecidas nos próprios cursos de graduação (ZINI, 2018).

Apesar dessas pesquisas demonstrarem a fragilidade e/ou escassez de vivências com a Inclusão Escolar nos cursos de licenciatura, outros estudos contemplados nesta categoria indicaram ações assertivas que tem contribuído para que os(as) acadêmicos(as) vivenciem experiências formativas inclusivas na Educação Física, como é o caso da inserção em Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (MACHADO, 2019). Do mesmo modo, a promoção de um ensino crítico reflexivo, o qual demonstrou contribuir para que os(as) acadêmicos(as) se

percebessem como agentes de um ambiente de aprendizagem inclusivo, refletindo e (re)significando o seu próprio processo formativo com vistas ao desenvolvimento de práticas que considerem as diferenças dos(as) estudantes (CONCEIÇÃO, 2006).

O trabalho colaborativo entre os(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) em exercício foi igualmente apontado nas pesquisas como benéfico a Formação Inicial e Continuada de Professores(as), assim como o entendimento por parte dos(as) acadêmicos(as) de ações exitosas que podem favorecer a Inclusão Escolar, como o planejamento de atividades em que os(as) estudantes possam ser organizados em grupos heterogêneos, com dinâmicas colaborativas que estimulem a sensibilização e o coeducar – educar a si e ao outro (FERREIRA, 2016).

Nesse sentido, Rodrigues (2006a) enfatiza a importância da Formação Inicial de professores(as) oportunizar aos acadêmicos(as) a construção de conhecimentos que os possibilite reconhecer o valor das diferenças em termos da diversidade humana no intuito de promover a Inclusão Escolar e não para justificar a segregação. Logo, se faz necessário a oferta de ações pedagógicas por meio de disciplinas, conteúdos, projetos e práticas que possam proporcionar aos acadêmicos(as) experiências que contribuam com a construção de saberes para Inclusão Escolar. Diante disso, é preciso que seja promovido um programa de formação o mais isomórfico possível ao exercício da profissão, que rompa com a tradição de disciplinas que visam enaltecer o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho entre os(as) acadêmicos(as), isto é, “deve-se procurar não só fornecer as informações de forma expositiva, mas também comprometer os alunos em tipos variados de experiências que lhes permitam aprender do mesmo jeito que deverão ensinar” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 323).

Para tanto, esperamos que nos cursos de Formação de Professores(as) os(as) acadêmicos(as) possam se preparar tanto para participar no exercício da docência na direção do movimento da Inclusão Escolar, contribuindo com boas práticas em uma perspectiva inclusiva, quanto “possam ser, eles próprios, os reformadores ou inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivas” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 321). Nesse sentido, sem esgotar os saberes sobre a Inclusão Escolar, a etapa da Formação de Inicial poderá fornecer um ponto de partida para que os(as) acadêmicos(as) busquem novos conhecimentos que os permita construir ambientes de aprendizagem inclusivos para si e para os(as) estudantes com quem convivem, tendo como base a valorização das diferenças existentes na sala de aula e a proposição de práticas cooperativas.

Além disso, o trabalho colaborativo entre os(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) em exercício pode se tornar um grande aliado para a Formação Inicial e Continuada, tendo em vista que “ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”, esse movimento “começa nas universidades, continua nas escolas” (NÓVOA, 2019, p. 14). É na cooperação, na partilha e no refletir individual e na coletividade que poderemos construir mundos outros do Educar (MATURANA, 2002). É no (co)educar como um ato de educar o outro, o(a) estudante, que o(a) professor(a) poderá se educar, em companhia, codependência, numa rede de conversação que ao discutir e problematizar o fazer docente gera e atualiza o próprio fazer (VANIÉL; LAURINO; NOVELLO, 2013). Disso decorre a importância da articulação entre a universidade e a escola, estreitando laços, partilhando saberes e experiências, pois as práticas de transformação dos sujeitos e da escola com vistas ao acolhimento dos(as) estudantes precisam coexistir em ações coletivas.

O caminhar na Formação Continuada de Professores(as) de Educação Física

A categoria Formação Continuada de Professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar foi composta por 16 produções científicas, sendo seis Teses e dez Dissertações. Nesta categoria estão compreendidos os estudos que buscaram investigar a Formação de Professores(as) de Educação Física após a conclusão da graduação, por meio da participação em cursos de capacitação e especialização com ênfase na temática Inclusão Escolar.

Encontramos pesquisas contempladas nesta categoria que apontam a percepção de professores(as) a respeito da Inclusão Escolar, ainda restrita aos sujeitos com deficiências (MORAIS SOBRINHO, 2018). Em contraponto, outros trabalhos demonstraram uma visão ampliada sobre a Inclusão Escolar, por parte de professores(as) que reconhecem como práticas excludentes a tendência da área da Educação Física em separar as atividades por gênero e de valorizar habilidades e técnicas esportivas (SILVA, 2011).

As pesquisas também sinalizaram os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) para atuar em processos inclusivos. Foram mencionados como principais fatores que dificultam a inclusão nas aulas de Educação Física, o trabalho isolado, o desconhecimento sobre como tornar sua aula mais inclusiva para a participação de todos(as) estudantes no mesmo tempo e espaço, a obrigatoriedade de ensinar conteúdos pouco significativos para os(as) estudantes, a precariedade de infraestrutura, recursos e materiais inadequados e a inexistência de políticas públicas que incentivem a Formação Continuada de Professores(as) (CRUZ, 2005; COSTA, 2009; NASCIMENTO, 2012; TEBALDI, 2014; TOLOI, 2015; PETERLE, 2017).

Por outro lado, apesar dos(as) professores(as) atribuírem a falta de conhecimento aprofundado sobre a temática Inclusão Escolar e a escassez de Formações Continuadas, as pesquisas indicaram que os(as) mesmos(as) reconhecem a importância da Inclusão Escolar. Além disso, buscam por meio de experiências anteriores (re)significar a sua prática docente, de modo promover uma Educação Física visando a Inclusão Escolar (NUNES, 2019).

Os estudos apontaram que os(as) professores(as) perceberam o trabalho colaborativo e a Formação Continuada como espaços que podem favorecer a superação dos desafios inerentes a Inclusão Escolar, incentivando a partilha de experiências, a prática reflexiva e a (re)construção de saberes sobre a Inclusão Escolar na medida em que os(as) professores(as) se reconhecem como produtores do próprio conhecimento (SOUZA, F., 2013; FIORINI, 2015; COSMO, 2015; MAHL, 2016; OLIVEIRA, 2017). Contudo, também indicam que os(as) professores(as) compreendem que as demandas da Inclusão Escolar extrapolam a busca da qualificação, percebem a necessidade do encantamento individual e coletivo em respeito à diversidade humana e a valorização das diversas culturas existentes na sociedade, e buscam, por meio de estratégias metodológicas, atender aos múltiplos corpos e as suas necessidades (CATALDI, 2013; SILVEIRA, 2020).

De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 14) ainda que exista um Projeto Político Pedagógico que oriente a escola para Inclusão Escolar, qualquer mudança neste espaço só será possível se as pessoas forem tocadas pela experiência, uma vez que “há de existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver”. Sobre isso, precisamos destacar que a transformação acontece no sujeito que está na experiência, pois só esse poderá perceber e atribuir um sentido ao que lhe acontece (LARROSA, 2019). Disso decorre que o(a) próprio(a) professor(a) precisa fazer experiências com a Inclusão Escolar, sobretudo, compreendendo a importância de se colocar de forma sensível na relação com os(as) estudantes para acolher as diferenças, bem como refletindo sobre a sua responsabilidade social na convivência com os mesmos(as).

Outro aspecto importante, é que o acontecimento de experiências exige a construção de um espaço do Educar aberto, em um âmbito amplo de conversações democráticas entre os sujeitos que convivem em uma comunidade (MATURANA, 1999). Dessa forma, a imposição aos sistemas de ensino de políticas educacionais inclusivas, abrangendo o Projeto Político Pedagógico das escolas, se forem construídos de forma arbitrária, sem a participação dos sujeitos envolvidos pode romper com a convivência entre os(as) mesmos(as), pois as ações da

escola interferem na vida de toda a comunidade. Portanto, devem ser pensadas e planejadas no coletivo, envolvendo tanto os(as) profissionais, quanto os(as) estudantes e seus familiares.

Com relação a Formação Continuada de Professores(as), Rodrigues (2003) aponta para a necessidade desta ser proporcionada com base isomórfica, isto é, naquilo que se pretende que o(a) professor(a) privilegie no exercício da sua profissão. Logo, a Educação Física deve ser pensada “para todos e para cada um”, isso implica em planejar um ensino que possa corresponder “de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.)” (RODRIGUES, 2003, p. 69).

Reconhecemos que a Formação Continuada possui regras e princípios próprios que se diferenciam da Formação Inicial, pois os sujeitos que a realizam “defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes” (RODRIGUES, 2014, p. 14). Para tanto, “é essencial que os professores de Educação Física se relacionem e reflitam conjuntamente com todo o corpo docente e oferecendo contribuições que podem conduzir a uma melhor inclusão”, posto que, “nenhum professor, por si só, ou nenhuma disciplina, por si só pode tornar inclusivo um ambiente educativo” (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2020, p. 374-375).

Nesse sentido, emerge a necessidade de canais de comunicação e de colaboração entre as escolas, universidades e centros de formação estabelecendo trocas de formadores e de experiências (RODRIGUES, 2014). Com base nisso, compreendemos que se quisermos construir um ambiente de aprendizagem em que o ensino de Educação Física possa incluir a todos e cada um(a) dos(as) estudantes, precisamos que os(as) acadêmicos(as) e professores(as) em exercício vivenciem nos espaços educativos, seja da Formação Inicial e/ou Continuada, experiências que valorizem as diferenças, assim como, proporcionem a cooperação entre os sujeitos.

Nesta investigação, sem a pretensão de descaracterizar os estudos abordados nas Teses e Dissertações investigadas, tão pouco estabelecer uma história única e verdadeira, buscamos construir compreensões sobre o que vem sendo produzido no âmbito da Formação e Constituição de Professores(as) na direção de uma Educação Física com vistas à Inclusão Escolar. A partir do mapeamento nas produções científicas selecionadas, percebemos que se a Formação Inicial e/ou Continuada de Professores(as) buscar a congruência entre as vivências nos cursos de formação e as realidades escolares, de modo a proporcionar tanto aos acadêmicos(as) experiências em disciplinas específicas à temática inclusão e a inserção em Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência, quanto aos professores(as) em exercício o trabalho colaborativo com os seus pares e com estudantes estaremos construindo

um caminho para a Inclusão Escolar. Além disso, os estudos também apontaram a necessidade de superação de resquícios de um ensino integrativo voltado ao público com deficiências; de rompimento com práticas de ensino excludentes que tradicionalmente fizeram parte da Educação Física, por exemplo, a separação dos(as) estudantes por gênero e habilidades motoras; e de ênfase em práticas mais inclusivas que valorizem as diferenças e a cooperação entre os(as) estudantes.

Cabe destacar que na realização deste estudo não tivemos a pretensão de esgotar as discussões sobre a temática investigada. Assim, reconhecemos que desde a escolha da fonte de busca até a adoção dos filtros e dos critérios inclusão e exclusão possam ter ficado lacunas na recuperação e na triagem das produções selecionadas e apresentadas nesta investigação. Desse modo, destacamos como limitações desta investigação, além da recuperação e do descarte de pesquisas cujas palavras-chave não se relacionavam aos critérios de inclusão, também a necessidade de acessarmos alguns arquivos de Teses e Dissertações na íntegra tanto para identificação dos programas de pós-graduação de filiação dos(as) autores(as), quanto para leitura dos resumos, cujas informações foram suprimidas na indexação dessas publicações na plataforma digital da BDTD.

Na categorização de alguns estudos tivemos dificuldade em encontrar informações sobre o objetivo, metodologia e tipo de estudo, as quais estavam confusas, incompletas e/ou ausentes na composição dos resumos. Entretanto, face ao caráter permanente das pesquisas do Estado do Conhecimento, consideramos ser relevante na construção desta Tese trazer contribuições sobre o que tem sido produzido em Teses e Dissertações, de modo a compreendermos como o movimento de Inclusão Educacional vem sendo discutido e apresentado no meio acadêmico científico.

Neste Capítulo expomos o mapeamento da produção científica sobre a Formação e Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos. Na sequência, apresentaremos nossas reformulações particulares sobre as percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar narradas e partilhadas pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) a partir da análise de quatro DSC elaborados nesta investigação.

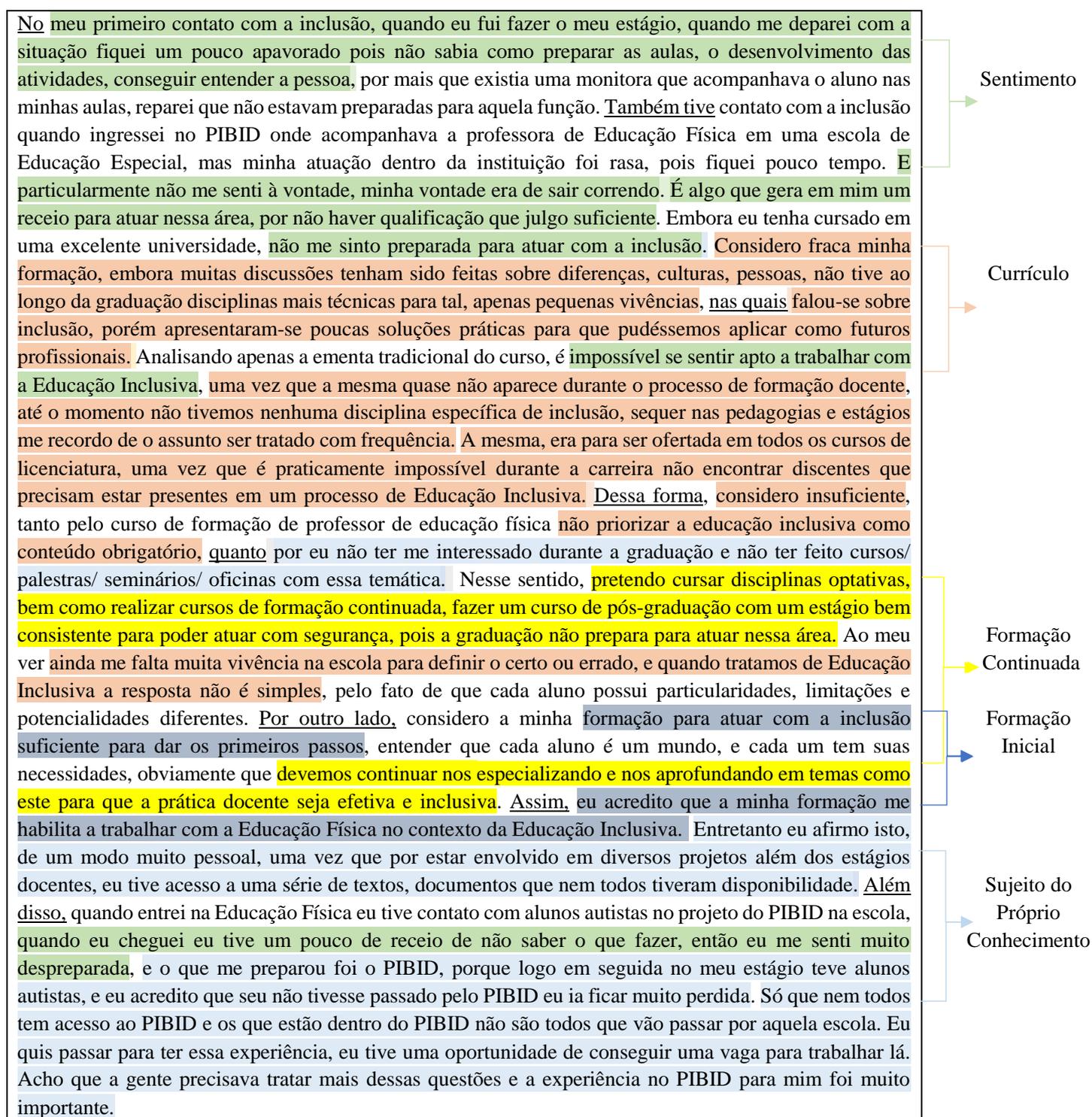
6 COMPREENSÕES E EXPLICAÇÕES: narrativas partilhadas por acadêmicos(as) e egressos(as)

Após a leitura atenta às narrativas dos acadêmicos(as) e egressos(as) do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre as suas percepções e experiências formativas com/na Inclusão Escolar, que foram produzidas em um conversar, na postura de observadores implicados, fomos fazendo marcações no texto e identificando as IC, as ECH e as AC (Apêndice D). Dessa maneira interagimos com as narrativas e produzimos quatro discursos: DSC 1 “Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)” (Figura 2); DSC 2 “Experiências do conviver na Formação Inicial para atuar em processos inclusivos” (Figura 3); DSC 3 “Experiências do ser professor(a) inclusivo(a)” (Figura 4); DSC 4 “Experiências do agir em processos inclusivos” (Figura 5). As compreensões que tecemos sobre esses discursos foram acontecendo em um processo recursivo e enativo de ler, marcar, refletir, escrever, reler, remarcar, refletir e rescrever.

6.1 Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)

No DSC 1 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) demonstram sentirem-se apavorados, com receio, desconfortáveis e despreparados em atuar pela primeira vez de forma inclusiva na docência escolar. Além disso, os(as) mesmos(as) consideram que esta falta de preparo, pode ser atribuída em decorrência de uma Formação Inicial deficitária no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física. Embora reconheçam que a promoção de discussões sobre as diferenças, as culturas e as pessoas foram oportunizadas no referido curso, os sujeitos argumentam sobre a necessidade de uma disciplina específica que aborde a temática da Inclusão Escolar, com caráter mais prático para atuarem em processos inclusivos, bem como a vivência da atuação na prática da docência em estágios escolares. A oferta de tal disciplina foi apontada como necessária, inclusive, a todos os cursos de licenciatura, visto que a formação profissional de professores(as) segundo eles(as) precisa fomentar conhecimentos que serão exigidos no atendimento ao público que está inserido nas escolas.

Figura 2: DSC 1 – Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Um dos primeiros aspectos mencionado no DSC 1 se refere aos sentimentos manifestados e percebidos pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) ao se darem conta da necessidade de atuarem de forma inclusiva na relação com os(as) estudantes. De acordo com Damásio (2018) não existe experiência do ser sem uma experiência de sentir, pois a ausência

completa de sentimentos significaria uma suspensão da existência humana. Isso quer dizer que a experiência do ser professor(a) perpassa a experiência do sentir-se professor(a) para atuar em processos inclusivos, visto que diferentes emoções e sentimentos podem estar envolvidos desde as relações que se estabelecem nas formações até as práticas do exercício da docência.

Experenciemos os sentimentos a partir do nosso sentir das emoções, isto é, das alterações que uma emoção provoca no estado do nosso corpo por meio da relação entre uma imagem mental, por exemplo de um rosto e/ou uma fala, que é combinada com uma resposta emocional do nosso sistema cerebral específico (DAMÁSIO, 2000). De todo modo, as relações que se dão em conversações e interações no nosso viver são especificadas por uma emoção, a qual irá desencadear as nossas ações que se sucederão na convivência com os outros seres e com o meio (MATURANA, 2002).

Os sentimentos de pavor, receio, desconforto e despreparo revelados pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) ao estarem pela primeira vez na relação com os(as) estudantes, na qual se deram conta da necessidade de atuação de forma inclusiva na docência escolar, podem ter sua origem em uma emoção de agressão (MATURANA, 1999), ou melhor, de negação emocional do próprio processo formativo e/ou dos(as) estudantes por não corresponderem às expectativas esperadas. Além disso, estes sentimentos podem estar associados a imagens mentais criadas sobre um perfil de estudante ideal, assim como, de uma formação profissional que fosse capaz de fornecer todos os conhecimentos necessários para atuar naquele contexto.

De fato, com base nas representações sociais das práticas escolares e as experiências anteriores a atuação docente, “na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional” (FREITAS, 2006, p. 170). Isso gera a falsa ideia de existência de uma homogeneidade entre os(as) estudantes, sobre os quais é possível aplicar métodos de ensino iguais, acreditando-se que com maior ou menor êxito todos(as) aprendem da mesma forma, no mesmo tempo e linguagem (ORRÚ, 2017). Logo, ao percebermos que o perfil do(a) estudante que está na escola não é aquele que idealizamos nos cursos de Formação de Professores(as) e em outros espaços que tenhamos vivenciado na nossa cultura, podemos experimentar uma emoção de agressão, de negação e um sentimento de medo por não saber como atuar naquele contexto.

Nas aulas de Educação Física Escolar “[...] ainda não conseguimos incluir aqueles alunos que não se encaixam nos modelos preestabelecidos como os ‘gordinhos’, os ‘baixinhos’, os ‘magricelos’, os ‘inábeis’, os ‘desajeitados’, entre outros” (BOATO, 2013, p. 116). No

entanto, sabemos que “[...] não há ideal de ser humano a não ser aquele que reinventamos na nossa interpretação. Nossa intervenção transcende o ‘imaginário’” (RODRIGUES, 2013, p. 21, grifo autor). Assim, necessitamos reconhecer que no exercício da docência não nos relacionamos apenas com “corpos”, mas sim com sujeitos que são dotados de uma dimensão motora, cognitiva, social, emocional/afetiva, e acrescentando ainda a espiritual, que é singular de cada um.

As relações que estabelecemos com os(as) estudantes são mediadas por emoções, as quais são expressas por meio de posturas físicas, por maneiras de ser e estar com os(as) estudantes (TARDIF, 2001). Dessa forma, sentimentos como medo (receio) e insegurança podem exercer uma influência negativa na observação da capacidade de atuação e na efetivação de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física (FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019). Damásio (2018) acrescenta que os sentimentos como medo, assombro e raiva podem comprometer o bem-estar dos sujeitos, ao passo que a cooperação pode gerar uma infinidade de sentimentos agradáveis.

Assim, no acolhimento às diferenças podemos enfatizar sentimentos de aceitação e respeito tanto aos estudantes, quanto de autoaceitação ao nosso próprio processo formativo, isto é, todo(a) estudante pode aprender e todo(a) professor(a) pode ensinar (TARDIF, 2019). Isso implica na compreensão de que o acolhimento aos estudantes não emerge somente de conhecimentos científicos, advindo principalmente dos cursos de Formação de Professores(as), mas sim que o saber e o fazer inclusivo pode ser construído junto com os(as) estudantes no cotidiano das realidades escolares.

No tocante a formação profissional de professores(as) parece que ainda não há um consenso sobre o que significa estar preparado para atuar com as diferenças em processos inclusivos (SKLIAR, 2006) ou como fazer isso na Formação Inicial em que, nem todos(as), os(as) estudantes estão atuando em uma escola e o experienciar nem sempre é possível. Espera-se que os cursos sejam capazes de fomentar uma preparação do(a) professor(a) para ensinar os(as) estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, fornecendo conhecimentos que lhes possibilitem aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às salas de aula, de forma a garantir a solução imediata de problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (MANTOAN, 2006). Essa expectativa ocorre, pois ainda estamos em uma cultura de formação que pressupõe receber algo para posterior aplicação, e não de uma formação que acontece num vai e vem de informação, experiência, e reflexão, não necessariamente nessa ordem, mas que considere a importância desses três

elementos para a construção de um saber que possibilite o(a) professor(a) atuar em processos inclusivos.

Nos moldes atuais da formação o trabalho docente inclusivo se restringe a aplicação de conhecimentos específicos de cunho técnico e prático pelos(as) professores(as) para que possam lidar com determinadas formas de diferenças e possíveis dificuldades que venham a enfrentar ao acolher os(as) estudantes. Porém, “até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’[...]”, muitas das decisões tomadas pelos(as) professores(as) decorrem das interações que estabelecem com os(as) estudantes (TARDIF, 2001, p. 34, grifo autor).

Sobre este viés Ferre (2001) esclarece, que os cursos de Formação de Professores(as) criam identidades profissionais técnicas ou *experts*, no qual os saberes e os discursos produzem uma visão dicotômica, por meio de uma ilusão de normalidade de quem se estuda, e de polarização do outro da perturbação e da culpa, reduzindo as diferenças a identidades fixas passíveis de serem definidas, categorizadas e normalizadas a partir de um saber científico independente das singularidades dos sujeitos. Disso decorre um entendimento de que as diferenças são entidades fechadas essencialmente constituídas, como se cada sujeito adquirisse identidades plenas com base em marcas de identificação, como referenciais únicos sejam étnicas, de gênero, de raça, de religião, classe social, etc. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001). É como se os aspectos sociais, culturais e ambientais não interferissem na construção de uma identidade exclusivamente biológica, por exemplo, como se as mulheres vivessem o gênero de formas idênticas, os negros vivessem a negritude do mesmo modo, os(as) estudantes aprendessem igualmente.

Dessa forma, evidenciamos que o sentimento de despreparo por parte dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) pode surgir justamente por esses sujeitos julgarem que a formação docente não correspondeu às suas expectativas para atuarem em processos inclusivos, visto que possam não ter experienciado ao longo desta formação conhecimentos específicos com um viés mais técnico, sobre os quais pudessem aplicar como soluções práticas na inclusão de determinados(as) estudantes cujas identidades fixas foram culturalmente construídas. Entretanto, Skliar (2006, p. 32) esclarece que não nos faz falta um discurso racional, técnico e especializado, por exemplo, acerca da surdez para que possamos nos relacionar com os(as) estudantes surdos(as), o que buscamos é uma

[...] formação orientada a fazer que os professores possam conversar – *conversar*, no sentido que tenho explicado anteriormente – com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro.

Neste sentido, talvez o que nos falte não seja um saber especializado para definir e lidar com as diferenças, mas sim um saber da experiência, que nos conduza ao encontro com o outro, a sentir o que ele(a) provoca em nós mesmos, um saber que esteja atravessado de singularidade e de alteridade, e que dê um lugar a sensibilidade (LARROSA, 2011). Pois, é na experiência e na reflexão a respeito do que a presença e a alteridade desse outro produzem na nossa subjetividade que poderemos nos colocar ao seu lado para conhecê-lo e compreendê-lo, posto que “se olharmos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos” (FERRE, 2001, p. 199).

Corroborando, Maturana (2002) acrescenta que é nessa reflexão, nesse ato de voltarmos a nós mesmos que poderemos nos dar conta acerca das relações que estabelecemos no conversar com outro(a), com o(a) estudante, e das perturbações que ele(a) nos provoca, surgindo assim a nossa responsabilidade social pelo que fazemos juntos na convivência. Com base nisso, entendemos que o sentimento de despreparo narrado pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) também possa estar associado ao impedimento de vivenciarem experiências que lhes provocam mais do que ler e falar sobre as diferenças, culturas e pessoas, mas possibilitam o conversar.

Experiências que permitam aos acadêmicos(as) e egressos(as) estar na relação junto com os(as) estudantes na aceitação e respeito mútuo na convivência, percebendo e refletindo sobre as emoções que esses podem lhes provocar, bem como acerca da sua (nossa) responsabilidade social com a inclusão de todos(as). Todavia, o sentimento de despreparo desses sujeitos não pode ser assumido como pauta principal, pois a estrutura e a infraestrutura das escolas e das universidades também exercem influência na concretização do processo inclusão (SOUZA, 2013).

Neste bojo, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) identificam a necessidade de uma melhor abordagem da temática da Inclusão Escolar na matriz curricular dos cursos de graduação em Educação Física, e nas demais licenciaturas, por meio da oferta de disciplinas específicas. A pouca ênfase atribuída a temática da Inclusão Escolar tem sido apontada como uma das principais fontes de dificuldade a formação nos cursos de graduação em Educação Física (FILUS; MARTINS JR, 2004; SALERNO, 2014; SILVA, 2018). Sobre este aspecto admitimos

[...] que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos. Implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Em vista disso, as decisões que são tomadas na construção dos currículos dos cursos de Formação de Professores(as) em Educação Física dizem muito sobre o perfil profissional que se quer formar, e o tipo de sociedade que deseja construir. Nesse contexto, Veiga, Souza e Garbin (2013) esclarecem que as diretrizes curriculares se constituem em orientações para a elaboração dos currículos, dada certa autonomia da IES na definição de seus currículos, desde que o mesmo seja coerente com o apresentado nas diretrizes. Dessa forma, nos casos em que os currículos dos cursos estão estruturados com a implantação de disciplinas com base na Resolução CNE/CP 03/1987 como a “Educação Física Adaptada”, parece não ser o suficiente para garantir a construção eficaz de uma Educação Física Inclusiva, visto que se mantém um viés técnico e prático voltado a inclusão (CARVALHO *et al.*, 2017a). Por se tratar de uma disciplina com foco central em um público caracterizado por pessoas com deficiências, a mesma sinaliza para a manutenção do caráter segregacionista existente nas suas práticas (FERREIRA, 2016).

Isso porque, as disciplinas na área da Educação Física Adaptada apresentam prevalentemente caráter teórico prático e técnico terapêutico, por meio de conteúdos centrados, principalmente, no trato das incapacidades e nas deficiências (GUTIERRES FILHO *et al.*, 2014). Sobre outras denominações, disciplinas pautadas nesta perspectiva técnica terapêutica mantém enfoques parcelados, classificações nosológicas e práticas de divisão de corpos e mentes que não respondem nem à complexa realidade com que os(as) professores(as) enfrentam, muito menos a vida dos(as) estudantes (FERRE, 2001). O fato de disciplinas com esta perspectiva técnica estarem presentes no currículo dos cursos pode dificultar o diálogo e o trabalho inclusivo, posto que sob um viés médico essas podem redundar em discursos e práticas estereotipadas, que visam um trato terapêutico ao invés de fins pedagógicos e do acolhimento às diferenças, fomentando a segregação entre os(as) estudantes.

Portanto, torna-se pertinente refletirmos nos cursos de Formação de Professores(as) de Educação Física a respeito da oferta de disciplinas voltadas à Inclusão Escolar, nas quais

possamos conversar sobre a valorização das diferenças, com a intenção de promover a inclusão e não para justificar a segregação (RODRIGUES, 2003). Fomentar o diálogo e a reflexão sobre a temática da Inclusão Escolar na Formação de Professores(as) poderá contribuir para o desenvolvimento da “sensibilidade e o olhar para a diversidade que encontrarão na escola, considerando os educandos em suas individualidades e principalmente, favorecendo as oportunidades necessárias ao desenvolvimento de todos” (SALERNO *et al.*, 2012, p. 389-390).

Nesse sentido, percebemos que o cenário da Educação Física vem se modificando ao longo do tempo. Se as primeiras pesquisas sobre as sistematizações das disciplinas da área Educação Física Adaptada nos cursos de graduação evidenciaram um enfoque em aspectos biológicos da deficiência com carência de aproximação entre teoria e prática, os estudos posteriores indicam que esses cursos têm buscado incorporar as diferentes dimensões humanas para um diálogo inclusivo com base em aspectos sociais, culturais, educacionais e psicológicos, de forma a alcançar compreensões mais significativas pelos(as) acadêmicos(as) (SALERNO *et al.*, 2018).

Apesar desta mudança de perspectiva, consideramos que a forma com que os currículos dos cursos de Educação Física têm sido estruturados, pode não favorecer para que os(as) acadêmicos(as) venham a experienciar e construir saberes que irão contribuir para o trabalho em processos inclusivos. Isso porque, com a presença de apenas uma ou nenhuma disciplina que aborde a temática da Inclusão Escolar e o tratamento as diferenças de forma desarticulada as demais disciplinas, enfraquece o diálogo sobre a inclusão, visto que todas as outras disciplinas possam enaltecer o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho (RODRIGUES, 2003).

O viés esportivista ainda instaurado em alguns cursos também tem sido denunciado como um dos principais problemas enfrentados na Formação de Professores(as) com vistas a Inclusão Escolar, sendo necessário o amplo debate para a superação da discriminação reforçada pelo campo da Educação Física com suas práticas excludentes e excessivamente competitivas, emergindo a abordagem de outros conteúdos da Cultura Corporal do Movimento Humano (SILVA, 2015). Isso porque “[...] a cultura esportiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física, pode criar resistências à inclusão de pessoas identificadas como menos capazes para um bom desempenho numa competição” (SILVA, 2018, p. 98).

De acordo com Tardif (2019), a lógica disciplinar e aplicacionista do conhecimento com que as formações docentes vem acontecendo reporta dois problemas, o primeiro diz respeito a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas que não se relacionam entre si e nem com o curso, o segundo se refere a separação entre teoria e prática, isto é, centra-se a formação em

conhecimentos que são provenientes somente das disciplinas, os quais serão aplicados na prática com maior ou menor êxito. Contudo, a partir de um dos aforismos de Maturana e Varela (1995, p. 6, grifo autores) entendemos que “*Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer*”, disso decorre a circularidade do encadeamento entre o conhecimento e a ação, visto que não adianta termos o conhecimento se não soubermos o que desejamos fazer com ele. É na experiência da ação que poderemos aprender o que queremos fazer, por exemplo, com os conhecimentos que enfatizam um viés esportivista, de forma a romper ou manter com as práticas e ações que fomentem a competitividade, o desempenho e a exclusão dos(as) estudantes.

Logo, a teoria e a prática caminham juntas, aprendemos experienciando conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, argumentamos a necessidade de variadas vivências, com a temática Inclusão Escolar, atravessarem o currículo dos cursos perpassando todas as disciplinas e práticas, de forma que os(as) acadêmicos(as) possam experienciar o assunto durante toda a sua formação profissional (CARVALHO *et al.*, 2017a). Recorrendo a Tardif (2019, p. 242) entendemos:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

No DSC 1 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) se reconhecem como sujeitos do próprio conhecimento, compreendendo que a formação para atuar em processos inclusivos também emerge do interesse pessoal de cada um em buscar se inserir e construir conhecimentos em outros espaços formativos. Esses sujeitos entendem que a inserção em Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência, estágios escolares, palestras, seminários, oficinas, disciplinas optativas, dentre outros espaços com abordagem na Inclusão Escolar, pode contribuir para preparação na futura atuação docente. Assim, entendemos da mesma forma que Nóvoa (1995), estar em formação é um investimento individual de cada professor(a) para a construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. Mas não só, pois constitui-se em uma corresponsabilidade entre professores(as), estudantes e instituições educacionais.

Corroborando, Pimenta (2018, p. 20) salienta que o desafio “posto aos cursos de Formação Inicial é de colaborar com o aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”. Com base nisso, defendemos a necessidade dos cursos de

graduação em Educação Física oportunizarem vivências em outros espaços formativos para além dos conhecimentos disciplinares, de modo a incentivar nos acadêmicos(as) o experimentar de uma formação autônoma e crítica, como sujeitos responsáveis pelo próprio conhecimento. Ao atuar dessa forma o(a) professor(a) poderá recuperar o autorrespeito e a autoaceitação em um domínio de confiança, assim como o respeito e aceitação do outro, de tal modo que assim como se respeita e confia em si mesmo(a), pode confiar nos(as) estudantes e respeitá-los (MATURANA, 1999).

A inserção em estágios escolares, bem como em Programas e Projetos de Iniciação à Docência também pode contribuir para aproximação dos(as) acadêmicos com o contexto escolar, antecipando a vivência de situações que costumam deixar os(as) professores(as) no início da carreira inseguros, atenuando momentos compartilhados com estudantes e com os(as) professores(as) em exercício (MACHADO, 2019). Caberia essa oportunidade a todos(as) acadêmicos(as), e não só para alguns. Além do mais, outras ações podem ser oportunizadas nos cursos de modo a apoiar esse amadurecimento da percepção dos(as) futuros(as) professores(as) sobre a Inclusão Escolar, como a inserção em estágio obrigatório com a Educação Inclusiva, visitas às instituições especializadas e às escolas regulares inclusivas, aulas práticas com a participação de estudantes que apresentam diferentes necessidades e deficiências, entre outras (CARVALHO *et al.*, 2017a; SALERNO *et al.*, 2018).

A promoção destas ações pode contribuir para que os(as) acadêmicos(as) sintam-se como sujeitos do seu próprio conhecimento para atuar em processos inclusivos, experienciando e aprendendo também com a prática. Tendo em vista que para acolher as diferenças e romper com posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos(as) estudantes, só terá sentido “se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 14). Se o sujeito da Formação de Professores(as) para atuar em processos inclusivos, estiver na experiência de forma sensível, aberta e reflexiva ao que lhe acontece, poderá fazer a experiência da própria formação e transformação (LARROSA, 2002). Dessa forma, considerar na elaboração e promoção das práticas de ensino os saberes, desejos, crenças e sentidos atribuídos pelos(as) acadêmicos(as) a própria formação docente é fundante, nesta perspectiva.

Portanto, as ações que fomentem o estreitamento das relações entre a universidade e a escola, podem propiciar o trabalho colaborativo entre os(as) acadêmicos(as), os(as) professores(as) em exercício e os(as) professores(as) formadores contribuindo para partilha de experiências e saberes, de modo que o(a) professor(a) em exercício possa ampliar seus conhecimentos e (re)adquirir saberes, que por ventura, não foram construídos em sua Formação

Inicial, nem na prática de sala de aula ou em outros espaços, assim como, possibilitar aos acadêmicos(as) a construção de saberes da prática produzidos pelos(as) próprios(as) professores(as) no exercício da docência (FERREIRA, 2016). A partilha de saberes e experiências vivenciadas na prática da sala de aula, nas distintas realidades escolares pode favorecer o conhecimento e a compreensão acerca dos(as) estudantes com quem irão conviver e acolher na escola e para quem se estuda nos cursos de Formação de Professores(as).

