

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PROJETO  
PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PROJETO PORTAS  
ABERTAS PARA A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professor.

Orientador: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Nunes, Francisca Sueli Farias .

Formação continuada na perspectiva inclusiva: o projeto portas abertas para a inclusão no município de Fortaleza (recurso eletrônico) / Francisca Sueli Farias Nunes. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 113 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm) .

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de Professor..

Orientação: Prof. Dr. Geraldo Síntes Ferreira..

1. Formação Continuada. 2. Educação Física Inclusiva. 3. Portas Abertas para a Inclusão. 4. Educação Inclusiva . I. Título.

FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PROJETO PORTAS  
ABERTAS PARA A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA



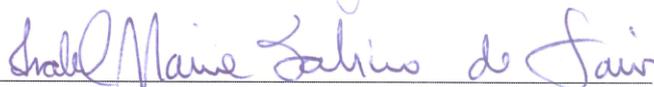
---

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg  
Universidade Federal do Ceará – UFC



---

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus filhos Letícia e Júnior, presentes  
valiosos de Deus que sempre protegerei com  
todas as minhas forças;

Ao meu marido, Marcos Nunes,  
por todo amor envolvido;

Aos meus pais (*in memoriam*),  
toda e qualquer palavra seria insuficiente para  
descrever o vazio deixado por vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por toda luz e fortaleza que me fez prosseguir sem nunca desistir, mesmo diante das dificuldades vivenciadas nessa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela oportunidade de realizar o curso de mestrado e pelo acolhimento de cada um dos professores do Programa que ensinaram com compromisso e dedicação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira, educador e pesquisador, por quem tenho admiração e respeito; o incentivo constante, a indicação da direção nos momentos de incertezas foram fundamentais para a realização deste trabalho. Agradeço infinitamente pela confiança e pelo exemplo.

Aos Professores examinadores desta investigação, Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, Dra. Tatiana Passos Zylberberg e Dr. Jean-Robert Poulin pelas sugestões por ocasião do Exame de Qualificação. E, novamente, as professoras Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, Dra. Tatiana Passos Zylberberg por aceitarem participar da Banca Examinadora. Vocês são exemplos de profissionais dedicadas à Educação que transforma as pessoas e o mundo.

Ao professor Vianney Mesquita pela revisão ortográfica do texto.

À Faculdade Cearense por acreditar no meu trabalho e por apoiar e incentivar meu crescimento profissional e acadêmico.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza pela concessão do afastamento de 100 horas para cursar o mestrado.

Ao Instituto Rodrigo Mendes pelo saber compartilhado durante a parceria desenvolvida nesses quatro anos do Projeto Portas Abertas para a Inclusão.

Aos professores e educadores cursistas do Projeto Portas Abertas para a Inclusão pela experiência compartilhada neste estudo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), pelos momentos de estudo e produção de conhecimentos. Em especial aos colegas Felipe e Kessiane pela amizade e colaboração.

Aos amigos Adelaide de Sousa Oliveira, César Lima Costa e Viviani Maria Barbosa Sales pelas importantes discussões e colaborações que contribuíram para o enriquecimento desta dissertação.

Agradeço as amigas Régia Helvis, Lidiana Gomes e a Marielen Loureto, pela amizade sincera, duradoura e pela convivência.

Agradeço as colegas professoras do CEI Bergson Gurjão Farias e, em especial, a coordenadora pedagógica Rute Gomes pelo carinho e apoio nos momentos difíceis.

“Vivemos dos significados que damos à realidade. A maneira como concebemos o mundo depende de nossas experiências anteriores, do contexto em que estamos, de nosso estado emocional e, também, de nossas crenças.”

(Zylberberg)

## RESUMO

A Educação Inclusiva presume o atendimento às diferenças de todos os alunos, em todos os níveis, etapas e modalidades, com flexibilizações e recursos que supram os seus impedimentos ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão dos professores acerca dos contributos da formação continuada do ‘Projeto Portas Abertas para a Inclusão’ no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas na escola, na realidade concreta da Rede pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, Ceará. Os principais referenciais teóricos do estudo foram Sasaki (1997), Mantoan (2006) e Poulin (2010), quando se tratar de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para abordar o tema formação e o desenvolvimento profissional de professores, apresentam-se as discussões desenvolvidas, preferencialmente, por Garcia (1999), Imbernón (2009, 2011) e Tardif (2014). No que se refere às práticas inclusivas na escola e na Educação Física Escolar, foram selecionados os trabalhos de Zylberberg (2007), Rodrigues (2003; 2006) e Mendes (2014; 2015; 2016). A metodologia utilizada assentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, delineada pelo procedimento técnico de um estudo de caso por este favorecer uma análise holística do fenômeno investigado. O estudo foi desenvolvido, por meio de uma entrevista realizada com 11 participantes do Projeto Portas Abertas para a Inclusão e de uma busca documental dos Projetos Locais desenvolvidos nas escolas. Os resultados indicaram que a formação continuada exprime princípios e dimensões fomentadoras da constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva. Esses princípios e dimensões promovem uma ruptura com a concepção conservadora da escola homogênea e possibilitam a efetivação de práticas educativas inclusivas, sobretudo, na Educação Física, disciplina que historicamente exclui os alunos com deficiência de suas salas/quadras de aula. As análises evidenciaram ainda, as dificuldades e limitações dos educadores em perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências. Assim, aponta-se como fundamental para se efetivar a educação inclusiva no contexto educacional, a implantação de uma política de formação continuada de professores por parte dos sistemas de ensino, de modo a possibilitar aos docentes o desenvolvimento de estratégias que garantam educação de qualidade e com equidade para todos os alunos, valorizando suas diferenças e estimulando sua participação nas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Física Inclusiva. Portas Abertas para a Inclusão. Educação Inclusiva

## ABSTRACT

The Inclusive Education presumes the support for all the students, at all levels, stages and modalities, with flexibilizations and resources that overcome their impediments to cognitive and socio-affective development. So, this research had the objective of analyzing the teachers' understanding of the contributions of the continuous training of the 'Open Doors for Inclusion' project in the development of inclusive educational practices in the school, in the concrete reality of the Municipal Public Education Network of Fortaleza, Ceará. The main theoretical references of the study were Sasaki (1997), Mantoan (2006) and Poulin (2010), when dealing with the inclusion of students with disabilities in regular education. In order to address the topic of teacher training and professional development, the discussions developed, preferably by Garcia (1999), Imbernón (2009, 2011) and Tardif (2014), are presented. Regarding inclusive practices in school and Physical School Education, the works of Zylberberg (2007), Rodrigues (2003, 2006) and Mendes (2014, 2015, 2016) were selected. The methodology used was based on the assumptions of the qualitative research, outlined by the technical procedure of a case study because it favors a holistic analysis of the phenomenon investigated. The study was developed through an interview with 11 participants of the Open Doors for Inclusion Project and a documentary search of Local Projects developed in schools. The results indicated that continuing education expresses principles and dimensions that foster the constitution of a truly inclusive school. These principles and dimensions promote a rupture with the conservative conception of the homogeneous school and enable the realization of inclusive educational practices, above all in Physical Education, a discipline that historically excludes students with disabilities from their classrooms. The analyzes also revealed the difficulties and limitations of educators in perceiving the learning possibilities of students with disabilities. Thus, it is pointed out as fundamental to actualize the inclusive education in the educational context, the implementation of a policy of continuous training of teachers by the education systems, in order to enable teachers to develop strategies that ensure quality education and with equity for all students, valuing their differences and stimulating their participation in learning.

**Keywords:** Continuous Formation. Inclusive Physical Education. Open Doors for Inclusion. Inclusive Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Figura 1 – Dimensões de análise da educação inclusiva.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>Figura 2 – Linha do tempo do Projeto Portas Abertas para a Inclusão.....</b>   | <b>27</b> |
| <b>Figura 3 – Macroetapas da formação.....</b>  | <b>28</b> |
| <b>Figura 4 – Etapas para realização do Projeto Local.....</b>  | <b>29</b> |
| <br>  |           |
| <b>Foto 1 – Abertura do Projeto Formação Continuada de Gestores para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....</b>                  | <b>81</b> |
| <b>Foto 2 – Palestra com atleta paraolímpico.....</b>   | <b>85</b> |
| <b>Foto 3 – Abertura do Projeto Jogos Cooperativos.....</b>   | <b>87</b> |
| <b>Foto 4 – Mudança nas aulas de Educação Física.....</b>   | <b>88</b> |
| <b>Foto 5 – Aulas práticas da Educação Física.....</b>  | <b>92</b> |
| <b>Foto 6 – Aulas e ensaio do musical <i>O Rei Leão</i>.....</b>  | <b>93</b> |
| <b>Foto 7 – Apresentação do musical <i>O Rei Leão</i>.....</b>  | <b>94</b> |
| <br>  |           |
| <b>Gráfico 1 – Parque Escolar da Rede Municipal de Fortaleza.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>Gráfico 2 – Matrícula, por nível/modalidade, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.....</b>   | <b>58</b> |
| <b>Gráfico 3 – Assistentes da Educação Infantil, professores substitutos e efetivos da Rede Municipal de Fortaleza.....</b>                             | <b>59</b> |
| <b>Gráfico 4 – Quantidade de alunos matriculados nas escolas participantes do Projeto Portas Abertas para a Inclusão, realizada no ano de 2016.....</b> | <b>60</b> |
| <b>Gráfico 5 – Perfil dos participantes da pesquisa.....</b>  | <b>61</b> |

## LISTA DE QUADROS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Quadro 1 – Quantidade de artigos publicados em periódicos sobre formação de professores de Educação Física em Educação Inclusiva identificada.....</b> | <b>46</b> |
| <b>Quadro 2 – Identificação dos artigos incorporados em termos de período de publicação, autor, título, periódicos e base de dados.....</b>               | <b>47</b> |
| <b>Quadro 3 – Cronograma das aulas e temas abordados.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>Quadro 4 – Perfil dos cursistas que concluíram a formação continuada do Projeto Portas Abertas para a Inclusão.....</b>                                | <b>60</b> |
| <b>Quadro 5 – Projetos Locais, seus autores e as escola de origem.....</b>  | <b>62</b> |
| <b>Quadro 6 – Núcleos de sentido da contribuição da formação para o desenvolvimento profissional.....</b>   | <b>67</b> |
| <b>Quadro 7 – Temas sobre o desenvolvimento profissional.....</b>   | <b>69</b> |
| <b>Quadro 8 – Projetos Locais, dimensões de análise da educação inclusiva priorizada e recorte do discurso dos autores da sua execução na escola.....</b> | <b>77</b> |

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>15</b> |
| 1.1          | MOTIVAÇÕES PESSOAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS.....  | 16        |
| 1.2          | FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CONTORNOS DO PROBLEMA, OS PRESSUPOSTOS E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....        | 20        |
| 2.3          | REFERENCIAIS TEÓRICO E OS OBJETIVOS DO ESTUDO.....  | 22        |
| <b>2</b>     | <b>PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA .....</b>   | <b>24</b> |
| 2.1          | O PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CONTEXTO DE FORTALEZA.....                              | 31        |
| <b>3</b>     | <b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PRIVILÉGIO DE CONVIVER COM AS DIFERENÇAS .....</b>                             | <b>33</b> |
| 3.1          | EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....  | 36        |
| 3.2          | FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....  | 39        |
| 3.3          | UM PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... | 42        |
| <b>3.3.1</b> | <b>Trabalhos identificados nas bases de dados investigadas.....</b>   | <b>46</b> |
| <b>3.3.2</b> | <b>Objetivos dos trabalhos identificados nas bases de dados investigadas.....</b>   | <b>48</b> |
| <b>3.3.3</b> | <b>Resultados dos trabalhos identificados nas bases de dados investigadas.....</b>  | <b>50</b> |
| <b>4</b>     | <b>METODOLOGIA: O CAMINHAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>  | <b>53</b> |
| 4.1          | NATUREZA DA PESQUISA.....   | 53        |
| 4.2          | O LOCUS DA PESQUISA: O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO –2016.....                        | 55        |
| <b>4.2.1</b> | <b>Diagnóstico atual da rede municipal de ensino de Fortaleza.....</b>  | <b>57</b> |
| 4.3          | OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....   | 60        |
| <b>4.3.1</b> | <b>Projetos Locais.....</b>   | <b>60</b> |
| 4.4          | PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....  | 63        |
| 4.5          | ANÁLISES DE DADOS.....  | 65        |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| 4.6          | PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....  | 65         |
| <b>5</b>     | <b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>   | <b>67</b>  |
| 5.1          | RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES.....  | 67         |
| <b>5.1.1</b> | <b>A contribuição da formação continuada do PAI para o desenvolvimento profissional na percepção dos cursistas – visão sobre a Educação Inclusiva.</b> | <b>70</b>  |
| <b>5.1.2</b> | <b>A contribuição da formação continuada do PAI para o desenvolvimento profissional na percepção dos cursistas – mudança na prática educativa.....</b> | <b>73</b>  |
| 5.2          | RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS NOS PROJETOS LOCAIS.....   | 77         |
| <b>5.2.1</b> | <b>A contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas: dimensão gestão escolar .....</b>                      | <b>80</b>  |
| 5.2.1.1      | Projeto Formação Continuada de Gestores para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....   | 80         |
| <b>5.2.2</b> | <b>A contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas: dimensão parcerias .....</b>                           | <b>83</b>  |
| 5.2.2.1      | Projeto Portas Abertas para a Inclusão: aulas inclusivas de Jiu-Jitsu.....   | 83         |
| 5.2.2.2      | Projeto Experiência Corporal por Meio de Atividades Lúdicas: o <i>show</i> de talentos.....  | 84         |
| <b>5.2.3</b> | <b>A contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas: dimensão estratégias pedagógicas.....</b>              | <b>86</b>  |
| 5.2.3.1      | Projeto Jogos Cooperativos.....  | 87         |
| 5.2.3.2      | Projeto Portas Aberta na Semana da Inclusão.....   | 89         |
| 5.2.3.3      | Projeto Compreendendo e Vivenciando a Inclusão.....  | 90         |
| 5.2.3.4      | Projeto Jogos Cooperativos como Instrumento de Sensibilização para Inclusão.....   | 91         |
| 5.2.3.5      | Projeto Dança: um projeto de vida.....   | 93         |
| 5.2.3.6      | Projeto Portas Abertas para a Aprendizagem Matemática.....   | 95         |
| <b>6</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>100</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>103</b> |
|              | <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>109</b> |
|              | <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>   | <b>110</b> |

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA..... | 111 |
| APÊNDICE C - ENTREVISTA .....       | 112 |

## 1 INTRODUÇÃO

Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos,  
mas parece que não os há.  
O nosso ir faz o caminho.  
**C. S. Lewis**

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada junto a educadores da rede municipal de ensino de Fortaleza – Ceará. Consiste, precisamente, em um estudo sobre a experiência de formação continuada do Projeto Portas Aberta para a Inclusão – Educação Física para Todos, desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, a Fundação de Futebol Clube Barcelona (FCB), no ano de 2016. A iniciativa insere-se no escopo das investigações empreendidas na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento Profissional em Educação, precisamente no Núcleo 2 – Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A linha de pesquisa citada se caracteriza por investigar saberes e práticas educacionais e dos sujeitos, focalizando os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional e pessoal docente. O núcleo 2, por sua vez, propõe-se a investigar a formação, a docência, a pesquisa em Educação e Saúde, o processo de ensino e de aprendizagem e práticas educativas, além de focalizar o percurso formativo, a história e a saúde docente; a profissão, o ensino, a prática educativa em saúde e a integração da pesquisa na formação docente na Educação Básica e Superior. Também desenvolve estudos acerca da pesquisa, formação, ensino, currículo, propostas metodológicas, análise e avaliação curricular em saúde, incluindo também as especificidades e nuances no ensino de Enfermagem, Educação Física Escolar e Psicomotricidade<sup>1</sup>.

Assim, esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a compreensão dos professores acerca da formação continuada para a Educação Física Escolar Inclusiva no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. A Educação Física Escolar, é percebida no decorrer desta estudo como componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pode ser conceituada como uma área do conhecimento relacionada “[...] a cultura corporal e que tem como finalidade introduzir e integrar o aluno nessa esfera, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la” (DARIDO, 2004, p. 61).

---

<sup>1</sup> Extraído da ementa do Núcleo 2, da linha B Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/index.php/linhas-de-pesquisa/mestrado>

Enquanto a Educação Inclusiva é inferida como um movimento legitimado por distintas convenções em escala mundial que conjectura como princípios educacionais o respeito às diferenças e a equidade de direitos à educação de qualidade para todos.

A seguir denota-se a inserção na temática foco desta investigação.

### 1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS: CAMINHOS ESTABELECIDOS

O interesse por aspectos relacionadas às pessoas com deficiências me acompanha<sup>2</sup> desde a primeira experiência escolar, quando aprendi a ler e a escrever com uma professora que possui deficiência física provocada pela paralisia infantil. Esse episódio ocorrido na minha infância contribuiu para asseverar a crença na capacidade de aprendizagem de todos os sujeitos e, despertou desejos velados que foram moldando o caminho trilhado no estabelecimento da profissão de professora pedagoga da rede supracitada.

De modo particular, o interesse em estudar a temática Educação Inclusiva como decorrência das inquietações despontadas no ano de 2006, quando iniciei na função de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>3</sup>, de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede municipal de Fortaleza. Nessa ocasião, incomodava-me o fato de os alunos público-alvo da Educação Especial<sup>4</sup> não serem conduzidos pelo professor de Educação Física, com os demais colegas, para participarem de suas aulas.

No âmbito da escola, o professor do AEE é o responsável pela inclusão desse público e, por conseguinte, o articulador da comunidade escolar e das famílias na inserção desses alunos em todas as atividades desenvolvidas na escola. Sendo assim, sempre que um aluno ficava de fora de uma atividade proposta pelo professor, cabia a mim questionar a razão e, geralmente, a resposta era o desconhecimento para atender as especificidades daquele aluno por não ter participado de nenhuma formação abrangendo essa temática.

