



## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

Karina Soledad Maldonado Molina USP, CAPES, [karisol@usp.br](mailto:karisol@usp.br).

### Resumo

**Justificativa:** A diversidade cultural impõe novas responsabilidades à escola, longe de constituir-se em obstáculo ou problema, o convívio com as diferenças possibilita a construção de práticas pedagógicas que visem atender às demandas de todos os alunos da sala de aula. No subprojeto Pedagogia *O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas em escolas de educação infantil e ensino fundamental* / consideravam-se todas as diferenças quais sejam: biológicas, culturais, sociais, econômicas dentre outras. Teve a duração de 4 anos no período de 2014-2018, nele foram articuladas duas áreas do conhecimento a educação física e a educação especial, buscando firmar uma parceria e a consolidação de trabalho colaborativo. **Problema:** As práticas na educação física mediadas pelo olhar para a diferença e a educação inclusiva. **Fundamentação Teórica:** As bases teóricas deste trabalho são o Estudos Culturais proposto por Hall (1990) e Giroux (2008) e a Educação Inclusiva a partir da proposta de Mitler(2003), Goffman(1986) e Mendes (2006), neste trabalho o recorte diz respeito ao período de formação e intervenção nas escolas a partir da perspectiva cultural da Educação Física que busca inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico para tematizar as práticas corporais disponíveis na sociedade e questionar os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de ocorrência, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. **Metodologia:** Pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, o subprojeto a formação referente à área da educação especial, foi o primeiro contato, em diferentes aspectos, para os professores supervisores, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades nas unidades escolares, para os estudantes e para alguns estudantes, foi um aprofundamento de conteúdos vistos em disciplinas, em sua maioria teóricas. Para diversos estudantes além de constituir-se em primeiro contato com as unidades escolares públicas, foi também o contato direto com estudantes da educação especial. Desde o início do subprojeto, licenciandos e professores-supervisores frequentaram reuniões mensais realizadas na universidade: uma de acolhimento – que resultou da preocupação dos coordenadores com a rotatividade dos licenciandos e a necessidade de, em todas as reuniões, explicar questões burocráticas do subprojeto – e as de formação, nas quais eram discutidos referenciais teóricos e realizadas análises de situações extraídas da rotina escolar, que possibilitaram a compreensão e articulação da base teórica e as práticas desenvolvidas nas unidades escolares. Os professores-supervisores participaram de reuniões formativas quinzenais em separado, nas quais eram discutidos os referenciais teóricos e aprofundamento antes de desenvolver as atividades com os estudantes. As reuniões dos supervisores com os licenciandos ocorriam todas as semanas. A bibliografia básica era selecionada a partir das demandas do grupo com base nas dificuldades que enfrentaram no desenvolvimento da proposta nas escolas. Os referenciais teóricos da educação inclusiva, não abrangia exclusivamente condições de deficiência, mas da diferença como possibilidade para a construção de conhecimento escolar. **Resultados:** A experiência demonstrou que à medida em que os licenciandos ampliaram seus conhecimentos,



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

construíram novas formas de colocar a perspectiva cultural da Educação Física em ação por meio de práticas elaboradas em parceria com os supervisores o que possibilita sua construção oferecendo-lhes novas facetas e particularidades, reinventando-as constantemente a partir do olhar cuidadoso para a diferença e respeito ao estudante em sua integralidade. **Considerações Finais:** O contato com a Educação Especial tem contribuído para a construção de um olhar mais cuidadoso e próximo dos bolsistas de iniciação para os estudantes nas unidades escolares, tanto os que apresentam alguma deficiência quanto aos sem deficiência. Consolidam-se práticas inclusivas e progressivamente se desconstróem estigmas e preconceitos.

Palavras-chave: Formação De Professores; Práticas Pedagógicas Inclusiva; Educação Inclusiva