No DSC 1 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) também manifestam o entendimento de que a Formação Inicial carece de ser continuada ao longo da carreira docente, por meio de cursos de pós-graduação. De acordo com Tardif (2019, p. 287), a formação profissional dos(as) professores(as) consiste em um *continuum*, “não se limita à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira”. Neste contexto, é importante compreendermos que os cursos de graduação em Educação Física consistem em uma Formação Inicial que reivindica ser contínua ao longo de toda a vida profissional, assim como, a Formação Continuada não pode se restringir a superação de “faltas” decorrentes de uma Formação Inicial deficitária (CRUZ; SORIANO, 2010).

Assim, a Formação Inicial de Professores(as) de Educação Física demanda oferecer subsídios para que o(a) futuro(a) professor(a) venha a vivenciar experiências e construir saberes que o possibilitem atuar de forma inclusiva criando espaços inclusivos para os(as) estudantes. De modo análogo, a Formação Continuada propõe complementar os estudos, de modo que esse(a) professor(a) possa seguir se atualizando e (re)significando o seu ser, saber e fazer docente para exercer o seu trabalho da melhor maneira possível.

É na reflexão sobre a prática e acerca da formação docente, que o(a) professor(a) em exercício e o(a) futuro(a) professor(a) poderão dar-se conta sobre as experiências e os saberes que construíram ao longo da vida e de como se sentem para acolher os(as) estudantes e atuar com as diferenças em processos inclusivos. Esse ato de refletir pode provocar nos sujeitos, em alguns casos, a rejeição de sua formação e a certeza de que o único responsável pelo (in)sucesso foram os seus professores(as) formadores, em outros casos provocar uma reavaliação sobre o que contribuiu ou não para sua formação, ou ainda suscitar julgamentos relativos às possibilidades e limites dos cursos que realizou e da sua produção nos mesmos (TARDIF, 2019).

No DSC 1 evidenciamos, exatamente isso, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) ora narram uma formação deficitária quanto à temática da Inclusão Escolar, ora se reconhecem como sujeitos do próprio conhecimento, pois este processo reflexivo está implicado pelas subjetividades de cada um, bem como pela forma como fazem as distinções e dão sentido às

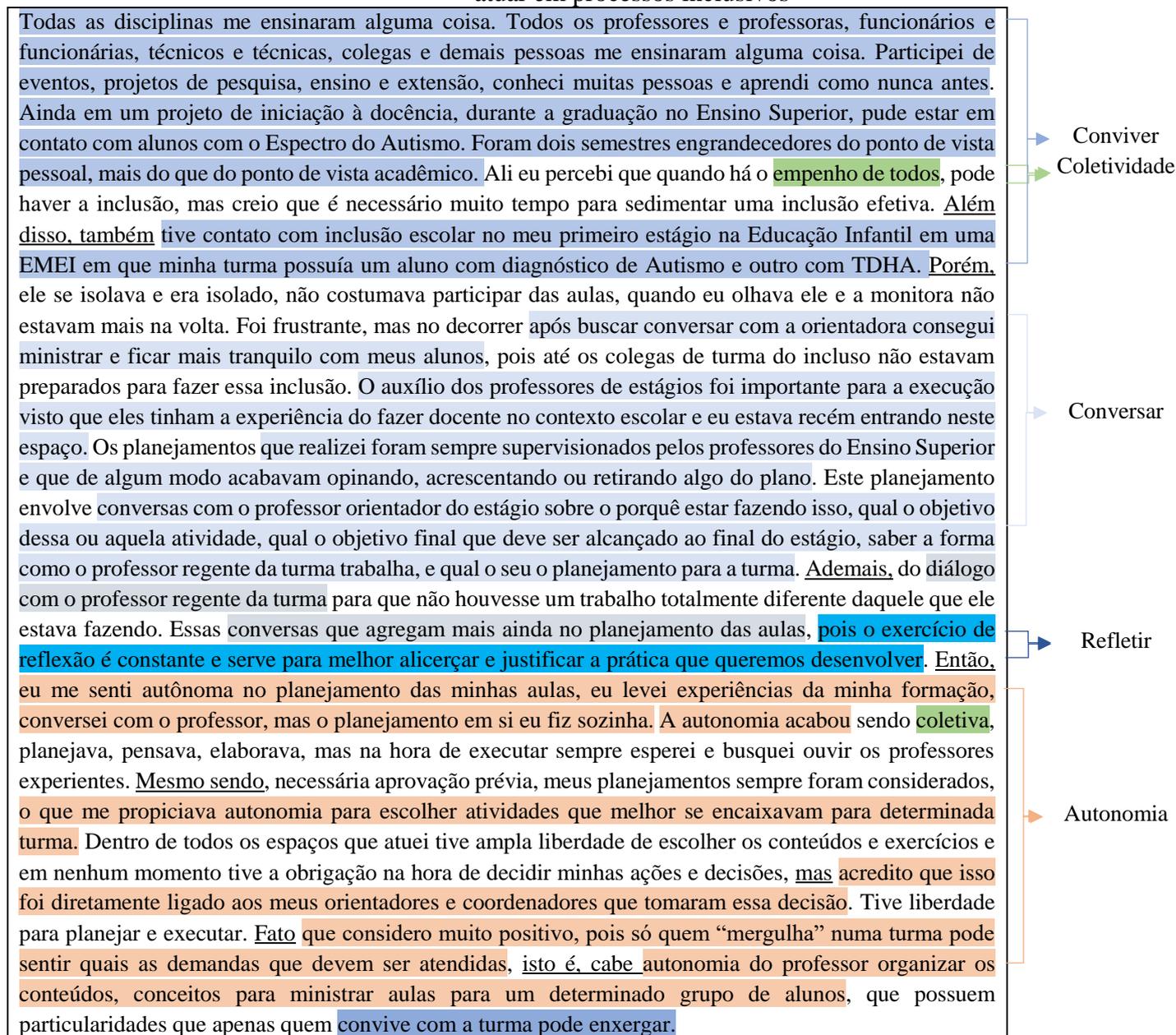
experiências que lhes acontecem. Ao efetuarmos tal reflexão poderemos nos dar conta do que desejamos fazer com nós mesmos e com os outros seres (MATURANA, 2002), isto é, poderemos nos dar conta da maneira com que vivenciamos nossa formação docente e de que outra forma desejamos experienciar esta formação e o próprio exercício da docência.

Na síntese desse discurso compreendemos, na experiência dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as), alguns sentimentos e aspectos que dificultam e/ou potencializam o trabalho com a Inclusão Escolar. Na sequência, discutiremos no DSC 2 como esses sujeitos vivenciaram e/ou desejam vivenciar os cursos de Formação de Professores(as) e a escola, assim como as experiências que julgam contribuir para a construção de processos inclusivos nesses espaços.

6.2 Experiências do conviver na Formação Inicial para atuar em processos inclusivos

No DSC 2 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) narram a importância de suas experiências do conviver na Formação Inicial à docência em Educação Física, seja por meio de disciplinas, estágios escolares, eventos científicos, Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência. Experiências nas quais estavam na relação com professores(as) e estudantes, buscando pensar e construir processos que possibilitam a Inclusão Escolar. Os sujeitos também mencionam a necessidade de vivenciarem os processos inclusivos na própria formação docente, de modo que os seus saberes e autonomia sejam legitimados, assim como, seja incentivado o conversar, o refletir e o construir coletivo. Para os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) é no coletivo que a inclusão poderá ser entendida e significada, é no conversar com os orientadores(as) de estágios escolares e com os(as) professores(as) regentes das turmas em que realizam esses estágios, em um refletir recorrente e recursivo que as necessidades dos(as) estudantes e os objetivos do que se propõem a ensinar poderá ser compreendido e recriado.

Figura 3: DSC 2 – Experiências do conviver na Formação Inicial de Professores(as) para atuar em processos inclusivos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Ao longo do DSC 2 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) narram a importância de vivenciarem experiências do conviver na Formação Inicial à docência, tanto no que diz respeito à convivência com professores(as) formadores(as) e professores(as) regentes, quanto com os(as) estudantes com quem se relacionaram na escola. Esses sujeitos compreendem que através da convivência com os(as) estudantes puderam perceber as necessidades de cada um(a), bem como correlacionar na ação pedagógica a prática com a teoria estudada no curso de Formação de Professores(as) em Educação Física.

Com base em Maturana (1999, tradução nossa) entendemos que a Educação só acontece na convivência, pois o ato do Educar configura-se em um modo particular de conviver, no qual podemos construir um mundo. O(a) estudante e o(a) professor(a) têm a liberdade para aceitar ou não a convivência, mas no momento em que ambos se aceitam como legítimos outros, troca-se o espaço “surge uma convivência que é o ponto de partida do que vai ocorrer como um fenômeno educativo” (MATURANA, 1999, p. 205, tradução nossa). Em vista disso, a vivência de experiências do conviver na Formação Inicial à docência, implica na aceitação por parte dos(as) acadêmicos(as) e dos(as) professores(as) formadores(as) em construir juntos um espaço de convivência, no qual possam se munir de conhecimentos que os auxiliem na reflexão e ação sobre os processos inclusivos nas aulas de Educação Física.

Fomentar uma convivência democrática em cursos de graduação em Educação Física com fundamento na emoção do amor, significa “mais que um sistema político, a democracia é o espaço de realização dos seres humanos como autônomos, colaboradores, responsáveis, imaginativos, abertos, com possibilidade de gerar espaços de convivência no mútuo respeito e na colaboração” (MATURANA; DÁVILA, 2006, p. 33). Perante a complexidade que envolve o trabalho docente, consideramos que os espaços onde aconteçam experiências de convivência democrática possam contribuir para a formação de profissionais que respeitam a si e ao outro, e exerçam a profissão de forma responsável e colaborativa com autonomia e criatividade. Atributos necessários não só à Inclusão Escolar, mas à Educação por inteiro.

A convivência democrática exige que estejamos dispostos ao mútuo respeito, de modo a refletirmos e soltarmos as nossas certezas nos colocando a ouvir o que o outro diz a partir de um domínio de validade e legitimidade em que a sua presença possa ser vista. Por outro lado, “[...] o grande inimigo da convivência democrática está em que alguém pense que vê mais que o outro como são as coisas em si e não esteja disposto à reflexão. O inimigo da reflexão é o saber que sabemos. Se eu sei, não olho, porque já sei” (MATURANA; DÁVILA, 2006, p. 37).

Compreendermo-nos como sujeitos que estão em constante formação e transformação na busca por construir, refletir e (re)significar nossas experiências e saberes com a Inclusão Escolar para melhorarmos nossa ação pedagógica, nos permitirá a experiência do sentir, tão necessária e que antecede a qualquer ação, decisão e planejamento. Para Larrosa e Rechia (2019, p. 76) o protagonismo não está nem no(a) estudante e nem no(a) professor(a), pois a autoridade está no mundo “o mundo é o que nos fala, o que nos dá a pensar, que nos dá a ver”.

O processo de Formação de Professores(as) não se extingue no término do curso universitário, mas se prolonga por toda a trajetória profissional (FILUS; MARTINS JR., 2004). É por meio da convivência democrática com estudantes e com os pares, compartilhando e

refletindo sobre as experiências, saberes, desejos, emoções, crenças e sentidos vinculados aos contextos da profissão que os(as) acadêmicos(as) e professores(as) poderão se formar e transformar.

No DSC 2 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) mencionam a importância da convivência com estudantes, para a compreensão sobre as especificidades de cada sujeito. No entanto, associam a Inclusão Escolar a um público específico, fazendo referência apenas aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deixando de mencionar o desafio da inclusão de outras formas de diferenças.

A necessidade de superação da ideia fragmentada e/ou confusa que restringe o conceito de Inclusão Escolar aos sujeitos com deficiências, tem sido denunciada em outros estudos (CONCEIÇÃO, 2006; SALERNO *et al.*, 2012; CARVALHO *et al.*, 2017b; SALERNO *et al.*, 2018; MORAIS SOBRINHO, 2018). Fatores como a falta de proximidade dos(as) acadêmicos(as) ao contexto escolar e a pouca maturidade profissional e pessoal acerca da Inclusão Escolar na sua formação e ação profissional têm sido associados a esse entendimento (CARVALHO *et al.*, 2017b).

Entretanto, uma proposta de Formação de Professores(as) em Educação Física coerente com o princípio da Educação Inclusiva definido pela UNESCO (1994) demanda uma abordagem a todas as formas de diferenças – gênero, corpo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade – como elemento de enriquecimento cultural, capaz de possibilitar à oportunidade de aprendizagem, interação e convivência entre os(as) estudantes (CHICON, 2013). Logo, para uma melhor compreensão sobre o conceito Inclusão Escolar precisamos que desde a Formação Inicial em Educação Física os(as) acadêmicos(as) sejam provocados(as) a conviver com os(as) estudantes, trazê-los(las) para perto, para o conversar, para o refletir e para estudar as suas especificidades. Isso significa “[...] descobrir tudo que cerca seu mundo e compartilhar com eles os prazeres da convivência” (BOATO, 2013, p. 130).

Com este viés, ações pedagógicas que possibilitem a convivência com os(as) estudantes que estão na escola, dentre outras estratégias, têm sido sugeridas na Formação de Professores(as) em Educação Física, de modo a contribuir para que os(as) acadêmicos(as) se percebam como agentes ativos no meio em que exercem a profissão. A experiência de convivência entre os(as) acadêmicos(as) e os(as) estudantes, através de estágios escolares, Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência pode contribuir para a quebra de preconceitos e concepções estereotipadas sobre as diferenças, especialmente, no que se refere às pessoas com deficiências (SOBREIRA; LIMA; NISTA-PICCOLO, 2015).

Experiências como a participação dos(as) acadêmicos(as) em Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência, também expressas no DSC 2, têm demonstrado contribuir para compreensão a respeito do conceito de Inclusão Escolar, possibilitando uma aproximação desses sujeitos ao contexto escolar, assim como propiciando o enriquecimento de saberes em relação à atuação e as ações pedagógicas que serão aprofundados, posteriormente, nos estágios escolares (MACHADO, 2019). Dessa forma, o contato com os(as) estudantes e a antecipação da prática docente pode ampliar a compreensão dos(as) acadêmicos(as) sobre as diferenças e a Inclusão Escolar, tendo em vista que os(as) professores(as) “[...] tendem a se engajar em comportamentos e tarefas, nas quais se percebem capazes para realizá-las com alguma possibilidade de sucesso” (FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019, p. 229).

A realização de estágios escolares durante a Formação Inicial em Educação Física, por meio da observação efetiva e da regência nas instituições educacionais de ensino regular, também tem favorecido o senso de protagonismo por parte dos(as) acadêmicos(as), bem como possibilitado “conhecerem a realidade dos alunos com NEE, almejando identificar as suas potencialidades em detrimento de ficarem focados em suas limitações” (SOUZA, 2013, p. 100). A partir dessa convivência os(as) acadêmicos(as) podem conhecer e legitimar os(as) estudantes nas suas singularidades, dentro das suas diferenças, sejam físicas, cognitivas, sociais, dentre outras, compreendendo que a construção do saber e do fazer inclusivo acontece junto a esses sujeitos no contexto escolar.

Os(as) acadêmicos(as) que estão na escola ao interagirem nas aulas de Educação Física por meio de estágios escolares e/ou Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência ao aceitarem conviver e legitimar seus colegas de turma, professores(as) em exercício, orientadores(as) e estudantes estarão imersos em um processo de aprender pelo conviver. Nesta convivência os(as) acadêmicos(as) poderão desenvolver ações pedagógicas que instiguem a reflexão e a compreensão sobre as diferenças e o acompanhamento pedagógico às necessidades, minimizando sentimentos e atitudes que possam despertar a exclusão, preconceito, rejeição ou superproteção das diferenças (SILVA, 2017). Estas ações podem, inclusive, auxiliar para que não tenhamos que falar em inclusão, mas sim em convivência e acolhimento às diferenças, pois “[...] o processo reflexivo nos leva a pensar a diferença como algo que é e não como representação do que venha ser” (RODRIGUES, 2013, p. 22).

De modo análogo, a convivência entre os(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) em exercício também pode possibilitar o compartilhamento de saberes e experiências que contribuem na formação profissional. Para tanto, a prática profissional do(a) professor(a) em exercício que trabalha na escola não pode ser vista como um simples campo de aplicação de

teorias elaboradas fora dela, ao contrário torna-se um espaço original e autônomo de produção de saberes e de formação para os(as) futuros(as) professores(as) (TARDIF, 2019).

Esse deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação de professores passa a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporta um forte componente teórico. Esse deslocamento significa, antes, que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados às condições reais do exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. Nesse sentido, a inovação, o olhar crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo” capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados (TARDIF, 2019, p. 289-290, grifo autor).

Para Tardif (2019) uma Formação de Professores(as) preocupada com o desenvolvimento profissional dos sujeitos reconhece o potencial para integrar no currículo da Formação Inicial, além dos conhecimentos científicos e pedagógicos, os saberes práticos produzidos pelos(as) professores(as) no exercício da profissão. Assim, as trocas entre os(as) acadêmicos(as), professores(as) formadores(as) e professores(as) em exercício visam estreitar os laços entre a universidade e a escola.

No entanto, isso demanda um esclarecimento de que não há uma hierarquia dos saberes criados na universidade e na escola, assim como dos conhecimentos entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes, pois cada instituição, cada profissional, tem a contribuir de forma colaborativa para Inclusão Escolar, tanto na Formação na Inicial, quanto na Continuada. Inclusive, iniciativas como a valorização no plano de carreira e distribuição da carga horária dedicada a participação e orientação em estágios escolares e em Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência, podem ser fomentadas a fim de fortalecer o comprometimento dos(as) professores(as) nas ações que visam contribuir para formação profissional (FERREIRA, 2016).

Rumo à vivência de experiências do conviver democrático na Formação de Professores(as) a conversação entre os pares torna-se fundamental. No DSC 2 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) argumentam sobre a importância de vivenciarem experiências que incentivem o conversar com os(as) professores(as) de estágios e com os(as) professores(as) regentes que exercem à docência na escola. Segundo esses sujeitos as conversas com os pares e com os(as) professores(as) formadores(as), compartilhando os êxitos e as dificuldades com a Inclusão Escolar, bem como compreendendo como os(as) professores(as) em exercício atuam, contribuiu para que pudessem refletir sobre as propostas pedagógicas que atendessem às necessidades dos(as) estudantes e assim sentirem-se mais seguros e confortáveis frente aos desafios do trabalho docente.

Com base em Maturana (1992, p. 198, tradução nossa), entendemos que é por meio do conversar no entrelaçamento do emocionar e do liguar que podemos construir diferentes realidades junto com o outro, pois “como seres humanos, somos o que somos no conversar”. As conversas que tecemos ao longo do nosso viver configuram-se em redes de conversação que constituem o nosso ser, a nossa cultura e o nosso mundo.

Porém, isso não significa que não possamos mudar nossa realidade, pois na reflexão ao nos darmos conta das emoções que especificam nossas conversações poderemos transformar nosso conversar e nosso ser. O que vai determinar o tipo de conversação que tecemos com outros sujeitos é o nosso emocionar e liguar, ou seja, com as palavras e gestos podemos ferir ou acariciar, viver em sofrimento na exigência ou em bem-estar na convivência harmônica com o outro (MATURANA, 1992, tradução nossa).

Cientes do desejo dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) em vivenciar os processos inclusivos desde a Formação Inicial à docência, reconhecemos que são as redes de conversação tecidas nos cursos de graduação em Educação Física que podem gerar conversações libertadoras na experiência da autoconfiança e do autorrespeito pelo seu próprio ser, cujo emocionar seja especificado sob a emoção do amor.

As conversações libertadoras são conversações reflexivas, conversações possíveis na sabedoria, nas quais a recuperação do respeito por si mesmo a partir do amor torna possível em nós a expansão da visão e do entendimento de nossa natureza biológica-cultural amorosa, de modo que se desejarmos, podemos, desde nós mesmos escolher atuar como seres humanos primeiramente amorosos, éticos e autônomos que somos (MATURANA; DÁVILA, 2016, p. 89, tradução nossa).

As conversações libertadoras surgem no conviver amoroso em um âmbito relacional não competitivo, por meio do conversar no amar e no amar-se como um processo de ampliação do ver e do ver-se, do escutar e do escutar-se sem prejuízos, expectativas e nem exigências (MATURANA; DÁVILA, 2016). Na dinâmica relacional dessas conversações criamos um espaço de convivência na aceitação, no respeito e na confiança mútua pela nossa presença e pela do outro, de modo que possamos usufruir do bem-estar na convivência harmônica (MATURANA, 1999). Por outro lado, quando vivemos em algum momento uma negação do amor, na forma de um conviver sem presença ou na agressão, no qual aceitamos de modo consciente ou inconsciente como válida, é provável que conservemos os sentires íntimos de sofrimento e insegurança que essa negação nos causou (MATURANA; DÁVILA, 2006).

Além das emoções, é importante atentar-nos a linguagem com que ocorrem as conversações. Isso porque, por vezes, a linguagem com que produzimos as conversações ao fazermos Educação, provocam a negação dos sujeitos, pois se derivam de “uma mentalidade cujas palavras anunciam o desejo, a manipulação, a regra, a classificação, a ordem e a

hierarquia” (ORBE; LARROSA; SANGRÁ, 2006, p. 234, tradução nossa). Todavia, há de prestarmos atenção não apenas para o que dizemos com as palavras, mas também para a forma como dizemos.

Em vista disso, Larrosa (2019) recomenda que ao tecermos conversações, essas aconteçam por meio de uma linguagem da experiência que seja horizontal, não construa posições de superior e inferior entre os sujeitos. Uma linguagem da experiência que possa trazer a oralidade do sujeito que fala, não em oposição à escrita, mas como um modo de comunicar a sua subjetividade, assim como, seja uma experiência que conduz a algo novo, que não está normatizado por nosso saber e poder.

Sendo assim, ao vivenciarmos os cursos de Formação Inicial à docência necessitamos criar um espaço de convivência democrática que estimule o acontecimento de experiências de conversação libertadoras entre os sujeitos, isto é, um espaço especificado pela emoção do amor, em que os(as) acadêmicos(as), professores(as) e estudantes(as) vivenciem a Inclusão Escolar a partir de relações na aceitação, cuidado e respeito por si e pelo outro. Essas conversações, também carecem de uma linguagem horizontal que não produza uma hierarquia, colocando o(a) professor(a) formador(a) no centro do processo educativo e o(a) acadêmico(a), estudante, a margem como um agente passivo, sem presença no processo formativo e profissional.

Sobre isso Maturana e Varela (2001, p. 72) elucidam, “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”. Dessa forma, os sujeitos que experenciam as conversações libertadoras, são os sujeitos que atuam como responsáveis pelo próprio conhecimento, buscando construir seus saberes a partir das suas experiências, interesses e autonomia.

Portanto, ao fazermos Educação, incluindo a Formação de Professores(as), necessitamos produzir conversações nas quais os saberes, desejos e a autonomia de cada sujeito seja legitimada e refletida de forma democrática. Isto é, como um acordo de convivência, no qual os sujeitos se colocam a escutar e falar sobre a Inclusão Escolar no respeito e na colaboração, compreendendo que cada um tem experiências distintas, mas igualmente legítimas e válidas.

Escutar o outro ou a outra requer confiança em si mesmo. Só assim não se tem medo de desaparecer no ouvir o que diz, e nem risco em ouvi-lo. Escutar requer aceitação de si mesmo, uma abertura para saber o que não se sabe, de modo que o que escutamos do outro nos ofereça uma oportunidade para aprender e não estar em concorrência. Na concorrência, o escutar destina-se a ver onde podemos ser melhores que o outro. Só quando se escuta considerando ouvir aquilo que é válido no que diz o outro ou a outra, só então o que diz pode ser uma oportunidade de convivência não competitiva no mútuo respeito sem agressão (MATURANA; DÁVILA, 2006, p. 38).

Nesse contexto, a segurança que os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) narram sentir frente aos desafios do trabalho docente, após realizarem conversas com os pares e com os(as) professores(as), reporta a emoção e a linguagem com que foram vivenciadas as experiências de conversação nos espaços de convivência da universidade e da escola. No momento que esses sujeitos experienciaram relações por meio de um conversar, no qual puderam compartilhar e legitimar os seus êxitos e dificuldades, bem como expressar os seus sentimentos em relação à Inclusão Escolar, abriu-se um espaço que permitiu a escuta e a transformação com o outro.

Nesse viés, um exemplo de proposta pedagógica que tem demonstrado contribuir para o acontecimento de conversações libertadoras na Formação de Professores(as) de Educação Física, são as rodas de conversa. A experiência das rodas de conversa buscando reconstruir de forma mais inclusiva as aulas planejadas e ministradas por acadêmicos(as), têm proporcionado uma maior sensibilização por parte dos(as) mesmos(as) “[...] em relação a fatores que, se apenas transmitidos teoricamente ou vivenciados na prática poderiam passar despercebidos, sem dispensar da atenção sobre sua complexidade” (CARVALHO *et al.*, 2017b, p. 163).

Corroborando, Alarcão (2010, p. 14) enfatiza que “para trabalhar de forma inclusiva, os professores de Educação Física devem ser estimulados a explicitar e refletir sobre suas práticas, gerando, de forma coletiva, um saber-fazer criativo que os permita agir em contextos complexos”. Neste caso, as rodas de conversa podem contribuir para que os(as) acadêmicos(as) contêm as suas histórias, nomeiem suas emoções, deem sentido para suas experiências com a Inclusão Escolar, se conectem, reflitam e compreendam de forma individual e no coletivo a si mesmos e ao outro.

Sobre a coletividade, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as), no DSC 2, argumentam que o empenho e o envolvimento individual de cada um(a) e do coletivo seja necessário para efetivação da Inclusão Escolar. Para esses sujeitos foi por meio de ações coletivas como as conversas tecidas com os orientadores(as) de estágios e com os(as) professores(as) regentes, que os(as) mesmos(as) puderam de forma colaborativa refletir e compreender as necessidades dos(as) estudantes e os objetivos do que pretendiam ensinar.

Sá (2013, p. 203-204) nos chama a atenção para humanização no âmbito de uma consciência coletiva, pois há de se “[...] entender a importância da coletividade, não somente para a inclusão, mas em todos os processos sociais”. De fato, estudantes, professores(as), gestores(as), pais, governantes e demais agentes educacionais têm um importante papel social na formação do espaço escolar, pois são esses sujeitos que preenchem o cotidiano das escolas. Ademais, a Inclusão Escolar esbarra em inúmeros obstáculos, dentre outros, de infraestrutura, políticas públicas e qualificação profissional, sobre os quais o(a) professor(a) que atua com um

trabalho isolado não consegue solucionar, visto que as mudanças necessárias fazem parte da vontade política e do coletivo da escola (ROPOLI *et al.*, 2010).

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2003) sobre a emergência da formação do(a) professor(a) coletivo(a), habituado a partilha, ao diálogo, à relação com o outro, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação, isso porque ninguém se integra numa profissão isoladamente sem a colaboração dos colegas, é preciso apoio das dimensões coletivas. Corroborando, Maturana e Dávila (2006) acrescentam que só podemos gerar um espaço de convivência democrática possível de colaboração, quando os diferentes participantes existem na autonomia proporcionada pelo respeito por si mesmo e pelos outros, sem precisar desculpar-se por ser.

Dessa forma, consideramos que a Formação de Professores(as) pode tornar-se um tempo e espaço propícios para desenvolvimento de uma consciência coletiva capaz de mobilizar a colaboração entre os diversos agentes educacionais em torno de um objetivo comum, a formação de sujeitos autônomos que respeitam a si e ao outro. No entanto, isso demanda que os cursos de Formação de Professores(as) em Educação Física oportunizem ações pedagógicas com o intuito de estimular nos(as) acadêmicos(as) a compreensão sobre a importância da coletividade na Educação,

[...] as práticas de formação individualizadas favorecem a formação de perfil de professor que é mero transmissor de conhecimentos, produzidos fora de sua profissão. As práticas de formação coletivas favorecem o desenvolvimento de um saber mais reflexivo, em que estão envolvidos princípios e saberes muito mais valorativos (NÓVOA, 2003, p. 13).

As práticas de formação coletivas, sobretudo, a vivência de experiências de reflexão e autorreflexão sobre aspectos interiores e pessoais como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emocionais, podem auxiliar na formação da relação do(a) futuro(a) professor(a) com o seu trabalho (ORBE; LARROSA; SANGRÁ, 2006). As ações pedagógicas em grupo também podem contribuir para que os(as) acadêmicos(as) percebam as características individuais dos sujeitos, bem como construam atitudes com base no entendimento de uma Educação fundamentada na aceitação e no respeito às diferenças (CARVALHO *et al.*, 2017b).

Além disso, é importante que os(as) acadêmicos(as) experienciem a colaboração entre os(as) professores(as) formadores(as) das diversas disciplinas que compõe o currículo dos cursos de Formação de Professores(as) em Educação Física, de modo a oportunizar a compreensão sobre as relações interdisciplinares na Inclusão Escolar (SOUZA, C., 2013). Enfatizamos a colaboração, especialmente, entre as disciplinas específicas cuja perspectiva técnica e prática, por vezes, provoca uma fragmentação dos conhecimentos que não se

relacionam entre si, privilegiando-se discursos estereotipados sobre os sujeitos, em detrimento de saberes pedagógicos e do acolhimento às diferenças. Entendemos que a Inclusão Escolar deva envolver e atravessar todas as disciplinas e ações pedagógicas ofertadas nos cursos de Formação de Professores(as), visando proporcionar aos acadêmicos(as) a articulação de saberes pedagógicos, técnicos e práticos, com os saberes produzidos na escola, para assim contribuir na percepção da importância das relações interdisciplinares.

As experiências de práticas coletivas entre os(as) professores(as) em exercício que atuam no ensino regular e os que atuam no AEE também podem contribuir na compreensão por parte dos(as) acadêmicos(as) sobre o reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento dos(as) estudantes, bem como incentivar a busca colaborativa por alternativas criativas e variadas para aprendizagem de todos(as) (GLAT, 2018). Em suma, a colaboração vivenciada desde a Formação Inicial à docência em Educação Física pode além de favorecer com que os(as) acadêmicos(as) se reconheçam no coletivo e venham a trabalhar dessa forma quando integrarem a escola, auxiliar para que percebam as especificidades de cada sujeito e aprendam a respeitar e legitimar as diferenças.

No DSC 2 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) também narram a necessidade de vivenciarem os cursos de Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física de forma autônoma, isto é, de modo que suas experiências, emoções, saberes, desejos e fazeres sejam legitimados. Esses sujeitos reconhecem a responsabilidade do trabalho docente, entendem que a tarefa de planejar o ensino, organizar os conteúdos e ministrar as aulas, demanda autonomia e conhecimento do(a) professor(a) sobre os(as) estudantes.

De fato, a profissão docente exige uma grande versatilidade para delinear e desenvolver planos de intervenção em diferentes condições, principalmente, quando se trata da inclusão dos(as) estudantes nas suas diferenças. Logo, é fundamental oferecer autonomia para os(as) acadêmicos(as), “[...] ou seja, oferecer-lhes os meios e as circunstâncias para que possam atuar a partir de si mesmos, vendo e entendendo o que querem de modo que possam aprender a ser espontaneamente éticos e socialmente responsáveis a partir de si mesmos” (MATURANA; DÁVILA, 2006, p. 34).

Nesse contexto, oportunizar práticas de formação em que os(as) acadêmicos(as) sintam-se legitimados por seus saberes e fazeres, sejam reconhecidos como professores(as) em Formação Inicial e dotados de experiências e desejos possibilitará que esses sujeitos vivenciem a autonomia na prática da docência, o que implica em agir por si mesmo e assumir a responsabilidade social pelas próprias escolhas e ações. O desenvolvimento dessa autonomia

contribuirá, inclusive, para que os sujeitos desenvolvam o autorrespeito e a autoaceitação pelo seu próprio saber e fazer docente.

De acordo com Maturana e Dávila (2006, p. 33), a autonomia consiste no fundamento da colaboração, pois só é possível colaborar quando se está presente na relação, “é ser autônomo a partir de si mesmo, enquanto se está centrado no respeito por si mesmo e se pode opinar e divergir, sem que a divergência seja ofensa, mas sim uma oportunidade para a reflexão”. Portanto, é nas conversações em que os(as) acadêmicos(as) têm liberdade de refletir, falar e escutar, ser quem são sem medo de desaparecer, que se desenvolve a autonomia e a colaboração.

Em contrapartida, as práticas de formação que privilegiam o controle sob a forma de exigências e expectativas de si e do outro, impedem o desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente da colaboração, pois

[...] o controle é a dinâmica relacional a partir da qual a pessoa, o outro e a outra surgem negados em suas capacidades e talentos, estreitando a visão, a inteligência e a criatividade, gerando uma dependência na qual não são possíveis a autonomia e o respeito por si mesmo (MATURANA; DÁVILA, 2006, p. 34).

Logo, em práticas de formação que fomentam o controle dos sujeitos, criamos conversações sob a emoção da agressão, gerando um domínio de ação no qual a presença do outro é negada. Neste caso, produzimos uma condição de dependência do juízo sobre o que o outro pode ou deve fazer, o que gera nos sujeitos sofrimento e insegurança.

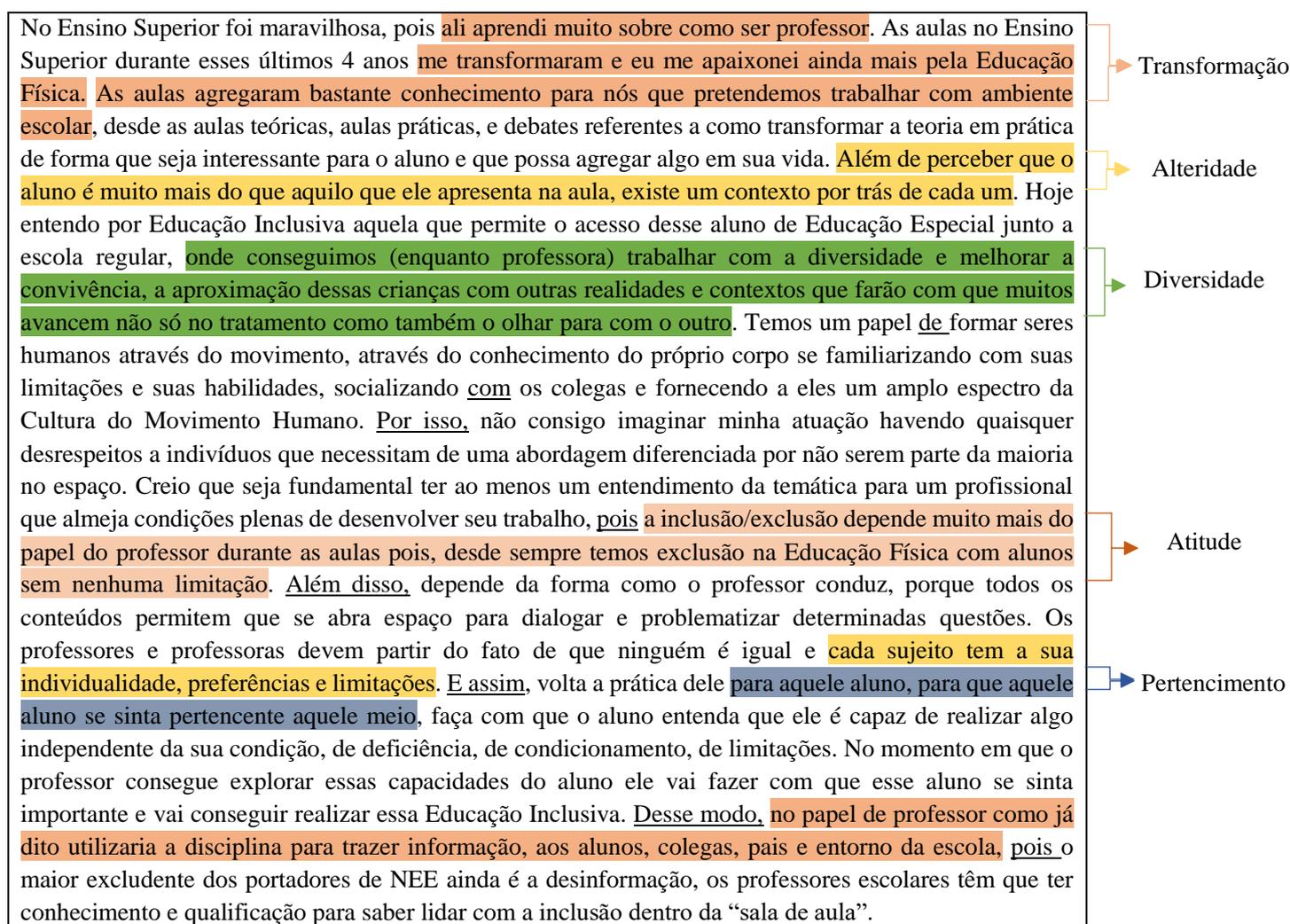
Mediante o exposto, se o que desejamos para Inclusão Escolar são professores(as) que atuam em processos inclusivos no respeito e acolhimento aos estudantes nas suas diferenças, necessitamos que esses mesmos sujeitos vivenciem a inclusão a partir da própria Formação Inicial à docência em Educação Física. Para isso, é fundamental construirmos nos cursos de Formação de Professores(as) um espaço de convivência democrática, no qual as experiências, saberes, emoções, desejos e fazeres dos(as) acadêmicos(as), professores(as) e estudantes sejam legitimados e respeitados, assim como possam se transformar em sujeitos que respeitam a si e ao outro e exercem a profissão de forma responsável e colaborativa com autonomia e criatividade.