Em razão desse discurso dos professores, questionava-me sobre o que fazer para favorecer a participação dos alunos em todas as aulas. Em busca de respostas participei de cursos de Educação Inclusiva e na área da Educação Especial (Braille, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Tecnologia Assistiva e Especialização em Educação Especial/AEE).

---

<sup>2</sup> Nesta parte do texto utilizarei a primeira pessoa do singular, considerando abordar aspectos que situam trajetória peculiar de produção de um objeto de estudo.

<sup>3</sup> Serviço da Educação Especial, previsto na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da Educação Especial

<sup>4</sup> Os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Sentia, contudo, que esses conhecimentos eram insuficientes para contribuir com os professores no atendimento aos alunos da Educação Especial na sala de aula comum.

No ano de 2010, fui trabalhar na Secretaria Executiva Regional III<sup>5</sup> (SER III), onde permaneci por três anos, na função de Técnica Da Educação Especial e Assistente do Programa de Alfabetização na Idade Certa<sup>6</sup> (PAIC). Nesse período, pude vivenciar diversas formações que contribuíram para o meu processo formativo, mas permanecia a lacuna relacionada aos conhecimentos necessários para contribuir com trabalho do professor de sala de aula comum no atendimento aos alunos da Educação Especial.

No ano de 2013, assumi a função de Gerente da Célula da Educação Especial<sup>7</sup> da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, onde passei a desenvolver formação continuada para professores e técnicos de Educação da rede de ensino municipal. Esta posição funcional exigia a implementação de ações necessárias à elaboração, execução e acompanhamento de políticas públicas de formação continuada de professores que possibilitassem por parte dos docentes uma reflexão sobre a prática; uma reflexão no sentido de modificar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula para contemplar todos os alunos.

Nesse período, constatei o significativo crescimento no contingente de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas da referida rede. Esse crescimento foi motivado pelas mudanças ocorridas na organização dessa modalidade de ensino no País e, para melhor compreendê-las, cumpre registrar alguns marcos legais significativos nessa mudança. Inicialmente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), mais especificamente o seu Art. 205, que assegura a educação como direito de *todos* e dever do Estado e da família. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que assevera a Educação Especial, como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Art. 58).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas da Educação Especial, no período de 2006 – 2016, revelaram

---

<sup>5</sup> Fortaleza está dividida administrativamente em sete secretarias executivas regionais.

<sup>6</sup> É um programa de cooperação entre Governo do estado do Ceará e municípios com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

<sup>7</sup> A SME, nesse momento, estava estruturada em 11 coordenadorias, dentre elas a Coordenadoria de Ensino Fundamental, onde funcionavam a Célula de Ensino Fundamental I, a Célula de Ensino Fundamental II, a Célula de Educação Especial e a Célula de Educação de Jovens e Adultos, responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem e pela formação dos professores das suas respectivas modalidades e níveis.

um crescimento de 244%, no atendimento aos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares e classes comuns. O número de alunos da Educação Especial saltou de 325.136 para 796.486, nos respectivos anos. No Ceará, esse movimento não foi diferente. Dados dos últimos censos escolares apontaram que, no mesmo período (2006 – 2016), a matrícula desse público cresceu 225%, passando de 18.341 para 41.309 o contingente de alunos da Educação Especial incluídos nas escolas regulares.

Outro importante documento que se constitui como o marco inicial das reconfigurações da Educação Especial é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nele encontram-se delineadas a disponibilização do serviço do AEE e a formação continuada de professores para o AEE e demais professores para a inclusão. Subsequentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que estabelece o direito da pessoa com deficiência à educação em todos os níveis “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. (Art.27).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) contribuiu para promover inclusão<sup>8</sup> dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, no sentido de orientar que os sistemas de ensino garantam, dentre outras respostas às necessidades educacionais dos alunos, a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado e dos demais profissionais da Educação para a inclusão escolar. A minha vivência na formação continuada da rede municipal de Fortaleza, contudo, mostrou que a temática Educação Inclusiva ainda era escassa e quando era implementada nas formações, não trazia subsídios para os professores da sala de aula comum atuarem junto ao público da Educação Especial.

Embora os dados e os marcos legais mencionados há pouco apontem para a Educação na perspectiva inclusiva como um direito de todos, ainda existem práticas segregacionistas no contexto escolar. Assim, não é raro encontrar escolas onde os alunos com deficiência não participam das atividades de sala aula (RODRIGUES, 2003; MANTOAN, 2006; MIRANDA, 2012).

---

<sup>8</sup> A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular se constitui um paradigma pautado na concepção de igualdade e diferença como valores indissociáveis, configurando-se em um tema de grande complexidade, que precisa ocorrer nas formações e nos debates de todos os professores.

Partindo dessa premissa, a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva é evidenciada neste estudo, por entender que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas sucede pela compreensão do professor sobre a diversidade e a busca constante de novas modalidades de ensinar que favorecem a aprendizagem de todos os alunos (MIRANDA, 2012).

Mantoan (2006) aponta que a implementação de mudanças na prática docente que se pretende inclusiva passa pela formação continuada dos professores. A autora compreende que ela deve ser compromisso dos sistemas de ensino para assegurar profissionais aptos a elaborar e implantar propostas pedagógicas capazes de atender às características de seus alunos com ou sem necessidades educacionais especiais

Rodrigues (2003) assevera que as dificuldades dos professores em desenvolverem práticas pedagógicas conjuntamente com alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física, contribuem para que os alunos com deficiência não participem dessas aulas.

Estudos apontam para a importância da formação continuada como imprescindível à implementação de mudanças na prática docente que se pretende inclusiva, haja vista os desafios impostos pela complexidade da heterogeneidade dos discentes que compõem as salas de aula. (MANTOAN, 2006; RODRIGUES, 2006). Cabe ressaltar que a maior concentração de matrículas dos alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento ocorre nas escolas públicas, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas. Dados do Censo Escolar de 2010 revelam que apenas 5% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental chegam ao Ensino Médio, em razão da falta de apoio adequado a esses estudantes, que ficam retidos na segunda etapa da Educação Básica.

Compartilho da compreensão de Mantoan (2006) de que a formação continuada de professores deve ser compromisso dos sistemas de ensino para assegurar profissionais aptos a elaborar e implantar propostas pedagógicas capazes de atender às características de seus alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Em decorrência desse aumento nas matrículas e da crescente expectativa social por um sistema de ensino inclusivo, fui vivendo e acompanhando os estorvos dessa demanda junto às escolas e aos seus professores. As demandas manifestas, também o foram, por meio de inquietações e angústias explicitadas durante os encontros de formação continuada desenvolvidos na rede municipal. Em geral, gestores e docentes reiteravam as inquietações dos professores, destacando as dificuldades em atender esse público, cujo volume vinha aumentando significativamente nas escolas da rede municipal de ensino. Estes momentos de

escuta foram adensando minhas preocupações e fomentava o interesse em pesquisar a temática, sobretudo, no tocante à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, disciplina que comumente exclui esse público (MENDES, 2015).

## 1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CONTORNOS DO PROBLEMA, OS PRESSUPOSTOS E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A Educação Física inclusiva tem como “[...] objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes. Além disso, compartilha a visão contemporânea da educação física, que rompe com o foco no esporte competitivo.” (MENDES, 2016, p.19). Nela, todos os alunos participam das mesmas atividades propostas e de todos os conteúdos da Educação Física. Para isso, cabe ao professor planejar suas aulas, flexibilizando regras e recursos de acordo com as especificidades dos estudantes de cada turma.

Ante a demanda de formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva, o Instituto Rodrigo Mendes (IRM), juntamente com as Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, a Fundação de Futebol Clube Barcelona (FCB), buscam aproximação com a realidade das escolas públicas brasileiras e desenvolvem o Projeto Portas Abertas para a Inclusão (PAI). No ano de 2013, o PAI foi implementado nas 12 cidades-sede da Copa do Mundo de 2014, com o objetivo de formar educadores por meio da realização de um curso de formação continuada sobre Educação Física Inclusiva, com vistas a garantir “[...] acesso, permanência, aprendizagem e conclusão do ensino de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no ensino fundamental e infantil” das escolas regulares. (IRM, 2014, p. 10).

Neste ponto, cabe uma digressão para destacar que o IRM é uma organização não governamental fundada no ano de 1994, na cidade de São Paulo, pelo paulistano Rodrigo Hübner Mendes, que ficou tetraplégico<sup>9</sup> após ser vítima da violência urbana. Desde sua fundação. O Instituto trabalha em prol da pessoa com deficiência e tem como missão colaborar para que essas pessoas tenham educação de qualidade na escola comum e “[...]

---

<sup>9</sup> No ano de 1990, quando estava com 18 anos, Rodrigo Hübner Mendes foi baleado no pescoço durante um assalto no Morumbi (SP). A bala lesionou sua medula e o deixou tetraplégico. No processo de reabilitação Rodrigo conheceu pacientes na mesma situação que enfrentavam muitas dificuldades, porque não tinham condições de comprar medicamentos nem cadeira de rodas. Para ajudar essas pessoas, ele fundou o Instituto Rodrigo Mendes, atualmente instalado em Pinheiros (SP). Em 2012, a ONG alterou o seu foco e passou a desenvolver programas de pesquisa, formação continuada e controle social na área da Educação Inclusiva. (<http://vejasp.abril.com.br/cidades/instituto-rodrigo-mendes-ong/>).

possam desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade”. (UNICEF, 2016, p.8).

Retomando o PAI, destaco o fato de que sua principal estratégia é a efetivação de um curso de formação continuada sobre Educação Física Inclusiva, realizado com suporte no modelo semipresencial, com aulas semanais transmitidas ao vivo pela internet para professores, gestores escolares e membros das equipes das secretarias de Educação (MENDES, 2014). Nas três edições sucedidas nos anos de 2013, 2015 e 2016, no Município de Fortaleza, participaram 36 escolas e a SME.

Desta feita, a implantação do projeto Portas Aberta para a Inclusão pelo IRM nas cidades-sede<sup>10</sup> que sediaram a Copa do Mundo e a minha função junto à SME de Fortaleza foram fatores decisivos no delineamento da temática deste estudo. Situo nessa imersão<sup>11</sup> as inquietações que desenharam o interesse em investigar a formação desenvolvida no âmbito do PAI oferecida aos professores da rede municipal de Fortaleza.

É importante destacar o fato de que a base conceitual para a concepção didática do curso de formação continuada do PAI segue princípios de dimensões elaborados pelo IRM, com amparo em documentos internacionais que garantem os direitos das pessoas com deficiência. São considerados princípios: Toda criança tem o direito de acesso à Educação; toda pessoa aprende; O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; A Educação Inclusiva diz respeito a todos. E como dimensão imprescindível para o sucesso da inclusão escolar, destacam-se: Políticas públicas, Gestão Escolar, Estratégias pedagógicas, Parcerias e Famílias. (MENDES, 2016). Tais princípios e dimensões serão caracterizados mais adiante no Capítulo 2.

Para ampliar esta investigação, realizei uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos sítios da Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados 136 estudos que tratam da formação de professores em Educação Física Inclusiva. Adianto, porém, que não foram identificadas pesquisas elucidativas dos fatos que pretendo esclarecer, salvo aquelas que privilegiam parcialmente a singularidade da formação dos professores em Educação Física Inclusiva. Destaco, ainda, que esta investigação

---

<sup>10</sup> Cidades que sediaram os jogos da Copa do Mundo de 2014: Belo Horizonte, Brasília, Cuiabá, Curitiba, Fortaleza, Manaus, Natal, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo.

<sup>11</sup> Digo imersão em razão da função de articuladora desempenhada junto ao projeto Portas Abertas para a Inclusão (uma espécie de ponte entre a SME e o IRM) nas três edições.

se diferencia das demais pesquisas desenvolvidas na área em virtude do objeto de investigação – Projeto Portas Abertas para a Inclusão – daí sua relevância.

Em sendo assim, esta investigação delineou como problema central: quais os contributos da formação continuada do Projeto Portas abertas para a Inclusão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na escola, na compreensão dos professores que participaram do curso?

Esta questão suscitou outras reflexões que fizeram emergir as seguintes indagações: a) Os cursistas consideram que a formação vivenciada desenvolveu conhecimentos profissionais (teóricos e práticos) que possibilitam na efetivação de práticas educativas inclusivas na escola? b) Qual a relação entre as dimensões de análise da educação inclusiva e os desafios enfrentados para a execução dos Projeto Locais na escola? c) Como os Projetos Locais contribuíram para a efetivação de uma prática educativa inclusiva na escola?

Como pressuposto teórico, suponho que, com base somente na minha experiência empírica e nos conhecimentos adquiridos pela leitura específica da área, posso desenvolver algumas respostas às indagações guia desta investigação:

- a) o curso de formação continuada realizada pelo PAI aborda princípios e dimensões capazes de fomentar o estabelecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva.
- b) A formação vivenciada pelos cursistas ampliou seus conhecimentos profissionais (teóricos e práticos), tornando-os mais atentos às necessidades dos alunos com deficiência.
- c) As dimensões de análise da Educação Inclusiva estão intrinsecamente relacionadas com os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.
- d) Os Projetos Locais garantiram ações coletivas a favor da inclusão, possibilitando a participação ativa de todos e contribuindo para o surgimento de políticas educacionais inclusivas na escola.

### 1.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Os principais referenciais teóricos do estudo são, principalmente, Sasaki (1997), Mantoan (2006) e Poulin (2010), quando se cuidar de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para abordar o tema formação e o desenvolvimento profissional de professores, apresentam-se as discussões desenvolvidas, preferencialmente, por Garcia (1999), Imbernón (2009, 2011) e Tardif (2014); no que se refere às práticas inclusivas na

escola e na Educação Física Escolar, foram selecionados os trabalhos de Zylberberg (2007), Rodrigues (2003; 2006) e Mendes (2014; 2015; 2016).

Esta pesquisa elegeu como **objetivo principal** analisar a compreensão dos professores acerca dos contributos da formação continuada do ‘Projeto Portas Abertas para a Inclusão’ no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas na escola, na realidade concreta da Rede pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, Ceará.

Como desdobramento do objetivo geral, delimitaram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- a) analisar a avaliação dos cursistas sobre a contribuição da formação continuada do ‘Projeto Portas Abertas para a Inclusão’ para o seu desenvolvimento profissional;
- b) identificar as dimensões de análise da Educação Inclusiva priorizadas pelos cursistas no desenvolvimento dos Projetos Locais; e
- c) examinar as concepções dos participantes sobre a contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

Este texto exprime, logo após sua introdução, o capítulo 2 que se constitui de uma revisão integrativa, realizada com suporte sistematização de estudos publicados sobre a temática formação de professores de Educação Física em Educação Inclusiva. O capítulo 3 expressa concepções que fundamentam os temas que cercam os objetos de estudo.

Na sequência do trabalho, no capítulo 4, apontam-se a abordagem metodológica adotada na pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados. O capítulo 5, constitui-se da análise interpretativa dos dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa. Os indicadores foram organizados em duas etapas: contribuição que os cursistas atribuíram à formação continuada do PAI para o seu desenvolvimento profissional e contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

Nas considerações finais, evidenciam-se os aspectos relevantes constatados no trabalho e as contribuições que este pode oferecer à área da Educação Inclusiva e, em especial, à Educação Física Escolar.

## 2 O PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Nesta seção é delineado o Projeto Portas Abertas para a Inclusão (PAI), destacando os princípios e as dimensões de análise da Educação Inclusiva que fundamentam a metodologia do curso, além das bases conceituais da Educação Física Inclusiva, cerne da formação desenvolvida pelo projeto.

Impulsionado pelos megaeventos esportivos realizados no Brasil – a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos 2016 – o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Fundação FC Barcelona e o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) realizam uma parceria para criar o projeto Portas Abertas para a Inclusão, que “[...] almejava formar educadores de diversas regiões do Brasil para apoiar a promoção da inclusão escolar de meninas e meninos com deficiência por meio de práticas esportivas seguras”. (MENDES, 2016, p.6).

As ações do IRM seguem um modelo conceitual orientador que dialoga com os documentos internacionais na busca pelo direito de todas as pessoas à Educação de qualidade, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>12</sup>, a Declaração de Salamanca<sup>13</sup>, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>14</sup>, Declaração de Incheon<sup>15</sup> e a Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Esporte<sup>16</sup>. Esse modelo conceitual foi desenvolvido pelo IRM com suporte na análise dos documentos citados anteriormente e traz cinco princípios que fundamentam a Educação Inclusiva:

**Toda pessoa tem o direito de acesso à educação** de qualidade na escola regular e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades. Esse direito está em consonância com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e outras convenções compartilhadas pelos Países Membros das Nações Unidas.

**Toda pessoa aprende:** sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender

<sup>12</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1990.

<sup>13</sup> Declaração de Salamanca — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1994

<sup>14</sup> Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — Organização das Nações Unidas (ONU), 2006.

<sup>15</sup> Declaração de Incheon — Organização das Nações Unidas (ONU), 2015.

<sup>16</sup> Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Esporte — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2015. O documento é a versão atualizada da publicação de 1978, com o objetivo de introduzir princípios universais de igualdade, dentre eles a inclusão de pessoas com deficiência.

e ensinar. É papel da comunidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e a aquisição de conhecimento.

**O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular:** as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos. Modelos de ensino que pressupõem homogeneidade no processo de aprendizagem e sustentam padrões inflexíveis de avaliação geram, inevitavelmente, exclusão.

**O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos:** acreditamos que a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa. O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos estudantes sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências intelectuais.

**A educação inclusiva diz respeito a todos:** a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. É abrangente, complexa e irredutível. Acreditamos, portanto, que a educação inclusiva, orientada pelo direito à igualdade e o respeito às diferenças, deve considerar não somente as pessoas tradicionalmente excluídas, mas todos os estudantes, educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros etc. (MENDES, 2015, p.14).