## Abstract

**Justification:** Cultural diversity imposes new responsibilities to school professionals. Far from being an obstacle or a problem, living with differences allows the construction of pedagogical practices that aim to meet the demands of all students in the classroom. In the subproject Pedagogy The collaborative work for the development of inclusive corporal practices in Preschool and elementary school education considered all the following differences: biological, cultural, social, economic, among others. It lasted 4 years in the period of 2014-2018, in it were articulated two areas of knowledge physical education and special education, seeking to establish a partnership and the consolidation of collaborative work. **Problem:** Practices in physical education mediated by looking at differences and inclusive education. **Theoretical Background:** The theoretical bases of this work are the Cultural Studies proposed by Hall (1990) and Giroux (2008) and Inclusive Education from the proposal of Mitler (2003), Goffman (1986) and Mendes (2006). For the following work, the frame of view aimed at is the period of schools formation and intervention from the cultural perspective of Physical Education that seeks inspiration in the theoretical presuppositions of Cultural Studies and critical multiculturalism to put corporal practices available in society as a main subject and question the social markers present in them: class conditions, ethnicity, gender, ability levels, place of occurrence, personal histories, religion, among others. A proposal with this subject calls upon the politics of difference through the corporal languages recognition of social groups that are almost always silenced. **Methodology:** In the subproject the training related to the area of special education was the first contact in different aspects for the supervisor teachers, whom are responsible for the development of the activities in the school units, for the students also in several cases and for others it was a deepening of contents seen only as theoretical objects in school. For several students, besides being a first contact with the public school units, the direct contact with students targeted by special education was a novelty. Since the beginning of the subproject, graduates and supervisor teachers have attended monthly meetings held at the university: a reception meeting - a result from the coordinators' concerns with the graduates' rotation and the need to explain the bureaucratic questions of the subproject at all meetings - and those meetings in which theoretical frameworks are discussed and analysis from extracted situations in the school routine are made, making the understanding and articulation of the cultural curriculum theoretical basis possible. Supervisor teachers participate in separate bi-weekly formative meetings, in which the cultural perspective of Physical Education is discussed, based on previous readings. The basic literature was selected from the group's demands based on the difficulties they



faced in the development of the proposal in schools. As of August 2015, we started discussing central issues to the teaching modality and Special Education research area. As well as the theoretical references of inclusive education, the latter in a broader way aiming to cover not only conditions of deficiency, but of difference as a possibility for the construction of school knowledge. **Results:** The experience has shown that as graduates broaden their knowledge, they have built new ways of putting the cultural perspective of Physical Education into action through practices developed in partnership with supervisors, allowing the practices' construction by offering them new facets and particularities and constantly reinventing them. **Final considerations:** The contact with Special Education has contributed to the construction of the Undergrad researcher's more careful and closer look at the subject students in school units, both the ones whom present some kind of deficiency as the non-disabled ones. Inclusive practices are consolidated and stigmas and prejudices are progressively deconstructed.

Palavras-chave: Teacher Training; Inclusive Pedagogical Practices; Inclusive Education

## INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve o processo de formação inicial de professores quanto à temática da Educação Inclusiva, no Programa de Iniciação à Docência, tanto para licenciandos quanto para professores que atuam nas redes de ensino em São Paulo, em um subprojeto do projeto institucional de Universidade de São Paulo. Este subprojeto ocorreu junto aos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de São Paulo, cujo enfoque foi o trabalho com a diferença dentro da escola, e a aprendizagem a partir dessas diferenças. Cabe ressaltar que a proposta de subprojeto teve como mola propulsora uma preocupação da coordenação quanto à formação recebida pelos alunos no tocante ao trabalho com a diferença, sejam elas individuais aos socioeconômico culturais.

A formação inicial do professor constitui-se de sua trajetória desde o momento em que inicia a escolaridade até sua conclusão, que se dá no Ensino Superior (GARCIA, 1999). Nesse processo espera-se a aquisição da qualificação profissional e certificação, além de condições humanas, que o habilitem legal, técnica e pessoalmente para o exercício do magistério. Considera-se que formação inicial é essencialmente escolar, com um currículo institucionalizado, que articula de forma sistematizada os diferentes níveis de ensino, graduando as dificuldades a serem superadas pelos educandos. (FUSARI, 1997).

A este quadro acrescenta-se a experiência necessária dentro do sistema público de ensino, elemento fundamental da formação de um professor comprometido com a transformação social. Segundo informações obtidas junto aos licenciandos que participam do subprojeto, muitos deles não tinham qualquer experiência na rede pública.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

As denúncias de Vieira (2010) acerca do distanciamento entre os currículos da licenciatura e os desafios da prática docente são reconhecidas como complicadores profundos, e é justamente nesse sentido que o subprojeto foi estruturado. Aproximar os licenciandos da realidade nos obriga a considerar a problemática da formação como elemento principal, sobretudo quando se tem em vista uma escola que corresponda aos anseios da sociedade.