Este espaço carece vivenciarmos experiências de conversações libertadoras, nas quais os sujeitos sejam provocados a reflexões sobre processos inclusivos nas aulas de Educação Física. Além disso, experiências que fomentem o desenvolvimento da autonomia para que saibam agir com responsabilidade pelas suas ações e desejos, bem como experiências que estimulem coletividade de modo a valorizar as diferenças e atuar em colaboração, participando do projeto comum que é a Inclusão Escolar.

Nesse discurso compreendemos como os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) experienciaram e/ou gostariam de experienciar os cursos de Formação de Professores(as) e a escola, visando à formação profissional para atuar em processos inclusivos. Na sequência, discutiremos no DSC 3 como esses sujeitos se percebem professores(as) e o que consideram ser favorável ao seu desenvolvimento para atuar com/na Inclusão Escolar.

6.3 Experiências do ser professor(a) inclusivo(a)

Ao longo do DSC 3 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) relatam como percebem a experiência de ser um(a) professor(a) de Educação Física habilitado(a) para atuar com/na Inclusão Escolar. Para esses sujeitos a experiência de tornar-se um(a) professor(a) inclusivo(a) perpassa a transformação durante a Formação Inicial de Professores(as). Esta transformação implica no desenvolvimento da habilidade de trabalhar com a diversidade humana, utilizando-se dos instrumentos de conhecimento da Educação Física, o corpo e o movimento, para promover o sentimento de pertencimento às aulas, assim como conduzir informação sobre a Inclusão Escolar entre os(as) estudantes, pais e comunidade. Além disso, argumentam sobre a necessidade de construírem relações fundamentadas na alteridade, legitimando a individualidade de cada estudante, bem como desenvolvendo atitudes que enfatizem a responsabilidade social de estar na convivência com cada um(a).

Figura 4: DSC 3 – Experiências do ser professor(a) inclusivo(a)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

No DSC 3 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) declaram que as experiências vivenciadas no curso de Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física foram essenciais para aprender a serem professores(as). Ressaltam que tanto as aulas teóricas, quanto as práticas e os debates proporcionados no curso contribuíram para que pudessem se transformar em profissionais que pretendem trabalhar em ambiente escolar.

Apesar dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) não mencionarem a contribuição de outros espaços para a formação do ser professor(a), com base em Tardif (2019) compreendemos que muitos dos saberes que o(a) professor(a) adquire sobre a profissão antecede a Formação Inicial de Professores(as), pois são construídos a partir de experiências vivenciadas nos processos de escolarização, na família e em outros espaços da nossa cultura. Pimenta (1999, p. 20) acrescenta, ao chegar nos cursos de Formação Inicial os(as) acadêmicos(as) já carregam consigo saberes sobre o que é ser professor(a):

[...] saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

A Educação acontece a todo tempo e de forma recíproca como um sistema espontaneamente conservador, de modo que “[...] os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar” (MATURANA, 2002, p. 29). Portanto, vamos nos constituindo professores(as) e construindo nossos saberes sobre a profissão a partir das experiências que vivenciamos na nossa cultura.

Nesse bojo, a experiência do ser professor(a) está atrelada a nossa cultura, a qual sofre influência de políticas educacionais inclusivas que atravessam os discursos e as práticas convocando o(a) professor(a) de Educação Física a constituir-se com um profissional preocupado com a inclusão (MACHADO, 2017b). Isso traz profundas implicações no modo como percebemos e nos relacionamos com a profissão docente e com os(as) estudantes, pois contribui para construção de imagens, crenças e saberes sobre o que é ser professor(a) e o que é ensinar na Inclusão Escolar (CRUZ *et al.*, 2011).

A forma como vivenciamos a Educação na nossa cultura, a partir das nossas experiências nos diversos espaços que circulamos, da escola, família, universidade, comunidade, mídia, políticas educacionais inclusivas, etc., contribui para construirmos uma representação social sobre o que é ser professor(a) inclusivo, assim como, a respeito dos atributos, direitos e deveres que constituem a profissão docente, sobretudo, no trabalho com a Inclusão Escolar. Além disso, será esta representação que invocaremos ao estar na escola, reforçando ou (re)significando as experiências que tenhamos vivido com/na Inclusão Escolar nos espaços que tenhamos interagido.

Entendemos que os(as) acadêmicos(as) não se transformam em professores(as) para atuar com/na Inclusão Escolar apenas frequentando as aulas do curso de Formação Inicial de Professores(as), pois essa formação acontece antes mesmo da decisão pela carreira docente. Contudo, será nestes cursos destinados à docência que poderemos problematizar com maior ênfase os discursos e as práticas dominantes, pois

[...] a educação e o que significa ser um educador, não é algo que pode dar-se como dado, mas algo que pode problematizar-se, algo que pode discutir-se, sem que essa discussão precise chegar a um termo ou alternativa [...] a educação e isso que significa ser educador social é algo que está aberto e que cada um, de alguma maneira, tem de defini-lo, e sempre provisoriamente, por si mesmo (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 159).

A experiência do ofício do(a) professor(a) não tem a ver apenas com um saber-fazer de caráter técnico, mas sim com a atenção ao mundo, com a responsabilidade para com o mundo, com a própria maneira de cada um(a) fazer as coisas bem-feitas (LARROSA, 2018). Assim, a experiência de tornar-se um(a) professor(a) de Educação Física inclusivo(a) tem que ser vivenciada e definida por cada sujeito, a partir da sua própria experiência de formação e transformação. Ninguém se torna professor(a) a partir da experiência do outro, mas podemos nos transformar junto com o outro na experiência de convivência. No espaço do educar, ao vivenciarmos a experiência de convivência,

[...] o educando se transforma na convivência com o educador. O educador é aquele que adota a tarefa de configurar um espaço de convivência onde os outros se transformam com ele. Para que isso aconteça, o educando e o educador, devem possibilitar um espaço em que se aceitam mutuamente como legítimos outros na convivência. [...] A tarefa do professor é evocar uma escuta, de modo que o estudante possa aceitar ou recusar o que ele diz conscientemente, desde que o compreenda. Quando isso acontece, o estudante cria instrumentos de ação e reflexão que pode usar conscientemente em qualquer domínio. [...] O estudante é aquele que aceita o convite do outro a conviver temporariamente com ele, em um certo espaço de existência em que esta pessoa tem mais habilidade de ação e reflexão. Para que isso aconteça, o estudante e o professor devem aceitar-se mutuamente como legítimos outros na convivência (MATURANA, 1999, p. 151-152, tradução nossa).

A experiência da própria transformação pode ser vivenciada quando estamos sensíveis e expostos aos acontecimentos que se sucedem no nosso conviver, bem como abertos a aceitar a relação na convivência com o outro. Para isso, nossas emoções e ações devem ser adequadas ao encontro com o outro, pois nos tornamos corresponsáveis pela nossa própria formação e transformação e, também pela do outro que está junto conosco na convivência. Como professores(as) assumimos a tarefa de auxiliar os(as) acadêmicos(as) a tornarem-se sujeitos críticos, capazes de refletirem por si só, rejeitando a negligência e o descuido em fazer as coisas de qualquer forma sem pensar, como acadêmicos(as), por sua vez, nos cabe a atenção, estar presente na relação, comprometendo-nos com a nossa própria formação (LARROSA; RECHIA, 2019).

Portanto, compreendemos a importância de vivenciarmos à docência nos cursos de Formação Inicial de Professores(as) de modo que possamos problematizar no coletivo às questões que envolvem o ser professor(a) e a Inclusão Escolar, e assim nos formarmos e transformarmos na convivência com os pares, com os(as) professores(as) formadores(as), professores(as) em exercício e estudantes. É na ação e na reflexão que podemos (re)significar

nossas crenças, representações e estereótipos que tenhamos construído a respeito das diferenças, sobretudo, refletindo e definindo a partir de nós mesmos o que é ser um(a) professor(a) habilitado para atuar em processos inclusivos.

A partir da narrativa dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) percebemos que as experiências vivenciadas no curso de Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física de algum modo permitiram experiências, nas quais os sujeitos puderam estar presentes e serem provocados a problematizar e pensar sobre o ser professor(a) para atuar com/na Inclusão Escolar. Nossa percepção está respaldada no fato dos sujeitos terem elaborado reflexões e compreensões sobre a necessidade do(a) professor(a) desenvolver a habilidade de trabalhar com a diversidade humana.

Sobre o termo diversidade, como já mencionado em outro momento no texto, esse é bastante controverso na área da Educação, pois carrega consigo a ideia de tolerância para com o outro. Todavia, tolerar o outro não tem a ver com o acolhimento a suas diferenças, ao contrário, significa dizer que esse outro é moralmente censurável e que somos generosos ao lhe permitir continuar sobre(vivendo) (SKLIAR, 2006). Ademais, quando falamos em diversidade quase sempre classificamos e separamos os sujeitos dentro de categorias conhecidas, reduzindo-os a um déficit, por exemplo, quando isso é feito para dar nome aos sujeitos de inclusão, as mulheres, os pobres, etc. (DUSCHATZKU; SKLIAR, 2001).

Com base nisso, nos parece que ao invés de se referir ao termo diversidade humana, talvez, o que os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) quiseram dizer é que a experiência do ser professor(a) exige a habilidade de trabalhar com as diferenças, visto que os mesmos reconhecem que as aulas de Educação Física necessitam favorecer a todos(as) os(as) estudantes. Ademais, “a diferença não é estruturalmente dicotômica, isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada” (RODRIGUES, 2006, p. 305). A diferença não se dá por antagonismo entre os sujeitos, ao contrário, ela produz sempre um incessante movimento de diferir (SKLIAR, 2009).

As nossas diferenças provêm da variabilidade em termos do nosso patrimônio genético, sobretudo, da influência que a cultura e a Educação exercem sobre nós (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2020). A primeira das diferenças a ser negada na nossa cultura foi a diferença sexual, com a separação entre os sexos feminino e masculino, essa “foi tomando forma e criou a ordem simbólica que estendemos a todas as demais diferenças da diversidade humana”, pois somos todos igualmente diferentes porque somos homens ou mulheres: brancos ou negros; pobres ou ricos; orientais ou ocidentais; e assim sucessivamente (FERRE, 2001, p. 208).

Todavia, mesmo sendo quem somos, homens ou mulheres, distintos seja nas diferenças fisiológicas, anatômicas ou culturais, não implica dizer que somos superiores ou inferiores um em relação ao outro, pois pertencemos a uma história evolutiva de colaboração na convivência. Como tal, nossa espécie humana só sobreviveu até os dias atuais porque vivemos em colaboração, desse modo temos que encontrar um espaço de equivalência e mútuo respeito entre iguais respeitando as diferenças (MATURANA, 1999).

A experiência do ser professor(a) demanda um entendimento acerca de todas as formas de diferenças – raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexo, comunidade, deficiência, entre outras, “não como um atributo e/ou propriedade e/ou característica ‘dos diferentes’, mas como possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas” (SKLIAR, 2006, p. 27, grifo autor). Isso porque, “[...] classificar alguém como ‘diferente’ parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria que é a de ‘normal’ na que ele naturalmente se insere” (RODRIGUES, 2006a, p. 305, grifo autor). Sendo assim, a “educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 15, grifo autora).

O nosso problema “[...] não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a ‘melhor’ definição de ‘diferenças’, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros ‘diferentes’, uma alteridade ‘diferente’” (SKLIAR, 2006, p. 24, grifo autor). Seria mais apropriado dizer que, “as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo” (SKLIAR, 2006, p. 31, grifo autor).

Além da habilidade de trabalhar com as diferenças, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) também mencionam que a experiência do ser professor(a) requer a necessidade da criação de relações fundamentadas na alteridade. Para esses sujeitos, a Inclusão Escolar demanda que o(a) professor(a) legitime a individualidade de cada estudante, bem como assuma uma atitude que enfatiza a sua responsabilidade social em promover a convivência e o acolhimento entre todos(as) estudantes nas aulas de Educação Física, independentemente de suas diferenças.

Atualmente, na nossa cultura temos vivenciado uma espécie de obsessão por tentar identificar e classificar o(a) estudante, por vezes, impedindo o acontecimento da alteridade na experiência do ser professor(a). Duschatzku e Skliar (2001) alertam que os cursos de Formação de Professores(as) parecem não estar contribuindo para o desenvolvimento da alteridade nos sujeitos, pois os discursos que circulam nesses espaços têm enfatizado a inclusão como uma

(re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema.

Nestes cursos a Inclusão Escolar tem sido tratada como um tema e a identidade dos(as) estudantes reduzida a algo que seja possível de definição – sujeitos de inclusão, deficientes, indisciplinados(as), com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, dentre outras representações que “delimitam e marcam o outro como diferente e com uma alteridade que é sempre deficiente” (MANDARINO, 2013, p. 39). Com isso, não se abre espaço para que possamos conhecer os(as) estudantes nas suas individualidades e muito menos para conviver e nos transformar com eles(as). A única coisa possível é uma tentativa fracassada de padronizar os discursos e as práticas de modo a encaixar os(as) estudantes homogeneizando suas diferenças. Até mesmo na busca pela inclusão de todos(as) estudantes nas aulas de Educação Física, ao considerarmos que todos(as) possam estar juntos, podemos estar demarcando que possuem um ponto em comum, porém, também podemos estar apagando as diferenças e homogeneizando os sujeitos (MACHADO, 2017a).

A negação da alteridade dos sujeitos, cria fronteiras entre os(as) estudantes e a escola, entre os(as) estudantes e os(as) professores(as), e entre os(as) próprios(as) estudantes que não se reconhecem mais como são, pois, buscam se espelhar nas representações sociais a partir dos estereótipos e das expectativas que os(as) professores(as) criam diante da Inclusão Escolar. Com isso, os(as) estudantes são obrigados a buscarem fora de si uma identidade que lhes dê sentido à vida, sendo movidos pelas opiniões e desejos dos outros e vivendo na própria ausência (MATURANA, 1999).

Ferre (2001, p. 213) esclarece que a identidade “é aquilo que o outro nos dá e que toma parte do mais externo de cada um, ou seja, de sua função social”. Isso quer dizer que ao participarmos dos cursos de Formação de Professores(as) e da escola, podemos estar criando identidades fixas que determinam e normalizam quem são e onde podem estar os sujeitos. Ao criarmos identidades como um modo de classificar e agrupar os(as) sujeitos, produzimos na escola e na universidade tempos e espaços definidos com base em uma série de crenças, valores, características e atributos que julgamos serem adequados para que os sujeitos se sintam pertencentes.

Até pouco tempo, final da década de 80, só podiam ingressar nos cursos de graduação em Educação Física os sujeitos que aprovassem no teste de aptidão física que era realizado como parte do processo vestibular. Ao passo que os cursos estavam abertos, predominantemente, aos sujeitos que apresentavam corpo atlético e robusto, os sujeitos com deficiência, obesos e de baixo desempenho motor eram impedidos de ingressar nos mesmos,

pois “o entendimento era o de que somente aquele que soubesse demonstrar a tarefa ao seu aluno podia se tornar professor de Educação Física” (CHICON, 2013, p. 90).

Nos dias de hoje, felizmente, os testes de aptidão física foram extintos, porém, sabemos que nem todos os sujeitos têm as mesmas possibilidades de acesso e permanência à Educação, principalmente, a universidade. Além disso, em alguns discursos e práticas da nossa cultura ainda persiste a ideia de que a identidade do(a) professor(a) de Educação Física deve ser de sujeitos com corpos definidos, fortes e ágeis, capazes de desenvolver os movimentos, especialmente, os esportes com destreza e talento. Sobre influência desses discursos e da formação que possam ter experienciado, por vezes, nos deparamos com professores(as) que desenvolvem posturas discriminatórias promovendo práticas que enfatizam os(as) estudantes mais habilidosos, deixando à margem os menos aptos a obtenção de rendimento (CHICON, 2013).

Na perspectiva da Inclusão Escolar “as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas” (ROPOLI, 2010, p. 7). O direito à diferença nas escolas provoca uma crise tanto na identidade institucional, quanto na identidade dos(as) professores(as), pois faz com que seja (re)significada a identidade do(a) estudante, que “é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Assim, ao assumirmos a Educação como um espaço de experiência e da relação com o outro, com o(a) estudante e com o(a) professor(a), torna-se urgente

[...] pensarmos (e vivermos) a educação a partir do que nos sugerem as próprias palavras ‘experiência’ e ‘alteridade’: poder pô-la como encontro, sem fazer do outro o objeto de nossa programação, mas, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade, o desejo educativo daquele encontro, ou seja, a aspiração, a abertura para torná-lo formativo, uma nova experiência de ser e saber (DOMINGO, 2009, p. 10, tradução nossa).

De fato, sabemos que a Educação é um lugar da relação, do encontro com o outro, pois é isso que dá possibilidade da experiência do ser professor(a) na profissão docente. Nessa experiência nossa preocupação deve estar na relação que se dá com o outro(a), nas nossas emoções e ações, visto que a possibilidade do acontecimento de experiências supõe suspender a nossa vontade de identificar, de representar e de compreender o outro, ela supõe que os sujeitos da experiência se mantenham em sua própria alteridade constitutiva (LARROSA, 2009). Essa alteridade não tem a ver com o que/quem não somos, nem com o que/quem podemos vir a ser, pelo contrário essa alteridade diz respeito àquilo que não sabemos e que não saberemos por todo o tempo o que/quem é (SKLIAR, 2009).

Na experiência do ser professor(a) para atuar com/na Inclusão Escolar não nos interessa saber identificar quem é o(a) estudante que está na relação, para que possamos determinar uma classificação e enquadrar em uma identidade que permita nos relacionar melhor ou pior com ele(a). Para acolher o(a) estudante, precisamos nos manter na alteridade, acolhendo as nossas próprias diferenças e reconhecendo que somos todos feitos de diferenças e que sem outro não há relação, por isso “devo entrar em um relacionamento com ele, devo falar com ele, devo ouvi-lo e aceitar sua palavra como outra, pois o amo” (FERRE, 2009, p. 49, tradução nossa). A identidade do(a) professor(a) e do(a) estudante, deve ser definida por cada sujeito a partir das suas experiências na alteridade.

A relação com outro, só será possível na aceitação e respeito mútuo na convivência, isto é, se estivermos em um domínio de ação especificado sob a emoção do amor, pois esta é a emoção que constitui um modo de vivermos juntos, no qual o outro, não importa quem seja ou o que possa vir a ser, ele(a) surge como um outro legítimo em coexistência conosco (MATURANA, 1999), ou seja, o amor não é um sentimento, mas um domínio de ação no qual podemos nos mover, viver e conviver. No âmbito da Educação, o amor se revela contra a indiferença, o descuido e a passividade em relação ao outro, tem muito mais a ver com a diferença, o cuidado, a relação, o sair-se de si ao encontro com o outro (SKLIAR, 2009).

Se desejamos viver a experiência do ser professor(a) de forma a atuar em processos inclusivos, precisamos recuperar o amor das nossas relações sociais, visto que o amar é um viver e conviver “no mútuo respeito, na honestidade, na equidade e na ética social da colaboração em um projeto comum de pessoas diferentes que convivem porque querem conviver na forma de uma obra de arte cotidiana” (MATURANA; DÁVILA, 2016, p. 536). A convivência é o que nos une, o que nos faz ser quem somos e desejarmos ser de outro modo nos formando e transformando junto com o outro.

No DSC 3, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) também consideram que a experiência do ser um(a) professor(a) de Educação Física para atuar em processos inclusivos requer um(a) professor(a) não com habilidades para dominar o conteúdo, mas sim que saiba criar um espaço de convivência no qual os(as) estudantes sintam-se pertencentes, estejam presentes e façam parte do ambiente das aulas de Educação Física.

Apesar de sabermos por íntima reflexão que todos os seres humanos, como humanos somos iguais, a exclusão que toda sociedade faz de quem não satisfaz as condições de pertença que a definem, está relacionado com o nosso modo de ser (MATURANA, 1999). A Educação no que concerne a Formação de Professores(as) e a escola, consiste em um sistema social, no

qual a depender da maneira como vivem os sujeitos que pertencem a esse sistema, poderemos desenvolver o modo de ser como professores(as) e/ou estudantes.

Nosso modo de ser, depende intrinsecamente da maneira como vivemos em um sistema social, pois em cada sistema em que atuamos se conserva a identidade da classe dos seres vivos que participam, assim, existem tantas identidades quanto sistemas sociais a que pertencemos. Se pertencemos a um sistema social em que os participantes validam com a conduta cotidiana dos seus membros o respeito, a aceitação, a honestidade, a seriedade na ação e a veracidade na linguagem, será esse o nosso modo de ser humano. Em contrapartida, nosso modo de ser pode ser pautado na negação, na hipocrisia, no abuso, na mentira e no autoengano, se assim vivermos um sistema social (MATURANA, 1999).

A forma como experienciamos a Inclusão Escolar nos sistemas sociais que pertencemos, por exemplo, na universidade e na escola, contribuem para o nosso modo de ser como professores(as) e/ou estudantes. Ao convivermos em sistemas sociais que priorizam a experiência de pertencimento nos(as) sujeitos que se relacionam nos mesmos tempos e espaços da escola e da universidade, sobretudo, das aulas de Educação Física, sendo legitimados na sua alteridade, será este nosso modo de ser, tendendo a desenvolvermos ações que possibilitem incluí-los, livres de qualquer barreira e/ou preconceito.

Para Chicon (2013) só será possível alcançarmos a Inclusão Escolar nas aulas de Educação Física, se todos(as) estudantes fizerem parte dos mesmos tempos e espaços de convivência. Esse fazer parte, não significa ocupar o mesmo lugar, mas pertencer ao mesmo tempo e espaço com a garantia de todas as oportunidades que lhe são de direito, uma vez que o sentimento de pertença direciona a uma imersão de mundo, no qual se está interagindo (LIMA, 2013). A experiência de pertencimento a qualquer sistema social, surge quando os sujeitos têm suas necessidades e desejos atendidos e são aceitos e legitimados por serem quem são, reconhecendo-se como parte do mundo no qual estão inseridos, neste caso o mundo são as aulas de Educação Física.

Nas aulas de Educação Física pelas características próprias da disciplina, em que o corpo é exposto e o movimento vivenciado, estudado e analisado, algumas diferenças ficam em evidência (PELUSO *et al.*, 2020). Os sujeitos que não se enquadram nos modelos preestabelecidos, cujos corpos são estereotipados como “gordinhos”, “baixinhos”, “magricelos”, “inábeis”, “desajeitados”, “deficientes” são constantemente analisados e excluídos (BOATO, 2013). Sem falar que “muitas das propostas de atividade em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas”, como a prática esportiva quando

usada sem uma perspectiva pedagógica e a dispensa das aulas para determinados estudantes, prevista em lei (RODRIGUES, 2003, p. 71).

A depender da forma como nos relacionamos com os(as) estudantes e conduzimos os processos de ensino e de aprendizagem, as nossas ações podem contribuir para que os(as) estudantes vivenciem experiências de pertencimento ou sintam-se excluídos das aulas de Educação Física. Mais que uma ação isolada relacionada aos procedimentos didáticos, a Inclusão Escolar é uma questão de atitude, pois representa um conjunto de ações, um sistema de valores e de crenças (SÁNCHEZ, 2005). Abandonarmos concepções preconceituosas com raízes em uma de Educação Física que exclui os(as) sujeitos e abrirmos espaço para pensarmos outra forma de fazer Educação, que seja mais humana e pautada nos princípios da inclusão pode nos levar ao: “respeito à diversidade, aceitação das características individuais, valorização das diferenças e da aprendizagem pela cooperação” (COVRE *et. al*, 2019, p. 9).

Cabe a nós a responsabilidade social e profissional de estar na convivência com os(as) estudantes desenvolvendo atitudes que contribuam para que os sujeitos sejam incluídos e sintam pertencentes às aulas de Educação Física. Reconhecer nas nossas ações que o(a) estudante não é apenas um “corpo”, mas sim um sujeito global dotado de uma dimensão motora, cognitiva, social, emocional/afetiva e espiritual, bem como valorizar as diferenças no meio escolar de modo a contribuir para que os(as) estudantes vivenciem novas situações sob a ótica inclusiva é uma forma de criar uma cultura de valorização e respeito a si e ao outro (MORAIS; RODRIGUES; FILGUEIRAS, 2019). Do mesmo modo, podemos propor adaptações nas aulas para que todos(as) estudantes possam participar de forma efetiva das atividades, por exemplo, modificar as regras do jogo, fornecer informações de modo adequado ao nível de processamento de cada um(a) com o uso de linguagem verbal ou não verbal, alterar o nível de desempenho das atividades progressivamente, do básico ao complexo, dentre outras estratégias (RODRIGUES, 2006b).

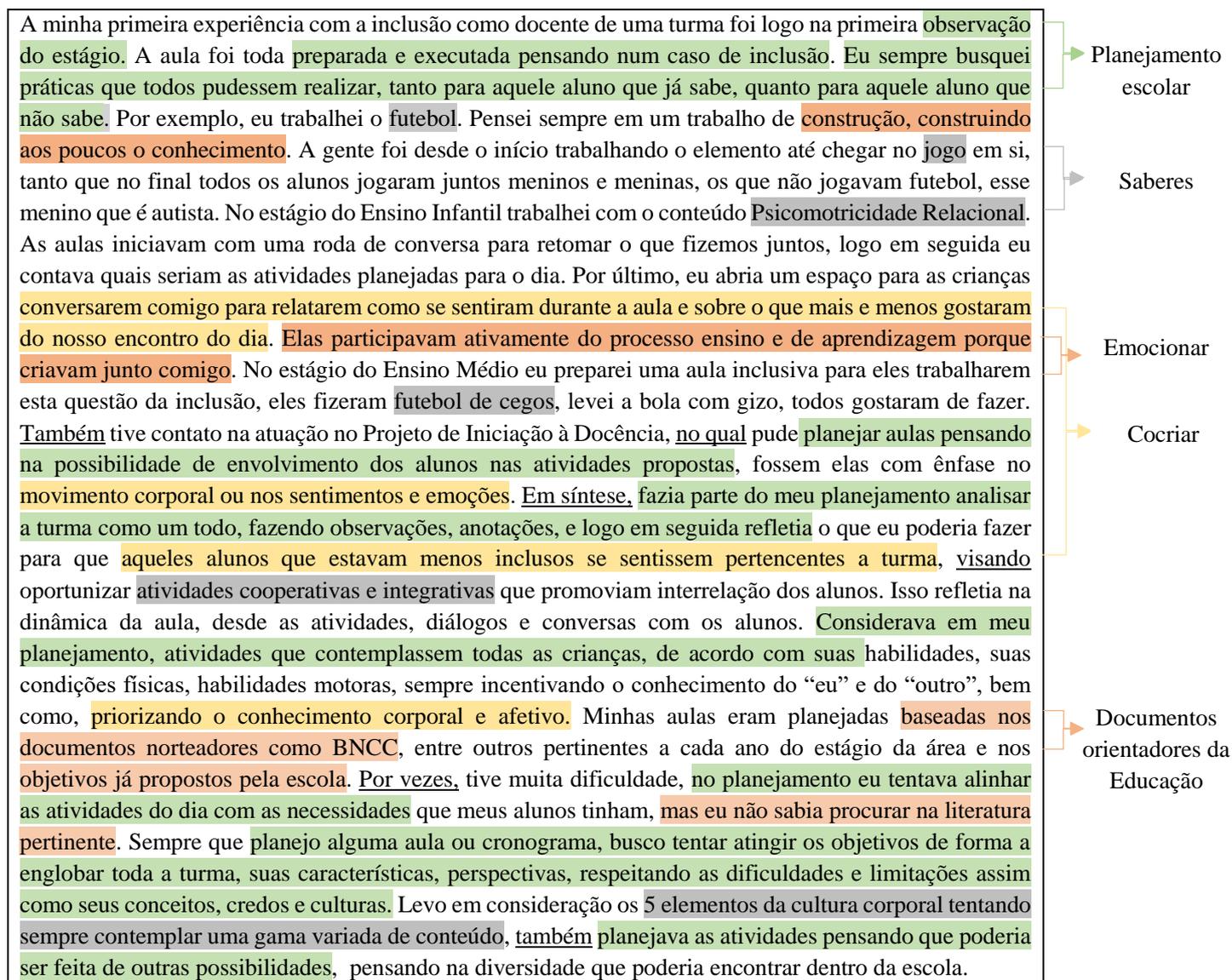
Construímos a nossa identidade do ser professores(as) inclusivos a partir das experiências que vivenciamos nos diversos espaços que circulamos. Mas, essa identidade, por vezes, nos é dada sem que possamos refletir os sentidos ou a falta de sentidos que ela nos provoca. A nossa identidade do ser professor(a) carece da nossa alteridade, ou seja, ser definida por cada sujeito ao estar na experiência de transformação na convivência com os pares, professores(as), acadêmicos(as) e estudantes, na busca de compreender a Inclusão Escolar. Esta transformação implica em problematizarmos e rompermos com os discursos e as práticas dominantes e preconceituosas, cujas raízes têm origem em uma concepção de Educação Física que excluía os sujeitos que não correspondiam aos modelos preestabelecidos.

Ao assumirmos a nossa responsabilidade social, do encontro, do estar na relação com os(as) estudantes convivendo e legitimando a alteridade de cada um(a), de modo que possamos desenvolver atitudes que enfatizem o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento às aulas de Educação Física estaremos atuando no domínio do amor.

Discutimos no DSC 3 como os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) se percebem professores(as) de Educação Física, bem como o que consideram ser favorável ao seu desenvolvimento para atuar com/na Inclusão Escolar. Na sequência, no DSC 4 discutiremos como esses sujeitos consideram serem adequadas as ações que contribuem para inclusão dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física.

6.4 Experiências do agir em processos inclusivos

No DSC 4 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) narram a experiência do agir em processos inclusivos destacando a importância de realizar o planejamento escolar respeitando as especificidades dos(as) estudantes, bem como mencionam utilizar como fonte de referência os documentos orientadores da Educação e os objetivos expressos nos planos das escolas. Esses sujeitos enfatizam a pertinência de trabalhar a Cultura Corporal do Movimento Humano com práticas de ensino variadas, assim como, consideram a relevância conversar com os(as) estudantes sobre as suas percepções, envolver as emoções/sentimentos nas atividades, bem como instigar o conhecimento corporal afetivo. Além disso, percebem que a Inclusão Escolar requer o acontecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio do cocriar entre os(as) estudantes e os(as) professores(as).

Figura 5: DSC 4 – Experiências do agir em processos inclusivos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) narram a experiência do agir em processos inclusivos destacando a importância do planejamento escolar ser elaborado de modo a respeitar as especificidades dos(as) estudantes, tanto no que diz respeito às características físicas e motoras, quanto às perspectivas e culturas. Além disso, esses sujeitos mencionam como ações desse ato de planejar a realização de observações, tomada de notas e reflexões, visando o desenvolvimento de saberes, ações e atitudes que podem incluir os(as) estudantes nas aulas de Educação Física.

No espaço do Educar, o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica, de forma consciente ou inconsciente, está investido de uma intencionalidade, e por isso necessita ser planejado a fim de compreendermos as variáveis que intervêm no ensinar e no aprender. A

intencionalidade consiste em um sistema de conversação, no qual descrevemos e/ou refletimos sobre as nossas ações e as consequências delas no nosso fazer, como um modo de justificar o que será feito, mencionando os resultados esperados (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Portanto, o planejamento escolar consiste em uma tarefa docente que inclui tanto a previsão de atividades que serão desenvolvidas ao longo de um curso e/ou disciplina, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, “é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LÍBANELO, 2013, p. 245). Esse planejamento torna-se um importante aliado dos(as) acadêmicos(as) na orientação e na reflexão das ações que serão desenvolvidas nos processos de ensinar e de aprender, com a previsão de objetivos, saberes, conteúdos, práticas de ensino, recursos, cronogramas, etc. de forma articulada ao contexto escolar, atentando as condições necessárias para inclusão dos(as) estudantes.

No entanto, esse planejamento necessita ser flexível, “por isso, os professores precisam estar dispostos a promover ajustes em seus planos” (GIL, 2018, p. 106). Sendo uma previsão, as escolhas e as ações descritas no planejamento carecem ser refletidas, reelaboradas e adequadas frente a realidade escolar no momento em que se vive o fazer docente na convivência com os(as) estudantes.

O planejamento escolar é composto pela tríade: plano da escola – documento mais abrangente, no qual são expressas as orientações que sintetizam as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino; plano de ensino – documento mais elaborado, no qual são realizadas as previsões dos objetivos e das ações para um período letivo; plano de aula – documento específico, em que são estabelecidas previsões das situações didáticas que se sucederão em uma aula ou em um conjunto de aulas com base no detalhamento do plano de ensino (LÍBANELO, 2013). Esses três documentos são representativos das concepções e ações que as escolas e os(as) professores(as) adotam a partir de documentos oficiais orientadores da Educação.

A elaboração de planos e programas oficiais da Educação que visam à democratização do ensino no âmbito nacional, é de responsabilidade do governo federal representado pelas autoridades educacionais que compõem o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (GIL, 2018). A reelaboração desses planos e programas em face das diversidades regionais e locais, fica ao encargo dos órgãos estaduais e municipais. Atualmente, as diretrizes que regem a Educação, em nível nacional estão expressas na BNCC (BRASIL, 2018), e a

reelaboração das mesmas são apresentadas em nível regional no Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Na elaboração dos planos de aulas planejados para os estágios escolares, assim como para os Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou à Docência, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) mencionam no DSC 4, utilizar como fonte de referência os documentos orientadores da Educação e os objetivos expressos nos planos das escolas.

Em linhas gerais, o conceito de Inclusão Escolar está exposto na BNCC, dentre outros aspectos, fazendo referência a Educação Básica e a Educação Integral. Neste documento percebemos a intenção de fomentar uma Educação como promotora da inclusão, do acolhimento e da valorização das diferenças considerando: sujeitos de aprendizagem a criança, o adolescente, o jovem e o adulto; grupos historicamente marginalizados como os povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos, afrodescendentes, pessoas que não estudaram ou não completaram sua escolaridade na idade própria; e as pessoas com deficiência (BRASIL, 2018). Outro documento orientador da Educação é o Referencial Curricular Gaúcho, o qual também faz referência a Inclusão Escolar:

Na perspectiva da educação inclusiva, lança-se um olhar para a singularidade do sujeito dentro do contexto coletivo, oportunizando o que for necessário para que todos possam aprender, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas. Para isso as escolas necessitam garantir o acesso, a participação, a autonomia e a inclusão de todos os estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 38).

Nesses documentos, ainda que não contemple todas as formas de diferenças, observamos uma ampliação do público-alvo da Inclusão Escolar incorporado em algumas Leis e Resoluções brasileiras, ao considerar a inclusão como direito de todos os(as) estudantes. Na escolha por adotar ou não esses documentos orientadores da Educação como referenciais para o planejamento escolar, cabe aos acadêmicos(as), professor(as) e a comunidade escolar, com base em observações e na tomada de notas, refletir a pertinência das diretrizes sugeridas nestes de forma articulada ao contexto no qual estão inseridos, pois, importa “mais que o cumprimento das exigências dos planos e programas oficiais, a tarefa de reavaliá-los tendo em conta objetivos de ensino para a realidade escolar onde trabalha” (LIBÂNEO, 2013, p. 228).

De toda maneira, a elaboração e reelaboração tanto dos documentos orientadores da Educação, quanto do planejamento escolar precisa ser debatida e refletida de forma consensual no coletivo de professores(as) e dos demais agentes educacionais, visto que a Inclusão Escolar envolve toda a comunidade. O desenvolvimento de saberes, ações e atitudes com a intenção de incluir os(as) estudantes nas aulas de Educação Física, respeitando as suas especificidades

precisa ser explicitado nestes documentos, mas, para além disso, necessitam ser vivenciados, a partir de uma gestão democrática, no cotidiano das diferentes realidades escolares.

Na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho o componente curricular da Educação Física, junto a Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, integra área de Linguagens, entendendo-a “enquanto linguagem, como uma forma de comunicar-se com o mundo, expressando suas ideias, opiniões e sentimentos”, sobretudo, como um componente fundante do ser social, cultural, afetivo e cognitivo, constitutivo de sujeitos, a partir do conhecimento de si e das competências desenvolvidas (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 110). Entendida dessa forma, a Educação Física envolve todos os aspectos da dimensão humana: físico, emocional/afetivo, cognitivo, social e espiritual, não podendo ser reduzida somente a práticas de ensino focadas em habilidades físicas.

A organização dos saberes da Educação Física estão articulados nesses documentos em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos; Danças; Esportes; Ginásticas; Lutas e; Práticas de Aventura denominadas dessa forma, com base nos ambientes em que são realizadas, na natureza (arborismo, bike, corrida orientada) e urbanas (parkour, skate, patins) (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018).

No DSC 4 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) mencionam a pertinência de trabalhar o ensino da Educação Física de forma variada, abordando os elementos da Cultura Corporal⁴¹ do Movimento Humano (traduzidos na BNCC como unidades temáticas). Dentre as diversas manifestações, os sujeitos mencionam a oferta dos Jogos e dos Esportes (futebol), por meio de intervenções como a Psicomotricidade Relacional, as atividades cooperativas, e o jogo.

De acordo com Kishimoto (1992) a definição de jogo é complexa, pois pode expressar diferentes conotações: fato social – se expressa na forma de linguagem, assumindo o sentido que cada sociedade lhe atribui, conforme seus valores e modos de vida; sistema de regras – são as regras que distinguem cada jogo, permitindo aos sujeitos tanto executar as regras, quando vivenciar uma atividade lúdica; objeto – se materializa na forma de um objeto manipulável.