Além desses princípios, o IRM estabeleceu cinco dimensões de análise de fenômenos educacionais considerados imprescindíveis para o sucesso dos alunos com deficiência em escolas regulares, embasados em estudos de casos sucedidos em escolas reconhecidas por experiências inclusivas. A figura seguinte expressa as dimensões de análise da Educação Inclusiva:

**Figura 1 – Dimensões de análise da educação inclusiva**



Fonte: (MENDES 2016, p.21).

De acordo com Mendes (2014), essas dimensões denotam particularidades identificadas nos estudos de casos realizados em escolas que atendiam com qualidade os alunos com deficiência e caracterizam-se por: políticas públicas – criação e gestão de políticas públicas que se reportem com a Educação Inclusiva por meios legais que buscam concretizar o direito à Educação Inclusiva; gestão escolar – abrange desde as etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades da escola como a constituição do projeto político-pedagógico, a elaboração dos planos de ação, até a gestão dos processos internos e de relações com a comunidade e estratégias pedagógicas – referem-se ao planejamento e desenvolvimento das práticas docentes, abrangendo todas as atividades pedagógicas, visando a facilitar o processo inclusivo do aluno; famílias – refere-se à relação escola e famílias dos educandos, com o envolvimento da família com todas as ações da escola que favorecem a educação de todos os alunos. parcerias – são as relações entre a escola e os agentes externos à instituição em que atuam para dar apoio aos processos de Educação Inclusiva.

É importante destacar que ao mesmo tempo em que são interdependentes entre si, uma vez que cada dimensão de análise da educação inclusiva tem sua particularidade e pode ser articulada com distintos agentes e instituições para ampliar e garantir qualidade no processo de aprendizagem de cada aluno, buscando

[...] entender como se dá a aprendizagem para apresentar a todas e todos não uma formulação universal ou uma receita pronta, mas sim uma possibilidade de atuação baseada numa experiência empírica que deverá ser ressignificada por cada educadora e educador que nela se inspirar (MENDES, 2016, p.21).

Fundamentado no modelo conceitual apresentado, o Projeto Portas Abertas para a Inclusão iniciou suas ações em 2012, com o objetivo de

[...] apoiar redes públicas de educação para a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão do ensino de estudantes público-alvo da educação especial (crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) na educação infantil e ensino fundamental, por meio da ressignificação da educação física. (MENDES, 2016, p. 8).

Assim, o Projeto supracitado apresenta-se como uma ferramenta que disponibiliza conhecimentos sobre Educação Inclusiva para os professores do município inclusos nas ações do IRM. E para desvelar a atuação do Projeto na consolidação desse apoio às escolas públicas municipais, mostra-se na sequência uma linha do tempo com um resumo das principais atividades desenvolvidas durante os anos de 2012 a 2016. (MENDES, 2016).

**Figura 2 – Linha do tempo do Projeto Portas Abertas para a Inclusão**



Fonte: elaborado pela autora, com base no Relatório de Impactos (MENDES, 2016).

No ano de 2012, a equipe do IRM visitou as regiões do Brasil, buscando uma aproximação com escolas da rede pública municipal para conhecer as experiências educacionais inclusivas desenvolvidas no contexto da Educação Física. A escolha dessa disciplina como foco da formação despontou de pesquisas desenvolvidas pelo IRM que comprovaram ser o esporte e as atividades físicas eficientes meios de inclusão, que potencializam o interesse do aluno pela escola e favorecem o seu desempenho de uma maneira geral. Outro fator preponderante que motivou a eleição dessa disciplina foi a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Segundo Mendes (2014), ordinariamente, esses alunos são deixados de fora dessas aulas.

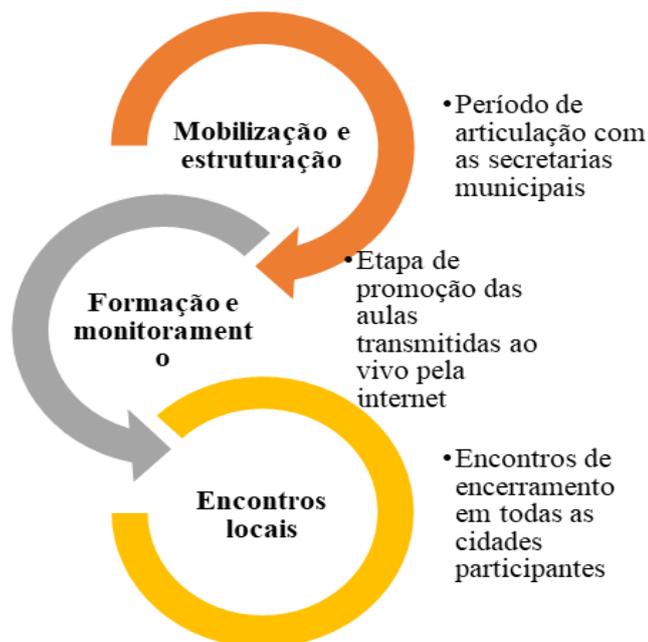
Dessa experiência foram desenvolvidos um estudo de caso e um documentário, disponibilizados no portal DIVERSA<sup>17</sup>, um espaço virtual de troca de experiências, voltado para construção coletiva de conhecimento sobre educação inclusiva (Mendes, 2016). Dentre as práticas pedagógicas inclusivas publicadas no portal, encontram-se as experiências desenvolvidas pelos municípios de Maracanaú-CE e Goiânia-GO.

No ano seguinte, em 2013, o projeto Portas Abertas para a Inclusão promoveu sua principal estratégia, um curso de formação continuada sobre Educação Física Inclusiva,

<sup>17</sup> O DIVERSA é um portal e uma comunidade na internet que estabelece conhecimentos em Educação Inclusiva para apoiar educadores, gestores de escolas, secretarias de educação e especialistas que se sentem desafiados a incluir pessoas com deficiência na escola comum.

destinado aos educadores, gestores de escolas municipais e técnicos de secretarias de Educação das 12 cidades que sediaram a Copa do Mundo. Essa formação foi estruturada em três macroetapas de trabalho, a seguir reproduzidas.

**Figura 3 – Macroetapas da formação**



Fonte: elaborado pela autora.

O período de *mobilização e estruturação* corresponde à articulação com as secretarias municipais e a realização de um encontro presencial com interlocutores<sup>18</sup> e facilitadores<sup>19</sup> para as orientações gerais sobre o funcionamento do projeto. Nesse encontro, os participantes receberam uma formação específica sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e se inteiraram de suas atribuições durante a implementação do Projeto Portas Abertas para a Inclusão (MENDES, 2014).

Na etapa de *formação e monitoramento* aconteceram 20 aulas do curso de formação continuada sobre Educação Física Inclusiva, no período de março a novembro, promovidas pela equipe do IRM e a participação de especialistas renomeados na área da Educação Inclusiva e representantes da sociedade civil. Além das aulas semanais realizadas no modelo semipresencial de ensino e transmitidas ao vivo via satélite para uma turma de até trinta (30) cursistas reunidos nos polos de formação das cidades participantes, foram

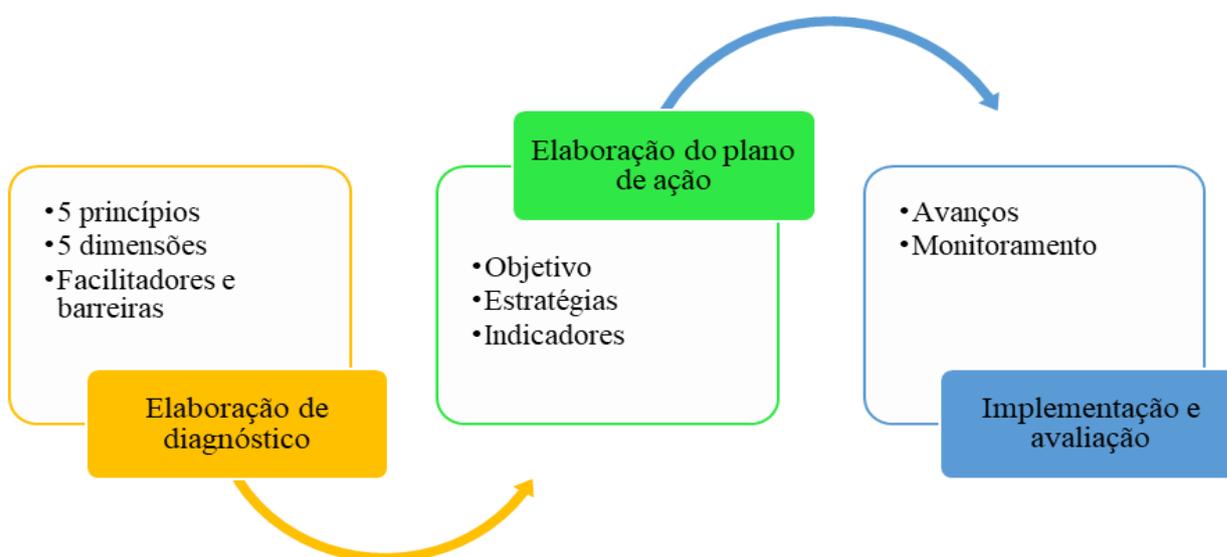
<sup>18</sup> Profissional da rede de ensino e próximo ao secretário municipal de Educação, que trabalha cotidianamente com o tema.

<sup>19</sup> Profissional da secretaria responsável pela organização dos encontros semanais acompanhou os cursistas durante as aulas, além de estimulá-los no desenvolvimento dos projetos locais.

desenvolvidas atividades complementares para enriquecer a assimilação do material teórico no AVA.

A principal atividade complementar a ser cumprida pelos cursistas era a elaboração e execução, na própria escola, de um projeto voltado à melhoria no atendimento aos alunos com deficiência por meio de atividades relacionadas à Educação Física Inclusiva. Assim, cada grupo de cursistas idealizava um “projeto local” com suporte numa organização metodológica definida pela equipe do IRM (MENDES, 2014). De acordo com essa metodologia, o conjunto de atividades a serem realizadas para alcançar os objetivos do projeto dividia-se em três etapas inter-relacionadas, conforme vem na sequência.

**Figura 4 – Etapas para realização do projeto local**



Fonte: elaborado pela autora.

Na elaboração do diagnóstico, os cursistas realizavam uma análise da realidade onde atuavam, ou seja, uma fotografia da escola para verificar se os princípios e as dimensões da Educação Inclusiva estavam sendo cobertos. Ao constatarem alguma violação do paradigma da inclusão, os participantes eram convocados a identificar as barreiras que dificultavam ou impediam a inclusão dos alunos com deficiência na escola de ensino regular. Quando a escola cumpria sua função social e observava esses paradigmas, o trabalho dos cursistas era identificar os aspectos facilitadores da inclusão. Com amparo nos dados levantados era elaborado um diagnóstico da situação atual da escola e, preferencialmente,

adotava-se como prioridade uma barreira que dificultava ou impedia a inclusão escolar (MENDES, 2014).

A barreira adotada como prioridade conduzia os cursistas na elaboração do plano de ação, composto de objetivo, estratégia e indicadores. Segundo destaca Mendes (2014, p.12),

Essa prioridade orientaria a elaboração do plano de ação, composto por um objetivo (resultado almejado), estratégias (como esse resultado seria buscado) e indicadores (como as ações seriam avaliadas). Após a definição do plano, os grupos deveriam iniciar a implementação e registrar, na plataforma virtual do curso, os avanços obtidos a partir dos indicadores definidos para a avaliação.

Após a implementação e avaliação dos projetos nas escolas, ocorreram, no ano de 2014, os *encontros locais*, com o “[...] objetivo promover a troca de experiências e formar redes de construção de conhecimento sobre a educação física inclusiva”. (MENDES, 2016, p. 13). Esse momento foi de grande relevância para todos os cursistas, por possibilitar o compartilhamento dos resultados dos projetos locais desenvolvidos nas escolas com todos os participantes e representantes do IRM.

Os resultados da ação de formação continuada da primeira edição do curso foram 324 profissionais da Educação, entre técnicos, gestores e professores das 12 cidades que receberam jogos da Copa do Mundo de 2014, formados em Educação Física Inclusiva. Esses profissionais impactaram diretamente 22.524 alunos da rede pública municipal, com os dos projetos locais realizados nas escolas que visavam à construção de uma escola inclusiva onde “[...] todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças”. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.46).

Na segunda edição do Projeto Portas Abertas para a Inclusão, ocorrida no ano de 2015, o IRM ampliou a quantidade de cidades participantes de 12 para 15, inserindo os Municípios de Belém, Maceió e São Luís, que fazem parte da Plataforma de Centros Urbanos (PCU)<sup>20</sup>. A PCU é uma iniciativa do UNICEF

[...] na busca de um modelo de desenvolvimento inclusivo de grandes cidades que reduza desigualdades que afetam a vida de crianças e adolescentes, garantindo maior e melhor acesso à educação de qualidade, saúde, proteção e oportunidades de participação. (MENDES, 2015, p.11).

---

<sup>20</sup> A primeira edição da PCU foi desenvolvida em 2008 para promover direitos e minimizar as desigualdades vivenciadas nas capitais brasileiras por meninos e meninas de até 19 anos. Belém, Fortaleza, Maceió, Manaus, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, São Luís, São Paulo e Vitória compõem a 3ª versão PCU – ciclo 2017 – 2020.

Nessa edição, foram empregadas todas as etapas metodológicas realizadas na formação continuada anterior, com alteração somente no formato de transmissão das aulas, que passaram a ser veiculadas pela internet. Assim, no período de março a setembro de 2015, foram transmitidas ao vivo 16 aulas para os grupos participantes que se reuniam nos polos de formação das 15 capitais brasileiras privilegiadas com o projeto retrocitado (MENDES, 2015). Os impactos dessa edição foram percebidos por 51.052 pessoas, destacando-se 37.105 alunos das redes públicas municipais de ensino e 8.649 familiares que participaram e ações diretas dos 122 projetos locais desenvolvidos nas escolas pelos participantes da formação.

A terceira edição do Projeto, realizada de março a novembro de 2016, trouxe a implementação de um novo ambiente virtual de aprendizagem na plataforma DIVERSA e a inclusão da cidade de Belford Roxo, a partir de uma parceria com o Ministério do Esporte. O curso teve 509 cursistas em 15 capitais brasileiras e em Belford Roxo (RJ), gerando um influxo direto em 43.528 pessoas, dentre elas 32.325 estudantes das redes públicas de ensino, sendo 2.163 estudantes com deficiência (MENDES, 2016).

## 2.1 O PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CONTEXTO DE FORTALEZA

A formação desenvolvida pelo PAI destinava 30 vagas para dez escolas da rede municipal que atendessem alunos com deficiência na sala de aula regular e valorizassem a convivência entre todos os alunos (MENDES, 2014). No intuito, porém, de privilegiar duas escolas de cada SER, a SME solicitou aos organizadores do PAI a ampliação na quantidade de vagas para 39 e adotou como critério de participação as duas escolas com o maior número de alunos com deficiência matriculados.

Na composição da turma, a equipe do projeto retrocitado sugeria três profissionais de cada escola com distintos perfis (um professor de Educação Física, um professor do AEE e um coordenador pedagógico ou diretor, além de três profissionais da própria Secretaria). Esses profissionais participavam dos encontros semanais realizados no polo de formação para assistirem às aulas ao vivo e interagirem ao vivo com a equipe do PAI e com as demais cidades privilegiadas pelo Projeto.

Na primeira versão do curso, realizada no período de maio a novembro de 2013, o PAI promoveu 20 aulas via satélite, com a participação de especialistas renomeados na área da inclusão e representantes da sociedade civil. A dinâmica da escola, no entanto, dificultava a saída de três profissionais, semanalmente, ponto que, associado a outros fatores (mudança

de escola, afastamento para tratamento de saúde, dentre outros), motivou a desistência de oito cursistas. Cabe destacar que para ter direito a certificação emitida pelo IRM e UNICEF, os cursistas precisavam atingir o percentual mínimo de 75% de frequência nas aulas, além de nota final maior ou igual a seis. Essa nota era resultado da entrega de exercícios, preenchimento de questionários, autoavaliação e desenvolvimento dos Projetos Locais. Assim, o PAI concluiu suas atividades no ano 2013 em Fortaleza, com 21 cursistas certificados e dez projetos executados nas escolas que priorizaram em suas ações as dimensões gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias, beneficiando 2.357 alunos (MENDES, 2014).

No ano de 2015, a formação do PAI, dessa vez com aulas transmitidas via internet, foi realizada no período de março a setembro, e contou com a participação de 43 cursistas, sendo 36 professores das escolas regulares e 7 técnicos em Educação. Apesar de manter a realização dos encontros semanalmente, houve poucas desistências nessa versão, que certificou 36 cursistas e impactou 99,2% dos professores de AEE da rede supracitada e beneficiou quase dois mil familiares com os 12 projetos implementados pelos cursistas.

No terceiro ano de formação desenvolvida pelo PAI, foi implantado um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para tornar mais simples o uso e a navegação desse ambiente. As aulas *online* foram realizadas todas as terças-feiras, no período de março a novembro de 2016, e contara com a participação de 33 cursistas. Desses, 22 foram certificados pelo IRM e UNICEF, ou seja, realizaram todos os exercícios, preenchimento de questionários, autoavaliação e desenvolvimento dos Projetos Locais nas suas escolas. Essa versão impactou 7.451 pessoas.

No curto período da formação, o PAI procurou romper com o paradigma da exclusão nas aulas de Educação Física, disciplina que historicamente valoriza o desempenho físico, a competição e um ideal de corpo que exclui quem não se enquadra nos modelos idealizados e convencionados socialmente (MENDES, 2016). Para tanto, o curso adotou uma metodologia que associa teoria e prática, na qual os grupos deveriam elaborar um diagnóstico da sua realidade local e propor um plano de ação, com vistas à superação de barreiras que dificultavam a inclusão dos alunos com deficiências.