Todavia, um aspecto destacado como preocupante no estudo mencionado é a dissociação entre a instituição de formação inicial e a escola-campo de trabalho, onde ocorre a outra etapa da qualificação do professor. A escola é um espaço privilegiado e necessário para a formação profissional. O problema reside em disponibilizar conhecimentos relevantes aos docentes em atuação e garantir àqueles em fase de formação inicial os elementos que possibilitem contextualizar o que é ensinado. Conhecimentos esses que extrapolam os conteúdos a serem ensinados e os métodos para fazê-lo.

Na visão de diversos autores, a política e a educação estão profundamente imbricadas (CHARLOT, 2001; IMBERNÓN, 2004; CUNHA 1989; FREIRE, 1996). Ao pensarmos a função política docente, temos que refletir a respeito e do papel do professor e da escola como espaço socialmente constituído. Cunha (1989) analisa a situação da seguinte maneira:

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores e sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebe influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente... Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica.

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. (p. 24)



Pensar o ato educativo nos remete a uma preocupação com uma formação capaz de construir um olhar tridimensional,

[...] que resulta da integração de um olhar individualizado — capacidade de ver cada aluno em sua especificidade —, de um olhar contextual — capacidade de levar em consideração o espaço/tempo em que atua — e de um olhar politizado — capacidade de contextualizar historicamente a sua realidade e agir politicamente. Portanto, o olhar do professor passa a ser relativizado, tanto pelas situações que vivencia, quanto pelos contextos dos quais participa. (PAGNEZ, 2007, p. 36)

No exercício da sua função, o professor assume a responsabilidade de ajudar os alunos a se tornarem sujeitos críticos, auxiliando-os, por meio de situações didáticas, a articular conhecimentos e refletir sobre questões sociais, construindo um determinado papel político. O acesso ao ensino de boa qualidade como direito de todos se dá fundamentalmente no gerenciamento de condições intra e extraescolares que permitam às pessoas posicionarem-se no mundo e superar condições, hábitos e concepções excludentes. Ao ensinar, aprendemos e ao aprendermos ensinamos, para que isso ocorra é necessário organizar atividades que promovam uma reflexão crítica sobre a práticas sociais existentes.

Na visão de Freire (1996), a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, doar ou oferecer seu pensar, mas sim desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir a sua compreensão. O pensar certo é permeado pela reflexão, se fundamenta no diálogo e nele se constrói:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (p. 86)

Esta preocupação nos remete a um novo conceito de formação:

[...] o conceito de formação como espaço — geográfico, social, político, cognitivo e psicológico — em que o sujeito se constitui como profissional, no qual adquire um sistema de valores simbólicos que lhe proporciona a elaboração de capacidades, atitudes, valores e



concepções para desenvolver determinadas atividades e funções. (PAGNEZ, 2007, p. 38).

A formação de professores para a mudança, nos processos de ensino, possibilita compartilhar com o aluno a responsabilidade pelo seu aprendizado. Nos termos apresentados por Imbernón (2004), o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, concebe a aquisição de conhecimentos como um processo amplo e não linear ligado à prática profissional e condicionado pela organização da instituição educacional. Da mesma forma, o autor compreende a aprendizagem do professor como um processo complexo, adaptativo e experiencial.

Ninguém se torna professor pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio da formação e da experiência, com a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1995). Larrosa Bondía (2002) pensa a educação a partir do par experiência e sentido, ressaltando a busca da significação atribuída ao mundo e o resgate das experiências significativas que extrapolam os formatos convencionais. Trata-se de uma passividade que permite à pessoa permanecer em estado de escuta, de alerta para o previsível e imprevisível, entregando-se com motivação e entusiasmo à ação de experimentar. O professor necessita de condições para emancipar-se e ser capaz de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto de atuação.

O mapeamento de Gatti e Barreto (2009) indica que as antigas propostas inspiradas no conceito de capacitação cederam lugar a um novo paradigma, mais centrado no reconhecimento dos saberes que constituem o cabedal de recursos profissionais do docente. O processo de colaboração pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e produzir melhores respostas às situações enfrentadas pelos docentes no dia a dia, uma vez que prioriza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo, a partir da análise e discussão. Entretanto, para que mudanças ocorram na ação didática propriamente dita é necessário romper com estruturas fossilizadas.

Garcia (1999) vê com bons olhos o contato dos professores em formação inicial com colegas experientes. É esse o espírito que embala as atividades do PIBID, uma vez que a iniciação à docência, ainda durante a formação inicial, ocorre com o devido suporte dos professores-supervisores, que pavimentam o caminho até a comunidade escolar,



acrescido dos docentes da universidade que auxiliam os estudantes a refletirem sobre as próprias experiências.