A autora ainda faz uma distinção entre o jogo, a brincadeira e o brinquedo. O jogo enquanto objeto, assim como o brinquedo consistem em materiais lúdicos, porém o brinquedo supõe uma relação íntima com o sujeito e uma indeterminação quanto ao seu uso, isto é, ausência de regras. A brincadeira (brincar), por sua vez, consiste na ação que o sujeito realiza ao mergulhar no lúdico, a partir de fatores internos e motivações pessoais. Ainda que possam

⁴¹ A expressão “corporal” pode ser compreendida como uma linguagem, um conhecimento universal das formas de representação do mundo e das realidades vividas pelos sujeitos, as quais são historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992).

existir regras no brincar, essas são sempre ocultas, pois se relacionam com as experiências e as percepções de quem brinca (KISHIMOTO, 1992).

O jogo e o brincar comumente têm sido traduzidos em diversas línguas como sinônimos (SOARES, *et al.*, 1992), porém, na vivência dos mesmos nos expressamos corporalmente de forma distinta. Um jogo pode adquirir a forma de brincadeira, se o sujeito que o vivencia (criança, jovem, adulto ou idoso), ultrapassa a barreira conceitual das regras e se permite experienciar o universo da ludicidade, como um “estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014, p. 19).

O brincar consiste em qualquer atividade humana vivida de forma espontânea no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior, pois os sujeitos envolvidos no desfrute do seu fazer, o fazem como se não tivesse nenhum objetivo externo. Nas interações que se estabelecem nesse brincar, os sujeitos adquirem a consciência individual e social, por meio da consciência corporal na autoaceitação e no autorrespeito (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Nessa direção, na área da Educação Física o jogo pode assumir o formato de conteúdo específico (fato social), quando entendido como uma manifestação cultural que tem valor em si, como formas de viver de diferentes comunidades em distintos contextos ambientais e socioculturais, ou ação pedagógica (sistema de regras), quando entendido como um meio para se aprender outra coisa. Na BNCC as brincadeiras e os jogos integram a mesma Unidade temática, sugerindo-se para o nível do Ensino Fundamental a abordagem: da cultura popular presente no contexto comunitário e regional; da cultura popular do Brasil e do mundo; e da matriz indígena e africana; dos jogos eletrônicos (BRASIL, 2018).

A unidade temática Brincadeiras e Jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2018, p. 214).

No ensino de Brincadeiras e Jogos há uma ênfase nas perspectivas e culturas, sobretudo, as dos povos que habitam o Brasil. O jogo popular e a brincadeira tradicional consistem em manifestações livres e espontâneas da cultura popular, a qual guarda a produção espiritual de um povo em um certo período histórico de tempo, tendo como funções: perpetuar de uma cultura, devolver formas de convivência social e permitir o prazer (KISHIMOTO, 1992).

O potencial pedagógico do ensino de jogos e brincadeiras populares para a Inclusão Escolar, está na possibilidade de vivenciarmos, por meio da experiência corporal, a valorização das diferenças, das culturas e das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os diferentes povos como formas de convivência. Todavia, para que os jogos exerçam a sua função enquanto conteúdo, eles precisam ser compreendidos de forma organizada pelos(as) estudantes e professores(as) para além do fazer, o que demanda a oferta de práticas de ensino variadas, intercalando momentos de sistematização, discussão teórica, vivência prática e reflexão.

Com referência ainda ao brincar, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) mencionam as interações da Psicomotricidade Relacional como uma das possíveis práticas de ensino para ser trabalhada nas aulas de Educação Física, visando oportunizar a Inclusão Escolar. A perspectiva da Psicomotricidade Relacional, por meio da vivência espontânea e emocional dos(as) estudantes nas intervenções e interações denominadas de brincar simbólico, tem como foco possibilitar a compreensão corporal e das relações que se estabelecem entre os sujeitos, considerando a sua totalidade no que se refere à dimensão corporal, intelectual, afetiva, social e espiritual (LAPIERRE, 1993; 1997).

Nas aulas de Educação Física a experiência lúdica do brincar pode ser benéfica a Inclusão Escolar, principalmente, valorizando os aspectos afetivos e emocionais dos(as) estudantes nas relações que estabelecem consigo mesmo e com outros sujeitos, a compreensão de si e do outro, assim como, o autorrespeito e a autoaceitação. Além disso, também pode contribuir para o conhecimento e a compreensão das emoções, tão necessária, visto que as emoções são base de tudo que fazemos, incluindo raciocinar (MATURANA, 1999).

Porém, na nossa cultura vivemos um mundo do Educar que nega a brincadeira e nega as emoções, ao buscar instrumentalizar o ensino a fim de obter resultados dos(as) estudantes e projetar um futuro, por exemplo, nas aulas de Educação Física, nas quais são valorizadas as competições esportivas para que surjam competidores esportivos (MATURANA, 1999). De fato, as culturas esportivas e competitivas fizeram e ainda fazem parte de muitas das práticas de ensino que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física, sem que sejam refletidas as suas pertinências para a inclusão dos(as) estudantes.

No DSC 4, os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) também mencionam promover o ensino de Esportes nos estágios e projetos que atuaram. Na BNCC os esportes são caracterizados

[...] pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. [...] no contexto do lazer, da Educação e da saúde [...] o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível, etc. (BRASIL, 2018, p. 215).

Na BNCC o ensino de Esportes é recomendado a partir do Ensino Fundamental, enfatizando as modalidades: de marca; de precisão; de campo e taco; de rede/parede; de invasão; técnico-combinatórios; e de combate. Em síntese, essas diferentes modalidades de Esportes são caracterizadas pela comparação dos resultados em função de tempo, distância e do número de tentativas, disputas com um adversário, ataques e rebates (BRASIL, 2018). Como podemos perceber, apesar desse documento sugerir a recriação dos Esportes da escola, ainda devem manter as características de controle das ações, com ênfase de práticas corporais que valorizam o resultado, o desempenho, a competição e as comparações entre os sujeitos.

Nas práticas de ensino em que os Esportes são estimulados por meio da competição, assim como da comparação dos sujeitos com base nos seus resultados e desempenhos, não geramos um espaço propício à Inclusão Escolar. Pelo contrário, ao dar valor à técnica, à comparação, à hierarquização e ao desempenho a cultura competitiva se constitui uma fonte de exclusão, “cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição” (RODRIGUES, 2003, p. 71).

A competição sadia não existe, pois como fenômeno cultural e humano ela consiste na negação do outro, porque a vitória de um surge da derrota do outro (MATURANA, 2002). Isto é, sob a emoção da agressão as ações que manifestamos ao vivenciar as práticas competitivas são de negação, baseadas na exigência e na cobrança dos(as) estudantes para que atinjam determinados resultados e desempenhos de acordo com as expectativas que julgamos serem adequadas.

Todavia, os Esportes fazem parte do repertório de saberes da Educação Física e precisam ser tematizados na escola, porém existem alternativas mais interessantes para vivenciarmos os Esportes além das formas de competição, por exemplo, por meio de jogos cooperativos. A experiência do ensino de Esportes orientado por práticas cooperativas pode favorecer a Inclusão Escolar, visto que:

O Jogo e o Esporte na perspectiva dos Jogos Cooperativos, são contextos extraordinariamente ricos para o desenvolvimento pessoal e a convivência social. Quando jogamos cooperativamente podemos nos expressar autêntica e espontaneamente, como alguém que é importante e tem valor, essencialmente, por ser quem é, e não pelos pontos que marca ou resultados que alcança. Dessa forma, podemos aprender que o verdadeiro valor do Jogo e do Esporte, não está em somente vencer ou perder, nem em ocupar os primeiros lugares no pódio, mas está, também e fundamentalmente, na oportunidade de jogar juntos para transcender a ilusão de sermos separados uns dos outros, e para aperfeiçoar nossa vida em comunidade (BROTTO, 1999, p. 5).

O ensino de Esportes através dos jogos cooperativos enfatiza o respeito e o acolhimento ao outro, a participação de todos, a consciência coletiva, a solidariedade e a cooperação, valores que se alinham à Inclusão Escolar, e que podem contribuir para que os sujeitos venham a experimentar e desenvolver ações que estimulem a construção de processos inclusivos no espaço das aulas de Educação Física. Os jogos cooperativos fazem parte da nossa história evolutiva, pois como seres sociais nos desenvolvemos no amor e no cooperar em comunidade e não por meio da agressão e do competir (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Dessa forma, é no cooperar que continuaremos a evoluir enquanto comunidade.

A depender da forma como o ensino de Esportes é oportunizado e das relações que se estabelecem entre os sujeitos poderemos experimentar diferentes emoções e sentimentos, por exemplo, quando “jogamos pingue-pongue, tênis, ou remo, ou qualquer outra coisa, e não contamos os pontos, sentimos-nos bem e não competimos — mas no momento em que decidimos contar, muda a emoção. Aparece o sofrimento” (MATURANA, 2001, p. 110). Na escola, o ensino de Esportes pode contribuir para a inclusão dos(as) estudantes se oportunizada a participação de todos(as) em jogos cooperativos, mas também pode gerar exclusão quando valorizada somente a participação dos(as) estudantes mais habilidosos nas competições.

Ao oportunizarmos práticas de ensino cooperativas ao invés de competitivas, mudamos a perspectiva do “jogar CONTRA para tentar GANHAR SOZINHO” para o “Jogo COM o outro para GANHAR JUNTOS” (BROTTO, 1999, p. 85, grifo autora). Dessa forma, torna-se importante vivenciarmos práticas de ensino variadas na escola e nas formações de professores(as), contribuindo para que sejam adotadas àquelas que possam ser mais significativas para nós e para os(as) estudantes com que nos relacionamos.

No DSC 4 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) consideram a relevância de trabalhar com as emoções dos sujeitos nas aulas de Educação Física, por meio de conversas e oportunizando que experienciem as suas emoções/sentimentos em atividades. No espaço do Educar o conhecimento e a compreensão sobre as emoções se torna relevante, visto que este espaço é constituído por relações sociais originadas a partir de conversações, nas quais as ações que são manifestadas pelos sujeitos partem do seu emocionar. Parte do trabalho docente

“baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2001, p. 29).

De acordo com Maturana (1999) as relações estabelecidas entre o(a) professor e o(a) estudante modulam o emocional do(a) estudante, isso acontece de tal maneira que de forma inconsciente esse emocional determina como o(a) estudante aprende a ver, ouvir, refletir, compreender, aceitar, raciocinar e fazer. O autor ainda acrescenta que o modo de emocionar aprendido na escola, se não for refletido de forma consciente, poderá constituir a maneira como o(a) estudante se relaciona consigo mesmo e com os outros durante toda a sua vida.

Disso decorre a necessidade de oportunizarmos aos estudantes a reflexão e a compreensão sobre as suas próprias emoções, de modo que possam perceber e intervir por si mesmo nas emoções que experienciam nas diferentes relações que estabelecem com outros sujeitos no conviver, bem como perceber e prever as ações, reações e sentimentos que essas lhes provocam. Neste caso o que o(a) professor(a) faz, é conduzir o(a) estudante até si (LARROSA, 2019).

Maturana (1999) alerta que muitas das dificuldades de aprendizagem que os(as) estudantes enfrentam são de cunho emocional, pois surgem de uma fragilidade da relação entre eles(as) e os(as) professores(as), colegas ou familiares, nas quais são mantidas conversações definidas sob as emoções de agressão ou indiferença. Essas conversações geram ações de depreciação, autodepreciação e de negação na contínua correção do seu ser, por exemplo quando em determinadas circunstâncias são experienciadas situações de discriminação, pobreza, obediência, exigência e mau-trato (MATURANA, 1999).

Nas aulas de Educação Física essa negação dos(as) estudantes pode acontecer quando não são atendidas as suas necessidades, ou por meio da exigência de que atendam as expectativas do(a) professor(a), assim como, no desenvolvimento de atividades competitivas e na valorização de habilidades físicas e de rendimento, as quais negam a alteridade e as diferenças dos sujeitos. Também contribuem para isso, as práticas de ensino que tentam nivelar os(as) estudantes de acordo com suas características físicas, intelectuais, culturais, linguísticas, dentre outras, não reconhecendo as suas diferenças e necessidades, buscando que se encaixem em um “padrão” escolar predefinido (ROPOLI, 2010). Essas são exemplos de algumas ações que costumam ser mantidas e pouco refletidas por professores(as) na prática docente, mas contribuem para exclusão institucionalizada dos(as) estudantes.

Por outro lado, as condutas de autorrespeito e autoaceitação, abrem espaço para conversações de cooperação e confiança mútua, em um âmbito de respeito e aceitação

recíproca, possibilitando ao estudante aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade que ele(a) deseje (MATURANA, 1999). Essas conversações acontecem sob a emoção do amor, “emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 223).

O amor é a emoção fundamental das relações sociais, “é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 2002, p. 25). Qualquer outra emoção que rompa com o amor, acaba também com o social e com a convivência, causando um sofrimento ou uma dificuldade de relacionamento e de aprendizagem.

Nas aulas de Educação Física a abordagem de qualquer manifestação da Cultura Corporal do Movimento Humano pode ser oportunizada aos estudantes, no entanto precisamos nos atentar às práticas de ensino que são proporcionadas e as relações que são mantidas com os(as) estudantes. Como já mencionado, não são todas as práticas de ensino em que os sujeitos são legitimados, porém as práticas manifestadas no DSC 4 pelos(as) acadêmicos(as) e egressos(as), o brincar, o jogo e o esporte cooperativos, contribuem para que os(as) estudantes(as) sejam legitimados, desenvolvam o autorrespeito e a autoaceitação, assim como o respeito e a aceitação pelo outro, conseqüentemente, contribuem para a construção de processos inclusivos.

No DSC 4 os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) compreendem que os processos inclusivos precisam acontecer, por meio do cocriar entre os(as) estudantes e os(as) professores(as). Para esses sujeitos, o cocriar oportuniza a convivência junto com os(as) estudantes no cotidiano das diferentes realidades escolares, assim como a construção e a experiência de processos do ensinar e do aprender que sejam significativos para cada um.

De acordo com Maturana (1999) um dos aspectos centrais da Educação é fazer com que os(as) estudantes e professores(as) se reconheçam como sujeitos responsáveis pela cocriação do mundo que vivem e desejam viver na coexistência. Isso implica nas relações que serão estabelecidas entre os(as) estudantes e os(as) professores(as) no espaço do Educar, visto que para que se reconheçam e atuem como cocriadores, os sujeitos necessitam ter presença e participação nas ações e decisões que acontecem nesse espaço.

Dessa forma, como professores(as) ou futuros(as) professores(as), ao escolhermos consciente ou inconscientemente como educar, determinamos o processo através do qual o(a) estudante se desenvolve como uma pessoa capaz de ser um cocriador junto conosco, de um

espaço social de coexistência desejável, por isso precisamos criar com os(as) estudantes condições relacionais:

[...] a) que lhes guiem e prestem apoio em seu desenvolvimento como seres humanos capazes de viver respeitando-se a si mesmo e aos outros; b) que lhes guiem no seu desenvolvimento como seres humanos que podem dizer 'sim' ou 'não' baseando-se na sua autonomia e integridade de si mesmo; e c) que lhes guiem em seu desenvolvimento como seres humanos cuja individualidade se fundamenta no respeito e aceitação por si, e não em sua oposição com a diferença de outros, visto que podem cooperar porque não tem medo de desaparecer na relação com o(a) outro(a) (MATURANA, 1999, p. 60, tradução nossa).

Para que possamos atuar como cocriadores em um projeto comum, que deseja a Inclusão Escolar, precisamos nos atentar a promoção dessas condições relacionais nas práticas de ensino que promovemos e vivenciamos. Ou seja, necessitamos oportunizar aos estudantes o respeito e o autorrespeito às suas especificidades e diferenças, para que na relação não neguem a presença do outro e nem se anulem. Além disso, oferecer autonomia para que saibam agir em benefício próprio a partir de si mesmo, e não com base nas opiniões e desejos dos outros, assim como, promover a aceitação e autoaceitação reconhecendo-se na individualidade, mas também coletividade por meio cooperar.

A experiência dessas condições relacionais, contribui para que os sujeitos se desenvolvam na autoconfiança, autoaceitação e autorrespeito, e assim possam atuar na confiança, aceitação e respeito pelo outro (MATURANA, 1999). Dado o fortalecimento das relações sociais estabelecidas no espaço do Educar, a experiência dessas condições relacionais no cocriar pode contribuir para que os sujeitos venham a atuar na construção de processos inclusivos, compreendendo-se como cocriadores desse espaço. Além disso, ao reconhecerem-se como parte das aulas de Educação Física, tendo suas necessidades e desejos satisfeitos e legitimados nas ações do(a) professor(a), os(as) estudantes também podem desenvolver o sentimento de pertencimento ao espaço que se inserem.

Nas aulas de Educação Física não são todas as práticas de ensino que oportunizam o desenvolvimento dessas condições relacionais necessárias para que os sujeitos atuem no cocriar. Práticas que estimulam, por exemplo, o competir, as relações estabelecidas nas conversações são de negação dos sujeitos, em que para ganhar é preciso agir individualmente e em oposição ao outro, a esse outro que não resta outra coisa, se não, perder. Isso acontece porque na busca de um objetivo externo, a performance em competições, muitas vezes, enfatiza o desenvolvimento e o treinamento de habilidades esportivas, em detrimento de aspectos do sujeito referentes à participação, a cooperação, a socialização, e a ludicidade (BOATO, 2013). Mas, sem lançarmos um olhar para os sujeitos e para as relações que desenvolvemos no nosso

conviver não há como oportunizarmos e experienciarmos nem o cocriar e nem a Inclusão Escolar.

Por outro lado, nas práticas que oportunizam o cooperar, as relações que são estabelecidas nas conversações, especificam a aceitação, o respeito e a confiança mútua (MATURANA, 2002). Nessa perspectiva os sujeitos são respeitados e valorizados nas suas especificidades e diferenças podendo ser quem são, enfatizando-se o desenvolvimento da confiança, partilha, solidariedade e consciência coletiva.

Cooperação, confiança e respeito mútuo, parecem ser um dos alicerces principais para a co-evolução humana. No entanto, precisamos reaprendê-los, praticando esses valores através de nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e relacionamentos no cotidiano. Em síntese, desenvolver o interesse pelo bem do outro é uma fonte de motivação e compromisso com uma ética cooperativa (BROTTO, 1999, p. 57).

Na reflexão sobre as nossas atitudes, emoções e relações que estabelecemos com os(as) estudantes poderemos cooperar, adotando esta prática de ensino “não mais se voltará para atender aos excluídos, mas a todos educandos em suas diferenças, propondo situações nas quais emergem as potencialidades de cada um, delineando-se uma nova base de relações” (LIMA, 2013, p. 146). Dessa forma, nas relações que estabelecemos com os(as) estudantes no espaço do Educar, ao fomentarmos saberes e práticas de ensino que legitimem os(as) estudantes e oportunizem o desenvolvimento do autorrespeito e autoaceitação, por exemplo, por meio da experiência do cocriar e do cooperar, estaremos também contribuindo para construção de processos inclusivos.

7 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, em um movimento de ir e vir que se deu na recursividade entre o viver, o experienciar, o refletir e o escrever, apresento algumas compreensões e reflexões sobre as experiências e aprendizagens vivenciadas na elaboração desta investigação. Destaco também alguns possíveis desdobramentos e contribuições que esta Tese possa fomentar para o meio acadêmico e científico, bem como para a comunidade escolar e para minha própria formação e transformação.

A partir desse momento me dedicarei a apresentar as compreensões e reflexões construídas no desenvolvimento desta Tese, na qual busquei compreender: **Como no/pelo experienciar acontece a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos?** Para fins de organização do texto, situei as compreensões de acordo com os Capítulos em que foram refletidas e discutidas.

No decorrer desta pesquisa, Capítulo 2 – “**Movimento de Inclusão Educacional no espaço escolar**” – percebi que o conceito de Educação Inclusiva definido na Declaração de Salamanca tem sido interpretado de forma incompleta em algumas Leis e Resoluções. Em nível nacional, nas políticas educacionais inclusivas há um direcionamento maior para os(as) estudantes com deficiências. Historicamente esses(as) estudantes vêm sendo excluídos da sociedade, porém outros grupos também têm sido marginalizados em virtude de diferenças socioculturais, econômicas, etc., sobre as quais há poucas ou nenhuma Lei e Resolução que os envolva.

Ademais, sob o ideal “incluir a todos(as) na escola regular”, parece que as políticas educacionais inclusivas têm estendido a responsabilização pela Inclusão Educacional a toda comunidade escolar, mas com apoio, ainda, precário no que se refere infraestrutura e formação. Projetos comuns que envolvem diferentes segmentos precisam ser criados em cooperação e com foco em cada comunidade de forma que as necessidades dela emerjam. Somente assim a corresponsabilidade se constrói e se efetiva. O foco é a diferença, cada estudante é um, cada escola é uma, cada comunidade é uma, então cada projeto é único.

O Estado tem eximido a sua responsabilidade com os(as) estudantes, por exemplo ao restringir os serviços de AEE a determinados sujeitos, não oferecendo apoio e condições adequadas para os(as) estudantes e professores(as). Para além da promulgação de políticas educacionais inclusivas, existem inúmeros obstáculos que implicam a efetivação da Inclusão Escolar e fogem da alçada da escola. Variáveis que não foram discutidas nesta Tese como

questões econômicas e socioculturais dificultam o acesso e a permanência dos(as) estudantes na escola.

A qualificação profissional de Professores(as) tem recebido uma posição de destaque nas políticas educacionais inclusivas. Na área da Educação Física os avanços em relação à Inclusão Escolar vêm sendo construídos desde a década de 80, com a incorporação da disciplina de Educação Física Adaptada no currículo de alguns cursos de Educação Superior em Educação Física. Contudo, com o enfoque na área médica e o direcionamento aos sujeitos com deficiências e diversas condições de saúde, essa disciplina não deu conta de incluir todas as formas de diferenças, sendo necessário reformulações da mesma.

Com a Resolução CNE/CES 06/2018, as atuais diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física, tem demonstrado fragilidades, ao fomentar a generalização de saberes que abordam apenas algumas formas de diferenças. Tem deixado de lado a formação para atuar com o vasto público compreendido por crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, grupos e comunidades especiais, e que valorize os seus interesses, as suas expectativas e as suas necessidades. Na Formação de Professores(as) a implementação dessas diretrizes pode resultar na fragmentação dos currículos com a predominância de determinados conteúdos em detrimento de saberes pedagógicos que contemplem as diferenças, os sujeitos, as culturas e as relações, implicando nos entendimentos e na atitudes que o(a) professor(a) irá desenvolver ao atuar na escola com grupos heterogêneos.

No Capítulo 3 – “O experienciar e a Formação de Professores(as)” – com base nas concepções de Maturana e Larrosa, compreendi o conceito experiência como os acontecimentos que se sucedem na nossa vida, em que nos entregamos a nossa própria presença na relação com o mundo, atravessada por um conversar que se dá em uma linguagem e em uma emoção. A depender das emoções e da linguagem, que nos encontramos nesta relação com os outros seres, vivemos distintas conversações e geramos distintas ações.

Nem todo acontecimento será uma experiência, pois esse, inicialmente, consiste em uma vivência, como algo que se passa de forma rotineira na nossa vida, sem prestarmos atenção. Convertemos, posteriormente, o acontecimento em experiência quando de forma consciente ou inconsciente estabelecemos uma relação íntima que por meio da reflexão interfere/atua em nossos sentidos e afetos, em nossa própria vida. Além disso, a vivência poderá ser coletiva, porém a experiência será sempre singular, particular para cada sujeito que a vivencia, visto que a reflexão está implicada por nossas emoções, percepções e compreensões.

Na recursividade da reflexão sobre um mesmo acontecimento geramos distintas reformulações da experiência, pois as reflexões nunca serão iguais. Nesse ato de refletir

experienciamos diferentes sentimentos como de bem-estar, harmonia, prazer, sofrimento, obediência, entre outros, a depender das distinções e dos sentidos que atribuímos às experiências, a partir das nossas próprias experiências e daquilo que entendemos como adequado e necessário no conviver em nossa cultura. Vivemos muitos acontecimentos na nossa vida cotidiana, mas alguns se tornam mais marcantes nos provocam reflexões, esses se convertem em experiências e, as experiências sempre contribuem nos modificando, formando e transformando.

Pensar a Educação a partir de uma noção de experiência implica prestarmos a atenção ao mundo à nossa volta, de modo a nos darmos conta de que na nossa relação com o mundo não há nada externo a nós. Ou seja, é compreendermos que o espaço do Educar se constitui na convivência, onde estabelecemos diferentes relações, e ao experienciarmos elas, somos afetados e afetamos este espaço. Criamos este espaço na convivência, na relação com outros sujeitos e nas distintas conversações que fazemos, nas quais a depender das emoções e da linguagem com que as vivenciamos geramos determinados tipos de ações ou outras.

Nas conversações em que vivemos a emoção do amor e uma linguagem que valorize os sujeitos, construímos um espaço na legitimação dos seres através de ações que oportunizam a aceitação, o cuidado e o respeito mútuo, desfrutando da harmonia, bem-estar, prazer e pertencimento na convivência. Por outro lado, nas conversações em que vivemos a emoção da negação e uma linguagem de apropriação, criamos um espaço na exigência de expectativas sobre nós e o outro, gerando ações de controle, cobrança, imposição, submissão e violência, experienciando a dor e o sofrimento quando as expectativas não são satisfeitas.

O acontecimento de experiências no espaço do Educar emergirá por meio da reflexão, de maneira que possamos nos dar conta sobre como se constitui as nossas experiências no nosso modo de estar no mundo com os outros sujeitos. Ao experienciarmos a reflexão poderemos distinguir e atribuir sentido aos acontecimentos da nossa vida, assumindo a nossa responsabilidade social pela nossa própria formação e transformação, mas também pela do outro que está conosco na convivência.

Na construção do Capítulo 4 – **“Construindo caminhos: do mapear ao narrar a experiência”**, sem esgotar as discussões sobre a temática Inclusão Escolar na Formação de Professores(as) de Educação Física, os caminhos escolhidos para desenvolvimento desta Tese supriram o desejo de compreender e gerar explicações para o fenômeno investigado. O primeiro caminho investigativo, no qual compomos o Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações, possibilitou a compreensão de como a produção científica sobre esta temática vem sendo disseminada nas IES, principalmente, nos cursos de Pós-Graduação.

A adoção do filtro pela combinação das palavras-chave Educação Física, Inclusão Educacional, Educação Inclusiva e Formação de Professores, assim como pelo recorte temporal compreendido entre o período dos últimos 20 anos, oportunizou a recuperação de um número significativo de estudos atuais que se relacionassem com a nossa investigação. Devido a abrangência que a temática suscita, a adoção e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão facilitou o refinamento das produções, por meio da seleção do *corpus* de análise com estudos mais específicos que se aproximassem da investigação e pudessem de alguma forma trazer contribuições para o estudo.

O segundo caminho investigativo, destinado às conversas com os(as) acadêmicos(as) e egressos(as) de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Federal do Extremo Sul do Brasil, do qual sou egressa, proporcionou a minha aproximação ao campo de investigação. A participação de sujeitos heterogêneos com idades, gêneros, formações e campos de atuação distintos viabilizou o enriquecimento de percepções e experiências particulares sobre o fenômeno investigado.

A produção de narrativas conduzidas na forma de conversa e/ou escrita, auxiliou para que os(as) participantes se sentissem à vontade para contar suas experiências e manifestar suas emoções, sem julgamentos. O roteiro de perguntas disparadoras serviu para guiar as conversas nos momentos em que nos distraímos e fugimos do tema. A estratégia metodológica para elaboração dos discursos possibilitou a síntese das narrativas manifestadas pelos(as) participantes da pesquisa, evidenciando percepções e experiências particulares com/na Inclusão Escolar, mas vivenciadas em acontecimentos socialmente partilhados.

As experiências que foram narradas pelos(as) participantes, por meio da elaboração de textos narrativos, surgiram a partir da imersão dos(as) mesmos(as) no seu próprio processo reflexivo percebendo os sentidos e os afetos dos acontecimentos com a sua própria vida. Ao operar esses textos com as experiências narradas e partilhadas, o que fiz foi gerar reformulações dessas experiências tecendo reflexões e compreensões a partir das minhas próprias experiências. Com o entendimento de que a experiência de reformular as experiências do outro (aquilo que foi narrado) é sempre nossa (de quem faz a reformulação), pude voltar o olhar para as minhas próprias experiências, como um processo reflexivo e transformador.

No Capítulo 5 – “**Compreensões e explicações: a partir do estudo da produção científica**”, evidenciei que apesar da promulgação de políticas educacionais inclusivas no Brasil ocorrerem de forma mais intensa a partir dos anos 2000, neste período as discussões sobre a Inclusão Escolar na área da Educação Física ainda estavam se consolidando. A produção científica em Teses e Dissertações sobre as temáticas Formação de Professores(as) de Educação

Física e Inclusão Escolar, mostrou-se escassa nos anos 2000, passando a ser disseminada de forma mais expressiva nos programas de pós-graduação a partir do ano de 2011, principalmente por meio da produção de dissertações.

Outro aspecto que merece destaque é a predominância de produções científicas provenientes de programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física distribuídos, principalmente, em IES localizadas na região Sudeste e Sul do Brasil. Assim como, a carência de Teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação Física, ratificando a escassez de programas que oferecem os títulos de doutor(a) em Educação Física. Tal fato corrobora com a necessidade de expansão da produção científica para outros programas e IES, de modo a fomentar a descentralização e a democratização do conhecimento para além da própria área da Educação Física.

Na categorização da produção científica sobre a Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física observei que as investigações têm apontado como fatores que dificultam e/ou impedem o acontecimento de discussões e reflexões que fomentem a Inclusão Escolar, a manutenção de um viés esportivista no currículo dos cursos de determinadas IES. Além disso, também tem denunciado o precário e/ou inexistente tratamento atribuído à temática Educação Inclusiva, assim como a falta de disciplinas específicas e de interdisciplinaridade entre as que têm.

Como práticas assertivas que podem contribuir para a Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física alinhada a Inclusão Escolar, as investigações indicaram a potencialidade dos(as) acadêmicos(as) vivenciarem variadas práticas de formação como a inserção em Programas e Projetos de Iniciação Científica e/ou Ensino, assim como, a experiência de um ensino crítico reflexivo, de modo a se perceberem como sujeitos do próprio conhecimento e agentes de um ambiente de aprendizagem inclusivo. O planejamento de atividades que fomentem o coeducar, a organização de grupos heterogêneos e a promoção de dinâmicas colaborativas entre os(as) acadêmicos(as), os(as) professores(as), e os(as) estudantes também são ações enfatizadas para Formação Inicial de Professores(as).

A implementação das Resoluções CNE/CP 03/1987, CNE/CES 07/2004, CNE/CES 06/2018, sugeriu/sugere aos cursos Formação de Professores(as) e Bacharelado em Educação Física a articulação de alguns saberes relativos à Inclusão Escolar, ainda que com recomendações mais gerais e limitado a inclusão de algumas diferenças. Porém dada a autonomia e a liberdade das IES cabe aos próprios cursos de Graduação em Educação Física estruturarem os seus currículos, de modo a elaborar ações pedagógicas por meio de disciplinas,

conteúdos, projetos e práticas de formação que contemplem o estudo de saberes relativos as diferenças, os sujeitos, as culturas e as relações sociais.

Na categorização da produção científica sobre a Formação Continuada de Professores(as) em Educação Física, os estudos demonstraram que ainda há uma percepção restrita, por parte de alguns professores(as) que consideram como público-alvo da Educação Inclusiva apenas os sujeitos com deficiências. Por outro lado, esta visão é ampliada quando as investigações indicam que outros(as) professores(as) reconhecem como práticas excludentes o desenvolvimento de atividades que enfatizam a separação dos(as) estudantes por gênero e a valorização das habilidades e técnicas esportivas.

As concepções restritas sobre o público-alvo da Educação Inclusiva podem ter como base a interpretação de algumas Leis e Resoluções nacionais, nas quais aparece com maior ênfase os sujeitos com deficiência. Já a separação dos(as) estudantes nas atividades por gênero e por desempenho motor, tem raízes históricas na forma como a Educação Física era produzida tempos atrás na escola com práticas seletivas e homogeneizadoras valorizando as habilidades técnicas e o rendimento dos(as) estudantes. A superação desses entendimentos torna-se emergente, de modo que possamos romper com práticas de ensino excludentes que tradicionalmente fizeram parte da Educação Física.

Em relação aos desafios enfrentados pelo(a) professor(a), as investigações destacaram a dificuldade em tornar efetiva a participação de todos(as) estudantes no mesmo tempo e espaço das aulas de Educação Física, ainda mais quando necessitam cumprir programas de estudo e promover o ensino de conteúdos que julgam, muitas vezes, ser pouco significativo para os(as) estudantes. A precariedade de infraestrutura, de recursos e de materiais inadequados, assim como o trabalho isolado e a inexistência de políticas educacionais inclusivas que incentivem a Formação Continuada de Professores(as) também são fatores que foram evidenciados como limitantes a promoção de processos de ensino e de aprendizagem que fomentem a Inclusão Escolar.

Em contrapartida, as investigações indicaram a vivência de Formação Continuada, principalmente, com ações colaborativas entre os pares, que incentivem a partilha de experiências, a prática reflexiva e a (re)construção de saberes sobre a Inclusão Escolar, como favoráveis para que os(as) professores(as) se reconheçam como sujeitos produtores do próprio conhecimento para superação de desafios inerentes a Inclusão Escolar no que concerne algumas situações de sala de aula. O encantamento individual e coletivo em respeito as diferenças e a valorização das diversas culturas existentes na sociedade, assim como a reflexão sobre as experiências anteriores também são fatores mencionados para que os(as) professores(as)

(re)signifiquem a sua prática docente adotando estratégias que possam atender aos múltiplos corpos e as necessidades dos(as) estudantes.

Na escola são inúmeros os desafios que os(as) professores(as) enfrentam para tornar o espaço das aulas de Educação Física inclusivos, a depender dos seus objetivos, conteúdos, práticas e atitudes dos sujeitos esta disciplina pode incluir ou excluir os(as) estudantes. Contudo, o trabalho docente não pode reduzir-se a uma ação isolada do(a) professor(a) de Educação Física, visto que a Inclusão Escolar demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar. Formações que incentivem a colaboração entre os pares podem contribuir para que no coletivo os(as) professores(as) possam partilhar e refletir sobre os seus saberes e suas práticas de ensino visando superar esses desafios.

Na elaboração do Capítulo 6 – “**Compreensões e explicações: narrativas partilhadas por acadêmico(as) e egressos(as)**”, compreendi que a Formação e a Constituição de Professores(as) em Educação Física para atuar em processos inclusivos acontece no/pelo experienciar do: sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a); conviver na Formação Inicial para atuar em processos inclusivos; ser professor(a) inclusivo(a) e; agir em processos inclusivos.

A partir do DSC 1 – **Experiências do sentir-se um(a) professor(a) inclusivo(a)** – compreendo que a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física está atrelada a experiência do sentir-se professor(a) para atuar em processos inclusivos, visto que diferentes emoções e sentimentos estão envolvidos nas ações que realizamos, desde as relações que estabelecemos nas formações até as práticas do exercício da docência. A experiência do sentir-se professor(a) inclusivo tem a ver com a percepção e a reflexão sobre as emoções e os sentimentos que envolvem os sujeitos no seu ser, saber e fazer docente.

Ao atuarmos na escola com uma perspectiva na Inclusão Escolar, sentimentos como despreparo, medo, dentre outros podem surgir em decorrência da negação emocional do nosso próprio processo formativo. Vivenciamos essa negação ao criarmos expectativas sobre a formação profissional como um espaço que deveria ser capaz de fornecer todos os conhecimentos necessários para atuarmos com as diferenças. Com isso, acabamos considerando que os únicos responsáveis pela nossa formação são os cursos de Formação de Professores(as).

Por outro lado, quando vivenciamos os cursos de Formação Inicial de Professores(as) com experiências em práticas de ensino variadas que estimulem a problematização e a reflexão sobre a formação e a prática docente, poderemos transformar esses sentimentos em motivação e nos dar conta de que somos sujeitos do nosso próprio conhecimento. Com isso, assumimos a nossa responsabilidade social em buscar em outros espaços, para além de conhecimentos disciplinares e da Formação Inicial, formações continuadas que possam contribuir para a

construção de saberes que auxiliarão no trabalho com a Inclusão Escolar. Mas para isso, além de ofertar práticas de ensino variadas é preciso que os cursos de Formação Inicial de Professores(as) estimulem nos(as) futuros(as) professores(as) o desenvolvimento da autoconfiança e do autorrespeito pelo seu próprio saber e fazer.

Os sentimentos como despreparo e medo também podem emergir em virtude de reconhecermos que os sujeitos que estão na escola não correspondem às expectativas que criamos sobre um perfil ideal de estudante. De fato, por vezes, nos cursos de Formação de Professores(as) e em outros espaços da nossa cultura idealizamos um perfil de estudante que está na escola, atribuindo aos que se diferem desse perfil uma identidade fixa na busca de homogeneizá-lo, por exemplo, ao definirmos “estudantes inclusos”, mas ao nos depararmos com estudantes tão heterogêneos podemos experimentar uma emoção de negação e um sentimento de despreparo para atuar com os(as) mesmos(as).

Porém, ao vivenciarmos experiências em práticas de ensino que possibilitem estarmos na relação conversando com os(as) estudantes, poderemos nos dar conta das nossas próprias diferenças. E assim, compreender que o acolhimento aos estudantes e as suas diferenças não emerge somente de conhecimentos científicos, mas sim que o saber e o fazer inclusivo é construído junto com os(as) estudantes na convivência no cotidiano das realidades escolares.

O DSC 2 – Experiências do conviver na Formação Inicial para atuar em processos inclusivos – me fez refletir que a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos acontece por meio de experiências do conviver desde a Formação Inicial de Professores(as). Estas experiências acontecem em diferentes conversações que fazemos no experimentar do construir do nosso saber e do nosso fazer docente.