O curso de formação continuada do PAI tem como foco formar educadores e gestores escolares para promover a inclusão de alunos com deficiências por meio da Educação Física inclusiva. Assim, considera-se necessário debater o tema específico ‘Educação Especial na Perspectiva Inclusiva’, tratado a seguir.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PRIVILÉGIO DE CONVIVER COM AS DIFERENÇAS**

A Educação Especial no Brasil tem o marco histórico estabelecido no final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos<sup>21</sup> e o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos<sup>22</sup>. Essas iniciativas oficiais isoladas não suscitaram políticas educacionais de atendimento às pessoas com deficiência (PcD). De acordo com Mazzotta (2011), somente no final dos anos 1950 e no início de 1960, ocorreu a inclusão da “educação de deficientes” na política educacional brasileira.

Em tal circunstância, é importante situar o processo educacional das PcD nas diversas fases que caracterizam o seu desenvolvimento, marcadamente pelas questões culturais de cada época. De acordo com Sasaki (1997), o desenvolvimento educacional destinado às pessoas com deficiência ocorreu em quatro fases distintas: a da exclusão, a da segregação institucional, a da integração e a da inclusão. A primeira fase, exclusão, ocorreu no período anterior ao século XX no qual nenhuma atenção educacional era provida as PcD. Esse período marcou a época em que a sociedade considerava que essas pessoas eram indignas de quaisquer serviços e “[...] simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas”. (SASSAKI, 1997, p.126).

Poulin (2010, p.18) define a exclusão “[...] como a marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade”. Assevera que a evolução desse conceito e as transformações sociais fizeram emergir os conceitos de produção da deficiência, integração escolar e Educação Inclusiva.

A fase de segregação é caracterizada pelo surgimento de instituições voluntárias religiosas ou filantrópicas para atender às PcD. Algumas PcD ficavam totalmente excluídas da sociedade e de suas famílias, que não tinham controle sobre a qualidade dos serviços prestados, o fato de o Estado não possuir qualquer envolvimento ou responsabilidade no funcionamento dessas instituições. Essa fase marcou o surgimento das escolas especiais, dos centros de reabilitação e das oficinas protegidas de trabalho, uma vez que a sociedade já começava a admitir a capacidade produtiva dessas pessoas (SASSAKI, 1997). Nesse período, o sistema educacional brasileiro cria dois modelos de escolas: a escola regular e a especial,

---

<sup>21</sup> Atual Instituto Benjamin Constant, foi criado no Rio de Janeiro em 1854, pelo decreto nº 1.428, de 12 de setembro, para ministrar instrução (primária e secundária), Educação Moral e Religiosa, Ensino de Música e Trabalho.

<sup>22</sup> Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 26 de setembro de 1856, para oferecer Educação Intelectual, Moral e Religiosa aos surdos de ambos os sexos.

com a mesma finalidade: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Sasaki (1997) explica que o período da integração teve início nos anos de 1970, quando o sistema educacional brasileiro implantou dentro das escolas regulares as chamadas classes especiais para atender crianças e adolescentes com deficiência, com o objetivo de adaptá-los e, posteriormente, encaminhá-los às classes comuns desde que se adaptassem à rotina da escola e demonstrassem potencial acadêmico, identificado através do bom desempenho nos testes de inteligência. Para Poulin (2010), esse período permitiu que o aluno com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem evoluísse em um ambiente menos restritivo, e a qualidade dessa evolução resultava do tipo de atendimento oferecido. Ainda segundo o autor, a integração quebrou o muro da exclusão, ao promover maior interação dos alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem e os professores da escola comum, resultando na “pedagogia da inclusão”.

A fase da inclusão surgiu na segunda metade dos anos de 1980, quando uma pequena parcela da sociedade de vários países, inspirada no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começou a discutir a educação das PcD por compreender que a escola deve se adaptar para atender todos os alunos. Essa fase focaliza, sobretudo, “[...] o direito das pessoas frequentarem a classe comum”. (POULIN, 2010, p. 29).

Para Poulin (2010, p.38), “[...] os valores de igualdade de direitos e de respeito que sustentam a inclusão não são verdadeiramente respeitados” na escola, porque esta não permite que seus alunos vivenciem uma experiência de respeito e valorização das diferenças. O autor assevera que o termo inclusão suscita problemas, e propõe a adoção de Educação Interativa, onde a atividade pedagógica realizada favorece o trabalho cooperativo, colaborando com o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas.

A educação interativa implica a troca e a comparação das ideias de modo que os alunos possam ver o mundo a partir do ponto de vista do outro e que, assim, eles fiquem motivados para agir e interagir. Na perspectiva da educação interativa, o desenvolvimento intelectual, social e afetivo é possível apenas na interação cooperativa e na reflexão comum entre pessoas diferentes quanto à idade, aos interesses, às competências e ao contexto cultural. (POULIN, 2010, p. 39)

Sasaki (1997) explica que nos anos de 1990, a democratização do ensino e as políticas públicas educacionais voltadas para o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola regular ganharam força, após a Declaração de Salamanca. Nessa mesma década, especificamente no ano de 1994, o Brasil aderiu ao grande desafio de constituir uma

escola adequada às necessidades dos alunos, a escola inclusiva e publicou a Política Nacional da Educação Especial.

Nesse contexto, o movimento de uma educação igualitária e para todos, gestado pela sociedade, teve avanços significativos desde 2008, sobretudo, no aspecto legal, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), sobre a qual o então ministro da Educação, Fernando Haddad, naquela ocasião, destaca:

Essa política apresenta uma visão que está se firmando em diversos países que deram início a um processo de reorientação das suas estruturas de ensino para o acesso e sucesso de todos os alunos, consolidando princípios que estavam em pauta desde os anos 1980. No Brasil, muitos sistemas de ensino já desenvolvem sólidas experiências educacionais neste sentido e outros estabeleceram metas para promover a inclusão de todos os alunos, e a nova Política subsidia a elaboração de normativas. No âmbito do MEC, a fim de dar consequência à Política, estaremos consolidando um conjunto de ações de apoio à implementação da educação inclusiva, destacando-se a proposta de financiamento para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular. Na medida em que estas ações forem implementadas teremos constituído uma política que promove o desenvolvimento da escola para efetivar o direito de acesso e a qualidade da educação (BRASIL, 2008, p. 21).

Figueiredo (2010) aponta, no entanto, que a PNEE não é suficiente para assegurar o acesso aos saberes escolares aos alunos da Educação Especial e destaca a necessidade de as escolas se transformarem em espaço que garantam verdadeiramente o ensino e o aprendizado de todos os seus alunos. Essa transformação faz-se necessária, haja vista que o sistema escolar pensado para uma minoria e caracterizado por uma educação elitista, homogeneizadora e conteudista, teve abalada sua função de “produzir conhecimentos”. Para Mantoan (2006), com a inclusão, a escola passou a vivenciar um complexo processo de reorganização para se tornar uma escola para todos e para cada um e, nesse desafio de incluir todos, a escola revela sua incapacidade de responder eficientemente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Giangrego, Cloninger, Dennis e Edelman (2000 apud POULIN, 2000) defendem cinco condições consideradas necessárias na Educação Inclusiva:

- 1) O agrupamento heterogêneo em uma mesma sala de aula e isso, em proporções naturais;
- 2) A presença do sentido de pertença ao grupo, os alunos em dificuldade estando acolhidos assim como os outros alunos;
- 3) Uma participação que implica que todos os alunos se dediquem ao mesmo tempo aos mesmos tipos de atividades de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados podem se diferenciar de um aluno a outro;

- 4) A convivência dos alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem em uma sala com alunos que não apresentam esses tipos de dificuldades;
- 5) E por último, uma experiência educativa equilibrada em que o professor preocupa-se tanto com as aprendizagens escolares e funcionais quanto com o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Ante tal premissa, a educação inclusiva pressupõe uma inovação no contexto educacional para acolher a subjetividade e a diversidade dos sujeitos inseridos no ensino regular. Para tanto, considera-se imprescindível uma revisão nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a democratizar as atividades sugeridas em sala de aula, dando ênfase ao trabalho colaborativo entre os alunos da turma, motivando-os a alcançarem níveis mais elevados de conhecimentos.

A seguir, procedeu-se um breve histórico da Educação Especial no Município de Fortaleza.

### 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, criou no ano de 1992 o Serviço de Educação Especial na estrutura organizacional do Departamento de Desenvolvimento Curricular para orientar os processos educacionais dos alunos com necessidades educativas especiais, encaminhando-os para as escolas especiais (FORTALEZA, 2012).

Com as transformações ocorridas no panorama educacional do País e em consonância com as novas diretrizes legais, o Município implantou em cinco escolas regulares, no final do ano de 1993, as denominadas Salas de Apoio Pedagógico (SAP), para atender aos estudantes com histórico de repetência, dificuldades de aprendizagens e deficiência. Esses espaços tinham como objetivo assegurar os pressupostos estabelecidos pela Constituição de 1988, em seu Art. 208, que prevê a ampliação do atendimento ao aluno com deficiência.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, definir no Art. 58 a Educação Especial "[...] como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais", somente no ano de 2006, a Secretaria Municipal da Educação, buscou ampliar o atendimento especializado aos alunos com deficiência nas SAP, realizando seleção de professores para atuar nesses espaços.

É válido ressaltar, entretanto, o fato de que até 2006 os serviços oferecidos pelas SAP, em sua maioria, destinavam-se às crianças que exibiam dificuldade de aprendizagem, uma vez que a matrícula de alunos com deficiência na rede ainda era muito tímida. Esse fato contribuiu para a ideia de que esse serviço era um reforço escolar. Tal modelo de reforço da aprendizagem curricular, no entanto, foi superado, no ano de 2008, pelo redimensionamento das SAP para Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços destinados à realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse mesmo ano, os professores que atuavam nas SRM de Fortaleza foram contemplados com um curso de especialização em Educação Especial/AEE desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), por intermédio de convênio realizado com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), que apresentou grande expressividade nacional pela formação de mais de seis mil professores em Educação Especial.

É importante destacar o fato de que a metodologia de redimensionamento das SAP para SRM implicou mudança de paradigmas e propôs aos professores da Educação Especial repensar sua prática educacional com apoio na singularidade e complexidade de seus alunos. Figueiredo (2010) destaca que essas mudanças não ocorrem igualmente nas crenças dos professores nem nas suas capacidades de efetuar-las. Assim, o grande desafio do professor da SRM emerge na sua contribuição com a inclusão dos alunos com deficiência, desmistificando a ideia do AEE como um serviço destinado ao reforço dos conteúdos curriculares que antes prevalecia nesse atendimento.

Em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cumprindo a função de fomentar o estabelecimento de sistemas de ensino inclusivos, o Município de Fortaleza desenvolveu ações que acarretaram acréscimo significativo da matrícula inclusiva na rede regular de ensino. Nos anos de 2000 a 2016, o número de alunos matriculados passou de 109 para 5.321, respectivamente<sup>23</sup>.

Dentre as ações estabelecidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza para assegurar a construção de escolas inclusivas, estão: o sistema de matrícula antecipada; o redimensionamento das SAP; a implantação de 155 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial (SEESP); efetivação de convênios com instituições de Educação Especial que se adequaram a essa nova ideia de educação especial e à formação dos professores das SRM em

---

<sup>23</sup> Dados da Coordenadoria de Planejamento da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Educação Especial/AEE; e, a formação em Educação Inclusiva para os professores da sala comum.

É importante destacar que, dentre as ações realizadas pelo município, o AEE foi a que trouxe maior contribuição no sentido de assegurar o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. No contraturno, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebe o serviço do AEE, que

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 15).

O AEE contribuiu para superação da ideia de que a Educação Especial era substitutiva à escola comum e vem colaborando de maneira significativa para a constituir de um sistema educacional inclusivo, capaz de atender às especificidades de todos os alunos.

A oferta do atendimento educacional especializado em SRM com vistas à superação das barreiras de acesso ao conhecimento dos alunos público-alvo desse serviço, exige dos sistemas escolares a ressignificação de suas práticas pedagógicas e a reorganização de seus espaços. Veiga e Amaral (2002) destacam que essa nova significação é reconhecida por uma parcela importante de docentes,

Entretanto, é difícil para um profissional da educação superar a distância que existe entre o que pensa sobre o ensino e o que é possível realizar em sala de aula; entre o que estudou em sua formação acadêmica e a realidade das escolas públicas; entre o que gostaria de ser capaz de fazer e o que consegue realizar. (VEIGA e AMARAL, 2002, p. 165).

Para enfrentar essa problemática e assegurar um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta aos sistemas de ensino a promoção de formação de professores para o AEE e dos demais profissionais da Educação para a inclusão escolar. Observa-se que o município de Fortaleza, contudo, não possui uma política de formação continuada assentada em um contexto de atenção às diferenças, reflexivo, gerador de autonomia e de transformação da prática docente. As formações continuadas desenvolvidas pelo referido Município destinam-se a atender políticas específicas, como Programa de Alfabetização na Idade Certa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dentre outros, com ênfase na alfabetização dos alunos.

Nesse contexto, considera-se importante discutir a formação continuada de professores e, mais especificamente, a formação continuada de docentes de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, tema abordado no próximo subcapítulo.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A Educação pública no Brasil teve seu fortalecimento a partir da Constituição de 1988, quando passou a ser direito de todos. Esse fortalecimento que culminou no crescimento educacional, impactou e aumentou o acesso à formação inicial e continuada de professores que, por sua vez, parece ser suficiente para garantir a qualidade da Educação destinada a “um público mais heterogêneo, resultante da busca da universalização educacional em todos os ciclos da Educação Básica, incluindo grupos historicamente negligenciados pelo Estado brasileiro” (ABRUCIO, 2016, p.16)

Garantir Educação para todos é uma preocupação mundial que auferiu impulso nos movimentos sociais que lutam pela inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Segundo Miranda (2013), esses movimentos foram influenciados por políticas públicas de Educação Inclusiva<sup>24</sup>, elaboradas no início dos anos de 1990.

Em razão dessas importantes políticas, o Brasil, que até 1960 não fazia nenhuma referência à Educação das pessoas com deficiência, implementou diversas normas para garantir o acesso dessas pessoas ao ambiente educacional regular. Dentre o conjunto de normas instituído no País, é oportuno mencionar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001c), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 2001a) que em seu Art. 59, inciso III, reconhece a necessidade de formação do professor para atender às especificidades do aluno com deficiência, quando estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais “[...] 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, p. 22).

Nessa perspectiva, Barreto (2013) destaca que o professor precisa apresentar o preparo necessário para contribuir com o desenvolvimento pleno de todos os alunos, tenham

---

<sup>24</sup> Conferência de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e a Conferência Mundial de Atenção às pessoas com Necessidades Especiais, que formalizou a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994).

eles deficiência ou não. Assim, para atender às demandas específicas dos seus alunos, torna-se iminente que escola execute programas de formação continuada para os professores, com apoio na complexidade dinâmica da prática docente, uma formação que discuta as peculiaridades da sua prática ante a implantação do trabalho pedagógico voltado para a inclusão de todos.

A este respeito, autores como Darido (2005) e Alarcão (2011) defendem o modelo de formação proposto por Schön (1992), no qual o professor reflete a situação e perfaz conhecimento desde a ação. Ademais, Alarcão (2011) defende uma ação formativa continuada, com vistas à superação da dicotomia teoria *versus* prática, e alerta sobre as formações que se reduzem a encontros de reinvidicações, distanciando o professor das discussões necessárias às mudanças e transformações educacionais. Para a autora os contextos formativos devem favorecer a experiência, a expressão e o diálogo, oportunizando um triplo diálogo relevante: “[...] um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala como Schön nos refere na sua linguagem metafórica” (Alarcão, 2011, p.49).

Garcia (1999), comenta que na docência, assim como em qualquer outra profissão, é necessário assegurar que se tenha o correto domínio da ciência e da competência profissional. Referindo-se ao conceito de formação de professores, o autor exprime:

[...] a formação, como realidade conceptual, não se identifica e nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da informação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (P. 22).

Desse modo, a formação é o meio pelo qual os professores atualizam seus conhecimentos para criar situações de aprendizagens significativas para seus alunos e si mesmo. Alarcão (2011, p.32) explicita que o professor atual precisa ter competência para “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender”. Consoante Garcia (1999), é na formação que os professores deverão adquirir, aperfeiçoar ou enriquecer suas competências,

capacitando-se para um trabalho que não é exclusivamente o de aula, haja vista as diferentes obrigações que os docentes precisam realizar no contexto escolar.

Pensar, então, as competências Perrenoud (2002, p. 133) salienta que para haver transformação no cotidiano da sala de aula, “[...] as ciências humanas e sociais propõem alguns esquemas de análise das práticas pedagógicas, os quais não são apenas úteis para fins teóricos, mas também são necessários em uma perspectiva de transformação dos profissionais e das práticas”.

Sobre reestruturação profissional do professor e de sua formação, Imbernón (2009, p.37), explica que é preciso contrapor-se a outras denominações da racionalidade técnica que possa nos levar “de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação”.

Veiga (2009), em seu estudo sobre a formação dos professores no Brasil, destaca a formação centrada no desenvolvimento de competências técnicas para o exercício da profissão.

Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. (VEIGA, 2009, p. 17).

A formação como elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor, deve estabelecer coerência entre o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento pedagógico. Para Imbernón (2009) é necessário ressituar o docente como protagonista ativo que combina decisões entre a forma prescrita e a realidade vivenciada. Afinal, ensinar não é um ato fácil, sobretudo, diante da crescente complexidade das relações de trabalho e do contexto das instituições educacionais.

Desta feita, destaca-se a importância de uma ação de formação continuada norteadora da realização dos conhecimentos necessários à prática pedagógica e coerente com as reais necessidades dos professores, capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma escola que ofereça melhor qualidade de ensino para atender às exigências do mundo globalizado.

Assim, buscando desvelar a produção científica nacional e os resultados encontrados por outros pesquisadores, sobre a formação continuada de professores de

Educação Física na perspectiva inclusiva, realizou-se um mapeamento nos periódicos da CAPES e SciELO mostrada no subcapítulo seguinte.