O processo de reflexão da ação está calcado no trabalho de Schön (1987, p. 28-29), cujas principais características são:

1. A reflexão é, pelo menos em certa medida, consciente, embora não precise se manifestar através de palavras. Consideramos tanto o acontecimento inesperado como o conhecimento na ação que o provocou.
2. A reflexão-ação tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento na ação.
3. A reflexão dá lugar à experiência no momento em que inventamos e experimentamos novas ações no sentido de explorar os fenômenos.

Os princípios que regem a formação são a reflexão na ação e reflexão sobre a ação, o que possibilita o amadurecimento da prática desenvolvida e a iniciação à docência de forma mais efetiva.

A chamada perspectiva cultural da Educação Física busca inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico para tematizar as práticas corporais disponíveis na sociedade e questionar os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de ocorrência, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento dos significados e das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Ou seja, trata-se de uma perspectiva inclusiva. Engajada na luta pela transformação social, as aulas prestigiam, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino; valorizam experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e práticas corporais. (NEIRA, 2011).

Nessa concepção, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência do patrimônio pertencente a variados grupos sociais. As aulas transformam-se em arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

Caso a escola seja entendida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores, nem tampouco formas corretas ou incorretas de praticá-los. Por essa razão, a perspectiva cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de representações.

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social imprescindível para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a distribuição equilibrada dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade e das vozes de todas as pessoas na composição do espaço coletivo.

O estudo realizado por Martins e Neira (2014) permitiu identificar que o educador inspirado pelos valores da perspectiva cultural da Educação Física reescreve diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático, o que possibilita outros olhares dos alunos sobre si próprios, seu grupo e a sociedade mais ampla. As análises realizadas pelos autores indicam que a ocorrência de mudanças no âmbito da inclusão nas aulas de Educação Física requer o estabelecimento de uma nova interpretação da função do componente na escola, o que já vem sendo feito por alguns educadores, como é o caso dos professores-supervisores deste subprojeto.

O acompanhamento de um trabalho voltado para o reconhecimento das diferenças demonstrou que a inclusão só terá efeitos positivos através da ressignificação do processo pedagógico, considerando que professores e alunos aprendem durante o processo. Se o que se pretende é democratizar a escola (e a sociedade), o professor deve ressignificar a prática e a ação pedagógica, assim como a concepção que atribui à diversidade. Tais pressupostos são plenamente atendidos pela Educação Física culturalmente orientada.

A análise dos dados produzidos por Martins e Neira (2014) indicam que perspectiva cultural é uma alternativa viável para a constituição de uma Educação Física mais inclusiva, mas, tanto as condições da escola como o engajamento dos seus sujeitos são aspectos cruciais para o sucesso da empreitada. Uma teoria por si só não é capaz de dar



conta de todas as mazelas da exclusão, mas o trabalho colaborativo envolvendo a equipe gestora, os professores e a sociedade será capaz de mudar o atual cenário de marginalização dos diferentes ainda visível em muitas instituições.

No Brasil ao falarmos de educação inclusiva, somos remetidos à Educação Especial, porque é nesta modalidade que o paradigma enunciado no início desta frase assume seu lugar na Educação. Quando nos referimos a estudantes que vivem o processo de educação inclusiva estamos falando de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diferenças que não faziam parte das vivências escolares até os anos 2000, mais especificamente 2008 quando foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Falamos então de uma modalidade de ensino transversal a toda a escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 1996). Ao nos referirmos à educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca (1994) temos que devem fazer parte desse processo todo e qualquer estudante que apresenta alguma necessidade educativa especial, partindo das condições de deficiências até questões pontuais de não aprendizado.

Portanto, há um contrassenso ao falarmos de Educação Inclusiva, no Brasil, definindo apenas para a Educação Inclusiva, em nosso trabalho trataremos o conceito de educação inclusiva como definido na declaração de Salamanca o que nos permite incluir neste escopo todos os estudantes que vivam na escola situações ou condições de não aprendizagem.

## METODOLOGIA E RESULTADOS

Nesta seção faremos uma descrição do processo de formação e os percursos nele trilhados, ao propor o subprojeto para o curso de Pedagogia teve-se como princípio atuar diretamente na formação para o trabalho com a diferença em qualquer nível, o primeiro desafio foi possibilitar aos licenciandos o reconhecimento dessas diferenças, o segundo foi pensar e propor um trabalho colaborativo.