A Educação é um lugar da relação, do encontro com o outro, pois é isso que faz da profissão docente um sistema social. Sendo assim, as formações de professores(as) constituem-se como espaços de convivência, no qual experienciamos diferentes conversações que corroboram para construirmos o nosso saber e o nosso fazer docente. A depender das emoções e da linguagem com que são criadas e mantidas essas conversações, geramos diferentes ações, nas quais podemos vivenciar a inclusão ou a exclusão dos sujeitos.

Nas práticas de formação em que privilegiamos o controle dos sujeitos sob a forma de exigências e expectativas de si e do outro, criamos conversações especificadas na emoção da negação e em uma linguagem que enfatiza a apropriação do(a) outro(a), daquilo que ele(a) sabe ou é. Com isso, geramos ações em que a nossa presença ou a do outro são negadas, excluídas da relação, provocando sentimentos de sofrimento e de insegurança que rompem com a convivência.

Por outro lado, em práticas de formação em que enfatizamos a legitimação dos sujeitos na aceitação e no respeito mútuo, criamos conversações especificadas na emoção do amor e em uma linguagem que possibilite aos sujeitos se comunicarem de modo que todos tenham igual valor e não desapareçam na relação. Assim, geramos ações em que a nossa presença e a do outro surge no cuidado e no acolhimento, oportunizando sentimentos de prazer e bem-estar na convivência.

Com vistas à Inclusão Escolar, necessitamos vivenciar os processos inclusivos desde a Formação Inicial de Professores(as), de modo a desenvolver sentimentos que enfatizem a autoconfiança e o autorrespeito pelo nosso próprio ser, saber e fazer docente. Isso implica na criação de espaços de convivência, nos quais possamos junto com outros sujeitos gerar condições adequadas para o acontecimento de conversações fundamentadas na emoção do amor em que as experiências, saberes, emoções, desejos e fazeres nossos e dos outros com quem estamos convivendo sejam legitimados, de modo a vivenciarmos a Inclusão Escolar a partir do cuidado e do acolhimento as nossas diferenças e do outro.

A autonomia, a colaboração e a reflexão são igualmente importantes na criação desses espaços de convivência, pois possibilita a nós, acadêmicos(as) e professores(as), o desenvolvimento da autoconfiança pelo próprio saber e fazer, como sujeitos do próprio conhecimento, capazes de aprender e de ensinar. Em práticas de formação, as quais os sujeitos sentem-se legitimados por seus saberes e fazeres, se reconhecem como professores(as) em Formação Inicial e dotados de interesses e desejos, esses sujeitos vivenciam a autonomia ao atuar na prática docente, o que implica em agir por si mesmo e assumir a responsabilidade social pelas próprias escolhas, ações e desejos.

Nas práticas de formação, em que os sujeitos são estimulados a compreensão sobre a importância da coletividade na Educação, por meio de ações que promovam a partilha e a reflexão sobre as experiências, saberes, desejos, emoções, crenças e sentidos vinculados aos contextos da profissão, possibilitamos o desenvolvimento de uma consciência coletiva capaz de mobilizar a colaboração entre os diversos agentes educacionais em torno de um objetivo comum, que deseja a Inclusão Escolar. A colaboração, vivenciada desde a Formação Inicial pode, inclusive, favorecer com que os sujeitos se reconheçam no coletivo e venham a trabalhar dessa forma quando integrarem a escola. Portanto, é nas conversações em que os sujeitos têm liberdade de refletir, se comunicar, ser quem são, sem medo de desaparecer, que se desenvolve a autonomia e a colaboração.

No DSC 3 – **Experiências do ser professor(a) inclusivo(a)** – as reflexões tecidas possibilitaram compreender que a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação

Física para atuar em processos inclusivos está implicada pelas experiências do ser professor(a) inclusivo(a). Essa experiência tem a ver com a definição que cada sujeito faz do seu modo de ser inclusivo(a), da sua maneira de compreender com base na reflexão sobre as experiências vivenciadas na convivência com outros sujeitos nas suas formações.

Ao vivenciarmos a Educação nos diversos espaços que circulamos, da escola, família, universidade, comunidade, mídia, políticas educacionais inclusivas, etc., construímos uma representação social, uma identidade sobre o que é ser professor(a) inclusivo e atuar com/na Inclusão Escolar. Contudo, essa representação não é nossa, pois a nossa identidade do ser professor(a) inclusivo carece de alteridade, ou seja, precisa ser definida por cada sujeito ao estar na sua experiência de formação e transformação na convivência.

O nosso modo de ser professor(a) inclusivo(a) é construído na convivência junto com o(a) outro(a) em cada sistema social que atuamos. Ao convivermos em sistemas sociais, na universidade e na escola, que priorizam a experiência de pertencimento nos sujeitos, isto é, aceitam e legitimam os sujeitos por serem quem são, atendendo às suas necessidades e desejos, bem como reconhecendo-os como parte do mundo no qual estão inseridos, será este nosso modo de ser. Isso porque, há uma tendência de conservarmos a mesma identidade dos seres que pertencem a um sistema social no qual atuamos. Da mesma forma, também é válido, se vivemos espaços que negam os sujeitos, por meio de práticas que fomentam o controle sob a forma de exigências e expectativas e se não refletimos conscientemente sobre o modo de viver nestes espaços, tendemos a reproduzir esse modo de ser no nosso fazer docente.

Isso quer dizer que não nos tornamos professores(as) apenas frequentando os cursos de Formação de Professores(as), mas que estes podem e devem ser espaços privilegiados para problematizarmos e refletirmos no coletivo as diferentes concepções de Educação e representações do que é ser professor(a), sobretudo, para atuar com/na Inclusão Escolar. Ao aceitarmos refletir na convivência com os pares, sejam acadêmicos(as) e/ou professores(as) nos tornamos corresponsáveis pela nossa própria experiência de formação e transformação, e também pela do outro que está junto conosco na convivência.

Portanto, se desejamos viver a experiência do ser professor(a) para atuar em processos inclusivos precisamos vivenciar os sistemas sociais, de forma a recuperar a emoção do amor em nossas relações, para que assim possamos legitimar a individualidade, as necessidades e os interesses de cada sujeito. Isso requer experienciarmos a Formação de Professores(as) e a escola, na valorização das diferenças, bem como na cocriação de relações fundamentadas na alteridade e no respeito mútuo, assumindo uma atitude que enfatize a nossa responsabilidade social em promover a convivência e o acolhimento entre todos os sujeitos para que sejam

incluídos e sintam pertencentes às aulas de Educação Física, independentemente de suas diferenças.

No DSC 4 – **Experiências do ser professor(a) inclusivo(a)** – percebi que a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos acontece por meio das experiências das ações que os(as) professores(as) desenvolvem na relação com os(as) estudantes.

A intenção de oportunizar e experienciar a Inclusão Escolar precisa ser projetada em consenso por toda a comunidade escolar, pois as ações com vistas a inclusão dos(as) estudantes devem ser explicitadas nos documentos que orientam a prática docente, nos referenciais oficiais da Educação e no planejamento escolar (plano da escola, de ensino e de aula). Essas projeções servem de guia para a prática docente, mas necessitam ser flexíveis para que possam ser refletidas e adaptadas às diferentes realidades escolares e ao trabalho no cotidiano das aulas.

Na área da Educação Física as manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano oportunizam o ensino de variados saberes aos estudantes, porém não são todas as práticas de ensino que contribuem para a Inclusão Escolar. Cientes disso, precisamos adotar práticas de ensino adequadas às necessidades dos(as) estudantes, em que estão, dentre outras, os jogos cooperativos, o brincar e o cocriar.

A abordagem dos jogos cooperativos contribui para o desenvolvimento de processos inclusivos que visam o respeito e o acolhimento ao outro, a participação de todos, a consciência coletiva, a solidariedade e a cooperação. A experiência lúdica do brincar favorece a valorização de aspectos afetivos e emocionais dos(as) estudantes possibilitando a compreensão de si e do outro e das relações que se estabelecem entre ambos, assim como, o autorrespeito e a autoaceitação. Além disso, a experiência de cocriação estimula os(as) estudantes a atuarem como cocriadores na construção dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo relações fundamentadas na cooperação, na aceitação, no respeito mútuo e na autonomia. Os valores que podem ser experienciados nessas práticas se alinham à Inclusão Escolar.

Para finalizar, trago neste Capítulo as compreensões e reflexões construídas na Tese. Das inquietações com o meu próprio processo formativo, mote ao desenvolvimento desta Tese, experienciei a negação da minha formação profissional ao refletir em meados do ano de 2020 sobre as experiências que eu havia feito durante as graduações que cursei, em especial, no curso de Licenciatura em Educação Física. Com isso, passei a me questionar sobre como as experiências vivenciadas em tal curso poderiam ter me proporcionado uma habilitação para atuar com/na Inclusão Escolar. Entendendo a Inclusão Escolar como um processo que não

restringe somente aos estudantes com deficiência, mas sim a todos(as) os(as) estudantes cujas diferenças frequentemente têm sido negadas na escola e em outros espaços sociais.

Nas reflexões sobre o meu próprio processo formativo e no sentir das minhas emoções transformei a negação em motivação para atuar como sujeito do meu próprio conhecimento e buscar outras formações para além da Formação Inicial. Experimentei uma Formação Continuada, por meio de um curso de especialização em Docência com ênfase em Educação Inclusiva, na intenção de construir saberes outros que pudessem preencher as brechas que eu julgava ter restado em decorrência de uma Formação Inicial de Professores(as) fragilizada. Apesar da abordagem de alguns conhecimentos mais específicos, “ditos da Inclusão Escolar”, ainda não me sentia preparada para tal missão de “incluir a todos(as) e não excluir ninguém das aulas”.

Como professora em Formação Continuada, ansiava em saber mais sobre a Inclusão Escolar, em entender que formação era essa que eu acreditava que iria contribuir para minha formação profissional e constituição. Surgiu daí o meu desejo em compreender – **Como no/pelo experienciar acontece a Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos?**

A realização desta Tese partiu de um interesse pessoal na busca de compreender a minha própria formação para atuar em processos inclusivos. Ainda sigo fazendo questionamentos, mas no desenvolvimento desta investigação, na convivência com os(as) autores(as) e com as narrativas dos(as) participantes de pesquisa, pude construir algumas reflexões e compreensões, resignificando o meu próprio processo formativo. As reflexões e explicações tecidas neste texto não são críticas aos modelos atuais que acontecem na Formação de Professores(as) e nem respostas ou comprovações para superar qualquer problema social que envolva a Inclusão Escolar.

Compreendo que as experiências vivenciadas no meu processo formativo no curso de Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física contribuíram com alguns conhecimentos sobre as diferenças. Porém sem esgotar os saberes, mas instigando buscar em outros espaços conhecimentos para além dos disciplinares, por exemplo oportunizando a vivência de estágios e de conversas com professores(as) que atuam em escolas da rede regular de ensino e em escolas especializadas. Isso implica na aceitação e legitimação do meu próprio processo formativo.

Face ao exposto, concluo que ao falarmos em experiência e inclusão, precisamos falar do próprio sujeito que está na experiência da intenção de incluir o outro, isto é, precisamos reconhecer as nossas diferenças, assumir a nossa responsabilidade como sujeitos do próprio

conhecimento, definir a nossa identidade a partir da nossa alteridade, aceitar e legitimar o nosso processo formativo como uma formação contínua, para que assim possamos desenvolver a autoconfiança e o autorrespeito pelo nosso ser, saber e fazer docente ao atuar com/na Inclusão Escolar. Poderíamos aqui falar de uma (co)inclusão, um processo em que inicialmente nos incluímos nas relações que estabelecemos no nosso viver, para que, posteriormente, possamos incluir o outro. Dessa forma, há uma tese que se anuncia:

A Formação e a Constituição de Professores(as) de Educação Física para atuar em processos inclusivos acontece no/pelo experienciar da autoaceitação, da autoconfiança e do autorrespeito dos(as) professores(as) em formação pelo seu próprio ser, saber e fazer docente, de modo que possam atuar na cocriação de espaços de conversação que possibilitem a convivência na legitimidade de sua presença e da outro(a). A criação desses espaços só será possível se esses sujeitos forem estimulados a desenvolver a autonomia, a colaboração e a reflexão sobre as relações (experiências do conviver) que se estabelecem em sua formação e na prática docente, de modo a atuarem como sujeitos do próprio conhecimento (experiência do sentir), definirem a sua identidade profissional a partir de si mesmos (experiências do ser) e operarem como cocriadores do mundo em que vivem (experiências do agir).

Para finalizar a escrita desta tese, utilizo as palavras de Larrosa e Rechia (2019, p. 383-384) “[...] quando leio algo que gosto. Por um lado, tenho vontade de seguir adiante, de ler o que segue, de continuar a leitura. Mas também tenho vontade, ao mesmo tempo de reler as páginas que acabo de ler, de me deter um pouco mais sobre elas”, pois “[...] a repetição supõe humildade, concentração, respeito à literalidade do texto, amor aos detalhes e o reconhecimento de uma certa autoridade do texto”.

Na escrita e leitura desta tese, com amor aos detalhes surge o desejo de reescrever, de reler, de repetir tudo novamente, o estudo, a leitura e a escrita. Com respeito a literalidade e a autoridade deste texto percebo que as compressões que foram tecidas provocaram perturbações na minha forma de refletir, sentir e agir com/na Inclusão Escolar.

Sem deslegitimar outros modos de pensar a Educação, viabilizamos maneiras outras de problematizar a Formação Inicial de Professores(as) em Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar, a partir de uma noção de experiência, centrada na relação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Com humildade reconheço que muitos outros questionamentos podem e devem ser feitos. Assim, convido outros pesquisadores(as) que se sintam provocados pelas reflexões deste texto, a junto conosco buscar compreender a Inclusão Escolar de outros modos, dando atenção as diferenças, aos sujeitos, as culturas e as relações sociais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 212 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARRETO, Michelle Aline; FRANCISCO, Elaine Aparecida; VALE, Luiz Henrique. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em periódicos brasileiros online. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23565>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/23565>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BOATO, Elvio Marcos. A Educação Física Escolar frente aos desafios da Educação Inclusiva. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 28-65.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de Professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual**: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GHIDETTI, Felipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Uberson Ribeiro. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v.17, n. 2, p. 11-32, abr./jun. 2011. ISSN 0104-754. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.19280>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; FERNANDES, Erivelton; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GHIDETTI, Felipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Uberson Ribeiro; PENHA, Vinícius. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr./jun., de 2012. ISSN 0104-754. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.30158>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-28052994>>. Acesso: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1 de janeiro de 2023. Diário Oficial da União. Brasília, DF, set. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm>. Acesso: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7690.htm>. Acesso: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências**, Resolução CNE/CES 06/2018. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>>. Acesso em: 21 jun. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, Resolução CNE/CP 01/2002. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**, Resolução, CNE/CES 07/2004. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139051-rces007-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, Resolução 04/2009. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.793 de 4 de abril de 2013**. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** - Resolução CNE/CEB 02/2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. 209 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CARVALHO, Camila Lopes de. SILVA, Rita de Fátima; ARAÚJO, Paulo Ferreira. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. esp., p. 144-161, dez./2017b. ISSN 2175-8042. DOI:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp144>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARVALHO, Camila Lopes de.; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Construindo um contexto inclusivo na Educação Física: possibilidades por Célestin Freinet. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 47, p. 191-209, maio 2016. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p191>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p191>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARVALHO, Camila Lopes de.; CARVALHO, Marina Brasiliano; PICULLI, Mariana; Araújo, Paulo Ferreira de. A percepção dos discentes de Educação Física sobre a Inclusão Escolar: reconstruções por intervenção na Formação Inicial. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio 2017a. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p153>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p153>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES; Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun., 2020. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66277>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66277>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CATALDI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da Educação Física Escolar. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 66-103.

CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; SANTANA, Monique Adna Galdino de. Formação, Educação Física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 830-845, abr./jun. 2014. ISSN 0101-3289. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **Formação Inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física Inclusiva**. 2006. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

COSMO, Jolimar. A Formação do Professor de Educação Física na perspectiva da inclusão: um estudo dos anais da Conbrace/Conice. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 859-876, 2014. ISSN 0101-3289. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

COSMO, Jolimar. **Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho em contexto de Formação Continuada**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, Fábio Renato Barcellos. **Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física dilemas e desafios na Educação Inclusiva**. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

COVRE, Halene Ribeiro.; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de.; JESUS, Denise Meyrelles; CHICON, José Francisco. Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 22, n. p. 1-12, jan./mar. 2019. ISSN 1980-6183. DOI: 10.5216/rpp.v22.53144. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/53144>. Acesso em: 6 jul. 2020.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação Continuada de Professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de Formação Continuada de Professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 19, n. 2, p.163-80, abr./jun. 2005. ISSN: 1981-4690. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000200007>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16592>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHNECKENBERG3, Marisa, EL TASSA; Khaled Omar Mohamad; CHAVES, Letícia. Formação Continuada de Professores inseridos em contextos

educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. ISSN: 1984-0411. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500015> Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/YXgdCkm5NFTGfbJM5xy8hLM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 9 jul. 2020

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SORIANO, Jeane Barcelos. Perspectivas docentes sobre formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 3, n. 13, p. 1-16, set./dez. 2010. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i3.9263>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/9263>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 344 p.

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes**. 21 ed. Lisboa: Publicações Europa América, 2000. 148 p.

DOMINGO, José Contreras. Prólogo. *In*: **Eperiencia y alteridad en educación**. SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (org.). 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 7-12.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na Educação. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FERNANDES, Mayra Matias. COSTA FILHO, Roraima Alves da. IAOCHITE, Roberto Tadeu. Auto eficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, n. 25, v. 2, abr./jun. 2019. ISSN: 1980-5470. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfrJdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=pt>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Escuchar al otro dentro de sí, *In*: **Eperiencia y alteridad en educación**. SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (org.). 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 45-78.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 87-113.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, São Paulo, SP, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 jun. 2020.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar**: estratégias para a Formação de Professores e inclusão. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERREIRA, Windyz; Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: RODRIGUES, David.(org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FILUS, Josiane; MARTINS JR, Joaquim. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2 sem. 2004. ISSN 1807-863X. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3424/2448/>>. Acesso: 15 jun. 2020.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Formação Continuada do Professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016. ISSN: 1980-5470. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 15 jun. 2020.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. ISSN: 1980-5470. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 15 jun. 2020.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; COELHO, Higson Rodrigues. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 245-253, 2019. ISSN 2318-5090. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p245>. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959>>. Acesso: 15 jun. 2021.

FREITAS, Soraia Napoleão. A Formação de Professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006a. p. 299-318.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2005. ISSN 1980-850. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2018.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, BAURU, SP, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. ISSN: 1980-5470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>.. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/v>>. Acesso em: 6 jan.2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. ISSN 1984-6444. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; MONTEIRO, Maria Dolores Alves Ferreira; SILVA, Rudney; VARGAS, Carla Regiane. Aspectos curriculares da formação universitária em Educação Física para atuação na Educação Inclusiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 17 n. 1, p. 81- 99, jan./mar. 2014. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.19578>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/19578>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. MEC-BRASIL, DECRETO 10.502. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 56, p. 1-7. ISSN 18627. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18627>>. Acesso em: 10 jun. de 2021.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, BA, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. ISSN 2675-6889 DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

KISHIMOTO, TIZUCO MORCHIDA. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1992.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR. 1997.

LAPIERRE, André. Psicomotricidad Relacional y Educación Física. In. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. **Anais**. p. 289-317, 1993. La Plata, Argentina: Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6932/ev.6932.pdf. Acesso: 17 abr. 2022.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 528 p.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011. ISSN 1982-9949. DOI:

<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Disponível em:
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. *In: Experiencia y alteridad en educación*. SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (org.). 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 13-42.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: Estudios sobre literatura y formación. 3.ed. ampliada. México, Fondo de Cultura Económica, 2003. 680 p.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois Babel**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 360 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. ISSN 1809-449. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Educação: Experiência e sentido). 175 p.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 532 p.

LEFÈVRE Fernando, LEFÈVRE Ana Maria C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, SC, v. 23. n. 2 p. 502-507. abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/wMKm98rhDgn7zsfvxnCqRvF/?lang=en>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2005. 256 p.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **Pesquisa de Representação Social**: um enfoque qualitativo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, 224 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. . *In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). Educação Física e os desafios da inclusão*. Vitória: EDUFES, 2013, p. 140-155.

LIMA-RODRIGUES, Luiza Mara; RODRIGUES, David António Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à Educação Física. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 721-739, set./dez. 2020. ISSN 2177-5796. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739>. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3905>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009. ISSN: 2175-6236. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>>. Acesso: 8 mar. 2022.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 128 p.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago, 2014. ISSN: 1980-6248 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200010>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/9xL6GKqrfSmFqshfCCBkSnJ/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, RS, impresso, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. ISSN: 1981-2582. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>>. Acesso em: 9 abr. 2022.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014. ISSN: 1984-686X. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13355>. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso: 12 jan. 2022.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão Educacional: em foco a Formação de Professores de Educação Física**, 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**, Salvador, BA, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. ISSN: 2317-1219. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>>. Acesso: 12 abr. 2023.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade**. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MACHADO, Roseli Belmonte. Educação Física Escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017a. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0008> Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8829>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MACHADO, Roseli Belmonte. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018. **Movimento**. Porto Alegre, RS, v. 28, e28027, 2022. ISSN: 1982-8918. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116288>. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/116288>>. Acesso em: 7 ago. 2022.

MACHADO, Roseli Belmonte. Políticas de inclusão e a docência em Educação Física: uma reflexão sobre as práticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 39, n. 3, p. 261-267, 2017b. ISSN 0101-3289. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ThB6QkVM4QNYkpsXyDy9DKt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MACHADO, Valesca Felix. **Educação Física, Educação Infantil e Inclusão: repercussões da Formação Inicial**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MANDARINO, Cláudio Marques. Sitiações sobre a in/exclusão na Educação Física Escolar. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 28-65.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011. ISSN: 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PwmGj5kXrVpdj6YgnRpptgt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003. 93 p.

MANTOAN, Maria Tereza Égler A hora da virada. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, p. 24-28, out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso: 11 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MATURANA, Humberto Romecín. **Cognição, ciência e vida**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 203p

MATURANA, Humberto Romecín. **El sentido de lo humano**. Santiago de Chile: Ediciones pedagógicas chilenas, 4 ed. 1992, 315 p.

MATURANA, Humberto Romecín. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2002. 98 p.

MATURANA, Humberto Romecín. **La realidade: ¿Objetiva o Construida?: Fundamentos biológicos de la realidad**. Barcelona: Editora Anthros. 1995. 162 p.

MATURANA, Humberto Romecín. Reflexões: aprendizagem ou deriva ontogênica. **Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências Básicas e Farmacêuticas**, Santiago, p. 1-34, 1982. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8nnxn88>. Acesso: 15 jan. 2022.

MATURANA, Humberto Romecín. **Transformación en la convivencia**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2. ed. 1999. 283 p.

MATURANA, Humberto Romecín. VERDEN-ZÖLLER, Gerdan. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004. 272 p.

MATURANA, Humberto Romecín; DÁVILA, Ximena Yáñez. Educação a partir da matriz biológica da existência humana. **Revista Prelac**, Santiago, v. n. 2, p. 30-39, fev./2006. ISSN 1819-1606. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145872_por>. Acesso em: 10 set. 2019.

MATURANA, Humberto Romecín; DÁVILA, Ximena Yáñez. **El arbol del vivir**. Santiago: MVP editores, 2016. 572 p.

MATURANA, Humberto Romecín; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995. 281 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11 n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. ISSN 1809-449. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MORAIS SOBRINHO, Jonas. **Educação Física Escolar, Formação Continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade**. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciela Massoli; FILGUEIRAS, Isabela Porto. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 22, mar. 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.51513. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/51513>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. ISSN 1984-6444. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. ISSN 2179-8435. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda. **Formação Continuada de Professores de Educação Física na perspectiva da inclusão**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOVELLO, Tanise Paula. **Cooperar no enatuar de professores e tutores**. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, PT, n. 3, p. 13-22, 2015. ISSN 2183-1793. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. Palestra 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de Novembro de 2003.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. ISSN: 2175-6236. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação). 214 p.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana. **Formação Continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física**. 2017. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Juiz, 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; NUNES, João Paulo da Silva; MUNSTER, Mey de Abreu Van. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 570-590, 2017. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0016>. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8806>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ORBE, Fernando Bárcena; LARROSA, Jorge; SANGRÁ, Joan Carles Mèlich. Pensar la educación desde la experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, v. 1, n. 40, p. 233-259, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/4418>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 135 p.

PELUSO, Débora Leonel; GUIMARÃES, Ana Lúcia Felipe; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; PELUSO, MARCELO LEONEL. Educação Física na Educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 32, n. 63, p. 1- 20, 2020. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76435>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76435>>. Acesso em: 17 maio. 2021.

PETERLE, Ludmila Lima. **Formação, gestão e inclusão: a experiência da Educação Física no município de Viana**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 15-34

RIO GRANDE DO SUL, **Referencial Curricular Gaúcho**: Ciências da Natureza. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1, 816 p.

ROCHA, Luís Renato Martins da.; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

RODRIGUES, David António. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 14, n. 1, p. 67-73, set. 2003. ISSN 1983-3083. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

RODRIGUES, David António. As dimensões da Adaptação de Atividades Motoras. *In:* RODRIGUES, David. (org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006b. p. 39-47.

RODRIGUES, David António. Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. *In:* RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a. p. 299-318.

RODRIGUES, David António. Os desafios da equidade e da inclusão na Formação de Professores. **Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva**, Espanha, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. ISSN 1889-4208. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RODRIGUES, David António; LIMA-RODRIGUES, Luiza Mara. Educação Física: Formação de Professores e inclusão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio./ago. 2017. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RODRIGUES, Graciele Massoli. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. *In:* CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 10-27.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. ISSN 1518-3483. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 48 p.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva *de*. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 178- 211.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SALERNO, Marina Brasiliano. A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SALERNO, Marina Brasiliano; CARVALHO, Camila Lopes; D'ANGELO, Silvia Mayeda; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. O conceito de inclusão de discentes de Educação Física de Universidades Públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 3, p. 721-734, jul./set. 2018. ISSN 1982-8918. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.78055>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78055>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SALERNO, Marina Brasiliano; FILUS, Josiane; SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A inclusão educacional sob a ótica dos alunos de graduação em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.13924>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/13924>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, p. 7-18, out./2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso: 11 jun. 2020

SASSAKI, Romeu. Enfoque Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, p. 19-24, out./2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso: 11 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. ISSN 2177-6059. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SILVA, Emerson José Lima da. **A prática do professor de Educação Física Escolar: perspectivas de inclusão**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Julio Cesar Soares da. **Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na Educação Física brasileira: o caso da FEF/UnB**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Michela Carvalho da. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. **“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”** Formação de Professores/as de Educação Física e Interculturalidade. 2015. 255p. Tese de Doutorado

(Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Rita de Fátima; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012. 177 p.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. **Educação Física Escolar Inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN**. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. *In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva***. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. Fragmentos de experiencia y alteridade. *In: **Eperiencia y alteridad en educación***. SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (org.). 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p.143-160.

SOARES, Carmen. Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino, ESCOBAR, Micheli Ortega, BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 228 p.

SOBREIRA, Vickele; LIMA, Solange Rodovalho; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A percepção dos futuros professores de Educação Física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 1, n. 18, p. 138-151, jan./mar. 2015. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i1.32719>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/32719>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOUZA, Calixto Júnior de. **Formação de Professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, Fabrício Amaral de. **Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo os processos inclusivos**. 2013, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TAFFAREL, C. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kineses**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012. ISSN 2316-5464. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/010283085726>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>>. Acesso em: 7 ago. 2021

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da Educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. ISSN 2595-7880. DOI: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523>. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>>. Acesso em: 7 ago. 2021

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTANA, Matheus Lima de; LUZ, Sidneia Flores. Formação de Professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 2, p. 1-

19, jun./2021. ISSN 2763-8472. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49898>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 10, n.16, jan./jun. 2001. p. 15-48. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/6594/4578>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. 325p.

TEBALDI, Marina. **Formação Continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

TEIXEIRA, Fanny Aparecida Condé. **Processo de formação dos cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, SP**, v. 15, n. 16, p. 5-16, jul./dez. 2004. ISSN 1984-932X. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2148>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

TOLOI, Gabriela Gallucci. **Formação de Professores de Educação Física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VANIEL, Berenice Vahl, LAURINO, Débora Pereira, NOVELLO, Tanise Paula. (Co)educar: formação de professores em redes de conversação. **Revista Contexto & Educação**, v. 28 n. 90, p. 134–151. out./2013. ISSN: 2179-1309. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2013.90.134-15>. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/398>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

VEIGA NETO, ALFREDO; LOPES, MAURA CORCINI. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. ISSN: 678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SOUZA, Maria Helen Viana de.; GARBIN, Neuza. O currículo como expressão do projeto político pedagógico nos cursos de graduação: teoria e prática. *In*: RAMOS, Kátia Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Desenvolvimento profissional docente: Currículo docência e avaliação na Educação Superior**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 99-121.

WARNOCK, Helen Mary. **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZINI, Rodrigo. **Formação Inicial do Professor de Educação Física para o trabalho com necessidades educacionais especiais**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A: Tabela Estado do Conhecimento

1	TIPO DE ESTUDO	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	VÍNCULO INSTITUCIONAL	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	RESUMO	Categorização
2	Tese	Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar	Cruz, Gilmar de Carvalho	2005	Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós	Educação física	Por conseguinte, o presente estudo apoiou-se na	Refletir e agir sobre a Educação na transição entre milênios impõe-nos o desafio de encarar a herança de uma realidade	Formação Continuada
3	Dissertação	Formação Inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da	Conceição, Victor Julierme Santos da	2006	Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-	Formação inicial	Este estudo, teve como objetivo principal realizar uma análise sobre a contribuição do ensino crítico reflexivo na	Este estudo, teve como objetivo principal realizar uma análise sobre a contribuição do ensino crítico reflexivo na	Formação Inicial
4	Dissertação	Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física : dilemas	Costa, Fábio Renato Barcellos	2009	Universidade Federal de Pelotas - Programa de Pós-Graduação em	Formação e	Assim, o objetivo principal desse estudo foi o de analisar a	A nova política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aprofunda a discussão quanto à	Formação Continuada
5	Dissertação	A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão	Silva, Emerson José Lima da	2011	Universidade do Oeste Paulista - Mestrado em Educação	Educação Física Escolar	Assim, esta pesquisa teve por objetivos: caracterizar o	A presente pesquisa, intitulada A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão pertencente	Formação Continuada
6	Dissertação	Formação Continuada de professores de Educação Física na perspectiva da	Nascimento, Sylvia Fernanda	2012	Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-	Formação continuada	Procura responder ao objetivo de compreender as implicações	Procura responder ao objetivo de compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática	Formação Continuada
7	Dissertação	Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo o processo inclusivos	Souza, Fabricio Amaral de	2013	Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-	Educação Física	No intuito de contribuir para a problematização da Educação,	No intuito de contribuir para a problematização da Educação, numa perspectiva inclusiva, esta dissertação	Formação Continuada
8	Dissertação	Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do	Cataldi, Carolina Lessa	2013	Universidade Federal de Juiz de Fora - Programa de Pós-	Educação física	A presente dissertação é fruto do trabalho de mestrado	A presente dissertação é fruto do trabalho de mestrado intitulado - Os caminhos percorridos pela Educação Física	Formação Continuada
9	Dissertação	Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser	Souza, Calixto Júnior de	2013	Universidade Federal da Grande Dourados - Programa de pós-	Educação Inclusiva Formação de	Nesse sentido, este estudo tem a intencionalidade de analisar	Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão escolar é uma constante busca por disseminar práticas que	Formação Inicial
10	Dissertação	Formação Continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino	Tebaldi, Marina	2014	Universidade Estadual Paulista - Programa de Pós Graduação em	Professores - Formação	A presente investigação objetivou analisar a percepção de um de grupo de professores, da Rede Municipal de Ensino da	A presente investigação objetivou analisar a percepção de um de grupo de professores, da Rede Municipal de Ensino da	Formação Continuada
11	Tese	Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando	Toloi, Gabriela Gallucci	2015	Universidade Estadual Paulista - Programa de Pós-Graduação em	Professores - Formação	O objetivo deste trabalho foi planejar, aplicar e avaliar um	As aulas de Educação Física, por serem constituídas de grande diversidade nos conteúdos	Formação Continuada
12	Dissertação	Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão : um estudo sobre a	Cosmo, Jolimar	2015	Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós	Educação física Educação permanente	Pretende compreender as características e	Este trabalho é um estudo teórico sobre a formação continuada de professores de Educação Física com ênfase na	Formação Continuada
13	Tese	Formação continuada do professor de educação física em	Fiorini, Maria Luiza Salzani	2015	Universidade Estadual Paulista - Programa de Pós-Graduação em	Educação especial Educação física	A Pesquisa teve como objetivo planejar, aplicar e avaliar um	A Pesquisa teve como objetivo planejar, aplicar e avaliar um Programa de Formação Continuada voltado a professores de	Formação Continuada
14	Tese	Programa de formação continuada para professores de Educação Física:	Mahl, Eliane	2016	Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-	Educação especial	Partindo da premissa de que a formação profissional do	As atuais políticas internacionais e nacionais de Educação Especial e Educação Inclusiva buscam garantir que todos,	Formação Continuada
15	Tese	Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a	Ferreira, Robson Alex	2016	Universidade Estadual Paulista - Programa de Pós Graduação em	Trabalho colaborativo	O objetivo geral deste estudo foi analisar as possibilidades e	Essa pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista	Formação Inicial
16	Tese	A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação	Machado, Roseli Belmonte	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-	Educação física	Inscrita numa perspectiva pós-estruturalista de pensar a	Esta Tese toma como tema de pesquisa as relações entre práticas atuais dos professores de Educação Física, as	Formação Inicial
17	Dissertação	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual:	Borges, Everton Cardoso	2016	Universidade Federal de Mato Grosso - Programa de Pós-	Política de Currículo; Deficiência Intelectual;	O objetivo geral da pesquisa foi analisar e refletir a política	Conforme a legislação vigente, as crianças com necessidades especiais, independentemente de sua deficiência, deverão ser	Formação Inicial
18	Dissertação	Formação, gestão, inclusão: a experiência da Educação Física no	Peterle, Ludmila Lima	2017	Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-	Gestão; Educação Física; Inclusão	Este estudo trata da questão da formação continuada de	Este estudo trata da questão da formação continuada de professores gestores das áreas de Educação Física e Educação	Formação Continuada
19	Tese	Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas	Oliveira, Ana Carolina Santana de	2017	Universidade Federal de São Carlos - Programa de pós graduação em	Educação especial, Inclusão, Educação	Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi implementar	Com a implantação das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, particularmente aquelas destinadas aos	Formação Continuada
20	Dissertação	Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação	Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade	2017	Universidade Estadual Paulista - Programa de pós graduação em	Formação de	Esse estudo investigou e descreveu a organização de	Com as políticas de educação inclusiva o professor enfrenta diferentes desafios para atender as demandas educacionais	Formação Inicial
21	Dissertação	Educação física escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um	Morais Sobrinho, Jonas	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Programa de	Educação inclusiva Educação física	O presente estudo teve como objetivo discutir a formação	O presente estudo teve como objetivo discutir a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria Municipal	Formação Continuada
22	Dissertação	Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com	Zini, Rodrigo	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel - Programa	Educação Especial	Nessa direção, o objetivo deste estudo foi verificar como	A partir do movimento da Educação Inclusiva, cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais estão	Formação Inicial
23	Dissertação	Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física	Teixeira, Fanny Aparecida Conde	2018	Universidade Federal de Viçosa - Pós Graduação em Educação	Professores de educação física -	Essa pesquisa buscou investigar como o processo de formação	Essa pesquisa buscou investigar como o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura em Dança	Formação Inicial
24	Dissertação	Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em	Silva, Julio Cesar Soares da	2018	Universidade de Brasília - Programa de Pós Graduação em	Pessoa com Deficiência.	Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física	Esta pesquisa teve como objetivo principal a investigação sobre os elementos presentes na formação dos licenciandos	Formação Inicial
25	Tese	Formação de professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: práticas	Nunes, Jacqueline da Silva	2019	Universidade Federal da Grande Dourados - Programa de pós-	Educação inclusiva Formação continuada	Diante desse contexto, a presente tese objetivou analisar	A formação de professores na perspectiva inclusiva vem se constituindo um campo de estudos e reflexões da Educação.	Formação Continuada
26	Dissertação	Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação	Machado, Valesca Felix	2019	Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-	Educação infantil	O objetivo que conduziu esse estudo consiste analisar e	O objetivo que conduziu esse estudo consiste analisar e compreender de que modo à experiência de iniciação à	Formação Inicial
27	Dissertação	Educação Física Escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de	Silveira, Ana Aparecida Tavares da	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Programa de	Educação física escolar	Na tentativa de compreender quais são as demandas mais	A Educação Física como componente curricular vem sendo discutida nas formações continuadas dos professores da	Formação Continuada

Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE – PPGEC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, com o objetivo de investigar as **experiências de aprendizagem e de ensino de Educação Física que constituem os saberes docentes que serão produzidos e mobilizados por professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**. Para tanto, sua participação será inteiramente voluntária e sem riscos ou prejuízos caso sinta algum desconforto, dificuldade ou desinteresse em responder as perguntas, podendo a qualquer momento interromper sua participação na pesquisa.

Pesquisa: O experienciar da Educação Inclusiva na Formação de Professores de Educação Física.