### 3.3 UM PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS RELACIONADOS A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação Física no Brasil, nasceu sob forte influência da área médica e dos militares e fora do ambiente escolar, sendo incorporada a esse sistema somente no final do século XIX, quando se organizava os Sistemas Nacionais de Ensino (CUNHA, 2017; MELLO, 2014; FERREIRA, 20011). Guiraldelli Jr (1991), apud Zylberberg (2007), estruturou cinco tendências da Educação Física brasileira: a higienista, a militarista, a pedagogicista, a competitivista e a popular.

Ferreira (2009) exprime que a primeira tendência da Educação Física brasileira surgiu nos anos de 1930, com esteio na preocupação da elite em formar hábitos de higiene nos sujeitos para evitar a proliferação de doenças. O mesmo autor destaca que a segunda tendência, denominada militarista, perdurou dos anos de 1930 a 1945 e tinha como objetivo formar jovens à serviço da Pátria. Seguidamente, procedeu-se à tendência pedagogicista, induzida pela ideologia nacionalista da República Populista, que perdurou de 1945 a 1964. A terceira tendência foi fundamentada no desporto como um espetáculo (FERREIRA, 2009).

A tendência esportivista, respaldada na LDB 5692/71, pode ser entendida como um conjunto de atividades que visava a desenvolver o gosto pelo esporte e pela competição, reduzindo a Educação Física ao desporto de alto nível. Com efeito, essa tendência disseminada no segundo pós-guerra e evidenciada no período da ditadura civil-militar até 1985, excluía os alunos sem habilidades para os esportes de competição. E, por último, a tendência popular, em que “[...] a ludicidade e a cooperação se ligam ao movimento de organização das classes populares” que buscava construir “uma sociedade efetivamente democrática.” (ZYLBERBERG, 2007, p.12).

Zylberberg (2007) aponta, ainda, que o histórico da Educação Física com foco no biológico, no rendimento das habilidades corporais, perdurou até os anos de 1970, mas ainda hoje pode ser constatado na ação de profissionais de cunho biológico. É importante destacar que essa tendência desconsidera as singularidades dos sujeitos e exclui todos os que não se encaixam no padrão preconcebido pelos profissionais da Educação Física.

Para Mendes (2013, p. 1),

Esse modelo resultou na exclusão sistemática dos estudantes que não atingiam o desempenho esperado ou não se enquadravam no perfil físico buscado pelos educadores. Durante muito tempo, os estudantes com deficiência fizeram parte desse processo de exclusão, com exceção às atividades de educação física adaptada, as quais eram voltadas exclusivamente para esse público.

Os sujeitos que se exiliam fora do padrão, sobretudo, os alunos com deficiência, eram dispensados das aulas de Educação Física e, por essa razão, o IRM passou a acompanhar “[...] o surgimento da **Educação Física Inclusiva**<sup>25</sup> que pressupõe a participação de todos os estudantes em uma mesma atividade” (MENDES, 2013, p.1). O mesmo autor assevera que essa proposta implica o reconhecimento das especificidades de cada aluno, na flexibilização de recursos e regras e na criação de atividades físicas pelo professor.

Desta feita, a Educação Física Inclusiva (EFI) pressupõe a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a participação de todo e qualquer aluno no desenvolvimento das atividades planejadas pelo professor, propondo a ressignificação dos objetivos a serem alcançados pelos alunos nas aulas de Educação Física, considerando imprescindível o envolvimento de todos eles em uma mesma atividade. De acordo com Mendes (2013), a compreensão de EFI parte do conhecimento da área da Educação Física Adaptada, na qual os alunos com deficiência realizam atividades físicas diferentes das efetuadas por seus colegas sem deficiência e separadamente. Nessa modalidade, o objetivo é o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor dos alunos com deficiência por meio da prática de esportes adaptados para cada tipo de deficiência.

O mesmo autor salienta que, na EFI, o objetivo é o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor de todos os alunos, com e sem deficiência, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, por meio da realização das mesmas atividades. Para tanto, faz-se necessário um ambiente acessível, com iguais oportunidades de uso e aulas planejadas de acordo com as especificidades de cada turma. (MENDES, 2013).

Rodrigues (2003) indica que a Educação Física, em razão de sua autonomia na organização dos conteúdos trabalhados no contexto de escolar, possui maior possibilidade de contribuir com constituição da escola inclusiva. Para o autor, há outros fatores que facilitam a inclusão de alunos com deficiência nessa disciplina: a atitude positiva dos professores perante os alunos e a capacidade de suscitar maior participação e satisfação em alunos com níveis de desempenho escolar muito diferentes. Cabe, no entanto, ressaltar que esses fatores – autonomia na organização do conteúdo, positividade do professor e satisfação dos alunos em

---

<sup>25</sup> Grifou-se.

variados níveis de aprendizagem – não são suficientes para tornar essa disciplina inclusiva, sobretudo, diante da “[...] fragilidade da formação dos profissionais da Educação Física para atuar com pessoas que apresentem necessidades especiais”. (CRUZ, 2005, p. 33).

Rodrigues (2003) assevera que o futuro profissional precisa de uma formação inicial e contínua que siga modelos isomórficos, que lhe assegure conhecer e aplicar conteúdos relacionados com o que se pretende dele como profissional. E adverte que, se no processo formativo o docente for estimulado, “[...] a competição, para procurar grupos homogêneos, para a exaltação de trabalho individual”, não se pode esperar que esse profissional promova atividades cooperativas, de respeito às diferenças e à solidariedade (RODRIGUES, 2003, p.72). Assim, faz-se necessário refletir sobre a formação continuada dos professores de Educação Física para o acolhimento de grupos de alunos tão heterogêneos em uma mesma atividade na sala ou na quadra de aula, ou seja, para a Educação Inclusiva.

Desta feita, realizou-se um mapeamento das produções científicas sobre formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, nas seguintes bases de dados: a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e b) sítio da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram elaborados quatro descritores: a) formação continuada de professores de “Educação Física” “inclusão escolar”; b) formação dos professores de “Educação Física” Educação Especial; c) formação continuada de professores “Educação Física” inclusiva; d) “Educação Física” inclusão escolar. As aspas foram aplicadas em todos os descritores para evitar uma avalanche de resultados e inclusão de artigos não relacionados à temática.

Como critério de inclusão recorreu a: a) vinculação de artigos publicados em periódicos; b) redigidos no idioma Português; c) publicações desenvolvidas no espaço temporal compreendido entre os anos de 2008 a 2016. d) relação com a temática objeto desta investigação. A escolha destes sítios fundamenta-se pela atualização do acervo, por sua relevância na comunidade científica e acadêmica e pelo acesso público e universal. Justificase 2008 como recorte temporal por ser o ano da publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e 2016 por constituir o ano da realização da versão do PAI investigada.

As buscas de artigos publicados em periódicos foram realizadas no período de dezembro de 2016 a janeiro de 2017. A primeira pesquisa foi realizada na página inicial do portal de Periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>). Nessa busca, com o primeiro descritor formação continuada de professores de “Educação Física” e “inclusão

escolar”, realizada na data de 29 de dezembro de 2016, foram identificados 26 artigos. Após a leitura dos resumos, verificou-se que apenas quatro destes guardavam relação com o objeto em investigação, os quais foram incorporados à revisão. Com o segundo e o terceiro descritores – formação dos professores de “Educação Física” *AND* Educação Especial e Formação continuada de professores *AND* “Educação Física” – foram identificados 25 e 12 publicações, respectivamente; contudo, em ambos, apenas três artigos eram alusivos ao tema de interesse e já constavam na pesquisa anterior. No descritor seguinte – “Educação Física” *AND* Inclusão escolar – foram localizados 35 artigos, dos quais, após a leitura do resumo, constatou-se que apenas seis estavam relacionados com o objeto de estudo; então, três foram selecionados por não constarem nas pesquisas apresentadas anteriormente. Desta feita, cabe destacar que, do total de 98 registros identificados no portal de Periódicos da CAPES, apenas sete publicações foram consideradas relevantes para o assunto sob exame.

Os procedimentos descritos anteriormente foram também aplicados no sítio da SciELO (<http://search.scielo.org>), com vistas a ampliar o número de publicações vinculadas ao tema proposto. Nessa busca, foi identificado o total de 38 artigos, mas somente dez estavam relacionados com o estudo em foco. A busca desenvolvida pelo primeiro descritor identificou quatro produções, das quais apenas duas estavam relacionadas com o objeto-foco deste estudo, ambos selecionados para a leitura integralmente. No segundo descritor, foram localizados 11 trabalhos disponíveis, mas constatou-se que apenas três estavam vinculados ao estudo e somente um possibilitou acréscimo no número de artigos para leitura na íntegra. No trabalho de pesquisa realizado com o terceiro descritor, foi localizada apenas uma publicação relacionada e esta não possibilitou acréscimo pelo de já ter sido apresentada. O descritor “Educação Física” *AND* Inclusão escolar obteve 22 publicações, com quatro delas vinculadas ao tema-foco desta investigação, possibilitando um acréscimo de duas novas leituras selecionadas. Das 38 publicações científicas, dez foram relacionadas com o tema em investigação, por meio da leitura do resumo, das quais cinco foram selecionadas para leitura na íntegra, por não aparecerem nas tentativas anteriores e serem relevantes para o exame sobre formação continuada de professores de Educação Física em Educação Inclusiva.

Desta feita, a pesquisa realizada nas duas bases eletrônicas, utilizando as combinações dos descritores definidos para este estudo, encontrou 136 resumos no total. Na etapa seguinte, empregando os critérios de inclusão/exclusão adotados foi descartada a maioria, por não estarem os assuntos relacionados ou por tratarem da temática de modo tangencial. Cabe destacar que as publicações repetidas nas bases de dados foram agregadas no quadro com maior número de artigos. Do exposto, foram selecionados, incorporados,

analisados e, posteriormente, organizados em categorias para uma melhor reflexão sobre os aspectos relacionados à temática em estudo – formação continuada do professor de Educação Física em Educação Inclusiva.

### 3.3.1 Trabalhos identificados nas bases de dados investigadas

No Quadro 1 estão as bases indexadoras e as respectivas quantidades de trabalhos encontrados, selecionados com base na leitura dos resumos e, posteriormente, incorporados a este experimento por meio da leitura completa dos artigos. Cumpre destacar que dos 136 artigos encontrados, 26 foram selecionados e, após a aplicação dos critérios estabelecidos nesta investigação, apenas nove foram incorporados e analisados.

**Quadro 1 – Quantidade de artigos publicados em periódicos sobre formação de professores de Educação Física em Educação Inclusiva identificada**

| Descritores   | Encontrados |        | Selecionados |        | Incorporados |        |
|---|-------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
|   | CAPEL       | SciELO | CAPEL        | SciELO | CAPEL        | SciELO |
| Formação Continuada de Professores de Educação Física e Inclusão Escolar  | 26          | 04     | 04           | 02     | 02           | 02     |
| Formação Continuada de Professores de Educação Física e Educação Especial | 25          | 11     | 03           | 03     | --           | 01     |
| Formação Continuada de Professores e Educação Física Inclusiva            | 12          | 01     | 03           | 01     | --           | --     |
| Educação Física e Inclusão Escolar  | 35          | 22     | 06           | 04     | 02           | 02     |
| Total de trabalhos  | 98          | 38     | 16           | 10     | 04           | 05     |

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que o descritor Educação Física e Inclusão Escolar, localizou o maior número de artigos, 35 no total, enquanto o descritor Formação continuada de professores e Educação Física inclusiva, identificou somente 12 trabalhos.

O Quadro 2 sumaria os trabalhos em consonância com a temática deste estudo, identificados nas bases indexadoras supracitadas, em termos de período de publicação, autor, título, periódico e base de dados.

**Quadro 2 – Identificação dos artigos incorporados em termos de período de publicação, autor, título, periódicos e base de dados**

| Ano  | Título  | Autores   | Periódico                                 | Base de dados |
|------|---|---|---|---------------|
| 2016 | Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar   | FIORINI, M. L. SALZANI; MANZINI, E. J.                        | Revista Brasileira de Educação Especial   | SciELO        |
| 2016 | A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente  | TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. | Revista Brasileira de Educação Especial   | SciELO        |
| 2015 | Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica                   | FERREIRA, J. S.; HENRIQUE DOS SANTOS, J.; COSTA, B. de O.     | Revista Brasileira de Ciências do Esporte | CAPES         |
| 2014 | Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor | FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.                             | Revista Brasileira de Educação Especial   | SciELO        |
| 2013 | Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da Educação Física  | SOUZA, J. C.; MARTINS M. F. A.                                | Revista Educação Especial                 | CAPES         |
| 2013 | A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho                                | SOUZA, G.C.; SANTIAGO, P.                                     | Movimento                                 | CAPES         |
| 2012 | Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de Educação Física  | BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P.              | Motricidade                               | CAPES         |
| 2011 | Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos   | CRUZ, C. G; SCHNECKENBERG, M.; EL TASSA, K. O. M.; CHAVES, L. | Educar em Revista                         | SciELO        |
| 2010 | Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente   | COSTA, V. B. da   | Motriz: Revista de Educação Física        | SciELO        |

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos do Quadro 2 evidenciam que as publicações relacionadas à temática Formação dos Professores de Educação Física em Educação Inclusiva são escassas. No decurso do período analisado, nove anos no total (2008-2016), observou-se uma lacuna de dois anos para o surgimento da primeira publicação, ou seja, não houve nenhuma publicação nos anos de 2008 e 2009 de trabalhos relacionados à temática sob exame. Nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2014 foi identificado um só trabalho publicado (COSTA, 2010; CRUZ et al, 2011; BOATO et al, 2012; FIORINI; MANZINI, 2014). Enquanto isso, os anos de 2012, 2013, 2015 e 2016 registraram o dobro de publicações intrinsecamente vinculados ao estudo em foco, dois trabalhos em cada ano (SOUZA; MARTINS, 2013; SOUZA; SANTIAGO, 2013; FERREIRA et al, 2015; CRUZ et al, 2015; TAVARES et al, 2016 e FIORINI et al, 2016).

A formação do primeiro autor da publicação também foi considerada na análise dos nove trabalhos. Deste total, seis autores são licenciados em Educação Física e um em História. Os outros dois são profissionais da Psicologia e da Fisioterapia. Observa-se que em sua maioria, os trabalhos encontrados foram realizados por professores de Educação Física, revelando a preocupação desses profissionais com o movimento da Educação Inclusiva. De acordo com Rodrigues (2003), a Educação Física, por fazer parte do currículo da escola, não pode ficar neutra em face ao processo de inclusão. Ainda segundo o autor, essa disciplina pode se estabelecer como uma ponte manente para que a escola seja mais inclusiva. Cruz (2015) aponta para um consenso acerca da inclusão escolar: a necessidade de uma formação continuada adequada dos professores de Educação Física, para atender as especificidades dos alunos com deficiência. Assim, destaca-se a necessidade de oportunizar aos professores de Educação Física espaços para diálogo que favoreçam o despontar de uma prática pedagógica capaz de dar respostas positivas às aprendizagens de todos os alunos (com e sem deficiências).

### **3.3.2 Objetivos dos trabalhos identificados nas bases de dados investigadas**

Em relação aos objetivos dos estudos dos trabalhos identificados nas bases de dados investigadas, restou evidenciado o fato de que cinco deles focalizaram na compreensão das dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física em face ao processo de inclusão dos alunos com deficiências (FIORINI et al, 2016; FIORINI; MANZINI, 2014, SOUZA et al, 2013; CRUZ et al, 2011; e COSTA, 2010).

O artigo de Fiorini e Manzini (2014) estabelecem como objetivo de estudo identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência e sugerir ações e conteúdos baseados nessas dificuldades, com a intenção de promover a formação dos professores. Em outro estudo, realizado no ano de 2016, os autores traçaram como objetivo da investigação identificar as situações de dificuldade e de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares onde há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada (FIORINI et al, 2016).

Para esses autores, a participação dos professores “nativos” no apontamento das situações de dificuldades e de sucesso, no tocante à inclusão desses alunos, é imprescindível para o planejamento de uma formação continuada de professores, “[...] que ajude os docentes a refletir e a encontrar soluções para seus problemas”. (RODRIGUES, 2003, p.72). Corroborando esse pensamento, Mello (2014), exprime que a formação contínua deve perceber o contexto dinâmico da escola e não ser direcionada aos desejos individuais e às utopias de um ou de outro professor, mas dirigida a um coletivo.

Outros três artigos evidenciaram a formação continuada de professores de Educação Física com foco na inclusão dos alunos com deficiências (TAVARES et al, 2016; FERREIRA et al, 2015; e SOUZA e SANTIAGO, 2013). O trabalho de Tavares et al (2016), expressa como objetivo investigar a formação em Educação Inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do Ensino Fundamental. Nessa mesma perspectiva, Ferreira *et al* (2015) apontam que seu foco é descrever as modalidades de formação continuada frequentadas por professores de Educação Física iniciantes (n=34) e experientes (n=36) e identificar, na perspectiva dos docentes, aquelas que mais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Enquanto isso, o objetivo apontado por Souza e Santiago (2013) foi compreender os liames entre a formação de professores e o processo de inclusão.

E, por fim, Boato et al (2012) trazem um estudo com o objetivo de avaliar em que medida a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF vem atendendo as necessidades de capacitação e acompanhamento pedagógico dos professores de Educação Física para efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. De um modo geral, os autores propõem em seus objetivos de estudo investigar como a formação continuada de professores pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

### 3.3.3 Resultados dos trabalhos identificados nas bases de dados investigadas

A LDBEN/1996 estabelece no seu Art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores com especialização adequada para o atendimento educacional especializado, bem como docentes capacitados para atender esses alunos no ensino regular. Apesar, porém, de um consenso generalizado sobre a fundamental importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento de Educação Inclusiva, observa-se pouco investimento por parte dos sistemas de ensino.

Os resultados desta pesquisa revelaram que os professores de Educação Física estão sensibilizados sobre o processo de inclusão escolar (FIORINI et al, 2016; SOUZA e MARTINS, 2013; CRUZ et al, 2011). Encontram-se, porém, dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas de inclusão dos alunos com deficiência (TAVARES et al, 2016; FIORINI et al, 2016; FIORINI; MANZINI, 2014; FERREIRA et al, 2015; SOUZA e MARTINS, 2013; BOATO et al, 2012; COSTA, 2010). Tavares et al (2016, p.527) destaca a angústia dos docentes pela formação insuficiente e sua busca por formação continuada ou, até mesmo, “pós-graduação como forma de preencher essa lacuna, crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso à informação, distância entre teoria e prática”.