Desde o início do subprojeto, licenciandos e professores-supervisores frequentaram reuniões mensais realizadas na universidade de formação, nas quais foram discutidos referenciais teóricos e realizadas análises de situações extraídas da rotina escolar, que possibilitam a compreensão e articulação da base teórica do currículo cultural



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

nos primeiros 18 meses, nos 18 meses seguintes a respeito das especificidades da educação inclusiva e 12 meses a temática do trabalho colaborativo, é importante destacar que durante todo o processo de formação e realização do subprojeto as práticas partiam do trabalho colaborativo.

Os professores-supervisores participavam de reuniões formativas quinzenais em separado, nas quais foi discutida a perspectiva cultural da Educação Física, com base em leituras prévias. A bibliografia básica foi selecionada a partir das demandas do grupo com base nas dificuldades que enfrentaram no desenvolvimento da proposta nas escolas.

A apresentação dos conteúdos da Educação Inclusiva foi realizada nas formações mensais, para o grupo todo, supervisores e licenciandos, foram momentos de partilha de experiências, conhecimentos e ansiedade quanto à prática em sala de aula com os estudantes com necessidades educativas especiais.

Na construção da base teórica, enquanto formadores de professores somos *ludibriados* com a inferência de que as relações entre conteúdos ou relação teoria e prática são construídas de forma naturalmente, entenda-se sem um processo intencional e possibilitado pelo formador, com o desenvolvimento das atividades de formação ficou claro que o cuidado do formador articulando e relacionando conteúdos, bases teóricas e construindo a relação teoria e prática.

A relação teoria e prática é um processo sistemático e organizado, cuja ligação deve ser objeto de estudo e reflexão, não é um simples fruto do acúmulo de leituras. Por essa razão, fez parte da agenda de encontros o compartilhamento e análise das experiências de ensino vivenciadas nas escolas, de forma colaborativa foram construídas pontes entre os conteúdos e entre a teoria e a prática.

Todas as trocas e discussões sobre as práticas realizadas ocorreram, a partir da apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos nas escolas, como por exemplo, o mapeamento das culturas corporais presentes nas comunidades escolares.

Uma vez que a educação inclusiva reconhece as lacunas dos sistemas de ensino e evidencia a necessidade de confrontar práticas discriminatórias, criando formas de superá-las, uma Educação Física a favor dos mais fracos, que se comprometa com a cultura corporal dos grupos que coabitam a sociedade e, para isso, aponte para a problematização de todas as manifestações corporais a partir da desconstrução de



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

discursos hegemônicos que as circundam, pode constituir-se em um primeiro passo para a qualidade da inclusão nas aulas do componente.

Devido à complexidade da tarefa de programar coletivamente as atividades de ensino, para além das reuniões formativas, professores-supervisores e licenciandos se encontraram semanalmente em um horário fora das aulas na escola para planejar as ações didáticas no período. Tratava-se do momento em que a especificidade das turmas e as singularidades de crianças e adultos são levadas em consideração, bem como as características do tema e os objetivos a serem alcançados.

As intervenções didáticas planejadas e executadas coletivamente incluem situações de vivências corporais; ressignificação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tematizados; reconstrução das práticas conforme as características do grupo e das condições materiais da escola; assistência a vídeos previamente selecionados; realização de entrevistas com representantes da comunidade envolvidos com o tema; estudos do meio nos locais onde ocorrem as vivências, entre tantas outras possibilidades.

Os conteúdos de Educação Inclusiva foram abordados, a partir das experiências vivenciadas nas unidades escolares, partindo de vídeos e debates a respeito de temas como: Dificuldade de aprendizagem, Doença Mental, Deficiência: Intelectual, Visual, Auditiva, Física, Múltipla e Surdocegueira, Autismo e Altas Habilidades ou Superdotação.

Os assuntos abordados foram novidade não apenas para os licenciandos, mas muitos supervisores não tinham nenhum conhecimento sobre os assuntos. A formação continuada em serviço foi um processo presente nesta parte da discussão teórica.

A experiência realizada apresentou resultados dignos de nota, em primeiro lugar, merece destaque o interesse dos licenciandos pelos assuntos alusivos à prática pedagógica e dos professores-supervisores pela reflexão a esse respeito. Estes, por sua vez, têm se revelado formadores de professores e investigadores da prática comprometidos com o processo e com a educação pública de qualidade, por último, mas não menos importante, chama a atenção a capacidade criadora, “artística” nos dizeres de Corazza (2006), dos alunos da Pedagogia na elaboração de atividades didáticas inspiradas no currículo cultural da Educação Física.