Responsabilidade da pesquisa: Camila Rubira Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEC da FURG, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Débora Pereira Laurino.

Participação na Pesquisa: Responder a entrevista semiestruturada com questões abertas sobre as experiências formativas de aprendizagem e de ensino de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva.

Confidencialidade: Todas as informações obtidas são voluntárias e confidenciais. Na divulgação dos resultados da pesquisa a identificação dos(as) participantes será preservada por meio da adoção de pseudônimos. Ao final da análise da pesquisa uma cópia dos resultados obtidos será encaminhada para conhecimento dos(as) participantes.

Benefícios: A participação voluntária contribuirá para a produção de um *corpus* de conhecimentos que possam suscitar compreensões sobre como a Formação de Professores de Educação Física vem colaborando para a constituição dos saberes docentes que serão produzidos e mobilizados no contexto da Educação Inclusiva. Esta participação também poderá contribuir para a própria reflexão e tomada de consciência por parte do(a) participante a respeito das suas experiências formativas de aprendizagem e de ensino de Educação Física que tem constituído os seus saberes docentes para atuar com/na Educação Inclusiva.

Se tiver alguma dúvida ou desejar algum esclarecimento, favor fazer contato pelo WhatsApp (53)984629915 e-mail camilarubira@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste TERMO DE CONSENTIMENTO.

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE

DATA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

DATA

Rio Grande, ____ de _____ de 2020.

Apêndice C: Roteiro entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
 QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE – PPGEC



Você foi convidado(a) a participar desta pesquisa cujo objetivo consiste em investigar as **experiências de aprendizagem e de ensino de Educação Física que constituem os saberes docentes que serão produzidos e mobilizados por professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**. Para tanto, sua participação será inteiramente voluntária a partir da sua autorização no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, podendo a qualquer momento interromper sua participação na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida, desconforto, dificuldade ou desinteresse em responder as perguntas poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Segundo Sánchez (2005, p. 12) “A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos)”.

DADOS PARTICIPANTE

Nome: _____ Idade: _____ Gênero: _____

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Local(is) em que realizou o(s) estágio(s) docentes: _____

Trabalha: () sim () não Contexto escolar: () sim () não

Especificar local(is) de trabalho: _____

Prática docente (atuação em escola – estágios, projetos, etc.): () sim () não

Especificar local(is) de prática docente: _____

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

(Considerar experiências provenientes do seu cotidiano, família, escolas de iniciação aos esportes, Educação Básica, cursos de Formação de Professores, etc.)

- 1) Você conhecia a definição de Educação Inclusiva apresentada neste documento? O que você entendia/entende por Educação Inclusiva?
- 2) No seu dia a dia como você percebe a inclusão na área da Educação Física?
- 3) Quando e como foi seu primeiro contato com a inclusão e/ou Educação Inclusiva?
- 4) Conte-nos como eram as suas aulas de Educação Física ao longo da sua formação no Ensino Fundamental, Médio e Superior.
- 5) Como você considera a sua formação para atuar no ensino de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva?
- 6) Para você qual a importância da Educação Física na escola?
- 7) Como a Educação Física pode possibilitar uma Educação Inclusiva?

DADOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

(Caso não atuei em escola responda as questões com base em experiências realizadas em estágios docente, projetos de ensino, etc.)

- 8) Na sua prática docente no ensino de Educação Física você considera que atua/atuou na perspectiva da Educação Inclusiva? Por quê? Conte-nos como você planeja/planejou suas aulas de Educação Física.
- 9) Você se considera/considerou autônomo no planejamento e na execução das suas aulas? Por quê?
- 10) Conte-nos sobre a seleção dos conceitos a serem ministrado no ano letivo ou na(s) experiência(s) considerada(s) (estágio, projetos, etc.)? Como esses podem contribuir para a inclusão ou exclusão dos(as) estudantes? Teriam outros conteúdos que você acrescentaria?

Apêndice D: Tabelas análise Discursos do Sujeito Coletivo

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DISCURSOS – IAD 1		
Expressões-chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>Gênero: masculino Idade: 28 anos 1º graduação e residência hospitalar Estágios: Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama; Escola Municipal de Ensino Fundamental Wanda Rocha Martins</p> <p>Muito embora não tenha domínio sobre a temática, eu pude ter contato com o tema ainda na graduação de ensino superior. Acredito que pensar em Educação Inclusiva possa significar pensar em equidade, em propor as mesmas condições de ensino para todos os perfis de alunos, inclusive aqueles que vivem com determinadas barreiras físicas e cognitivas, como exemplos, as quais, em muitos momentos, podem parecer intransponíveis caso não existam meios educacionais favoráveis para a inserção nos ambientes educacionais. Enquanto residente hospitalar em atuação, creio que seja fundamental ter ao menos um entendimento da temática para um profissional que almeja condições plenas de desenvolver seu trabalho. Honestamente, não estudei a fundo toda a problemática que paira sobre o tema, e portanto, não tenho muito vocabulário para tecer a respeito. Contudo, não consigo imaginar minha atuação havendo quaisquer desrespeitos a indivíduos que necessitam de uma abordagem diferenciada por não serem parte da maioria no espaço. A EF na escola é fundamental, são nessas aulas que possibilidades podem ser ofertadas aos alunos. Possibilidade de sentir: suas emoções; emoções alheias; a importância do convívio; e as possibilidades de explorar movimentos corporais para gerar significados. A Educação Física pode possibilitar inclusão, mas a tarefa árdua. As ferramentas podem existir, mas também deve haver condições plenas de trabalho, passando infraestrutura e indo à qualificação profissional. Acredito que uma abordagem competitiva, se não muito bem elaborada, pode tender a exclusão de alunos nas aulas. Nesse sentido, evitei tal perspectiva em minhas experiências por não ter um bom entendimento sobre a temática. Ainda em um projeto de iniciação à docência, durante a graduação no Ensino Superior, pude estar em contato com alunos de uma Escola Municipal que oferta vagas e estudos para alunos com o Espectro do Autismo. Foram dois semestres engrandecedores do ponto de vista pessoal, mais do que do ponto de vista acadêmico. Estava ainda muito imaturo no meio acadêmico, e embora tenha tido a oportunidade de lecionar para as turmas, estas contavam tanto com a intervenção de profissionais qualificados na temática, que pouco pude contribuir com a didática/pedagogia em si. Em atuação no Projeto de Iniciação à Docência, pude planejar aulas pensando na possibilidade de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, fossem elas com ênfase no movimento corporal, ou nos sentidos e emoções. Ainda que eu tenha participado de um contexto como este, acredito que não estou preparado para o desafio. É algo que gera em mim um receio para atuar nessa área, por não haver qualificação que julgo suficiente, e por estar há um tempo, mesmo que curto, atuando em ambiente diferente. Nos estágios, acredito que tive sucesso. Do meu ponto de vista e do ponto de vista do professor orientador, consegui exercer meus planos de trabalho de maneira integral. Naquele momento, não foi exigido que buscasse conhecimento sobre a temática da Educação Inclusiva, por não haver alunos com esta necessidade nas turmas que estagiei. Pude observar maior facilidade em atuação com o Ensino Fundamental, mas acredito que tenha sido por conta das minhas demandas pessoais e acadêmicas naqueles períodos, as quais impossibilitaram que eu tivesse maior dedicação para buscar melhoria nas aulas. Não me considero autônomo no planejamento e na execução das aulas. Infelizmente sempre busquei exemplos de possibilidades de intervenção nas redes de contato pela internet, ainda que, obviamente, eu deveria buscar adaptações para a realidade escolar na qual estava inserido.</p>	<p>Experiência do ser - conhecimento, respeito ao outro</p> <p>Experiência do sentir – formação despreparado</p> <p>Experiência do agir – planejar, emoção</p> <p>Experiência do conviver – autonomia, referenciais</p>	<p>Alteridade</p> <p>Sentimento</p> <p>Planejamento escolar Emocionar</p> <p>Convivência</p>
<p>Gênero: feminino Idade: 48 anos 2º graduação (1º direito) Estágios: Escola Municipal de Ensino Fundamental Wanda Rocha Martins, Escola Municipal de Educação Infantil Deborah Sayão, Escola Estadual Silva Gama</p> <p>Formalmente não conhecia a definição apresentada, pois desconheço o autor, porém concordo com o conceito apresentado pelo mesmo. Como eu tive uma infância muito saudável em relação à corporeidade, como sou bailarina e passei a gostar de todos os elementos da cultura corporal durante a faculdade, sou suspeita para falar. Antes da faculdade eu já achava importante, agora, nem se fala. A Educação Física é fundamental desde a mais tenra idade, pois é a ferramenta mais importante, é uma ponte entre o mundo interior e o exterior. Nós existimos graças à nossa corporeidade, não é à toa que a Educação Física passou a fazer parte da área das Linguagens. Pode-se dizer que a existência, a presença da Educação Física é a chave para a inclusão. Não há outra disciplina que</p>	<p>Experiência do ser - transformação</p> <p>Experiência do sentir – formação despreparada</p>	<p>Transformação</p> <p>Sentimento Formação Continuada Currículo</p>

<p>possibilite a entrada do sujeito no contexto social que a escola exige. Como? pela linguagem na sua amplitude: seja expressando anseios, valores, mostrando caminhos, possibilidades e principalmente com a socialização saudável, sem a qual não existe aprendizado. Eu creio que, considerando que a EF pertence à área das Linguagens, pode-se valer de conceitos da Ética, da Filosofia, do Direito e outras áreas para provocar um debate. Creio que isso pode ser feito desde a Educação Infantil. Um exemplo é o trabalho do Maurício de Sousa, que vem inserindo o tema inclusão nas suas revistas infantis. Com base nesses conceitos podem ser desenvolvidas diversas atividades, com qualquer elemento da Cultura Corporal, basta ter boa vontade para pesquisar e muita criatividade. Na formação anterior em parte do Fundamental foi boa, bons professores, vivenciei atletismo, jogos, brincadeiras, em outra parte foi ruim, pois eu era “ruim de bola” (acho que foi quando passei a ter dificuldades para enxergar). No Ensino Médio foi legal, pois fiz magistério e a Educação Física era mais jogos, portanto, era divertido. No Ensino Superior foi maravilhosa, pois ali aprendi muito sobre como ser professor. Embora eu tenha cursado em uma excelente universidade, eu sou extremamente exigente comigo mesma, portanto, não me sinto preparada para atuar com a inclusão. Eu deveria fazer um curso de pós-graduação com um estágio bem consistente para poder atuar com segurança. Saliento que nas disciplinas em geral, falou-se sobre inclusão, porém apresentaram-se poucas soluções práticas para que pudéssemos aplicar como futuros profissionais. No caso da Educação Física eu posso falar da minha experiência como estudante do curso quando realizei entrevistas com profissionais no pré-estágio e nos estágios práticos. No pré-estágio, uma das tarefas propostas era entrevistar professores atuantes em espaços escolares e não escolares. Ao serem questionados sobre a inclusão, a maioria respondeu que atualmente as escolas não estão preparadas para atender a essa demanda, o que foi confirmado quando fiz os estágios, quando percebi que o total despreparo da escola, da estrutura. Percebi o esforço e a excelência de profissionais para lidar com alunos laudados, bem como a dificuldade desses para acompanhar o aprendizado. Minha primeira experiência com a inclusão foi num dos estágios em que nosso grupo deu uma aula para um quinto ano em que havia um menino cadeirante. Preparamos toda a aula visando a inclusão do mesmo. Foi uma experiência incrível e nosso trabalho foi um sucesso. Ali eu percebi que quando há o empenho de todos, pode haver a inclusão, mas creio que é necessário muito tempo para sedimentar uma inclusão efetiva. A aula foi toda preparada e executada pensando num caso de inclusão. Nos outros estágios eu não precisei pensar tão pontualmente no momento do planejamento, mas às vezes eu precisava tomar atitudes firmes diante de condutas discriminatórias e excludentes, momentos que exigem muito jogo de cintura. No entanto, eu, voluntariamente, preparei algumas atividades que simulavam situações concretas de inclusão. No estágio do Ensino Médio eu preparei uma aula inclusiva envolvendo futebol. Modéstia à parte foi um sucesso. Acho que tenho registros. Nos estágios, tive liberdade para planejar e executar. O papel dos supervisores foi somente acrescentar, sugerir, o que considero muito positivo, pois só quem “mergulha” numa turma pode sentir quais as demandas que devem ser atendidas.</p>	<p>Experiência do agir - planejar, conteúdo, simular deficiências</p> <p>Experiência do conviver – colaboração professor(a) mediador(a), conhecer os(as) estudantes</p>	<p>Planejamento escolar Saberes</p> <p>Coletividade Conversar</p>
<p>Gênero: masculino Idade: 27 anos 1º graduação Estágios: EMEF.Prof.Wanda Rocha, EMEF Clemente <i>Pinto</i>, Emei Déborah Thomé Sayão</p> <p>Eu não conhecia a definição da Educação Inclusiva, somente quando eu fiz uma atividade realizada no curso de Educação Física ministrada pela professora Roseli que era professora do curso onde tive o primeiro contato com a Educação Inclusiva. Eu entendo como Educação Inclusiva é quando todos os alunos, independentes de sua cor e deficiência física consiga participar das atividades propostas criando um espaço que seja adequado a todas as pessoas. Acredito que aos poucos está ficando melhor, devido a cada vez mais a preocupação dos professores na universidade se preocupar na formação de alunos que levem a sério esse assunto. A Educação Física na escola é necessária pois para muitos ela é vista como a válvula de escape referente as outras disciplinas, dependendo da forma como ela é ministrada se torna o atrativo da escola. Pois ela deve ser tratada com muito respeito, e dedicação pois ela é uma disciplina como todas as outras, ela trabalha o corpo e a mente dos alunos, seu lado social e emocional o que ajuda muito no desenvolvimento das atividades em todas as disciplinas. Através das atividades que forem propostas, não tem como não proporcionar a todos as experiências, não podemos deixar de lado uma pessoa só por que não sabemos como inserir, devemos buscar esse conhecimento, podemos trazer leituras para promover debates, além de propor atividades que todos os alunos possam experimentar as diferentes situações. A minha formação no período em que estava no Ensino Fundamental e Médio foi baseado nos 4 esportes futebol, vôlei, basquete e handebol, já no Ensino Superior aí sim tive contato com outras situações que poderíamos inserir na Educação Física, como atividades relacionados a inclusão, novos</p>	<p>Experiência do sentir – formação despreparado, apavorado</p> <p>Experiência do agir – planejar</p> <p>Experiência do conviver – segurança, autonomia, professor(a) mediador(a), referência</p>	<p>Sentimento Formação Continuada</p> <p>Planejamento escolar</p> <p>Conversar</p>

<p>esportes que antes nunca pensado e a inserção do circo em diferentes espaços. O meu primeiro contato com a inclusão ocorreu quando eu fui fazer o meu estágio, no qual quando me deparei com a situação fiquei um pouco apavorado pois não sabia como preparar as aulas, o desenvolvimento das atividades, conseguir entender a pessoa, por mais que existia uma monitora que acompanhava o aluno, mas mesmo assim, acompanhando nas minhas aulas reparei que elas não estavam preparadas para aquela função. De certa forma o meu primeiro contato foi frustrante, mas no decorrer após buscar conversar com a orientadora consegui ministrar e ficar mais tranquilo com meus alunos, pois até os colegas de turma do incluso não estavam preparados para fazer essa inclusão do aluno. No período de estágio em que estava com a turma que tinha inclusos eu tive que fazer atividades em que todos teriam que participar, pensando em todos os alunos. Em relação a preparação das aulas, eu planejava pensando se aquele incluso conseguiria desenvolver as atividades, não deixando de pensar nos demais. Não me considero que fui autônomo durante as minhas experiências, pois conversei bastante com minha orientadora para o desenvolvimento das atividades. Acredito que só depois de muita leitura, muita experiência para nos tornarmos autônomos pois estamos sempre aprendendo. Então durante as experiências eu procuro sempre incluir esse assunto pois independente dos anos em que estamos atuando é necessário que haja a inclusão de todos pois isso não deve ser pensado que será utilizado apenas na escola, mas na vida em geral, pois devemos analisar a nossa volta veremos que a inclusão está sempre batendo a nossa porta. Eu não me sinto ainda preparado para atuar na Educação Inclusiva, necessito buscar mais conhecimento, por mais que o curso me deu bastante contato, inclusive por já ter passado pela situação de ministrar aulas para inclusos, mas, acredito que necessito de um pouco mais de estudo.</p>		
<p>Gênero: Masculino Idade: 25 anos 1º graduação Estágios: EMEI Deborah Sayão; EMEF Wanda Rocha Martis; EMEF Sant'ana; IFRS Rio Grande</p> <p>Não possuía conhecimento sobre essa definição. Até o término da graduação minha definição de Educação Inclusiva era rasa e com um viés simplista que via a inclusão somente como igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Atualmente ando afastado das salas de aula como todos os educadores, porém ao longo da minha prática nunca percebi estratégias que pudessem se configurar como inclusão dentro das aulas de Educação Física, a única diferenciação que eu presenciei com esse público foi uma atenção redobrada dos professores nas atividades realizadas. A Educação Física é a única disciplina presente em todos as fases da vida do aluno, ela nos proporciona um desenvolvimento integral corpóreo e mental que percorre todos os âmbitos da vida do aluno sejam eles mentais, sociais e fisiológicos. Ela pode possibilitar a inclusão escolar deixando as amarras históricas que ainda predominam na disciplina muito pautadas no esporte de competição. A EF tem a possibilidade de transcorrer acerca de diversos temas podendo ser um núcleo informativo a respeito das necessidades especiais e conseqüentemente uma facilitadora no processo de inclusão. Ao meu ver ainda me falta muita vivência na escola para definir o certo ou errado, e quando tratamos de Educação Inclusiva a resposta não é simples, pelo fato de que cada aluno possui particularidades, limitações e potencialidades diferentes. A prática, os erros e acertos nos levam a desenvolver estratégias que podem dar muito retorno como uma turma ou nos frustrar em outra, não há uma resposta fechada. A inclusão/exclusão depende muito mais do papel do professor durante as aulas pois, desde sempre temos exclusão na Educação Física com alunos sem nenhuma limitação, No papel de professor como já dito utilizaria a disciplina para trazer informação, aos alunos, colegas, pais e entorno da escola. O maior excluído dos portadores de NEE ainda é a desinformação. Na minha formação anterior, no Ensino Fundamental era nítido a falta de planejamento dos professores, o conteúdo ministrado era o “largobol” e foi assim do 1º ao 8º ano. O Ensino Médio foi maravilhoso com uma oferta enorme de várias atividades e diferentes vivências. Se percebia o preparo dos professores e que cada aula seguia uma progressão e possuía objetivos claros. Cabe salientar que a realidade de uma instituição federal é bem diferente das demais na cidade. O ensino superior foi caracterizado ao meu ver com um excesso de teoria e carência de prática, a maior crítica que possuo, a minha graduação são os pré estágios que ao meu ver não agregaram nada a minha formação. Seria bem útil talvez substituí-los por disciplinas que nos auxiliassem com o público alvo deste questionário. Não tive ao longo da graduação nenhuma disciplina voltada para essa temática e sequer nas pedagogias e estágios me recorde de o assunto ser tratado com frequência. Tive contato com inclusão escolar no meu primeiro estágio na Educação Infantil em uma EMEI em que minha turma possuía um aluno com diagnóstico de autismo e outro com TDHA. Não considero que tenha atuado de forma inclusiva nos estágios, pois sequer sabia</p>	<p>Experiência do ser – conhecimento, tarefa do professor(a)</p> <p>Experiência do sentir - formação falta de vivência na escola, despreparado</p> <p>Experiência do conviver – conhecer os(as) estudantes</p> <p>Experiência do agir – planejar, documentos oficiais</p>	<p>Atitude</p> <p>Currículo</p> <p>Convivência</p> <p>Planejamento escolar</p> <p>Documentos orientadores da Educação</p>

<p>atuar dessa maneira. Como já citado não obtive preparo para a realidade escolar em que é cada vez mais comum a presença de alunos com NEE. Minhas aulas eram planejadas baseadas nos documentos norteadores da área e nos objetivos já propostos pela escola. É complicado se auto proclamar autônomo como estudante de graduação uma vez que a academia muitas vezes ceifa essa autonomia com uma certa falta de flexibilização curricular. Todavia ao longo da minha curta atuação considero que consegui trabalhar dentro do proposto pela academia, mas deixando minha “marca”.</p>		
<p>Gênero: Masculino Idade: 22 anos 1º graduação Estágios: EMEI Deborah Sayão; EMEF Wanda Rocha Martis; EMEF Sant’ana; IFRS Rio Grande</p> <p>Não conhecia a definição apresentada no documento. Entendo Educação Inclusiva como um direito de todos independente de sua condição durante o processo de aprendizagem, um conjunto de estratégias e práticas que visa proporcionar equidade entre os alunos. Percebo a inclusão na área da Educação Física como um desafio tanto no planejamento das aulas, pois se não tomarmos certa atenção, torna-se muito fácil uma aula tornar-se excludente, seja por muitas vezes negarmos atenção devido ao número de alunos, como por muitas vezes devido a algumas limitações, não explorarmos todas as capacidades dos alunos. Para mim a importância da Educação Física está em o aluno poder adquirir um repertório motor que o ajude em suas tarefas cotidianas e preserve sua saúde, seja pelo fato de possuir coordenação motora para atividades simples, como pular corda, etc. Saber a importância que o exercício físico proporciona mentalmente, e saber os cuidados que deve ter com seu corpo para evitar lesões, seja por saber como levantar uma mercadoria pesada do chão ou outra tarefa diária. Acredito que a Educação Física tem uma vertente muito interessante no que diz respeito a coletividade, essa que pode ser importante no papel de inclusão de todos os alunos, desde o mais tímido ao mais extrovertido e assim por diante. Essa questão de coletividade, companheirismo, e disciplina, possibilita a Educação Física uma ferramenta importante para possibilitar uma Educação Inclusiva, quando tomado os devidos cuidados, incluir demais pode se tornar excludente para outros, levando em conta que é um número grande de alunos para um professor. Na minha formação escolar, durante o Ensino Fundamental, foi um misto entre estações de exercício, avaliação dada por número de repetições de determinado exercício e teste de corrida. No Ensino Médio já foi algo mais próximo do “largobol”, o professor dava uma bola e nós estávamos livres para fazer tudo, inclusive nada. Prática essa que se perpetuou nos dois primeiros anos do Ensino Médio, no último ano as aulas foram planejadas e tinha um roteiro, cada aula tinha um roteiro diferente, pois era outro professor que ministrava as aulas. No Ensino Superior as aulas agregaram bastante conhecimento para nós que pretendemos trabalhar com ambiente escolar, desde as aulas teóricas, aulas práticas, e debates referentes a como transformar a teoria em prática de forma que seja interessante para o aluno e que possa agregar algo em sua vida, além de perceber que o aluno é muito mais do que aquilo que ele apresenta na aula, existe um contexto por trás de cada um. Meu primeiro contato com Educação Inclusiva foi com minha irmã, ela é professora e comenta as vezes sobre inclusão e/ou Educação Inclusiva. Já na faculdade, principalmente, tive um contato maior e também participei de algumas discussões a respeito, muito desse contato ocorreu através de disciplinas que antecediam os estágios, os chamados pré-estágios, e claro, nas disciplinas de estágios. Nos estágios, acredito que atuei de maneira de maneira inclusiva, pois fazia parte do meu planejamento analisar a turma como um todo, fazendo observações, anotações, e logo em seguida refletia o que eu poderia fazer para que aqueles alunos que estavam menos incluídos se sentissem pertencentes a turma. Isso refletia na dinâmica da aula, desde as atividades, diálogos e conversas com os alunos. Os conceitos mais utilizados durante meus estágios foram participação e conclusão das atividades, apropriação do conteúdo e seu conhecimento básico. Esses conceitos eram escolhidos através do diálogo com o professor regente da turma para que não houvesse um trabalho totalmente diferente daquele que ele estava fazendo. A partir desses conteúdos eu tinha chance de oportunizar atividades cooperativas e integrativas que promoviam interrelação dos alunos, o que incluía a turma toda para a aula, claro, alguns interagindo mais e outros interagindo menos. Me considerei autônomo sim, claro que o planejamento envolve conversas com o professor orientador do estágio sobre o porquê estar fazendo isso, qual o objetivo dessa ou aquela atividade, qual o objetivo final que deve ser alcançado ao final do estágio, saber a forma como o professor</p>	<p>Experiência do ser – conhecer o(a) estudante</p> <p>Experiência do agir – planejar, conteúdo, práticas de ensino, conversar</p> <p>Experiência do conviver – colaboração, Reflexão, conversar com professor regente</p> <p>Experiência do sentir – formação suficiente para dar os primeiros passos</p>	<p>Alteridade</p> <p>Planejamento escolar Saberes</p> <p>Conversar Coletividade</p> <p>Formação Inicial Formação Continuada Refletir</p>

<p>regente da turma trabalha, e qual o seu o planejamento para a turma. Porém são essas conversas que agregam mais ainda no planejamento das aulas, pois o exercício de reflexão é constante e serve para melhor alicerçar e justificar a prática que queremos desenvolver. Considero a minha formação para atuar com a inclusão suficiente para dar os primeiros passos, entender que cada aluno é um mundo, e cada um tem suas necessidades, obviamente que devemos continuar nos especializando e nos aprofundando em temas como este para que a prática docente seja efetiva e inclusiva.</p>		
<p>Gênero: Feminino Idade: 22 anos 1º graduação Estágios: EMEI Deborah Sayão; EMEF Cel. Juvêncio Lemos.</p> <p>Entendo por Educação Inclusiva a educação que busca proporcionar múltiplas possibilidades de saberes, trocas e experiências para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças quanto ao gênero, idade, etnia, classe social, deficiências e demais aspectos. Percebo a inclusão na Educação Física muito limitada porque me parece que os professores e professoras de EF ainda estão despreparados para lidar com as grandes diferenças dos indivíduos, tanto na escola quanto em espaços não escolares. E, observo que essa limitação se alarga ainda mais quando lidamos com as deficiências em ambos os espaços. Na maioria das vezes os locais não possuem nenhuma estrutura mais adequada que proporcione acessibilidade como as rampas, piso tátil, entre outros. A EF é fundamental na escola. Ela tem um papel importantíssimo no processo de formação do ser humano. É uma disciplina única que tem seus conteúdos e metodologias específicas assim como os outros componentes curriculares. Além disso, acredito que também tem uma grande capacidade de proporcionar infinitas experiências e saberes para os estudantes tanto da perspectiva conceitual quanto prática, através do desenvolvimento de atividades que atingem diferentes aspectos do ser humano, como os motores, cognitivos, afetivos, emocionais, culturais, entre outros. Acredito que para possibilitar uma Educação Inclusiva um dos pilares das aulas de EF deve ser considerar as diferenças. Os professores e professoras devem partir do fato de que ninguém é igual e cada sujeito tem a sua individualidade, preferências e limitações. Desse modo, penso que é necessário realizar um planejamento que proporcione as mesmas experiências ou experiências muito parecidas para pessoas diferentes através de metodologias, adaptações ou qualquer tipo de ferramenta que facilite a participação de cada estudante de uma turma. Não é uma tarefa fácil, mas ninguém pode ser esquecido nem deixado de lado. Nem um estudante pode ser inviabilizado. Considerando uma diferença marcante, faz uns bons anos que me recordo da época que ainda era criança. Não lembro com exatidão o ano, mas foi quando eu ainda estava no Ensino Fundamental. Eu tive um colega de turma que tinha comportamentos diferentes da maioria e a professora, embora desse algum puxões de orelha nele, acabava deixando-o fazer o que queria. Se ele não fazia a atividade proposta, tudo bem. Não sei dizer se ele tinha algum diagnóstico e se a forma como a professora lidava com ele era alguma metodologia específica para ensiná-lo mas, agora, revisitando essa memória, percebo que talvez ela apenas não soubesse como lidar com ele. Na minha formação anterior, no Ensino Fundamental e Médio a grande maioria das aulas de EF transitou entre o largobol e caminhadas na volta da escola. Tive pouquíssimos professores e professoras que levaram propostas elaboradas para as aulas. Nas minhas lembranças sobre o Ensino Fundamental, tenho uma aula de EF que me marcou porque foi quando a professora levou corda para a aula e eu aprendi a pular. No último ano do Ensino Fundamental tive um professor que jogava vôlei com a turma, então as aulas dele praticamente eram assim, mas não lembro dele desenvolver outra coisa. Mas, no geral dos anos, os guris jogavam futebol e as gurias ficavam sentadas nos bancos do pátio conversando ou fazendo qualquer outra coisa. No Médio não foi muito diferente. No primeiro ano a professora ou levava a turma para caminhar pelo bairro ou nos levava para o pátio da escola ou para uma Academia Ao Ar Livre e quadra que tinha próxima da escola. Nós levávamos bola e poderíamos fazer o que quiséssemos. Nessa época eu já queria ser professora de Educação Física e conversava com ela sobre isso nas caminhadas. Lembro que no último ano a professora de Educação Física até levou algumas propostas, embora sempre relacionadas ao conteúdo de Esportes. Uma coisa legal e diferente da maioria que ela fez foi trabalhar com o Vôlei Sentado, mas também foi apenas uma vivência e não recordo de termos feito algum tipo de discussão sobre o assunto. Sobre o Ensino</p>	<p>Experiência do ser – Conhecer o estudante, transformação</p> <p>Experiência do conviver – prática docente, professores(as) mediadores(as)</p> <p>Experiência do agir – conteúdo, planejar, construir junto, emoção, conversar</p> <p>Experiência do sentir – formação fraca</p>	<p>Alteridade</p> <p>Conversar Autonomia</p> <p>Planejamento escolar Emocionar Saberes Cocriar</p> <p>Currículo</p>

<p>Superior, não tenho palavras suficientes que consigam demonstrar tudo o que eu aprendi e ainda aprendo. A graduação tem sido uma experiência tão fantástica que às vezes eu desconfio que seja real. As aulas no Ensino Superior durante esses últimos 4 anos me transformaram e eu me apaixonei ainda mais pela Educação Física. Todas as disciplinas me ensinaram alguma coisa. Todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias, técnicos e técnicas, colegas e demais pessoas me ensinaram alguma coisa. Participei de eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, conheci muitas pessoas e aprendi como nunca antes. Tem sido uma experiência única e eu faria tudo de novo, sem dúvidas. Nos estágios, em partes me senti autônoma, mas não totalmente. Os planejamentos que realizei foram sempre supervisionados pelos de professores e professoras do Ensino Superior e que de algum modo acabavam opinando, acrescentando ou retirando alguma coisa do plano. No estágio do Ensino Infantil trabalhei com o conteúdo Psicomotricidade Relacional, Jogos e Brincadeiras, enquanto no estágio do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) trabalhei com os conteúdos Jogos e Brincadeiras a partir da abordagem Desenvolvimentista de Go Taní seguindo o modelo de classificação do desenvolvimento motor proposto por Gallahue. Acredito que incluir ou excluir os estudantes está mais relacionado com a forma que esses conteúdos são desenvolvidos do que propriamente os mesmos em si. No caso do Ensino Infantil, como foi uma vivência muito rica e todos participaram, eu não acrescentaria outro conteúdo nessa experiência em função do êxito como tudo ocorreu. Por outro lado, em relação ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais), não sei se foi a minha forma de trabalho ou o conteúdo escolhido, mas às vezes duas meninas ora participavam ora não, então nessa experiência eu acrescentaria algum outro conteúdo que talvez estimulasse mais motivação delas para participar nas aulas. No caso do Ensino Infantil, trabalhar com Psicomotricidade Relacional me possibilitou criar e envolver todas as crianças no campo da imaginação e desenvolvi a grande maioria das aulas a partir de uma Fada. As aulas iniciavam com uma roda de conversa para retomar o que fizemos juntos na aula anterior e logo em seguida eu contava quais seriam as atividades planejadas para o dia. Por último eu abria um espaço para as crianças conversarem comigo para relatarem como se sentiram durante a aula e sobre o que mais e menos gostaram do nosso encontro do dia. Elas participavam ativamente do processo ensino-aprendizagem porque criavam junto comigo. No caso do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), as aulas iniciavam com algumas atividades agitadas passando para outras mais moderadas e que por sua vez eram seguidas por atividades mais tranquilas. Nós fizemos circuitos, atividades com corda, bola, entre outros materiais. Eu explicava todas as atividades e demonstrava como deveria ser feito. Nessa experiência eu montava as aulas pensando na participação de todas as crianças, mas tinha duas meninas que ora participava ora não. Infelizmente, considero fraca minha formação embora muitas discussões tenham sido feitas sobre diferenças, culturas, pessoas, não tive ao longo da graduação disciplinas mais técnicas para tal, apenas pequenas vivências.</p>		
<p>Gênero: Feminino Idade: 27 anos 2º graduação (Pedagogia) Estágios: E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz</p> <p>Entendo por Educação Inclusiva a participação de todos, assegurando direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, com equidade, bem como a garantia de convivência em todos os âmbitos da sociedade. Acredito que há muita exclusão, principalmente quando o profissional que atua com a Educação Física é unidocente, pois falta conhecimento, bem como, interesse. Acredito que a E.F. é de suma importância em todos os seguimentos, sejam eles, biológicos, psicológicos e sociais, considero, que a mesma propicie o desenvolvimento integral do sujeito, bem como, a socialização entre os indivíduos. Para tanto, acredito que a mesma deve ser promovida a partir da cultura corporal e com a integração de todos que fazem parte do grupo. A E.F. pode possibilitar uma Educação Inclusiva, através da participação de todos. Promovendo condições e possibilidades iguais, para todos, além disso, deve assegurar o desenvolvimento afetivo, entre os alunos, visando principalmente o convívio entre os mesmos, para tal, pode fazer uso de jogos e brincadeiras que vislumbrem o coletivo, garantindo a participação de todos. No dia a dia, vejo bastante profissionais buscando cursos de capacitação, porém acredito que o caminho é longo, no próprio curso de formação em Educação Física, não existem disciplinas obrigatórias na área da Educação Inclusiva,</p>	<p>Experiência do sentir – formação despreparada, desejo de continuar a formação</p> <p>Experiência do agir – planejar, emoção,</p> <p>Experiência do conviver –</p>	<p>Currículo Formação Continuada</p> <p>Planejamento escolar Emocionar</p> <p>Conversar Autonomia</p>

<p>acredito que a mesma, era para ser ofertada em todos os cursos de licenciatura. Não me sinto preparada para atuar na Educação Física inclusiva, pretendo cursar disciplinas optativas, bem como realizar cursos de formação, pois a graduação não prepara para atuar nessa área. Na formação anterior, no Ensino Fundamental, as aulas eram bem motivacionais, tínhamos momentos de escuta e diálogos para escolhas, a escola era pública, mas contava com ginásio, bem como, uma quadra aberta, usufruíamos do campo da comunidade, tínhamos inúmeras modalidades, dentre elas, danças, ginástica olímpica, esportes (futebol, futsal, vôlei e atletismo), a escola incentivava os alunos, então participávamos de campeonatos municipais e festivais, sempre adorei participar de todas modalidades, além das práticas realizadas na própria disciplina de Educação Física, os alunos que participavam dos grupos e times, tinham ensaios e treinos no contra turno. No Ensino Médio, oposto do Fundamental, não tínhamos incentivo e nem motivação para realizar as aulas, primeiro que a disciplina de Educação Física era no contra turno. Não era exigida participação, pois poderia realizar um trabalho teórico no final do semestre e gerava nota máxima. Aos que participavam, as aulas eram divididas por sexo, num primeiro momento as meninas, com prática de alongamento, em uma quadra aberta, que ficava centralizada no meio da escola, e em seguida, os meninos que pegavam uma bola e jogavam futebol. No Ensino Superior na graduação em Pedagogia, pouco explorou o corpo, na verdade, a única disciplina que teria como objetivo a corporeidade, foi ministrada de forma teórica, apenas uma aula foi prática, na qual foi aplicado um jogo de caçador. Esse fato me deixou completamente chateada, pois era a disciplina mais esperada pelo curso, pois era nomeada como Jogos e Brincadeiras, aumentando nossa expectativa, que por vez, foi frustrada. Na graduação em Educação Física, percebemos o quanto a corporeidade e reflexão sobre a prática são fundamentais, além da indissociabilidade do corpo e da mente, além da importância do conhecimento corporal, bem como, as relações biopsicossociais. Meu primeiro contato com a inclusão foi no curso de Pedagogia, na Educação Infantil, um menino com autismo leve, ele não exigia nenhum tratamento diferenciado, porém tinha dificuldade motora, então buscamos trabalhar com a turma atividades de coordenação e motricidade. No estágio em Educação Física Escolar, também tive contato com um aluno incluso, nos anos iniciais, porém ele não participava das atividades, de Educação Física, pois ele permanecia na escola somente metade do período. E nessa turma tinham quatorze crianças, e não tinha monitor. Nos estágios, considerava em meu planejamento, atividades que contemplassem todas as crianças, de acordo com suas habilidades, suas condições físicas, habilidades motoras, sempre incentivando o conhecimento do “eu” e do “outro”, bem como, priorizando o conhecimento corporal e afetivo. Embora durante os estágios, seja necessária aprovação previa meus planejamentos sempre foram considerados, o que me propiciava autonomia para escolher atividades que melhor se encaixavam para determinada turma. A única questão que acredito que deixava a desejar era a relação do espaço, pois, por exemplo, às vezes o planejamento envolvia a quadra do ginásio, porém a mesma estava em uso e não era comunicado previamente.</p>	<p>professor(a) mediador(a)</p>	
<p>Gênero: Feminino Idade: 35 anos 2º graduação (História) Estágios: Caic, Wanda Rocha, Silva Gama</p> <p>Eu já conhecia esta definição, tanto em discussões na minha graduação em História, quanto em Educação Física, houveram discussões sobre o tema eu já ouvi falar dessa definição. O que eu entendo de Educação Inclusiva é aquela que acolhe o aluno independente de deficiência limitações, é aquela que faz com que o aluno participe da aula, e faz com que ele aprenda, faz com que ele desenvolva suas capacidades. Para mim é o professor que volta a prática dele para aquele aluno também, para que aquele aluno se sinta pertencente aquele meio. O incluir ao meu ver tem de fazer com que o aluno se sinta pertencente a aquela turma, aquele contexto, fazer com que ele aprenda. Fazer com que a troca de conhecimento de outros alunos a entender o que está se passando, quando daquele aluno a aprender também. Acho que a Educação se dá por completo no momento em que existe essa troca de conhecimento. Eu entendo que a Educação Inclusiva é a que faz com o aluno realmente esteja inserido naquele contexto e faça com que ele aprenda dentro das suas capacidades e limitações. Acho que se essa disciplina bem trabalhada, bem pensada e formulada a sua prática ela é um instrumento muito importante, porque ela uma disciplina que trabalha com o corpo das pessoas. Se ela bem trabalha na escola ela pode despertar conhecimentos sobre os olhares das</p>	<p>Experiência do ser – acolher e conhecer o(a) estudante, tarefa do(a) professor(a)</p> <p>Experiência do agir – conteúdo, conversar, construir junto</p> <p>Experiência do sentir –</p>	<p>Pertencimento</p> <p>Planejamento escolar Saberes Cocriar</p> <p>Sentimento</p>