Para Rodrigues (2008, p.38) é fundamental apoiar os professores por intermédio do desenvolvimento de programas de formação em serviço, que os qualifiquem para trabalhar em Educação Inclusiva e propõe a criação de parceria entre “[...] escolas ou agrupamentos de escolas e instituições de ensino superior que possam fazer formação continuada e supervisão das políticas e práticas da escola. Assim, percebe-se que os sistemas de ensino precisam garantir o apoio e a formação continuada dos professores para fortalecer esse profissional ante as especificidades do processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Cruz et al (2011, p.204) defendem o ponto de vista segundo o qual os professores sejam os personagens principais dos programas de formação continuada. Asseveram “[...] que não raro os programas de formação continuada de professores da rede básica traduzem propostas não dialogadas com as demandas mais específicas de uma determinada rede ou delegacia/núcleo de ensino”. Também apontam uma contradição na busca, pelos professores, de conhecimentos teóricos ante reivindicações de experiências práticas capazes de responder positivamente as demandas. Os resultados de Ferreira et al (2015) corroboram o pensamento de Cruz (2011). Asseveram,

Na medida em que se pretende que o professor desenvolva a responsabilidade e a autonomia para gerir o processo de desenvolvimento profissional, a formação deve partir da motivação pessoal do professor, pois a possibilidade de atenção às suas necessidades profissionais serão ampliadas. É necessário, também, que a formação continuada esteja associada à promoção na carreira com correspondentes benefícios financeiros e promoção profissional dos professores. (P.298).

Para Souza e Santiago (2013), durante a formação, os professores desenvolveram o processo de reflexão-ação, possibilitando mudanças na prática pedagógica, mas não conseguem dimensionar se as conquistas asseguram a inclusão permanentemente. A esse respeito, Souza e Martins (2013, p.277) asseguram,

Portanto, ao se pensar na formação de professores em Educação Física é preciso considerar todas as nuances que podem levar a exclusão dos alunos com necessidades especiais com o intuito de fortalecer o processo de inclusão com transparência com a diversidade que permeia no âmbito escolar.

Com efeito, a formação de professores de Educação Física para o contexto da escola inclusiva precisa refletir sobre os problemas enfrentados no chão da escola, buscando juntos soluções viáveis para aprimoramento das “[...] intervenções de impacto diante das demandas sociais existentes” (CRUZ et al, 2011, p.204). Para Fusari e Rios (1995 apud MARTINS e MELO, 2017) a formação continuada deve considerar as múltiplas determinações e dimensões que constituem uma realidade, além de ser realizada no contexto escolar. Para os autores,

As propostas de formação com vistas a uma profissionalização competente devem assegurar o respeito à individualidade e ao coletivo, já que as condições para realização de um trabalho competente podem ser encontradas, por um lado, no próprio educador, nas características que o qualificam, e por outro lado, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para a ação coletiva (P.368).

Acredita-se que, efetivamente, esse deve ser aspecto central a ser considerado no desenvolvimento de uma formação continuada com a pretensão de formar profissionais capazes de atender as especificidades de uma sala ou quadra de aula, cuja proposta seja trabalhar na perspectiva inclusiva.

Buscando compreender a formação continuada dos professores de Educação Física para a Educação Inclusiva e os aspectos centrais que a constituem, observa-se que ainda são escassos e descontínuos os programas de formação continuada desenvolvidos pelos sistemas de ensino ou em parcerias com outras instituições, no intuito de apoiar esse

profissional na inclusão dos alunos com deficiências. Foi possível perceber um consenso entre os professores sobre sua formação ser insuficiente para atender os alunos com deficiência e de sentirem-se angustiados pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar para incluir esses alunos em suas aulas.

As iniciativas formativas destinadas aos professores de Educação Física são compulsórias, privilegiam as necessidades dos sistemas de ensino e não consideram o professor como protagonista desta ação. Por denotarem um formato descontextualizado das dificuldades dos professores e das necessidades da escola, não consideram todas as nuances que podem contribuir para a exclusão dos alunos com deficiência. Assim, a formação continuada desenvolvida não atende aos interesses dos professores e pouco contribuem para modificar sua ação pedagógica, dispensando/excluindo o aluno com deficiência das aulas de Educação Física.

Os professores anseiam por uma formação continuada para o contexto inclusivo que se configure numa ação permanente desenvolvida pelos sistemas de ensino, capaz de responder positivamente às necessidades inerentes ao contexto educativo do professor, favorecendo o acesso à informação e o estreitamento entre teoria e prática.

## 4 METODOLOGIA: O CAMINHAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Objetivou-se aqui especificar os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a realização deste estudo modelado pela abordagem qualitativa, com delineamento nas práticas do Estudo de Caso. Aqui foi detalhada toda a ação realizada neste experimento, como natureza da pesquisa, locus, critérios de escolha dos participantes, definição dos procedimentos e dos instrumentos de coletas e a organização das análises dos dados.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A definição do caminho metodológico deste estudo foi expressa nos pressupostos da pesquisa qualitativa que auferem credibilidade e tradição no campo da Educação por buscar compreender, em situações particulares, os acontecimentos e as interações ocorridos na escola.

Minayo (2010) aponta que a pesquisa qualitativa permite desvelar processos sociais pouco conhecidos e propicia durante o desenvolvimento da investigação a elaboração de outras abordagens, a revisão e a criação de conceitos e categorias. Ainda segundo a autora, essa abordagem se configura melhor, quando aplicada nos estudos de grupos e segmentos delimitados, por possibilitar a observação de detalhes considerados irrelevantes, mas que conduzem o pesquisador a resultados significativos sobre a realidade investigada.

Para André (2008), a abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos inteiramente, considerando-os por completo e em todos os seus componentes. Ela aponta que

[...] Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc, traduzidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (P.4).

Bogdan & Biklen (1994) definiu cinco características evidenciadas na pesquisa qualitativa. 1 O ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador frequenta os locais de estudo, constituindo-se no principal instrumento de coleta. 2 Possui caráter descritivo para aproveitar todos os detalhes recolhidos durante a análise do objeto de estudo. 3 O foco de maior interesse é o processo e não os produtos ou os resultados. 4 Análise dos

dados tendem a seguir a forma indutiva. Com efeito, a elaboração das abstrações ocorre com esteio nos agrupamentos dos dados. 5 O significado tem vital importância para os investigadores qualitativos na busca da apreensão das distintas perspectivas dos participantes e/ou nos variados sentidos que dão as suas vidas.

Em razão dessa premissa, elegeu-se a pesquisa qualitativa para analisar a compreensão dos professores acerca dos contributos da formação continuada do ‘Projeto Portas Abertas para a Inclusão’ no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas na escola, por considerar que essa abordagem permite conhecer em profundidade o fenômeno pesquisado.

Para o delineamento dos procedimentos técnicos, optou-se pelo Estudo de Caso, por favorecer uma análise holística do fenômeno investigado e reunir o maior número de coletadas de informações possíveis (GOLDENBERG, 1997).

Para Merriam (1988 *apud* BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89), o Estudo de Caso é uma estratégia que “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Corroborando tal afirmação, Yin (2001, p.22) destaca que o Estudo de Caso caracteriza como pesquisa “[...] empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Gil (2009, p.54) enfatiza a ideia de que essa modalidade de pesquisa “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, tarefa considerada improvável em outros procedimentos. Esse autor assevera ainda que a utilização do Estudo de caso no âmbito das ciências assume vários propósitos, como: explorar situações reais quando com limites pouco definidos; manter o caráter unitário da investigação; descrever a conjuntura do contexto investigado; desenvolver hipóteses e teorias; e explicar as causas de determinados fenômenos em conjunturas complexas.

Assim, tendo clareza das estratégias metodológicas e do referencial teórico que orienta este estudo, mostra-se o panorama da pesquisa – O Curso de Formação Continuada do Projeto Portas Abertas para a Inclusão – Educação Física Inclusiva no Contexto de Fortaleza, descrevendo a escolha dos participantes, os Projetos Locais e os procedimentos e instrumentos utilizados para explicar o fenômeno estudado.

#### 4.2 O LOCUS DA PESQUISA: O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO –2016

O locus desta investigação foi a terceira formação continuada desenvolvida pelo Programa Portas Abertas para Inclusão – Educação Física Inclusiva, ocorrida no ano de 2016. A escolha desta versão como objeto de estudo, considerou o fato de muitos docentes que participaram das formações anteriores não estarem mais atuando nas escolas cobertas pelo projeto, o que dificultava a localização dos cursistas participantes das versões realizadas nos anos de 2013 e 2015. Essa escolha justifica-se ainda, em virtude de a versão 2016 haver expressado: a) um refinamento pedagógico em todo o processo do curso; b) a participação de David Rodrigues (pesquisador português e uma das maiores referências na área da Educação Inclusiva); c) a criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA); d) facilidade de acesso aos projetos locais desenvolvidos pelos professores nas escolas; e) além da aproximação que se teve com os participantes.

A turma da formação continuada do PAI 2016 foi formada por 33 educadores, sendo: oito professores do AEE, oito técnicas da Educação Especial, sete coordenadores pedagógicos, nove professores de Educação Física e uma professora da biblioteca. Essa turma se reunia todas as terças-feiras, no período de abril a outubro, para assistir às aulas que eram transmitidas ao vivo pela internet. Inicialmente, esses encontros aconteciam na Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE), sendo transferidos, posteriormente, para uma escola de tempo integral da rede municipal de Fortaleza, em razão das dificuldades com internet banda larga.

Demonstra-se, no Quadro a seguir, um cronograma com as aulas enumerada na ordem em que os temas abordados foram desenvolvidos pelo Projeto Portas Abertas para a Inclusão e a data de realização.

**Quadro 3 – Cronograma das aulas e temas abordados.**

(continua)

| <b>Aula</b> | <b>Temas abordados</b>  | <b>Data</b> |
|-------------|---|-------------|
| 0           | Encontro para teste de infraestrutura local (exclusivo aos facilitadores) | 12/abr      |
| 1           | Apresentação do curso/ Princípios e dimensões da Educação Inclusiva       | 19/abr      |
| 2           | Discussão prática e formação em ferramentas virtuais do curso             | 26/abr      |

**Quadro 3 – Cronograma das aulas e temas abordados.**

(conclusão)

| Aula | Temas abordados   | Data   |
|------|---|--------|
| 3    | Histórico da Educação Inclusiva                               | 03/mai |
| 4    | Elaboração e gestão de projetos                               | 10/mai |
| 5    | Discussão prática e formação em ferramentas virtuais do curso | 17/mai |
| 6    | Educar na diversidade - Acessibilidade/ Desenho universal     | 24/mai |
| 7    | Educação Física Inclusiva: uma educação de possibilidades     | 31/mai |
| 8    | Transtorno do espectro autista/ Famílias                      | 07/jun |
| 9    | Educação Física Inclusiva - aspectos gerais                   | 14/jun |
| 10   | Discussão prática e formação em ferramentas virtuais do curso | 02/ago |
| 11   | Atendimento Educacional Especializado                         | 09/ago |
| 12   | Relação entre Educação e Saúde                                | 16/ago |
| 13   | Organização da Educação Nacional como Política Pública        | 23/ago |
| 14   | Discussão prática e formação em ferramentas virtuais do curso | 30/ago |
| 15   | Estratégias Pedagógicas - Educação Física Inclusiva           | 06/set |
| 16   | Mecanismos de gestão - PPP e PAR                              | 13/set |
| 17   | Gestão Escolar na perspectiva inclusiva                       | 20/set |
| 18   | Controle Social   | 27/set |
| 19   | Estratégias Pedagógicas - aspectos gerais                     | 04/out |
| 20   | Encerramento  | 11/out |

Fonte: IRM

Dos 33 cursistas inscritos, apenas 22 concluíram o curso e foram certificados pelo IRM e UNICEF, ou seja, realizaram todos os exercícios, preenchimento de questionários, autoavaliação e desenvolvimento dos projetos locais nas suas escolas.

Com o objetivo de contextualizar a rede municipal de ensino de Fortaleza, *locus* desta investigação, na seção seguinte exibe-se um diagnóstico dos dados coletados em relação ao número de unidades escolares, alunos matriculados, assistentes da Educação Infantil e professores efetivos e substitutos.

#### 4.2.1 Diagnóstico atual da rede municipal de ensino de Fortaleza

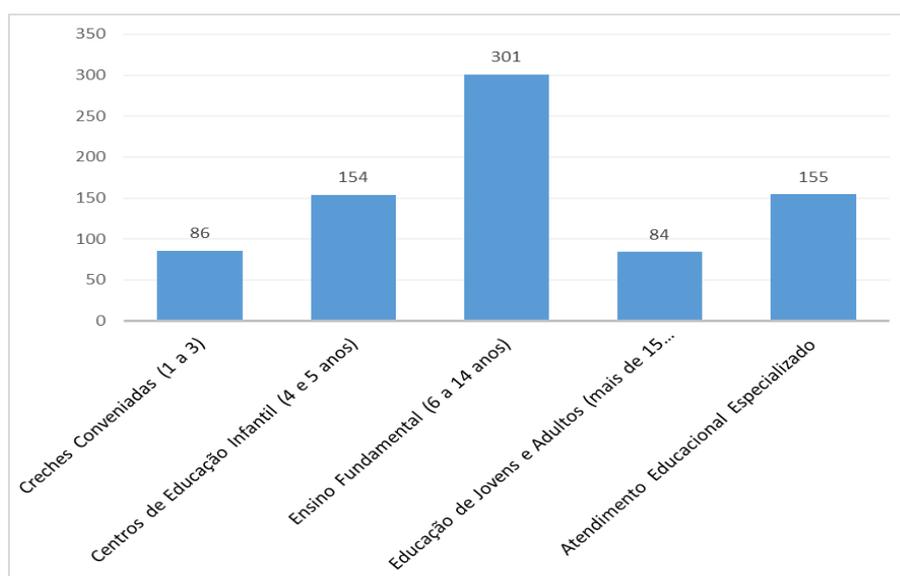
No Município de Fortaleza, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – Censo 2010), em seus 314.930 km<sup>2</sup> de área total, moram 2.452.185 (dois milhões, quatrocentos e cinquenta dois mil e cento e oitenta e cinco) habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH 2010) é de 0,754 e sua taxa de escolarização de 96,1%, na faixa etária de seis a 14 anos.

No ano de 2007, esse Município por intermédio da Lei Complementar Nº 0039 reestruturou a antiga Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS) e instituiu a Secretaria Municipal da Educação (SME).

Dados da SME apontam que a rede municipal de ensino de Fortaleza possui, em funcionamento, no ano de 2018: 240 unidades voltadas à Educação de crianças de um a cinco e 301 para os alunos do Ensino Fundamental de seis a 14 anos de idade. Dessas, apenas 84 ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e somente 155, prestam serviço da Educação Especial, como Atendimento Educacional Especializado para cerca de 5.400 aluno.

O gráfico a seguir traz o quantitativo de escolas por nível/modalidade de ensino da rede *locus* desta investigação:

**Gráfico 1 - Parque da Escolar Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**



Fonte: elaborado pela autora.

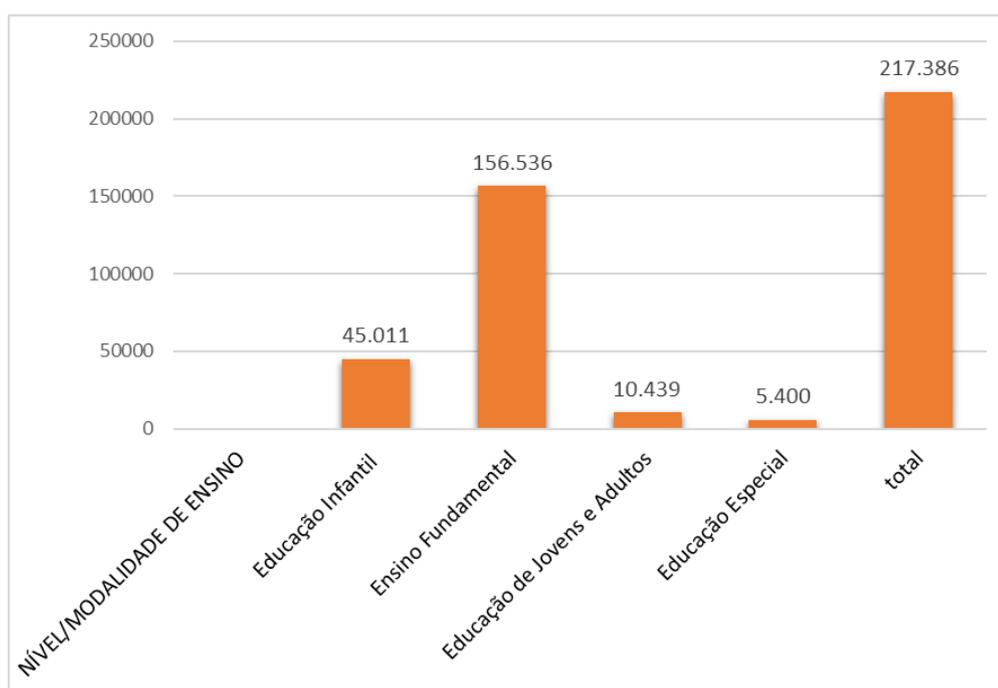
Cumprir informar que nessa rede de ensino o atendimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino

regular foi estabelecido com esteio na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim, em consonância com a legislação atual, desde 2008, as escolas da rede municipal de Fortaleza são orientadas a matricular, de forma antecipada, os alunos público-alvo da Educação Especial, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas – Educação Infantil e Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto ao número de alunos da Educação Especial matriculados no ano de 2018, a SME informou que foram 45.011 alunos, na Educação Infantil, 156.536, no Ensino Fundamental e 10.439, na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 211.986 alunos matriculados.