Em diversos momentos, desde conversas informais até a apresentação das intervenções didáticas, os licenciandos e professores-supervisores manifestaram seu



interesse e preferência pela atuação na escola ou pela discussão do que fizeram e aprenderam a respeito. Tal constatação vai na contramão do senso comum, que atribui ao pedagogo ares de intelectual afastado da realidade escolar, fruto de uma formação academicista e ao professor da escola pública a noção de mero executor, desprovido de conhecimentos que lhe permitam compreender o que faz e transformar cotidianamente as suas ações. O que se vê, ao menos no grupo de participantes do PIBID, é um grande investimento na compreensão das nuances do ato pedagógico, reveladas mediante as discussões e posicionamentos acerca do que leem, veem, fazem e ouvem nas escolas e nas reuniões formativas.

Os professores-supervisores vêm aprimorando essas habilidades e já extraem do próprio cotidiano os aspectos que requerem uma atenção mais detida ou um estudo detalhado. Não desistem diante da primeira dificuldade e voltam a campo inspirados nos autores e nos seus argumentos, dispostos a arriscar-se e ousar.

Outro aspecto a ser ressaltado é a transformação da escola em local de formação inicial e contínua, *locus* privilegiado onde a teoria oferece sustentação à prática e a prática inspira a busca de novos conhecimentos (FUSARI, 1997; ESTRELA, 2002). O processo é o mesmo para licenciandos e professores-supervisores, muito embora a direção seja contrária. Enquanto os primeiros buscam alinhar suas ações ao construto conceitual, os segundos buscam a teoria para compreender e explicar a realidade vivida. Talvez seja justamente isso que tem feito com que assumam tão plenamente a condição de formadores dos futuros professores. É interessante observar que a nova situação serve de inspiração para leituras e o despertar da curiosidade epistemológica. Para Freire (1996), a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento dos professores-supervisores nas experiências de formação contínua proporcionadas pelo PIBID acaba por influenciar na constituição da identidade profissional, dado que são posicionados como formadores e professores simultaneamente, exigindo uma postura diferenciada, além da reflexão constante sobre a prática pedagógica e suas opções teóricas.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

A participação no PIBID tem proporcionado aos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP uma interessante oportunidade de aproximação com escolas públicas, com a prática pedagógica construída nessas instituições e, por outro lado, tem se configurado como ocasião significativa para a realização de reflexões e análises dessas realidades.

Podemos concluir que, em ambos os casos, tratam-se de experiências significativas que extrapolam a formação profissional. Muitos alunos jamais haviam tido contato com a realidade da escola pública, visto que são oriundos de instituições privadas e de famílias de classe média ou alta. Nas palavras de uma licencianda “foi um choque de realidade, eu não conhecia a realidade das escolas públicas e nem tinha ideia das demandas nelas presentes”.

A experiência tem demonstrado que à medida em que os licenciados ampliam seus conhecimentos, inventam novas formas de colocar a perspectiva cultural da Educação Física em ação. O que implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Perante os posicionamentos dos professores-supervisores e dos próprios estudantes durante as reuniões para discussão das práticas, notamos que as propostas produzidas não estão escritas nos textos que discutimos ou nos resultados das investigações sobre o tema. Nas mãos dos licenciandos tornam-se outras. Ganham novas facetas e particularidades, são simplesmente reinventadas.

Segundo o contexto escolar e comunitário, cada grupo de estudantes cria alternativas metodológicas, elege temas diversos e produz a sua novidade. A teoria na prática transforma-se. Mesmo produzindo um ensino peculiar da Educação Física, denominam-no “cultural” por basearem-se nos compromissos políticos e pedagógicos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

Mediante o fazer educativo que caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física, o educador torna-se menos escolar e mais cultural. Menos parecido com o professor e mais próximo do artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceituação daquilo que está posto. Afinal, elaborar e desenvolver uma ação didática inclusiva e posicionada a favor das diferenças não deixa de ser uma produção artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções.



Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado.

Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, Sandra. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 141-172.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Carlos. **Formação contínua de educadores**. Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. A formação continuada em questão. In: **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, pp. 20-28.

MARTINS, Aline Toffoli; NEIRA, Marcos Garcia. Interfaces entre o currículo cultural de Educação Física e o processo de inclusão. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 02, p. 167-174, jul-dez, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino – Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

PAGNEZ, Karina S. M. M. **O ser professor do Ensino Superior na área da Saúde.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-

SP, 2007.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed. 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner:** Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. New York: Basic Book. 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