<p> pessoas sobre o outro, fazer com que os alunos e outras pessoas entendam que o que nos iguala são as nossas diferenças, não somos todos iguais e está tudo bem, é normal. Não tem nada errado em ser diferente, porque todos somos diferentes. Cada um tem uma forma física, uma forma de pensar, cada um tem as suas particularidades. Eu vejo que a Educação Física pode trabalhar isso, fazer com que o aluno que está sendo incluído, que ele se sinta importante, pertencente e faça com que os outros alunos também enxerguem o quão importante são essas diferenças para que a gente consiga viver bem, para que aquela pessoa consiga viver bem. Então eu acredito que a disciplina de Educação Física é um instrumento muito importante para haver essa troca de conhecimento para que as pessoas reflitam sobre essas diferenças que existem entre uns aos outros. Eu acho que a Educação Física é importante porque ela faz com que a gente enxergue as nossas diferenças, faz com que a gente entenda o outro. Se ele bem trabalhada, bem planejada faz com que a gente entenda as nossas diferenças e aprenda a respeitar o outro. Ela nos ensina a cuidar do nosso corpo, que é a nossa primeira casa, a ter hábitos de vida saudáveis a para viver bem, para ter qualidade no nosso dia, qualidade de vida. Ela faz com que a gente enxergue as diferenças que existem e aprenda a lidar, a respeitar, para que a gente conviva bem com o próximo, eu acho que isso é de grande importância e se bem trabalhada a Educação Física ela é muito importante para o contexto escolar. Eu acredito que a Educação Física pode possibilitar uma Educação Inclusiva no momento em que ela trabalha as capacidades dos alunos e, que ela não os limite, que ela faça com que esses alunos enxerguem as suas potencialidades, faça com que eles enxerguem que eles são capazes, que todos somos capazes de algo. Eu acredito que no momento em que o professor faça com que o aluno entenda que ele é capaz de realizar algo independente da sua condição, de deficiência, de condicionamento, de limitações. No momento em que o professor consegue explorar essas capacidades do aluno ele vai fazer com que esse aluno se sinta importante e vai conseguir realizar essa Educação Inclusiva. O planejamento pode incluir ou excluir os alunos sim. No momento em que tu não pensa em atividades em que toda a tua turma vai participar, tu já chegas daqui a pouco com o produto final, tu não pensas nesta construção do conhecimento dentro da sala de aula, de construir e de ir conhecendo determinado conteúdo aos poucos até chegar no resultado final. Tu podes acabar acelerando esse processo e excluir certos alunos. Eu acho que fazer com os alunos tenham vivências com que eles sintam as limitações de outras pessoas, mesmo que eu não tenha um aluno cego, levar atividades que trabalhem com esses elementos eu acho importante, mesmo que aquela pessoa, aquele aluno não tenha contato, é para o futuro para ele consiga entender quais são as limitações dessas pessoas e aprender a respeitar. As minhas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio não me trouxeram muitas experiências positivas. Eu não tive muito contato com esportes o que faz com que hoje em dia eu não seja tão boa em esportes, eu não tenha muita afinidade com os esportes, acredito que por esse fato eu não tenha tido muito contato. As minhas aulas no Ensino Fundamental, mas principalmente, no Médio os alunos eram livres para fazer o que quisessem, muitas vezes, nem fazia nada, a gente era liberada para caminhar na escola, ficar caminhando. Já no Ensino Superior, acredito que por isso também eu fugia esportes, não era muito o meu forte, não era o que me chamava mais a atenção, mas no Ensino Superior eu já me senti mais incluída em todos os âmbitos da Educação Física. Meu primeiro contato com a inclusão foi no meu estágio no CAIC, tinha um menino autista, inclusive ele tinha monitora. Aquela experiência do estágio em si me deixou frustrada, eu não consegui atingir os meus objetivos neste estágio, e com esse aluno também não. Foi uma das razões porque me senti frustrada, porque o aluno faltava muitas aulas, ele foi em poucas aulas, tinha muito costume de faltar. Ele se isolava e era isolado, não participava das aulas, não costumava participar das aulas, quando eu via no meio da aula ele não estava mais, quando eu olhava ele e a monitora não estavam mais na volta, depois eu via que ele já tinha até ido embora. Era hábito, era um costume, então esse aluno não participava das aulas, era normal isso para eles naquele contexto. Quando eu perguntava por ele, até sentei e conversei uma vez com a monitora e ela medisse “a pois é ele vai embora quando ele quer, ele é livre par fazer o quer”. E eu não consegui trazer aquele aluno para fazer com que ele participasse das aulas, essa foi umas razões que eu fiquei um pouco frustrada. Já o meu segundo contato já foi melhor, foi no estágio no Silva Gama. Nesse estágio eu fiquei feliz, porque eu consegui com que ele participasse das aulas, inclusive a supervisora da escola ela foi tirar foto, ela levou para reunião, ela colocou em ata que aquele aluno estava participado, ela me agradeceu pelo aluno está participando das aulas porque ele não participava. Era hábito também deixar ele livre para fazer o que ele quisesse, ele não participava. Eu consegui fazer com que ele participasse, ele jogava caçador, e ele participou de todas as brincadeiras e as atividades com a gente, às vezes, ele estava sem a monitora e mesmo assim participava. O que me deixou bem feliz. No meu estágio eu trabalhei com Educação Inclusiva em dois estágios da Educação Física, um foi meio frustrante no outro já foi bom o resultado, eu gostei. Eu sempre busquei atividades que todos os alunos conseguissem </p>	<p> formação despreparada; preparação a partir da inserção no PIBID </p> <p> Experiência do conviver – conhecer o(a) esudante, conversar com os pares </p>	<p> Currículo Sujeito do próprio conhecimento </p> <p> Conversar </p>
--	--	---

<p>realizar. Por exemplo, eu trabalhei o futebol, então eu busquei levar elemento do futebol, eu levei desde o início práticas e atividades que trabalhassem os elementos do futebol, para que aquele aluno que não está acostumado a jogar, não me dissesse “não, eu não consigo fazer”. Então a gente foi desde o início trabalhando elemento até chegar no jogo em si, tanto que no final todos os alunos jogaram juntos meninos e meninas, os meninos que não jogavam futebol, esse menino que é autista, todos jogaram juntos. No início eu tive um pouco de problemas com aqueles alunos que já sabiam jogar, eles já queriam pular para a parte do jogo, mas eu fui conversando e explicando o porquê de trabalhar e fazer daquela forma e eles aceitaram tranquilos. Eu levei até atividades para eles trabalharem esta questão da inclusão, eles fizeram futebol de cegos, levei a bola com giz, foi bem legal, todos gostaram de fazer. As minhas práticas eu pensava assim, práticas que todos pudessem realizar, atividade que todos os alunos conseguissem fazer. E eu pensava desde de o inicio tanto para aquele aluno que já sabe, quanto para aquele aluno que não sabe determinado no caso esporte, que era o futebol. Foi bem bom, deu super certo. Eu acredito que a gente não pode já chegar achando que o aluno sabe, a gente tem que primeiro experimentar e vê. Eu acho que essa função de já chegar pensando que o aluno gosta, que o aluno sabe é o que faz com que ele recue e daqui a pouco não queira participar. Então nos meus estágios eu sempre tentei pensar na minha prática desta forma, para que eles aprendam desde o início, irem se soltando aos poucos e gostarem de fazer e aceitarem realizar as atividades propostas na aula. Eu me senti autônoma sim no planejamento das minhas aulas, eu planejei elas sozinha. Claro que eu conversei com o professor sobre, mas o planejamento em si foi sozinha. Eu busquei sempre na minha prática do estágio pensar da forma que eu tinha que fazer com que meus alunos aprendessem o conteúdo. Então eu pensei sempre em um trabalho de construção, construindo aos poucos o conhecimento e não chegar “hoje é aula de futebol, puro e simplesmente”. Então aquele aluno que acha que não sabe jogar ele já vai recuar e não vai querer participar. Isso, eu trouxe de algumas disciplinas da Educação Física, principalmente, a de Dança, que eu vi os meus colegas no início do ano dizerem que não sabiam dançar, que não queriam dançar, muitos não queriam participar do festival e chegou na hora eles dançaram participaram, se soltaram, chegou no fim do ano eles curtiram participar e ter tido aquela experiência, porque aos poucos eles foram se soltando na disciplina. Então eu levei experiências da minha formação, conversei com o professor, mas planejamento em si eu fiz sozinha. Falando em formação, quando eu sai da História e entrei na Educação Física eu tive contato com alunos autistas no projeto do PIBID na escola Maria Lucia Luzard o nome da escola. Quando eu cheguei eu tive um pouco de receio de não saber o que fazer, então eu me senti muito despreparada. Essa sensação de despreparado me veio da outra graduação, da História. A gente não tem uma formação voltada para essas práticas inclusivas, e até então eu não tinha tido contato com nenhum aluno de inclusão. Claro que aquela escola é uma escola diferente, ela é uma escola voltada só para alunos autistas, mas eu fiquei me perguntando o que eu faço se eu me deparar na sala de aula. E o que me preparou foi o PIBID, porque logo em seguida no meu estágio teve alunos autistas, e eu acredito que seu não tivesse passado pelo PIBID eu ia ficar muito perdida. Tanto que a minha primeira experiência foi meio frustrada. Então eu acho que a formação para atuar neste contexto ela é falha, ela é fraca. Acho que a gente precisava tratar mais dessas questões e a experiência no PIBID para mim foi muito importante. Só que nem todos tem acesso ao PIBID, não são todos os alunos que tem acesso e os que estão dentro do PIBID não são todos que vão passar por aquela escola. Eu quis passar para ter essa experiência, eu tive uma oportunidade de conseguir uma vaga para trabalhar lá. Inclusive isso me despertou o interesse por saber mais sobre esta área, tanto que o meu TCC ia ser sobre a temática da inclusão, depois eu troquei porque já tinha dois colegas que iam tratar mais ou menos da mesma temática e eu acabei trocando o meu tema, mas foi um assunto que me despertou bastante interesse de estudar, porque realmente o ensino na academia no meu ver foi fraco.</p>		
<p>Gênero: Masculino Idade: 26 anos 1º graduação Estágios: Wanda Rocha</p> <p>Não conhecia, porém, todos os conceitos apresentados já estavam englobados no que acredito ser Educação Inclusiva. Acredito que o conceito de Educação Inclusiva seja feito de uma forma que não evidencie a necessidade de inclusão e sim que o grupo seja inclusivo. Acredito que por mais que existam esforços a Educação Física ainda peca muito na parte da inclusão, pois a formação dos profissionais na área ainda é muito deficitária e além disso a falta de estrutura de ambientes para a inclusão. A Educação Física tem um papel amplo e essencial na Educação da população gosto sempre de evidenciar que uma das partes mais importantes é libertar o aluno daquele modelo de sala de aula padrão, sair dos paradigmas da sala formadora de trabalhadores, temos um papel formar seres humanos através do movimento, através do conhecimento do próprio corpo se familiarizando</p>	<p>Experiência do ser – tarefa do(a) professor(a)</p> <p>Experiência do sentir – falta de disciplina específica; turma inclusiva</p>	<p>Currículo</p>

<p>com suas limitações e suas habilidades, socializando os colegas e fornecendo a eles um amplo espectro da Cultura do Movimento Humano. Acredito que o ponto mais importante da Educação Física seja a socialização promovida por essa disciplina, pois a Educação Física tem uma grande aptidão para esse aspecto se for bem trabalhada pode quebrar estigmas e trabalhar a Inclusão naturalmente dentro do grupo de alunos. Acredito que se focarmos muito nos jogos e atividades competitivas é um grande passo na direção da exclusão, pois a tendência dessas atividades é ganhar a qualquer custo logo sempre excluindo os que não são eficientes para cumprir os objetivos da competição Na minha formação anterior, durante o Ensino Fundamental as minhas aulas eram bem tradicionais e/ou largobol, durante as aulas tradicionais era sempre focado em exercícios calistênicos e alongamentos já nos outros momentos era simplesmente liberado uma bola e os alunos que escolhessem a atividade que preferissem desenvolver. Na graduação, até o momento não tivemos nenhuma disciplina específica de inclusão, apenas algumas pinceladas durante variadas disciplinas, porém acredito que ainda seja muito deficitária dependendo diretamente da desenvoltura do profissional. Tive meu primeiro contato com a inclusão quando fiz estágio numa Escola de Educação Infantil, tive 2 alunos com autismo, não foi um grande desafio trabalhar, pois o grupo de alunos já eram bem inclusivos e em nenhum momento haviam atitudes excludentes muito pelo contrário os alunos sempre muito disponíveis para ajudar sempre que necessário. Acredito que na minha pequena prática dentro da área em alguns poucos momentos pincelei a Educação Inclusiva, acredito que a pouca atividade inclusiva tem muita relação com a formação, pois em poucos momentos tive contato com a Educação Inclusiva. Acredito que procuro sempre contemplar as 5 áreas da cultura corporal, porém agora dentro da escola dependemos muito da BNCC, pois através dela que temos nossos parâmetros de planejamento. Sim me considero autônomo, dentro de todos os espaços que atuei tive ampla liberdade de escolher os conteúdos e exercícios em nenhum momento tive a obrigação na hora de decidir minhas ações e decisões. Acredito que isso foi diretamente ligado aos meus orientadores e coordenadores que tomaram essa decisão. Sempre levo em consideração os 5 elementos da cultura corporal tentando sempre contemplar uma gama variada de conteúdos dessa área mas agora com o advento da BNCC sempre ficamos limitados aos conteúdos propostos pela norma.</p>	<p>não foi grande o desafio</p> <p>Experiência do agir – conteúdo, documentos oficiais, planejar</p> <p>Experiência do conviver – professor(a) mediador</p>	<p>Planejamento escolar</p> <p>Documentos orientadores da Educação Saberes</p> <p>Conversar Autonomia</p>
<p>Gênero: Feminino Idade: 32 anos 2º graduação (Direito) Estágios: EMEF França Pinto, EMEF Wanda Rocha e EEEM Silva Gama</p> <p>Não conhecia a definição de Educação Inclusiva que foi apresentada. Eu acreditava que o conceito faria referência apenas à deficiência física e cognitiva. Eu penso que a Educação Física auxilia no desenvolvimento dos alunos em vários aspectos. Desde as questões coordenativas e de aprimoramento de habilidade de força, raciocínio, tomada de decisão, flexibilidade, lateralidade, etc., mas também nas competências socioemocionais e, ainda, no que tange conhecimento, aceitação e problematização das questões de corpo. A EF pode possibilitar a inclusão através da interação dos alunos, independente se possuem alguma necessidade especial e incentivando o diálogo entre a turma sobre respeito a todos. Sobre incluir ou excluir eu entendo que depende da forma como o professor conduz, porque todos os conteúdos permitem que se abra espaço para dialogar e problematizar determinadas questões. Sim me considero autônoma no planejamento, acredito que sim. Na minha formação anterior as minhas aulas no Ensino Fundamental eram separadas “meninos” e “meninas” e muito voltadas para esportes. Ainda que eu acredite que a socialização da turma seja importante, eu posso dizer que as minhas aulas separadas foram muito produtivas, pois as meninas se sentiam mais à vontade para jogar sem a presença dos meninos. No Ensino Médio eu fui dispensada das aulas, porque fazia parte do grupo de dança e do time de handebol. No Ensino Superior eu tive aulas nas práticas desportivas com modalidades específicas, alongamento, basquete, vôlei, etc., e as aulas eram voltadas para a prática. Minha experiência com a inclusão foi nos estágios na Educação Infantil e Ensino Fundamental onde eu tinha alunos com necessidades especiais, que eram inclusos, além de outros que não possuíam laudo, mas que notadamente tinham necessidades. Eu posso dizer que tentei ministrar as aulas de forma inclusiva, mas tive muita dificuldade. Por exemplo, quando me deparei com um aluno que tinha Transtorno</p>	<p>Experiência do ser – tarefa do(a) professor(a)</p> <p>Experiência do agir – conteúdo, documentos oficiais, planejar</p> <p>Experiência do conviver</p> <p>Experiência do sentir – formação insuficiente, dificuldade de incluir</p>	<p>Planejamento escolar</p> <p>Documentos orientadores da Educação Saberes</p> <p>Conversar</p> <p>Sentimento Currículo Sujeito do próprio conhecimento</p>

<p>Desafiador Opositor, eu fui estudar de que forma poderia incluí-lo nas atividades e tive muita dificuldade. E acho que outro ponto importante é que em uma única turma o professor se depara, muitas vezes, com mais de um tipo de necessidades, contando com o auxílio de um único monitor.</p> <p>No planejamento eu tentava alinhar as atividades do dia com as necessidades que meus alunos tinham, mas eu não sabia procurar na literatura pertinente e achei que me faltou conhecimento, mesmo que a minha intenção fosse de resolver da melhor forma. Eu me baseei nos conteúdos dos documentos norteadores como BNCC, entre outros pertinentes a cada ano do estágio. Mas também procurei conversar com a professora que orientou o estágio e com os monitores que atuavam diretamente com os alunos. Considero insuficiente, tanto pelo curso de formação de professor de educação física não priorizar a educação inclusiva como conteúdo obrigatório, tanto por eu não ter me interessado durante a graduação e não ter feito cursos/palestras/seminários/oficinas com essa temática.</p>		
<p>Gênero: Masculino Idade: 28 anos 1º graduação</p> <p>Estágios: EMEI Deborah Sayao (estágio), EMEF Santana (estágio), EMEF CAIC (projeto de extensão), EMEF Wanda Rocha Martins (estágio e projeto Mais Escola) e EEEM Silva Gama (estágio e PIBID).</p> <p>Conhecia a definição citada no documento, pois no meu primeiro estágio escolar na turma da Educação Infantil um dos alunos apresentava autismo. Deste modo dediquei o tempo entre a observação e o início efetivo do estágio para me preparar em relação aos desafios que seria enfrentar esta particularidade. No meu entendimento a Educação Inclusiva deve estar presente em todos os contextos sejam eles escolares ou não escolares, entretanto é necessário que a criança seja realmente incluída no cotidiano da turma, e não apenas depositada lá, para cumprir um projeto de lei. É necessário pessoas capacitadas para acontecer a inclusão do discente incluído. Observando a área da Educação Física infelizmente eu não enxergo como um espaço onde existe foco na inclusão. Visto que tanto os contextos escolares e não escolares, quando se trata da área da Educação Física normalmente se destaca a busca por performance ou por perfeição estética. Embora é preciso relatar que existe inúmeros programas voltadas a inclusão, não é o foco da Educação Física quando falamos de Brasil, e também quando pensamos no contexto social da nossa cidade. A Educação Física é importante no contexto escolar, porque ela é a única disciplina capaz de trabalhar a história cultural do movimento humano, e de desenvolver como isso influencia em questões socioculturais e de desenvolvimento humano. A Educação Física, é uma ciência fluida, inventiva, é capaz de se reinventar e de possuir diversas facetas, desta forma ela pode trabalhar em diversas frentes para possibilitar uma Educação Inclusiva. Mas para que isso seja possível, é preciso que os docentes se sintam capazes de se reinventar, e de trabalhar de modo plural. Na minha formação anterior, as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, eram abaixo do que deveriam ser, embora na época eu achava o máximo saber que durante duas horas da minha semana eu jogaria futebol com meus amigos. Algumas vezes aconteciam atividades diferentes do habitual futebol, mas nunca era nada além de vôlei ou do caçador/queimada. No ensino superior eu posso dizer que na primeira vez eu realmente tive uma aula de Educação Física, um espaço onde a aula tinha um objetivo e cumpria um cronograma. Meu primeiro contato com a inclusão foi durante o PIBID, mas como docente de uma turma foi logo na primeira observação do estágio supervisionado II, já que, durante o percurso universitário, nunca tive nenhuma disciplina voltada a Educação Inclusiva. Acredito ser uma lacuna na formação docente do curso, uma vez que é praticamente impossível durante a carreira não encontrar discentes que precisam estar presentes em um processo de Educação Inclusiva. É difícil se definir, e afirmar se atua ou não em uma determinada perspectiva, mas acredito que sim, que atuo na perspectiva da Educação Inclusiva. Uma vez que sempre que planejo alguma aula ou cronograma, busco tentar atingir os objetivos de forma a englobar toda a turma, suas características, perspectivas, respeitando as dificuldades e limitações assim como seus conceitos, credos e culturas. Sim considero que atuei de forma autônoma, porque embora sempre se siga alguns autores conceituados na elaboração de um plano, é autonomia do professor organizar os conteúdos, conceitos para ministrar aulas para um determinado grupo de alunos, que possuem</p>	<p>Experiência do agir - planejar</p> <p>Experiência do conviver – referências, conhecer os(as) estudantes, prática docente</p> <p>Experiência do sentir – formação habilita a atuar com a inclusão, interesse pessoal</p>	<p>Planejamento escolar</p> <p>Conversar Convivência Autonomia</p> <p>Formação Inicial Currículo Sentimento Sujeito do próprio conhecimento</p>

<p>particularidades que apenas quem convive com a turma pode enxergar. Em relação aos estágios, não existia uma grande participação minha na escolha dos conteúdos a serem abordados, visto que na maioria das escolas a qual eu fiz estágio, já existia um plano a ser seguido durante o trimestre letivo. O projeto Mais Escola, o PIBID e o Movimenta existia uma flexibilidade maior na escolha dos conteúdos a serem abordados, e desta forma era mais fácil, escolher atividades que abrangesse todos os estudantes. Em relação a outros conteúdos que eu acrescentaria seria de trabalhar esportes paraolímpicos durante os estágios e projetos. Eu acredito que a minha formação me habilita a trabalhar com a Educação Física no contexto da Educação Inclusiva. Entretanto eu afirmo isto, de um modo muito pessoal, uma vez que por estar envolvido em diversos projetos além dos estágios docentes, eu tive acesso a uma série de textos, documentos que nem todos tiveram disponibilidade. Analisando apenas a ementa tradicional do curso, é impossível se sentir apto a trabalhar com a Educação Inclusiva, uma vez que, a mesma quase não aparece durante o processo de formação docente.</p>		
<p>Gênero: Feminino Idade: 29 anos 1º graduação Estágios:</p> <p>Antes de estar em uma graduação a palavra Inclusiva, me fazia deduzir que todos deveriam ter acesso. Nada além disso, até porque não me colocava a pensar ou questionar. Quando minha sobrinha (na época 5/6 anos) trocou de escola, comecei a pensar mais sobre. Pois ela tinha Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) mas até então ninguém sabia. Ela chegava na Escola e ficava dentro da sala de aula da Educação Infantil (chupando o dedo como a professora a mandava fazer) enquanto os outros alunos estavam no pátio. Com isso, todas as atividades de pular, saltar, correr entre outras mobilidades e coordenação que são aprimoradas na escola, ela não tem. Não tem por que não brincava, corria, não se desenvolvia conforme o que a Educação Infantil tem como processos de aprendizagens. Bem mais tarde descobrimos que ela tinha o TDAH, mas nenhuma das professoras que passou por ela sabiam lidar, foi aí que comecei a ver de perto a questão da Inclusão, pois como ela se negava a fazer atividades ela ficava “excluída” da turma enquanto os outros se desenvolviam. Hoje entendo por Educação Inclusiva aquela que permite o acesso desse aluno de Educação Especial junto a escola regular, onde conseguimos (enquanto professora) trabalhar com a diversidade e melhorar a convivência, a aproximação dessas crianças com outras realidades e contextos que farão com que muitos avancem não só no tratamento como também o olhar para com o outro. Bom, para começar, vejo que dentro da Educação Física existem muitos avanços para a inclusão, não só de criança com alguma deficiência como inclusão de atividades que ambos (menina e menino) possam participar. Pois muito se sabe que as aulas de EF até pouco tempo atrás (se é que não continua) tinha atividade para menina (bola de vôlei, conversar entre amigas no pátio, dançar) e atividade para menino (jogar futebol) onde meninas que gostavam de jogar futebol, eram excluídas pois (não era coisa de/para menina). Ou seja, dentro da EF existe a questão de inclusão para crianças especiais e relacionado ao gênero. Ambas, de todo modo, tem sofrido grandes avanços a meu ver, mas que precisam de mais atenção e mais desenvolvimento. A Educação Física dentro da escola é tudo. É onde as crianças vão melhorar não só a coordenação motora, mas também aprender a respeitar o outro independente de qualquer coisa, seja por cor, religião, gênero, deficiência, é nas aulas de EF que eles vão se misturar (socializar) e aprender a se relacionar, a olhar o outro de outra forma. A ajudar o outro para chegar à vitória aprendendo através de atividades jogos e brincadeiras. Acredito que o primeiro passo é acabar com a separação por gênero em suas aulas assim, vai promover a socialização como um todo. A EF tem por base realizar atividades que dependem de um todo, realizar atividades em conjunto vai promover a integração dos alunos sem fazer a distinção de gênero e nem de limitação motora, fazendo com que todos estejam juntos e cheguem ao objetivo final da atividade. Ajudar uns aos outros é um passo importante dentro e fora da escola e a EF ajuda a proporcionar dentro de um espaço de ensino a lidar com a inclusão. Minhas aulas de EF sempre foram do famoso “largobol” meninos com bola de futebol, meninas com bola de vôlei ou caçador e era isso. Na oitava série tinha um professor que a avaliação dele era um dia antes de fechar o bimestre, ele pegava os primeiros 15 minutos (as vezes nem isso) onde aquecíamos dando volta na quadra correndo ou</p>	<p>Experiência do ser – trabalhar com a diversidade, melhorar a convivência, conhecimento</p> <p>Experiência do agir</p> <p>Experiência do conviver – professor(a) mediador(a)</p> <p>Experiência do sentir – sentimento desconfortável</p>	<p>Diversidade</p> <p>Planejamento escolar</p> <p>Coletividade Conversar Autonomia</p> <p>Sentimento Currículo Formação Continuada</p>

caminhando, após fazíamos polichinelo, apoio e abdominal e depois estávamos liberados para relaxar. Ensino Médio tinha um professor que fazia um funcional (correr, saltar, pular, abdominal, apoio), mas depois estávamos liberados para fazer o que quiséssemos. Meu primeiro contato com a inclusão foi com crianças de Educação Especial, foi quando ingressei no PIBID (2017) onde acompanhava a professora de Educação Física em uma escola de Educação Especial. Mas minha atuação dentro da instituição foi rasa, mal tive tempo de ver como funcionava na prática as aulas de EF, pois fiquei pouco tempo. E particularmente não me senti a vontade. Minha vontade era de sair correndo. Não sei se pelo fato de ter minha filha pequena (3 meses) e eu ficava imaginando que poderia ser minha filha ou por não estar preparada pra viver aquela realidade. Nos estágios, não posso dizer que atuei 100%, mas sempre tentei planejar as atividades de cada estágio pensando na diversidade que poderia encontrar dentro da escola. E quando estava como bolsista pelo Pibid não cheguei a planejar nenhuma aula porque logo em seguida sai e fui para uma escola regular. Mas, de modo geral, planejava as atividades pensando que poderia ser feita de outras possibilidades, caso fosse necessário. Sempre tive autonomia de colocar ou expor o que tinha pensado para cada turma, porém o auxílio dos professores de estágios foi importante para a execução visto que eles tinham a experiência do fazer docente no contexto escolar e eu estava recém entrando neste espaço. Então, a autonomia acabou sendo coletiva, planejava, pensando, elaborava, mas na hora de executar sempre esperei e busquei ouvir os professores experientes. Na verdade, acredito que qualquer conteúdo, conceito vai fazer sentido na inclusão dos estudantes, se estivermos com a base “formação de professores” e/ou “formação continuada” em andamento. A meu ver, os professores escolares têm que ter conhecimento e qualificação para saber lidar com a inclusão dentro da “sala de aula”. Quanto a formação, deixa a desejar. Alguns colegas tiveram como participar de um projeto de extensão com o foco na Inclusão. Não posso te dizer grandes detalhes a respeito desse projeto por que de fato não me inteirei...lembro que na época achei superinteressante e mais um campo de aprendizado e conhecimento onde poderíamos colocar em prática discussões que seriam feitas antes no momento de estudos e busca por teorias ou teóricos e após com a prática na presença das pessoas com alguma deficiência, porém meus horários não fecharam com a primeira turma e com a promessa de outras edições, fiquei na expectativa. Mas lembro de ver os colegas conversando e encantados com o projeto. Na parte prática, atendia pessoas com paralisia cerebral, que tiveram AVC, com síndrome de Down entre outras patologias que precisavam da inserção da EF para melhorar a sua locomoção, reabilitação, enfim, mas foi só. Inclusive, tivemos um colega que ingressou em 2016 (se não me falha a memória) com deficiência visual, mas que acabou desistindo pois não conseguia acompanhar.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DISCURSOS – IAD 2

Expressões-chave

Narrativa coletiva

Ainda que eu tenha participado de um contexto como este, acredito que não estou preparado para o desafio. É algo que gera em mim um receio para atuar nessa área, por não haver qualificação que julgo suficiente, Embora eu tenha cursado em uma excelente universidade, eu sou extremamente exigente comigo mesma, portanto, não me sinto preparada para atuar com a inclusão.

O meu primeiro contato com a inclusão ocorreu quando eu fui fazer o meu estágio, no qual quando me deparei com a situação fiquei um pouco apavorado pois não sabia como preparar as aulas, o desenvolvimento das atividades, conseguir entender a pessoa por mais que existia uma monitora que acompanhava o aluno, mas mesmo assim, acompanhando nas minhas aulas reparei que elas não estavam preparadas para aquela função

Meu primeiro contato com a inclusão foi no meu estágio no CAIC, tinha um menino autista, inclusive ele tinha monitora. Aquela experiência do estágio em si me deixou frustrada, eu não consegui atingir os meus objetivos neste estágio, e com esse aluno também não

Já o meu segundo contato já foi melhor, foi no estágio no Silva Gama. Nesse estágio eu fiquei feliz, porque eu consegui com que ele participasse das aulas

Quando eu cheguei eu tive um pouco de receio de não saber o que fazer, então eu me senti muito despreparada

A gente não tem uma formação voltada para essas práticas inclusivas, e até então eu não tinha tido contato com nenhum aluno de inclusão.

Eu posso dizer que tentei ministrar as aulas de forma inclusiva, mas tive muita dificuldade

Meu primeiro contato com a inclusão foi com crianças de Educação Especial, foi quando ingressei no PIBID (2017) onde acompanhava a professora de Educação Física em uma escola de Educação Especial. Mas minha atuação dentro da instituição foi rasa, mal tive tempo de ver como funcionava na prática as aulas de EF, pois fiquei pouco tempo. E particularmente não me senti a vontade. Minha vontade era de sair correndo

Saliento que nas disciplinas em geral, falou-se sobre inclusão, porém apresentaram-se poucas soluções práticas para que pudéssemos aplicar como futuros profissionais.

Ao meu ver ainda me falta muita vivência na escola para definir o certo ou errado, e quando tratamos de Educação Inclusiva a resposta não é simples, pelo fato de que cada aluno possui particularidades, limitações e potencialidades diferentes.

O ensino superior foi caracterizado ao meu ver com um excesso de teoria e carência de prática, a maior crítica que possuo, a minha graduação são os pré estágios que ao meu ver não agregaram nada a minha formação. Não tive ao longo da graduação nenhuma disciplina voltada para essa temática e sequer nas pedagogias e estágios me recorde de o assunto ser tratado com frequência

Infelizmente, considero fraca minha formação embora muitas discussões tenham sido feitas sobre diferenças, culturas, pessoas, não tive ao longo

EXPERIÊNCIA DO SENTIR

No meu primeiro contato com a inclusão, quando eu fui fazer o meu estágio, quando me deparei com a situação fiquei um pouco apavorado pois não sabia como preparar as aulas, o desenvolvimento das atividades, conseguir entender a pessoa, por mais que existia uma monitora que acompanhava o aluno nas minhas aulas, reparei que não estavam preparadas para aquela função. Também tive contato com a inclusão quando ingressei no PIBID onde acompanhava a professora de Educação Física em uma escola de Educação Especial, mas minha atuação dentro da instituição foi rasa, pois fiquei pouco tempo. E particularmente não me senti à vontade, minha vontade era de sair correndo. É algo que gera em mim um receio para atuar nessa área, por não haver qualificação que julgo suficiente. Embora eu tenha cursado em uma excelente universidade, não me sinto preparada para atuar com a inclusão.

Considero fraca minha formação, embora muitas discussões tenham sido feitas sobre diferenças, culturas, pessoas, não tive ao longo da graduação disciplinas mais técnicas para tal, apenas pequenas vivências, nas quais falou-se sobre inclusão, porém apresentaram-se poucas soluções práticas para que pudéssemos aplicar como futuros profissionais. Analisando apenas a ementa tradicional do curso, é impossível se sentir apto a trabalhar com a Educação Inclusiva, uma vez que a mesma quase não aparece durante o processo de formação docente, até o momento não tivemos nenhuma disciplina específica de inclusão, sequer nas pedagogias e estágios me recorde de o assunto ser tratado com frequência. A mesma, era para ser ofertada em todos os cursos de licenciatura, uma vez que é praticamente impossível durante a carreira não encontrar discentes que precisam estar presentes em um processo de Educação Inclusiva. Dessa forma, considero insuficiente, tanto pelo curso de formação de professor de educação física não priorizar a educação inclusiva como conteúdo obrigatório, quanto por eu não ter me interessado durante a graduação e não ter feito cursos/palestras/ seminários/ oficinas com essa temática.

Nesse sentido, pretendo cursar disciplinas optativas, bem como realizar cursos de formação continuada, fazer um curso de pós-graduação com um estágio bem consistente para poder atuar com segurança, pois a graduação não prepara para atuar nessa área. Ao meu ver ainda me falta muita vivência na escola para definir o certo ou errado, e quando tratamos de Educação Inclusiva a resposta não é simples, pelo fato de que cada aluno possui

da graduação disciplinas mais técnicas para tal, apenas pequenas vivências.

no próprio curso de formação em Educação Física, não existem disciplinas obrigatórias na área da Educação Inclusiva, acredito que a mesma, era para ser ofertada em todos os cursos de licenciatura. Não me sinto preparada para atuar na Educação Física inclusiva

Então eu acho que a formação para atuar neste contexto ela é falha, ela é fraca

Na graduação, até o momento não tivemos nenhuma disciplina específica de inclusão, apenas algumas pinceladas durante variadas disciplinas nunca tive nenhuma disciplina voltada a Educação Inclusiva. Acredito ser uma lacuna na formação docente do curso, uma vez que é praticamente impossível durante a carreira não encontrar discentes que precisam estar presentes em um processo de Educação Inclusiva.

Analizando apenas a ementa tradicional do curso, é impossível se sentir apto a trabalhar com a Educação Inclusiva, uma vez que, a mesma quase não aparece durante o processo de formação docente.

Quanto a formação, deixa a desejar

Considero insuficiente, tanto pelo curso de formação de professor de educação física não priorizar a educação inclusiva como conteúdo obrigatório, tanto por eu não ter me interessado durante a graduação e não ter feito cursos/palestras/seminários/oficinas com essa temática.

obviamente que devemos continuar nos especializando e nos aprofundando em temas como este para que a prática docente seja efetiva e inclusiva.

Eu deveria fazer um curso de pós-graduação com um estágio bem consistente para poder atuar com segurança.

pretendo cursar disciplinas optativas, bem como realizar cursos de formação, pois a graduação não prepara para atuar nessa área.

Na verdade, acredito que qualquer conteúdo, conceito vai fazer sentido na inclusão dos estudantes, se estivermos com a base “formação de professores” e/ou “formação continuada” em andamento

Considero a minha formação para atuar com a inclusão suficiente para dar os primeiros passos, entender que cada aluno é um mundo, e cada um tem suas necessidades

Eu acredito que a minha formação me habilita a trabalhar com a Educação Física no contexto da Educação Inclusiva. Entretanto eu afirmo isto, de um modo muito pessoal, uma vez que por estar envolvido em diversos projetos além dos estágios docentes, eu tive acesso a uma série de textos, documentos que nem todos tiveram disponibilidade, tanto por eu não ter me interessado durante a graduação e não ter feito cursos/palestras/seminários/oficinas com essa temática.