O gráfico a seguir exprime a quantidade de alunos matriculados, por nível/modalidade de ensino:

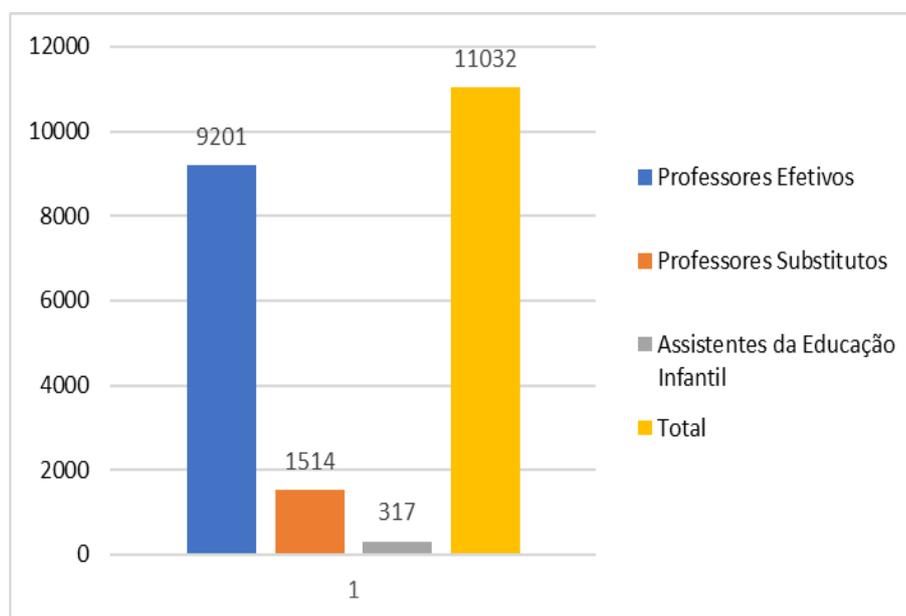
**Gráfico 2 - Matrícula por nível/modalidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**



Fonte: elaborado pela autora.

Para atender esse quantitativo de alunos, a rede retrocitada demonstra um quantitativo de 317 da Educação Infantil, 1.514 professores substitutos e 9.201 professores efetivos, totalizando 11.032 docentes.

**Gráfico 3 – Assistentes da Educação Infantil, professores substitutos e efetivos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**



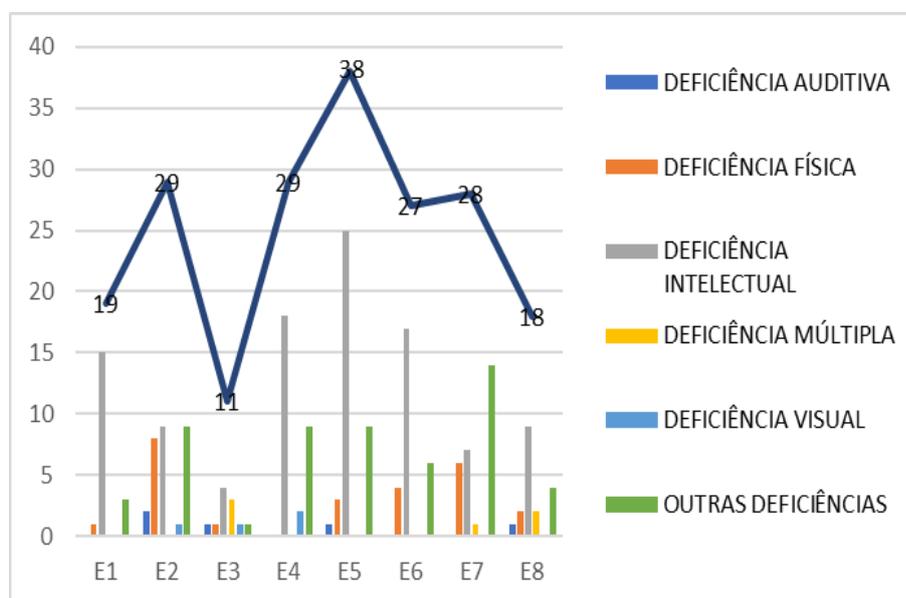
Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que embora esses profissionais (professores e assistentes da Educação Infantil) atendam alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum desde o advento da PNEE, no ano de 2008, a temática educação na perspectiva inclusiva ainda não é contemplada nas formações continuadas desenvolvidas pela SME, segundo dados da própria Secretaria.

Retomando o objeto deste estudo, destaca-se que, dentre as 12 escolas indicadas para participarem do PAI em 2016, apenas oito elaboraram e executaram o Projeto Local. Assim, somente essas escolas foram selecionadas e codificadas com as siglas E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8, no intuito de garantir o anonimato. De tal sorte, esta investigação se dedicou à análise de nove Projetos Locais, oito das escolas e um da SME.

No tocante as escolas onde os Projetos Locais foram desenvolvidos, considerou-se importante apontar o quantitativo de alunos com deficiências matriculados em cada uma.

**Gráfico 4 – Quantidade de alunos matriculados nas escolas participantes do Projeto Portas Abertas para a Inclusão, realizado em 2016.**



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que a E2 possuía o maior número de alunos da Educação Especial, 38 no total, enquanto a E3 exprimia uma matrícula de apenas 11 alunos. É oportuno salientar que, em cada Sala de Recursos Multifuncionais, encontra-se lotado apenas um professor do AEE para atender os alunos da escola onde funciona a SRM e outras escolas da circunvizinhança.

Na seção seguinte serão expressos os participantes deste estudo, os cursistas do projeto Portas Abertas para a Inclusão, durante o ano de 2016.

#### 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para esta investigação foram selecionados os 22 cursistas (professores, coordenadores pedagógicos e os técnicos em educação) que finalizaram com êxito todas as etapas da formação realizada em 2016.

**Quadro 4 – Perfil dos cursistas que concluíram a formação continuada do Projeto Portas Abertas para a Inclusão**

| <b>Cursistas</b>                    | <b>Feminino</b> | <b>Masculino</b> | <b>Quantidade</b> |
|-------------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| <b>Coordenador Pedagógico</b>       | 04              |                  | 04                |
| <b>Professor do AEE</b>             | 08              |                  | 08                |
| <b>Professor de Educação Física</b> | 06              | 01               | 07                |
| <b>Professor Apoio - Biblioteca</b> | 01              |                  | 01                |
| <b>Técnico da Educação</b>          | 02              |                  | 02                |

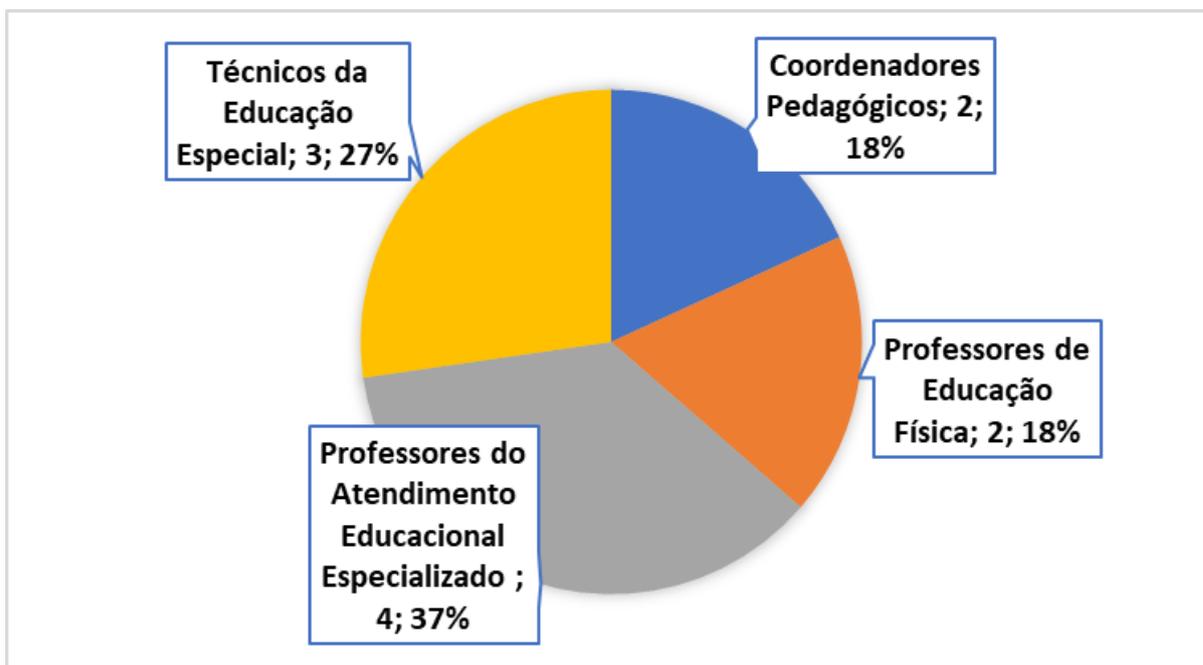
Fonte: elaborado pela autora.

Definido o público deste estudo, realizou-se o primeiro contato com os cursistas pelo correio eletrônico para situá-los sobre a pesquisa e seus objetivos. Em seguida, foram realizados contatos telefônicos, com vistas a identificar os interessados em participar do estudo e agendar um encontro, no intuito de coletar informações dos professores sobre o curso de formação continuada do PAI, por meio de uma entrevista coletiva. Nessa ocasião, 18 professores aceitaram o convite e confirmaram participação no encontro

Na data do encontro compareceram 11 cursistas, todos do sexo feminino. Assim, o grupo de profissionais que compôs este estudo foi constituído de: três técnicas em Educação, duas coordenadoras pedagógicas, duas professoras de Educação Física e quatro professoras do Atendimento Educacional Especializado.

O gráfico a seguir mostra o perfil dos participantes:

**Gráfico 5 – Perfil das participantes da pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora.

Para garantir o anonimato, as participantes deste estudo foram identificadas com as siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11 e agrupados de acordo com os Projetos Locais desenvolvidos nas suas respectivas escolas, conforme destacado no segmento logo em sequência.

#### **4.3.1 Projetos Locais**

Este ensaio pretendeu compreender como a formação continuada do PAI contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas. Assim, foi necessário conhecer e refletir sobre os produtos dessa formação: os projetos desenvolvidos pelos cursistas durante a formação, denominados, pelo PAI, de Projetos Locais.

Assim, o objeto de estudo da segunda etapa desta investigação foram os nove Projetos Locais, organizados e registrados pelos cursistas no AVA do curso, no ano de 2016. Nessa etapa buscou-se identificar as dimensões de análise da Educação Inclusiva priorizadas pelos cursistas na elaboração e no desenvolvimento dos projetos nas suas respectivas escolas.

O quadro a seguir demonstra informações relevantes dos Projetos Locais, tais como: escola de origem, participantes responsáveis por sua elaboração, título, objetivo, além da sigla desenvolvida neste estudo para identificar cada Projeto supracitado.

**Quadro 5 – Projetos Locais, seus autores e as escola de origem**

| <b>Origem</b> | <b>Participante</b> | <b>Título do Projeto</b>  | <b>Objetivo</b>  | <b>Projeto Local</b> |
|---------------|---------------------|---|--|----------------------|
| SME           | P4, P5, P6          | Formação Continuada de Gestores para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Promover um amplo debate sobre o papel do gestor escolar na garantia do direito à Educação para todos          | PLS                  |
| E1            | P3                  | Portas Abertas para a Inclusão: aulas inclusivas de Jiu-Jitsu                                 | Realizar parcerias para desenvolver aulas inclusivas de Jiu-Jitsu para os alunos do 5º ano A                   | PL1                  |
| E2            | P1                  | Jogos Cooperativos  | Elaborar ações inclusivas no planejamento escolar  | PL2                  |
| E3            | P10                 | Portas Aberta na Semana da Inclusão   | Sensibilizar a comunidade escolar para o respeito às diferenças  | PL3                  |
| E4            | P7                  | Compreendendo e Vivenciando a Inclusão  | Fortalecer o trabalho do AEE com toda a comunidade escolar, focando o envolvimento da família                  | PL4                  |
| E5            | P2                  | Jogos Cooperativos como Instrumento de Sensibilização para Inclusão                           | Utilizar os jogos cooperativos como instrumento de sensibilização para inclusão                                | PL5                  |
| E6            | P8                  | Dança: um projeto de vida   | Promover uma educação física inclusiva através da dança  | PL6                  |
| E7            | P11                 | Portas Abertas para a Aprendizagem Matemática   | Incentivar o trabalho coletivo e contribuir com o processo de aprendizagem das operações básicas da Matemática | PL7                  |
| E8            | P9                  | Experiência Corporal por Meio de Atividades Lúdicas: o <i>show</i> de talentos                | Desenvolver a expressividade corporal, a socialização e a autonomia dos alunos com e sem deficiência           | PL8                  |

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a pesquisa qualitativa a interação do pesquisador com o objeto de investigação é essencial. Por conseguinte, a coleta dos dados é a fase mais importante de uma pesquisa, pois essa aproximação do pesquisador com o seu objeto de demanda permite o

estabelecimento de uma interação “[...] que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”. (MINAYO, 2009, p.21).

Em sendo assim, destaca-se que os procedimentos de coleta e análise dos dados deste estudo foram divididos em duas fases distintas: entrevista e busca documental. Posteriormente, essas fases foram subdivididas em etapas.

A realização da entrevista para coletar os dados desta investigação configurou-se por ser essa uma técnica bastante adequada para se obter informações sobre o comportamento humano em profundidade e em grande quantidade (GIL, 2009). De acordo com Minayo (2009), a entrevista é a estratégia de coleta de dados mais utilizada no trabalho de campo. Ela considera que essa deve ser uma conversa realizada por iniciativa do entrevistador com dois ou vários sujeitos. Ainda segundo a autora, a entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. (P.64).

Efetivamente, a primeira fase configurou a entrevista com os participantes do PAI 2016, com o objetivo de coletar dados sobre a formação continuada e o desenvolvimento dos Projetos Locais realizados nas escolas. Para esse fim, foi elaborado previamente um roteiro (Apêndice A) de entrevista com questões abertas direcionadas ao processo investigativo. Nesse instrumento também constava a informação do caráter estritamente confidencial das informações prestadas e o tempo despendido para cada questão

A entrevista com o grupo de professores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Educação foi realizada no período da manhã, no mesmo local onde havia sido efetuada a formação – uma escola de tempo integral da rede *locus* desta investigação. O espaço escolhido para o evento foi o laboratório de informática. Os participantes foram recebidos com uma mensagem de acolhida que destacava a importância da pesquisa para a compreensão dos fenômenos ocorridos no contexto escolar. Tal ação objetivava estabelecer uma boa interação dos envolvidos nesse processo investigativo, uma vez que a inter-relação dos investigadores de campo com os entrevistados “[...] é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa”. (MINAYO, 2009, p.68).

A entrevista realizada com os 11 participantes da pesquisa foi gravada em áudio e vídeo, com a devida permissão dos participantes e teve duração de três horas e meia. Essas gravações foram transcritas literal e integralmente e, em seguida, foi realizada a codificação dos sujeitos e efetuada a edição dos temas identificados nos textos, recortados e classificadas em quadros.

A busca documental realizada na segunda etapa foi ancorada no pensamento de Gil (2009), quando ensina que essa técnica de coleta de informações é capaz de proporcionar dados em quantidade e qualidade suficiente, evitando perda de tempo e constrangimento comuns em pesquisas cujos dados são obtidos diretamente das pessoas. O autor destaca, ainda, que, na condução desse tipo de trabalho, é procedente o uso de uma ficha.

Bogdan & Biklen (1994) exprime que, embora os procedimentos utilizados sejam importantes para desvelar o fenômeno investigado, cabe ao pesquisador ser criativo e disciplinado para coletar dados demasiados e inadequados ao estudo proposto. Em razão desse entendimento, e considerando os procedimentos e instrumentos de coleta de dados previamente definidos, aponta-se a seguir as fases desenvolvidas nesta investigação.

Assim, realizou-se uma pesquisa na SME para reunir os nove Projetos Locais desenvolvidos nas escolas pelos cursistas da formação do PAI de 2016. O escopo desta ação era identificar quais dimensões de análises da Educação Inclusiva reverberaram nos projetos e analisar as concepções dos participantes sobre sua contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Para tanto, utilizou-se uma ficha contendo a identificação dos projetos e as dimensões de análise da Educação Inclusiva: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, família e parcerias, utilizadas para estabelecer as categorias de análises. (Apêndice B).

#### 4.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise e interpretação dos dados coletados desempenha papel imprescindível na pesquisa. Assim, para compreender como a formação continuada do Projeto Portas Abertas para a Inclusão contribuiu para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas na escola, procedeu-se à análise temática que, de acordo com por Minayo (2014, p. 316), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cujo *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

De acordo com a autora, a análise temática desdobra-se em três etapas. Na primeira, denominada **Pré-análise**, é realizada a escolha dos documentos que serão analisados, além da retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa. Essa etapa subdivide-se em leitura flutuante (contato direto do pesquisador com o material de campo), constituição do corpus (universo estudado que responde pela validade qualitativa – exaustividade, representatividade, homogeneidade) e formulação e reformulação de hipóteses e objetivos, que “[...] consiste na retomada da etapa exploratória, tendo como parâmetro da leitura exaustiva do material as

indagações iniciais”. (MINAYO, 2014, p. 317). A segunda etapa, exploração do material, busca identificar o núcleo de compreensão do texto para encontrar as categorias. E, por fim, na terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação propõem-se as inferências e realizam-se as interpretações, de acordo com o quadro teórico estabelecido.

Com efeito, os dados coletados nas fases apontadas a seguir foram analisados em cada etapa da análise temática, separadamente.

Na fase 1 – entrevista aplicada aos participantes da formação continuada do PAI 2016, transcrita na íntegra e codificada, as falas dos participantes foram formalmente organizadas, possibilitando uma análise criteriosa dos dados.