E o que me preparou foi o PIBID, porque logo em seguida no meu estágio teve alunos autistas, e eu acredito que seu não tivesse passado pelo PIBID eu ia ficar muito perdida. Acho que a gente precisava tratar mais dessas questões e a experiência no PIBID para mim foi muito importante. Só que nem todos tem acesso ao PIBID, não são todos os alunos que tem acesso e os que estão dentro do PIBID não são todos que vão passar por aquela escola. Eu quis passar para ter essa experiência, eu tive uma oportunidade de conseguir uma vaga para trabalhar lá.

particularidades, limitações e potencialidades diferentes. Por outro lado, considero a minha formação para atuar com a inclusão suficiente para dar os primeiros passos, entender que cada aluno é um mundo, e cada um tem suas necessidades, obviamente que devemos continuar nos especializando e nos aprofundando em temas como este para que a prática docente seja efetiva e inclusiva. Assim, eu acredito que a minha formação me habilita a trabalhar com a Educação Física no contexto da Educação Inclusiva.

Entretanto eu afirmo isto, de um modo muito pessoal, uma vez que por estar envolvido em diversos projetos além dos estágios docentes, eu tive acesso a uma série de textos, documentos que nem todos tiveram disponibilidade. Além disso, quando entrei na Educação Física eu tive contato com alunos autistas no projeto do PIBID na escola, quando eu cheguei eu tive um pouco de receio de não saber o que fazer, então eu me senti muito despreparada, e o que me preparou foi o PIBID, porque logo em seguida no meu estágio teve alunos autistas, e eu acredito que seu não tivesse passado pelo PIBID eu ia ficar muito perdida. Só que nem todos tem acesso ao PIBID e os que estão dentro do PIBID não são todos que vão passar por aquela escola. Eu quis passar para ter essa experiência, eu tive uma oportunidade de conseguir uma vaga para trabalhar lá. Acho que a gente precisava tratar mais dessas questões e a experiência no PIBID para mim foi muito importante

<p>Todas as disciplinas me ensinaram alguma coisa. Todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias, técnicos e técnicas, colegas e demais pessoas me ensinaram alguma coisa. Participei de eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, conheci muitas pessoas e aprendi como nunca antes.</p> <p>ainda em um projeto de iniciação à docência, durante a graduação no Ensino Superior, pude estar em contato com alunos de uma Escola Municipal que oferta vagas e estudos para alunos com o Espectro do Autismo. Foram dois semestres engrandecedores do ponto de vista pessoal, mais do que do ponto de vista acadêmico</p> <p>Tive contato com inclusão escolar no meu primeiro estágio na Educação Infantil em uma EMEI em que minha turma possuía um aluno com diagnóstico de autismo e outro com TDHA</p> <p>atuei de forma autônoma, porque embora sempre se siga alguns autores conceituados na elaboração de um plano, é autonomia do professor organizar os conteúdos, conceitos para ministrar aulas para um determinado grupo de alunos, que possuem particularidades que apenas quem convive com a turma pode enxergar. Em relação aos estágios, não existia uma grande participação minha na escolha dos conteúdos a serem abordados, visto que na maioria das escolas a qual eu fiz estágio, já existia um plano a ser seguido durante o trimestre letivo</p> <p>Não me considero autônomo no planejamento e na execução das suas aulas. Infelizmente sempre busquei exemplos de possibilidades de intervenção nas redes de contato pela internet, ainda que, obviamente, eu deveria buscar adaptações para a realidade escolar na qual estava inserido</p> <p>Ali eu percebi que quando há o empenho de todos, pode haver a inclusão, mas creio que é necessário muito tempo para sedimentar uma inclusão efetiva.</p> <p>Nos estágios, tive liberdade para planejar e executar. O papel dos supervisores foi somente acrescentar, sugerir, o que considero muito positivo, pois só quem “mergulha” numa turma pode sentir quais as demandas que devem ser atendidas.</p> <p>De certa forma o meu primeiro contato foi frustrante, mas no decorrer após buscar conversar com a orientadora consegui ministrar e ficar mais tranquilo com meus alunos, pois até os colegas de turma do incluso não estavam preparados para fazer essa inclusão do aluno.</p> <p>Não me considero que fui autônomo durante as minhas experiências, pois conversei bastante com minha orientadora para o desenvolvimento das atividades. Acredito que só depois de muita leitura, muita experiência para nos tornarmos autônomos pois estamos sempre aprendendo.</p> <p>Os conceitos mais utilizados durante meus estágios foram participação e conclusão das atividades, apropriação do conteúdo e seu conhecimento básico. Esses conceitos eram escolhidos através do diálogo com o</p>	<p style="text-align: center;">EXPERIÊNCIA DO CONVIVER</p> <p>Todas as disciplinas me ensinaram alguma coisa. Todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias, técnicos e técnicas, colegas e demais pessoas me ensinaram alguma coisa. Participei de eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, conheci muitas pessoas e aprendi como nunca antes. Ainda em um projeto de iniciação à docência, durante a graduação no Ensino Superior, pude estar em contato com alunos com o Espectro do Autismo. Foram dois semestres engrandecedores do ponto de vista pessoal, mais do que do ponto de vista acadêmico. Ali eu percebi que quando há o empenho de todos, pode haver a inclusão, mas creio que é necessário muito tempo para sedimentar uma inclusão efetiva.</p> <p>Além disso, também tive contato com inclusão escolar no meu primeiro estágio na Educação Infantil em uma EMEI em que minha turma possuía um aluno com diagnóstico de Autismo e outro com TDHA. Porém, ele se isolava e era isolado, não costumava participar das aulas, quando eu olhava ele e a monitora não estavam mais na volta. Foi frustrante, mas no decorrer após buscar conversar com a orientadora consegui ministrar e ficar mais tranquilo com meus alunos, pois até os colegas de turma do incluso não estavam preparados para fazer essa inclusão. O auxílio dos professores de estágios foi importante para a execução visto que eles tinham a experiência do fazer docente no contexto escolar e eu estava recém entrando neste espaço. Os planejamentos que realizei foram sempre supervisionados pelos professores do Ensino Superior e que de algum modo acabavam opinando, acrescentando ou retirando algo do plano. Este planejamento envolve conversas com o professor orientador do estágio sobre o porquê estar fazendo isso, qual o objetivo dessa ou aquela atividade, qual o objetivo final que deve ser alcançado ao final do estágio, saber a forma como o professor regente da turma trabalha, e qual o seu o planejamento para a turma. Ademais, do diálogo com o professor regente da turma para que não houvesse um trabalho totalmente diferente daquele que ele estava fazendo. Essas conversas que agregam mais ainda no planejamento das aulas, pois o exercício de reflexão é constante e serve para melhor alicerçar e justificar a prática que queremos desenvolver.</p>

professor regente da turma para que não houvesse um trabalho totalmente diferente daquele que ele estava fazendo.

Me considerei autônomo sim, claro que o planejamento envolve conversas com o professor orientador do estágio sobre o porquê estar fazendo isso, qual o objetivo dessa ou aquela atividade, qual o objetivo final que deve ser alcançado ao final do estágio, saber a forma como o professor regente da turma trabalha, e qual o seu o planejamento para a turma. Porém são essas conversas que agregam mais ainda no planejamento das aulas, pois o exercício de reflexão é constante e serve para melhor alicerçar e justificar a prática que queremos desenvolver.

Ele se isolava e era isolado, não participava das aulas, não costumava participar das aulas, quando eu via no meio da aula ele não estava mais, quando eu olhava ele e a monitora não estavam mais na volta, depois eu via que ele já tinha até ido embora. Era hábito, era um costume, então esse aluno não participava das aulas, era normal isso para eles naquele contexto. Quando eu perguntava por ele, até sentei e conversei uma vez com a monitora e ela medisse “a pois é ele vai embora quando ele quer, ele é livre par fazer o quer”. E eu não consegui trazer aquele aluno para fazer com que ele participasse das aulas, essa foi umas razões que eu fiquei um pouco frustrada.

Eu me senti autônoma sim no planejamento das minhas aulas, eu planejei elas sozinha. Claro que eu conversei com o professor sobre, mas o planejamento em si foi sozinha.

Então eu levei experiências da minha formação, conversei com o professor, mas planejamento em si eu fiz sozinha.

Sim me considero autônomo, dentro de todos os espaços que atuei tive ampla liberdade de escolher os conteúdos e exercícios em nenhum momento tive a obrigação na hora de decidir minhas ações e decisões.

Acredito que isso foi diretamente ligado aos meus orientadores e coordenadores que tomaram essa decisão

Mas também procurei conversar com a professora que orientou o estágio e com os monitores que atuavam diretamente com os alunos.

Sempre tive autonomia de colocar ou expor o que tinha pensado para cada turma, porém o auxílio dos professores de estágios foi importante para a execução visto que eles tinham a experiência do fazer docente no contexto escolar e eu estava recém entrando neste espaço. Então, a autonomia acabou sendo coletiva, planejava, pensando, elaborava, mas na hora de executar sempre esperei e busquei ouvir os professores experientes.

Nos estágios, em partes me senti autônoma, mas não totalmente. Os planejamentos que realizei foram sempre supervisionados pelos de professores e professoras do Ensino Superior e que de algum modo acabavam opinando, acrescentando ou retirando alguma coisa do plano.

Embora durante os estágios, seja necessária aprovação previa meus planejamentos sempre foram considerados, o que me propiciava autonomia para escolher atividades que melhor se encaixavam para determinada turma. A única questão que acredito que deixava a desejar era a relação do espaço, pois, por exemplo, às vezes o planejamento envolvia a quadra do ginásio, porém a mesma estava em uso e não era comunicado previamente.

Então, eu me senti autônoma no planejamento das minhas aulas, eu levei experiências da minha formação, conversei com o professor, mas o planejamento em si eu fiz sozinha.

A autonomia acabou sendo coletiva, planejava, pensava, elaborava, mas na hora de executar sempre esperei e busquei ouvir os professores experientes. Mesmo sendo, necessária aprovação prévia, meus planejamentos sempre foram considerados, o que me propiciava autonomia para escolher atividades que melhor se encaixavam para determinada turma. Dentro de todos os espaços que atuei tive ampla liberdade de escolher os conteúdos e exercícios e em nenhum momento tive a obrigação na hora de decidir minhas ações e decisões, mas acredito que isso foi diretamente ligado aos meus orientadores e coordenadores que tomaram essa decisão. Tive liberdade para planejar e executar. Fato que considero muito positivo, pois só quem “mergulha” numa turma pode sentir quais as demandas que devem ser atendidas, isto é, cabe autonomia do professor organizar os conteúdos, conceitos para ministrar aulas para um determinado grupo de alunos, que possuem particularidades que apenas quem convive com a turma pode enxergar.

No Ensino Superior foi maravilhosa, pois ali aprendi muito sobre como ser professor.

As aulas no Ensino Superior durante esses últimos 4 anos me transformaram e eu me apaixonei ainda mais pela Educação Física. No Ensino Superior as aulas agregaram bastante conhecimento para nós que pretendemos trabalhar com ambiente escolar, desde as aulas teóricas, aulas práticas, e debates referentes a como transformar a teoria em prática de forma que seja interessante para o aluno e que possa agregar algo em sua vida, além de perceber que o aluno é muito mais do que aquilo que ele apresenta na aula, existe um contexto por trás de cada um. Os professores e professoras devem partir do fato de que ninguém é igual e cada sujeito tem a sua individualidade, preferências e limitações.

Contudo, não consigo imaginar minha atuação havendo quaisquer desrespeitos a indivíduos que necessitam de uma abordagem diferenciada por não serem parte da maioria no espaço.

temos um papel formar seres humanos através do movimento, através do conhecimento do próprio corpo se familiarizando com suas limitações e suas habilidades, socializando os colegas e fornecendo a eles um amplo espectro da Cultura do Movimento Humano.

Hoje entendo por Educação Inclusiva aquela que permite o acesso desse aluno de Educação Especial junto a escola regular, onde conseguimos (enquanto professora) trabalhar com a diversidade e melhorar a convivência, a aproximação dessas crianças com outras realidades e contextos que farão com que muitos avancem não só no tratamento como também o olhar para com o outro.

Creio que seja fundamental ter ao menos um entendimento da temática para um profissional que almeja condições plenas de desenvolver seu trabalho.

A inclusão/exclusão depende muito mais do papel do professor durante as aulas pois, desde sempre temos exclusão na Educação Física com alunos sem nenhuma limitação. No papel de professor como já dito utilizaria a disciplina para trazer informação, aos alunos, colegas, pais e entorno da escola. O maior excludente dos portadores de NEE ainda é a desinformação.

Sobre incluir ou excluir eu entendo que depende da forma como o professor conduz, porque todos os conteúdos permitem que se abra espaço para dialogar e problematizar determinadas questões.

Para mim é o professor que volta a prática dele para aquele aluno também, para que aquele aluno se sinta pertencente aquele meio.

Eu acredito que no momento em que o professor faça com que o aluno entenda que ele é capaz de realizar algo independente da sua condição, de deficiência, de condicionamento, de limitações. No momento em que o professor consegue explorar essas capacidades do aluno ele vai fazer com que esse aluno se sinta importante e vai conseguir realizar essa Educação Inclusiva

A meu ver, os professores escolares têm que ter conhecimento e qualificação para saber lidar com a inclusão dentro da “sala de aula”.

EXPERIÊNCIA DO SER

No Ensino Superior foi maravilhosa, pois ali aprendi muito sobre como ser professor. As aulas no Ensino Superior durante esses últimos 4 anos me transformaram e eu me apaixonei ainda mais pela Educação Física. As aulas agregaram bastante conhecimento para nós que pretendemos trabalhar com ambiente escolar, desde as aulas teóricas, aulas práticas, e debates referentes a como transformar a teoria em prática de forma que seja interessante para o aluno e que possa agregar algo em sua vida. Além de perceber que o aluno é muito mais do que aquilo que ele apresenta na aula, existe um contexto por trás de cada um.

Hoje entendo por Educação Inclusiva aquela que permite o acesso desse aluno de Educação Especial junto a escola regular, onde conseguimos (enquanto professora) trabalhar com a diversidade e melhorar a convivência, a aproximação dessas crianças com outras realidades e contextos que farão com que muitos avancem não só no tratamento como também o olhar para com o outro. Temos um papel de formar seres humanos através do movimento, através do conhecimento do próprio corpo se familiarizando com suas limitações e suas habilidades, socializando com os colegas e fornecendo a eles um amplo espectro da Cultura do Movimento Humano. Por isso, não consigo imaginar minha atuação havendo quaisquer desrespeitos a indivíduos que necessitam de uma abordagem diferenciada por não serem parte da maioria no espaço.

Creio que seja fundamental ter ao menos um entendimento da temática para um profissional que almeja condições plenas de desenvolver seu trabalho, pois a inclusão/exclusão depende muito mais do papel do professor durante as aulas pois, desde sempre temos exclusão na Educação Física com alunos sem nenhuma limitação. Além disso, depende da forma como o professor conduz, porque todos os conteúdos permitem que se abra espaço para dialogar e problematizar determinadas questões. Os professores e professoras devem partir do fato de que ninguém é igual e cada sujeito tem a sua individualidade, preferências e limitações. E assim, volta a prática dele para aquele aluno, para que aquele aluno se sinta pertencente aquele meio, faça com que o aluno entenda que ele é capaz de realizar algo independente da sua condição, de deficiência, de condicionamento, de limitações. No momento em que o professor consegue explorar essas capacidades do aluno ele vai fazer com que esse aluno se sinta importante e vai conseguir realizar essa Educação Inclusiva. Desse modo,

	<p>no papel de professor como já dito utilizaria a disciplina para trazer informação, aos alunos, colegas, pais e entorno da escola, pois o maior excludente dos portadores de NEE ainda é a desinformação, os professores escolares têm que ter conhecimento e qualificação para saber lidar com a inclusão dentro da “sala de aula”.</p>
<p>Em atuação no Projeto de Iniciação à Docência, pude planejar aulas pensando na possibilidade de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, fossem elas com ênfase no movimento corporal, ou nos sentidos e emoções.</p> <p>A aula foi toda preparada e executada pensando num caso de inclusão. Nos outros estágios eu não precisei pensar tão pontualmente no momento do planejamento, mas às vezes eu precisava tomar atitudes firmes diante de condutas discriminatórias e excludentes, momentos que exigem muito jogo de cintura. No entanto, eu, voluntariamente, preparei algumas atividades que simulavam situações concretas de inclusão. No estágio do Ensino Médio eu preparei uma aula inclusiva envolvendo futebol.</p> <p>No período de estágio em que estava com a turma que tinha inclusos eu tive que fazer atividades em que todos teriam que participar, pensando em todos os alunos. Em relação a preparação das aulas, eu planejava pensando se aquele incluso conseguiria desenvolver as atividades, não deixando de pensar nos demais.</p> <p>Minhas aulas eram planejadas baseadas nos documentos norteadores da área e nos objetivos já propostos pela escola.</p> <p>Nos estágios, acredito que atuei de maneira de maneira inclusiva, pois fazia parte do meu planejamento analisar a turma como um todo, fazendo observações, anotações, e logo em seguida refletia o que eu poderia fazer para que aqueles alunos que estavam menos inclusos se sentissem pertencentes a turma. Isso refletia na dinâmica da aula, desde as atividades, diálogos e conversas com os alunos</p> <p>A partir desses conteúdos eu tinha chance de oportunizar atividades cooperativas e integrativas que promoviam interrelação dos alunos, o que incluía a turma toda para a aula, claro, alguns interagindo mais e outros interagindo menos</p> <p>No estágio do Ensino Infantil trabalhei com o conteúdo Psicomotricidade Relacional, Jogos e Brincadeiras, enquanto no estágio do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) trabalhei com os conteúdos Jogos e Brincadeiras</p> <p>Ensino Infantil, trabalhar com Psicomotricidade Relacional me possibilitou criar e envolver todas as crianças no campo da imaginação e desenvolvi a grande maioria das aulas a partir de uma Fada. As aulas iniciavam com uma roda de conversa para retomar o que fizemos juntos na aula anterior e logo em seguida eu contava quais seriam as atividades planejadas para o dia. Por último eu abria um espaço para as crianças conversarem comigo para relatarem como se sentiram durante a aula e sobre o que mais e menos gostaram do nosso encontro do dia. Elas participavam ativamente do processo ensino-aprendizagem porque criavam junto comigo.</p> <p>No estágio em Educação Física Escolar, também tive contato com um aluno incluso, nos anos iniciais, porém ele não participava das atividades, de Educação Física, pois ele permanecia na escola somente</p>	<p style="text-align: center;">EXPERIÊNCIA DO AGIR</p> <p>A minha primeira experiência com a inclusão como docente de uma turma foi logo na primeira observação do estágio. A aula foi toda preparada e executada pensando num caso de inclusão. Eu sempre busquei práticas que todos pudessem realizar, tanto para aquele aluno que já sabe, quanto para aquele aluno que não sabe. Por exemplo, eu trabalhei o futebol. Pensei sempre em um trabalho de construção, construindo aos poucos o conhecimento. A gente foi desde o início trabalhando o elemento até chegar no jogo em si, tanto que no final todos os alunos jogaram juntos meninos e meninas, os que não jogavam futebol, esse menino que é autista. No estágio do Ensino Infantil trabalhei com o conteúdo Psicomotricidade Relacional. As aulas iniciavam com uma roda de conversa para retomar o que fizemos juntos, logo em seguida eu contava quais seriam as atividades planejadas para o dia. Por último, eu abria um espaço para as crianças conversarem comigo para relatarem como se sentiram durante a aula e sobre o que mais e menos gostaram do nosso encontro do dia. Elas participavam ativamente do processo ensino e de aprendizagem porque criavam junto comigo. No estágio do Ensino Médio eu preparei uma aula inclusiva para eles trabalharem esta questão da inclusão, eles fizeram futebol de cegos, levei a bola com giz, todos gostaram de fazer.</p> <p>Também tive contato na atuação no Projeto de Iniciação à Docência, no qual pude planejar aulas pensando na possibilidade de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, fossem elas com ênfase no movimento corporal ou nos sentimentos e emoções. Em síntese, fazia parte do meu planejamento analisar a turma como um todo, fazendo observações, anotações, e logo em seguida refletia o que eu poderia fazer para que aqueles alunos que estavam menos inclusos se sentissem pertencentes a turma, visando oportunizar atividades cooperativas e integrativas que promoviam interrelação dos alunos. Isso refletia na dinâmica da aula, desde as atividades, diálogos e conversas com os alunos. Considerava em meu planejamento, atividades que contemplassem todas as crianças, de acordo com suas habilidades, suas condições físicas, habilidades motoras, sempre incentivando o conhecimento do “eu” e do “outro”, bem como, priorizando o conhecimento corporal e afetivo.</p>

metade do período. E nessa turma tinham quatorze crianças, e não tinha monitor. Nos estágios, considerava em meu planejamento, atividades que contemplassem todas as crianças, de acordo com suas habilidades, suas condições físicas, habilidades motoras, sempre incentivando o conhecimento do “eu” e do “outro”, bem como, priorizando o conhecimento corporal e afetivo.

No estágio em Educação Física Escolar, também tive contato com um aluno incluído, nos anos iniciais, porém ele não participava das atividades, de Educação Física, pois ele permanecia na escola somente metade do período. E nessa turma tinham quatorze crianças, e não tinha monitor. Nos estágios, considerava em meu planejamento, atividades que contemplassem todas as crianças, de acordo com suas habilidades, suas condições físicas, habilidades motoras, sempre incentivando o conhecimento do “eu” e do “outro”, bem como, priorizando o conhecimento corporal e afetivo.

Eu sempre busquei atividades que todos os alunos conseguissem realizar. Por exemplo, eu trabalhei o futebol, então eu busquei levar elemento do futebol, eu levei desde o início práticas e atividades que trabalhassem os elementos do futebol, para que aquele aluno que não está acostumado a jogar, não me dissesse “não, eu não consigo fazer”. Então a gente foi desde o início trabalhando elemento até chegar no jogo em si, tanto que no final todos os alunos jogaram juntos meninos e meninas, os meninos que não jogavam futebol, esse menino que é autista, todos jogaram juntos. No início eu tive um pouco de problemas com aqueles alunos que já sabiam jogar, eles já queriam pular para a parte do jogo, mas eu fui conversando e explicando o porquê de trabalhar e fazer daquela forma e eles aceitaram tranquilos. Eu levei até atividades para eles trabalharem esta questão da inclusão, eles fizeram futebol de cegos, levei a bola com giz, foi bem legal, todos gostaram de fazer..

Eu busquei sempre na minha prática do estágio pensar da forma que eu tinha que fazer com que meus alunos aprendessem o conteúdo. Então eu pensei sempre em um trabalho de construção, construindo aos poucos o conhecimento e não chegar “hoje é aula de futebol, puro e simplesmente”. Então aquele aluno que acha que não sabe jogar ele já vai recuar e não vai querer participar

Acredito que procuro sempre contemplar as 5 áreas da cultura corporal, porém agora dentro da escola dependemos muito da BNCC, pois através dela que temos nossos parâmetros de planejamento.

Sempre levo em consideração os 5 elementos da cultura corporal tentando sempre contemplar uma gama variada de conteúdos dessa área mas agora com o advento da BNCC sempre ficamos limitados aos conteúdos propostos pela norma

No planejamento eu tentava alinhar as atividades do dia com as necessidades que meus alunos tinham, mas eu não sabia procurar na literatura pertinente e achei que me faltou conhecimento, mesmo que a minha intenção fosse de resolver da melhor forma. Eu me baseei nos conteúdos dos documentos norteadores como BNCC, entre outros pertinentes a cada ano do estágio

Meu primeiro contato com a inclusão foi durante o PIBID, mas como docente de uma turma foi logo na primeira observação do estágio supervisionado II. É difícil se definir, e afirmar se atua ou não em uma determinada perspectiva, mas acredito que sim, que atuo na perspectiva

Minhas aulas eram planejadas baseadas nos documentos norteadores como BNCC, entre outros pertinentes a cada ano do estágio da área e nos objetivos já propostos pela escola. Por vezes, tive muita dificuldade, no planejamento eu tentava alinhar as atividades do dia com as necessidades que meus alunos tinham, mas eu não sabia procurar na literatura pertinente. Sempre que planejo alguma aula ou cronograma, busco tentar atingir os objetivos de forma a englobar toda a turma, suas características, perspectivas, respeitando as dificuldades e limitações assim como seus conceitos, credos e culturas. Levo em consideração os 5 elementos da cultura corporal tentando sempre contemplar uma gama variada de conteúdo, também planejava as atividades pensando que poderia ser feita de outras possibilidades, pensando na diversidade que poderia encontrar dentro da escola.

da Educação Inclusiva. Uma vez que sempre que planejo alguma aula ou cronograma, busco tentar atingir os objetivos de forma a englobar toda a turma, suas características, perspectivas, respeitando as dificuldades e limitações assim como seus conceitos, credos e culturas.

Nos estágios, não posso dizer que atuei 100%, mas sempre tentei planejar as atividades de cada estágio pensando na diversidade que poderia encontrar dentro da escola. De modo geral, planejava as atividades pensando que poderia ser feita de outras possibilidades, caso fosse necessário.

DSC 1: EXPERIÊNCIAS DO SENTIR-SE UM(A) PROFESSOR(A) INCLUSIVO(A)

No meu primeiro contato com a inclusão, quando eu fui fazer o meu estágio, quando me deparei com a situação fiquei um pouco apavorado pois não sabia como preparar as aulas, o desenvolvimento das atividades, conseguir entender a pessoa, por mais que existia uma monitora que acompanhava o aluno nas minhas aulas, reparei que não estavam preparadas para aquela função. Também tive contato com a inclusão quando ingressei no PIBID onde acompanhava a professora de Educação Física em uma escola de Educação Especial, mas minha atuação dentro da instituição foi rasa, pois fiquei pouco tempo. E particularmente não me senti à vontade, minha vontade era de sair correndo. É algo que gera em mim um receio para atuar nessa área, por não haver qualificação que julgo suficiente. Embora eu tenha cursado em uma excelente universidade, não me sinto preparada para atuar com a inclusão. Considero fraca minha formação, embora muitas discussões tenham sido feitas sobre diferenças, culturas, pessoas, não tive ao longo da graduação disciplinas mais técnicas para tal, apenas pequenas vivências, nas quais falou-se sobre inclusão, porém apresentaram-se poucas soluções práticas para que pudéssemos aplicar como futuros profissionais. Analisando apenas a ementa tradicional do curso, é impossível se sentir apto a trabalhar com a Educação Inclusiva, uma vez que a mesma quase não aparece durante o processo de formação docente, até o momento não tivemos nenhuma disciplina específica de inclusão, sequer nas pedagogias e estágios me recorde de o assunto ser tratado com frequência. A mesma, era para ser ofertada em todos os cursos de licenciatura, uma vez que é praticamente impossível durante a carreira não encontrar discentes que precisam estar presentes em um processo de Educação Inclusiva. Dessa forma, considero insuficiente, tanto pelo curso de formação de professor de educação física não priorizar a educação inclusiva como conteúdo obrigatório, quanto por eu não ter me interessado durante a graduação e não ter feito cursos/ palestras/ seminários/ oficinas com essa temática. Nesse sentido, pretendo cursar disciplinas optativas, bem como realizar cursos de formação continuada, fazer um curso de pós-graduação com um estágio bem consistente para poder atuar com segurança, pois a graduação não prepara para atuar nessa área. Ao meu ver ainda me falta muita vivência na escola para definir o certo ou errado, e quando tratamos de Educação Inclusiva a resposta não é simples, pelo fato de que cada aluno possui particularidades, limitações e potencialidades diferentes. Por outro lado, considero a minha formação para atuar com a inclusão suficiente para dar os primeiros passos, entender que cada aluno é um mundo, e cada um tem suas necessidades, obviamente que devemos continuar nos especializando e nos aprofundando em temas como este para que a prática docente seja efetiva e inclusiva. Assim, eu acredito que a minha formação me habilita a trabalhar com a Educação Física no contexto da Educação Inclusiva. Entretanto eu afirmo isto, de um modo muito pessoal, uma vez que por estar envolvido em diversos projetos além dos estágios docentes, eu tive acesso a uma série de textos, documentos que nem todos tiveram disponibilidade. Além disso, quando entrei na Educação Física eu tive contato com alunos autistas no projeto do PIBID na escola, quando eu cheguei eu tive um pouco de receio de não saber o que fazer, então eu me senti muito despreparada, e o que me preparou foi o PIBID, porque logo em seguida no meu estágio teve alunos autistas, e eu acredito que se não tivesse passado pelo PIBID eu ia ficar muito perdida. Só que nem todos tem acesso ao PIBID e os que estão dentro do PIBID não são todos que vão passar por aquela escola. Eu quis passar para ter essa experiência, eu tive uma oportunidade de conseguir uma vaga para trabalhar lá. Acho que a gente precisava tratar mais dessas questões e a experiência no PIBID para mim foi muito importante.

DSC 2: EXPERIÊNCIA DO CONVIVER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) PARA ATUAR EM PROCESSOS INCLUSIVOS

Todas as disciplinas me ensinaram alguma coisa. Todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias, técnicos e técnicas, colegas e demais pessoas me ensinaram alguma coisa. Participei de eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, conheci muitas pessoas e aprendi como nunca antes. Ainda em um projeto de iniciação à docência, durante a graduação no Ensino Superior, pude estar em contato com alunos com o Espectro do Autismo. Foram dois semestres engrandecedores do ponto de vista pessoal, mais do que do ponto de vista acadêmico. Ali eu percebi que quando há o empenho de todos, pode haver a inclusão, mas creio que é necessário muito tempo para sedimentar uma inclusão efetiva. Além disso, também tive contato com inclusão escolar no meu primeiro estágio na Educação Infantil em uma EMEI em que minha turma possuía um aluno com diagnóstico de Autismo e outro com TDHA. Porém, ele se isolava e era isolado, não costumava participar das aulas, quando eu olhava ele e a monitora não estavam mais na volta. Foi frustrante, mas no decorrer após buscar conversar com a orientadora consegui ministrar e ficar mais tranquilo com meus alunos, pois até os colegas de turma do incluso não estavam preparados para fazer essa inclusão. O auxílio dos professores de estágios foi importante para a execução visto que eles tinham a experiência de fazer docente no contexto escolar e eu estava recém entrando neste espaço. Os planejamentos que realizei foram sempre supervisionados pelos professores do Ensino Superior e que de algum modo acabavam opinando, acrescentando ou retirando algo do plano. Este planejamento envolve conversas com o professor orientador do estágio sobre o porquê estar fazendo isso, qual o objetivo dessa ou aquela atividade, qual o objetivo final que deve ser alcançado ao final do estágio, saber a forma como o professor regente da turma trabalha, e qual o seu planejamento para a turma. Ademais, do diálogo com o professor regente da turma para que não houvesse um trabalho totalmente diferente daquele que ele estava fazendo. Essas conversas que agregam mais ainda no planejamento das aulas, pois o exercício de reflexão é constante e serve para melhor alicerçar e justificar a prática que queremos desenvolver. Então, eu me senti autônoma no planejamento das minhas aulas, eu levei experiências da minha formação, conversei com o professor, mas o planejamento em si eu fiz sozinha. A autonomia acabou sendo coletiva, planejava, pensava, elaborava, mas na hora de executar sempre esperei e busquei ouvir os professores experientes. Mesmo sendo, necessária aprovação prévia, meus planejamentos sempre foram considerados, o que me propiciava autonomia para escolher atividades que melhor se encaixavam para determinada turma. Dentro de todos os espaços que atuei tive ampla liberdade de escolher os conteúdos e exercícios e em nenhum momento tive a obrigação na hora de decidir minhas ações e decisões, mas acredito que isso foi diretamente ligado aos meus orientadores e coordenadores que tomaram essa decisão. Tive liberdade para planejar e executar. Fato que considero muito positivo, pois só quem “mergulha” numa turma pode sentir quais as demandas que devem ser atendidas, isto é, cabe autonomia do professor organizar os conteúdos, conceitos para ministrar aulas para um determinado grupo de alunos, que possuem particularidades que apenas quem convive com a turma pode enxergar.

DSC 3: EXPERIÊNCIAS DO SER UM(A) PROFESSOR(A) INCLUSIVO(A)

No Ensino Superior foi maravilhosa, pois ali aprendi muito sobre como ser professor. As aulas no Ensino Superior durante esses últimos 4 anos me transformaram e eu me apaixonei ainda mais pela Educação Física. As aulas agregaram bastante conhecimento para nós que pretendemos trabalhar com ambiente escolar, desde as aulas teóricas, aulas práticas, e debates referentes a como transformar a teoria em prática de forma que seja interessante para o aluno e que possa agregar algo em sua vida. Além de perceber que o aluno é muito mais do que aquilo que ele apresenta na aula, existe um contexto por trás de cada um. Hoje entendo por Educação Inclusiva aquela que permite o acesso desse aluno de Educação Especial junto a escola regular, onde conseguimos (enquanto professora) trabalhar com a diversidade e melhorar a convivência, a aproximação dessas crianças com outras realidades e contextos que farão com que muitos avancem não só no tratamento como também o olhar para com o outro. Temos um papel de formar seres humanos através do movimento, através do conhecimento do próprio corpo se familiarizando com suas limitações e suas habilidades, socializando com os colegas e fornecendo a eles um amplo espectro da Cultura do Movimento Humano. Por isso, não consigo imaginar minha atuação havendo quaisquer desrespeitos a indivíduos que necessitam de uma abordagem diferenciada por não serem parte da maioria no espaço. Creio que seja fundamental ter ao menos um entendimento da temática para um profissional que almeja condições plenas de desenvolver seu trabalho, pois a inclusão/exclusão depende muito mais do papel do professor durante as aulas pois, desde sempre temos exclusão na Educação Física com alunos sem nenhuma limitação. Além disso, depende da forma como o professor conduz, porque todos os conteúdos permitem que se abra espaço para dialogar e problematizar determinadas questões. Os professores e professoras devem partir do fato de que ninguém é igual e cada sujeito tem a sua individualidade, preferências e limitações. E assim, volta a prática dele para aquele aluno, para que aquele aluno se sinta pertencente aquele meio, faça com que o aluno entenda que ele é capaz de realizar algo independente da sua condição, de deficiência, de condicionamento, de limitações. No momento em que o professor consegue explorar essas capacidades do aluno ele vai fazer com que esse aluno se sinta importante e vai conseguir realizar essa Educação Inclusiva. Desse modo, no papel de professor como já dito utilizaria a disciplina para trazer informação, aos alunos, colegas, pais e entorno da escola, pois o maior excluído dos portadores de NEE ainda é a desinformação, os professores escolares têm que ter conhecimento e qualificação para saber lidar com a inclusão dentro da “sala de aula”.

DSC 4: EXPERIÊNCIAS DO AGIR EM PROCESSOS INCLUSIVOS

A minha primeira experiência com a inclusão como docente de uma turma foi logo na primeira observação do estágio. A aula foi toda preparada e executada pensando num caso de inclusão. Eu sempre busquei práticas que todos pudessem realizar, tanto para aquele aluno que já sabe, quanto para aquele aluno que não sabe. Por exemplo, eu trabalhei o futebol. Pensei sempre em um trabalho de construção, construindo aos poucos o conhecimento. A gente foi desde o início trabalhando o elemento até chegar no jogo em si, tanto que no final todos os alunos jogaram juntos meninos e meninas, os que não jogavam futebol, esse menino que é autista. No estágio do Ensino Infantil trabalhei com o conteúdo **Psicomotricidade Relacional**. As aulas iniciavam com uma roda de conversa para retomar o que fizemos juntos, logo em seguida eu contava quais seriam as atividades planejadas para o dia. Por último, eu abria um espaço para as crianças conversarem comigo para relatarem como se sentiram durante a aula e sobre o que mais e menos gostaram do nosso encontro do dia. Elas participavam ativamente do processo ensino e de aprendizagem porque criavam junto comigo. No estágio do Ensino Médio eu preparei uma aula inclusiva para eles trabalharem esta questão da inclusão, eles fizeram futebol de cegos, levei a bola com giz, todos gostaram de fazer. Também tive contato na atuação no Projeto de Iniciação à Docência, no qual pude planejar aulas pensando na possibilidade de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, fossem elas com ênfase no movimento corporal ou nos sentimentos e emoções. Em síntese, fazia parte do meu planejamento analisar a turma como um todo, fazendo observações, anotações, e logo em seguida refletia o que eu poderia fazer para que aqueles alunos que estavam menos incluídos se sentissem pertencentes a turma, visando oportunizar atividades cooperativas e integrativas que promoviam interrelação dos alunos. Isso refletia na dinâmica da aula, desde as atividades, diálogos e conversas com os alunos. Considerava em meu planejamento, atividades que contemplassem todas as crianças, de acordo com suas habilidades, suas condições físicas, habilidades motoras, sempre incentivando o conhecimento do “eu” e do “outro”, bem como, priorizando o conhecimento corporal e afetivo. Minhas aulas eram planejadas baseadas nos documentos norteadores como BNCC, entre outros pertinentes a cada ano do estágio da área e nos objetivos já propostos pela escola. Por vezes, tive muita dificuldade, no planejamento eu tentava alinhar as atividades do dia com as necessidades que meus alunos tinham, mas eu não sabia procurar na literatura pertinente. Sempre que planejo alguma aula ou cronograma, busco tentar atingir os objetivos de forma a englobar toda a turma, suas características, perspectivas, respeitando as dificuldades e limitações assim como seus conceitos, credos e culturas. Levo em consideração os 5 elementos da cultura corporal tentando sempre contemplar uma gama variada de conteúdo, também planejava as atividades pensando que poderia ser feita de outras possibilidades, pensando na diversidade que poderia encontrar dentro da escola.