Na fase 2 – informações coletadas pela busca documental e pelas falas coletadas na entrevista, foram analisadas e as informações encontradas nos Projetos Locais.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a realização da coleta de dados desta investigação, foi solicitada autorização da responsável pelo projeto na SME, por meio da assinatura no Termo de Anuência (Apêndice D), e todas as informações necessárias sobre a pesquisa foram evidenciadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), devidamente assinado de maneira espontânea e voluntária pelos participantes, que tiveram suas identidades preservadas e não foram submetidos a nenhum risco ou dano físico, mental ou social.

## 5 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são trazidos os resultados e suas análises, tanto da fase da entrevista com os participantes, quanto da busca documental.

### 5.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES

A etapa 1 da pesquisa, a entrevista, buscou desvelar a contribuição que os cursistas atribuíram à formação continuada do PAI para o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, realizou-se a pré-análise da primeira parte da entrevista para identificar trechos das falas que tivessem relação com o objeto de investigação (destacados em negrito). Após reiteradas leituras do conteúdo selecionado, seguiu-se com nomeação do conteúdo temático.

#### Quadro 6 – Núcleos de sentido da contribuição da formação para o desenvolvimento profissional

(continua)

| Falas dos Participantes  | Temas                            |
|--|----------------------------------|
| [...] <b>a maior importância desse curso para mim e para o meu ambiente social, para o meu ambiente escolar foi o crescimento como ser humano.</b> Eu acho que, o grande ponto, o grande objetivo do Portas Abertas é fazer você abrir a sua mente, ver a possibilidade que todo mundo tem (P1).   | Visão sobre a Educação Inclusiva |
| [...] a contribuição da formação foi <b>nos mostrar que podemos realmente transformar esse espaço (a escola), num espaço de acolhimento, a princípio, mas também de aprendizagem,</b> para isso é necessário a parceria, que era a palavra chave do nosso estudo sempre foi e é parceria... parceria com a coordenação e com os outros professores (P2).   | Visão sobre a Educação Inclusiva |
| O que mais gostei foi que eu me incluí. Eu estava excluída e <b>eu me incluí porque eu tinha muita dificuldade de trabalhar com plataforma,</b> com você está todo tempo indo lá vendo se tem algum recado, se tem algo para você fazer e tem que está o tempo todo se policiando [...], então, eu gostei porque eu percebi meu avanço em relação a essa resistência de trabalhar dessa forma a distância, eu tinha bastante resistência (P3). | Dificuldade com EAD              |
| [...] aprendi muito, cresci muito, fiquei muito feliz com as falas dos professores. Numa das aulas a gente teve o Sasaki falando, eu até compartilhei com o grupo e com a facilitadora o quanto isso foi maravilhoso. Eu aprendi muito, cresci muito e <b>contribuiu muito para a minha visão enquanto profissional nessa educação inclusiva de que é possível fazer sim</b> (P4).   | Visão sobre a Educação Inclusiva |

**Quadro 6 – Núcleos de sentido da contribuição da formação para o desenvolvimento profissional**

| (continuação)  |  |
|--|--|
| Falas dos Participantes  | Temas                                    |
| <p>Para mim foi uma oportunidade, assim, muito enriquecedora, participar desses encontros, principalmente, <b>porque mesmo a gente lendo, mesmo a gente estudando muito sobre inclusão, mas as palestras mexeram muito comigo</b>, foram muito enriquecedoras. <b>Eu vi assim uma forma tão simples, ao mesmo tempo tão profunda e coisas assim que a gente precisava trazer para nossa realidade enquanto escola.</b> Eu acho que todos nós fomos de uma certa forma contemplados. Eu ficava anotando e querendo mais era pegar essa fala e trazer para repassar para as outras professoras do AEE, para outras situações, porque eu vi assim que era tão abrangente e de uma forma simples, trazendo de fato para nossa realidade escolar que desafio de incluir é possível [...](P5)</p>  | <p>Visão sobre a educação inclusiva</p>  |
| <p>[...] eu acho que a gente deveria ter se reunido mais vezes, para nos determos mais aos conteúdos, trocado mais ideias. <b>Eu, principalmente, porque ainda tenho muita vontade de aprender mais (...) para mim uma dificuldade, eu acho que ficou gritante mesmo a questão do tempo</b>, que para mim foi sufocante por estar sozinha. (P6)</p>  | <p>Ausência de tempo para a formação</p> |
| <p>[...] como professora de sala de aula, <b>eu tinha uma certa resistência dos alunos com necessidades especiais, eu me sentia desafiada e, por muitas vezes, não sabia como agir, porque eu não tinha experiência, até então, com esses alunos na sala de aula, eu via uma barreira muito grande para lidar com eles.</b> E como coordenadora eu cheguei para trabalhar mais próximo mesmo da professora do AEE, que faz um trabalho excelente na escola. Foi quando eu vi que é possível trabalhar com eles sim [...] <b>esse curso abriu essa visão de que é possível trabalhar com essas crianças, de que elas conseguem também se desenvolver se a gente realmente quiser e fazer...</b> eu aprendi muito aqui [...](P7)</p>   | <p>Visão sobre a Educação Inclusiva</p>  |
| <p>[...] falando um pouco da minha formação, esse curso para mim, eu acho que 2016, foi um marco muito importante na minha vida [...]. [...] <b>com 25 anos como professora de Educação Física da escola particular, com tudo esquematizado</b>, já tinha uma linha de trabalho, já tinha o meu jeito de fazer. <b>Eu achava que nada ia mudar na minha vida e de repente, aparece um curso desses [...].</b> [...] eu me senti muito mal no primeiro momento porque eu fiquei pensando assim, quantos alunos eu deixei sentado na arquibancada, porque nas outras escolas o foco é: você tem que dar conta do conteúdo; no caso prático: você tem que correr tantos minutos; você tem que fazer tantas abdominais; você tem que fazer isso e você tem uma nota pra dar; tem que ter tanto de flexibilidade; tem que ser tanto de arremesso; tem que ser tanto não sei o quê... e aqueles alunos que tinham que eram inaptos, que entregam atestado médico, eles sentam na arquibancada, eu dava um texto sobre algum assunto e durante todos esses anos eles faziam [...]. <b>Então primeiro tinha que acontecer uma mudança em mim para que eu gerasse algum ganho nos meninos.</b> (P8)</p> | <p>Prática educativa</p>                 |

**Quadro 6 – Núcleos de sentido da contribuição da formação para o desenvolvimento profissional**

| (conclusão)  |                   |
|--|-------------------|
| Falas dos Participantes  | Temas             |
| Como coordenadora ele (o curso) veio impactar porque até então eu cobrava dos professores o planejamento[...], porque eu tinha todas as outras disciplinas para estudar e porque também a gente não está pronta para todas, não é? Ninguém é excelente em todas. Então o que é que cobrava era o planejamento. <b>E partir da formação nós estamos sentando e, em qualquer tempinho livre, vamos sentar porque a gente viu que é possível [...]. Então é isso que mudou, enquanto coordenadora de todas as disciplinas... que é possível sim você avançar, você incluir.</b> (P9)            | Prática educativa |
| Essa formação <b>ajudou a gente a fazer o diagnóstico da nossa escola, no sentido de ver o que não está legal lá na minha escola para poder trabalhar em cima disso.</b> A gente percebeu que o nosso planejamento não estava legal, não era planejamento em conjunto, eu não me sentava com a professora de Educação Física, com a coordenadora para poder fazer um planejamento diferente e fazer isso dá uma reavivada na gente [...]. <b>Então, eu acho que isso é o mais importante que a gente aprendeu nessa formação, perceber aonde não está legal para poder modificar.</b> (P10). | Prática educativa |
| [...] ajudou porque era <b>pouca a experiência dos professores com atividades inclusivas</b> [...] com deficiência na escola [...] então assim, eu fui, <b>aceitei o desafio de pegar essa turma</b> (P11).  | Prática educativa |

Fonte: elaborado pela autora.

Após a nomeação dos conteúdos temáticos relativos à avaliação dos cursistas sobre a contribuição da formação continuada do PAI para o seu desenvolvimento profissional, verificou-se a necessidade de reagrupá-los de acordo com os temas identificados nos discursos dos entrevistados para seguir com a “[...] redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise”. (MINAYO, 2009, p. 92).

**Quadro 7 – Temas sobre o desenvolvimento profissional**

| Temas                             | Participantes          |
|-----------------------------------|------------------------|
| Visão sobre a Educação Inclusiva  | P1, P2, P4, P5, P7, P8 |
| Prática educativa                 | P9, P10, P11           |
| Superação da dificuldade com EAD  | P3                     |
| Ausência de tempo para a formação | P6                     |

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, se exprimem as interpretações da categoria desenvolvimento profissional, por meio dos temas que emergiram com maior frequência nas falas das entrevistadas, quando foram indagadas sobre como avaliam o contributo da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Na dialógica desse processo, foram selecionadas para análise dois temas relacionados ao objeto desta investigação: a) Visão sobre Educação Inclusiva; e b) Prática educativa.

### **5.1.1 A contribuição da formação continuada do PAI para o desenvolvimento profissional na percepção dos cursistas – visão sobre a Educação Inclusiva**

No tema – Visão sobre Educação Inclusiva, nas falas de cinco (P1, P2, P4, P5, P7) das 11 entrevistadas foi possível perceber que as participantes desta investigação denotavam uma ideia de educação homogeneizadora, em que necessidades dos alunos e as situações diversas revelados no contexto educacional recebem dos profissionais da escola as mesmas respostas, como mostram as falas a seguir.

[...] a maior importância desse curso para mim e para o meu ambiente social, para o meu ambiente escolar foi o crescimento como ser humano. **Eu acho que, o grande ponto, o grande objetivo do Portas Abertas é fazer você abrir a sua mente, ver a possibilidade que todo mundo tem. (P1).**

[...] a contribuição da formação foi **nos mostrar que podemos realmente transformar esse espaço (a escola), num espaço de acolhimento, a princípio, mas também de aprendizagem**, para isso é necessário a parceria, que era a palavra chave do nosso estudo sempre foi e é parceria... parceria com a coordenação e com os outros professores. (P2).

[...] **contribuiu muito para a minha visão enquanto profissional da educação inclusiva de que é possível fazer sim. (P4).**

[...] **as palestras mexeram muito comigo**, foram muito enriquecedoras. **Eu vi assim de uma forma tão simples, ao mesmo tempo tão profunda e coisas assim que a gente precisava trazer para nossa realidade enquanto escola.** Eu acho que todos nós fomos de uma certa forma contemplados. [...] porque eu vi assim que era tão abrangente e de uma forma simples, trazendo de fato para nossa realidade. [...] (P5).

[...] **eu tinha uma certa resistência dos alunos com necessidades especiais, eu me sentia desafiada e, por muitas vezes, não sabia como agir, porque eu não tinha experiência, até então, com esses alunos na sala de aula, eu via uma barreira muito grande para lidar com eles.** E como coordenadora eu cheguei para trabalhar mais próximo mesmo da professora do AEE, que faz um trabalho excelente na escola. Foi quando eu vi que é possível trabalhar com eles sim [...] **esse curso abriu essa visão de que é possível trabalhar com essas crianças, de que elas conseguem também se desenvolver se a gente realmente quiser e fazer...** eu aprendi muito aqui. [...] (P7).

Corroborando essas falas, Mantoan (2006) expressa que o modelo escolar mais conhecido até hoje trata todos os alunos como se fossem iguais para estabelecer uma condição igualdade. Essa mesma autora afirma que

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoa com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. (P.20).

Poulin (2010, p. 41) ressalta que as escolas permanecem reféns dos modelos educativos tradicionais e não criam “[...] as condições necessárias ao desenvolvimento das competências ligadas à cooperação entre os alunos e à contribuição à construção de saberes compartilhados que constituem os fundamentos da pedagogia da contribuição”.

Estudo realizado por Bezerra e Figueiredo (2010) corrobora o entendimento da fala da P7, quando diz “[...] eu me sentia desafiada e, por muitas vezes, não sabia como agir, porque eu não tinha experiência, até então, com esses alunos na sala de aula, eu via uma barreira muito grande para lidar com eles.” Em sua pesquisa, a autora verificou que a falta de habilidade dos educadores em lidar com os alunos que expressam deficiência resulta da não convivência, o que, conseqüentemente, enseja dificuldades na comunicação com eles. A autora postula que “[...] viver coletivamente é uma necessidade ontogenética do humano, Ser de relação por natureza”. (P.33).

Com amparo nessa premissa, compreende-se que para se pensar na formulação de uma educação verdadeiramente inclusiva, impôs-se em desmitificar a ideia de homogeneidade arraigada no modelo tradicional ainda vigente no cotidiano escolar. Para tanto, faz-se necessário trazer os professores para o centro da discussão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola. Somente assim, serão transformadas as concepções internalizadas que não reconhecem a Educação como direito de todos, tampouco acreditam no princípio de que toda pessoa é capaz de aprender em interação com o outro.

A P1 expressa que o “[...] grande objetivo do Portas Abertas é fazer você abrir a sua mente” e revela suas dificuldades e limitações em perceber “a possibilidade que todo mundo tem”. Para Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), a atitude dos professores negarem a capacidade cognitiva dos alunos os conduz a negligenciarem o ensino na esfera intelectual, considerada a mais importante para o desenvolvimento humano. Esses autores denominam

essa atitude de Pedagogia da Negação e alertam para os prejuízos causados na aprendizagem e na autodeterminação dos alunos.

Silva (2013) corroborando o pensamento de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) acentua que essa concepção responsabiliza o sujeito pela própria deficiência e impõe barreiras que inferiorizam e limitam as possibilidades da pessoa com deficiência. Assim, a escola precisa conceber a deficiência como resultado das “[...] barreiras existentes no ambiente em que vivemos, passamos a considerar o contexto – e o nosso papel e, também, de cada um – na constituição de cada uma das deficiências”. (P.16).

Quando a P1 relata seu crescimento ao perceber as possibilidades de aprender do outro, parece assimilar o pensamento expresso por Diaz, (2009, p.81)

Os alunos, cada aluno, aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e tenta explorar essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno pode engajar-se por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, ou realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos.

Com efeito, a escola, nesse processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos precisa “abrir sua mente” (P1) para favorecer novas aprendizagens, significativas e sem rótulos, por meio das interações estabelecidas no seu cotidiano e da troca de experiências.

Em sua narrativa sobre a formação e o desenvolvimento profissional, P4 aponta “[...] aprendi muito, cresci muito e contribuí muito para a minha visão enquanto profissional da educação inclusiva de que é possível fazer sim.” Sua fala assegura o contributo da formação para seu crescimento profissional e desvela que a formação deve ser ponto central para a escola inclusiva. Neste sentido, Pimentel (2012, p.140) adverte para ideia de que a Educação Inclusiva precisa de “[...] professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

Assim, entende-se que a ausência de formação para a Educação Inclusiva implica o desconhecimento dos saberes necessários para encontrar os distintos caminhos que podem levar à aprendizagem. Somente um profissional embasado teoricamente poderá refletir e agir sob o ritmo e o tempo necessários para cada aluno se apropriar de um novo conhecimento. Neste sentido, entende-se, com base nas narrativas analisadas nessa subcategoria, que a formação implementada pelo PAI expressou relevância para o desenvolvimento profissional

dos cursistas participantes deste estudo, em decorrência transformação provocada na compreensão dos professores sobre o paradigma da Educação Inclusiva.

### **5.1.2 A contribuição da formação continuada do PAI para o desenvolvimento profissional na percepção dos cursistas – mudança na prática educativa**

Neste segmento da pesquisa, foi analisado o tema – Prática educativa, revelado no discurso de cinco (05) participantes desta investigação (P8, P9, P10, P11). Ao serem questionadas se consideravam que “[...] a formação continuada do PAI havia possibilitado o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos que favoreciam a efetivação de práticas educativas inclusivas na escola”, os participantes destacaram situações experimentadas no contexto escolar que foram modificadas desde a realização do curso.

Refletir sobre a prática educativa significa pensar a profissão docente com suporte na autonomia e na responsabilidade conferidas ao professor, individual ou coletivamente (PERRENOUD, 2000). Esse pensamento denota que o professor tem liberdade para modificar suas estratégias pedagógicas, flexibilizando-as, para atender as necessidades educativas específicas de seus alunos. A importância dessas modificações para a efetivação de uma prática educativa que atenda a todos os alunos foi apontada nas falas das participantes.

A P8 destacou o fato de contando mais de 25 anos de profissão, tinha uma linha de trabalho esquematizada e achava que nada ia mudar, mas que durante as primeiras aulas do curso sentiu-se mal lembrando-se dos alunos que deixou de fora das suas aulas – “na arquibancada”; destaca, ainda: “[...] primeiro tinha que acontecer uma mudança em mim para que eu gerasse algum ganho nos meninos”. De acordo com Garcia (1994, p.48 apud SIKES, 1992) “[...] os processos de mudança devem ter necessariamente em consideração aquilo a que temos vindo a denominar de *dimensão pessoal da mudança*, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores”.

O valor dessa dimensão pode ser observado na fala inicial de P8, quando aponta sua prática educativa tradicional, realizada por muito tempo nas aulas de Educação Física que desconsiderava os alunos possuidores de alguma limitação:

[...] falando um pouco da minha formação, esse curso para mim, eu acho que 2016, foi um marco muito importante na minha vida [...]. [...] **com 25 anos como professora de Educação Física da escola particular, com tudo esquematizado**, já tinha uma linha de trabalho, já tinha o meu jeito de fazer. **Eu achava que nada ia mudar na minha vida e de repente, aparece um curso desses [...]. [...]** eu me senti muito mal no primeiro momento porque eu fiquei pensando assim, quantos alunos eu deixei sentado na arquibancada, porque nas outras escolas o foco é: você tem que

dar conta do conteúdo; no caso prático: você tem que correr tantos minutos; você tem que fazer tantas abdominais; você tem que fazer isso e você tem uma nota pra dar; tem que ter tanto de flexibilidade; tem que ser tanto de arremesso; tem que ser tanto não sei o quê... e aqueles alunos que tinham que eram inaptos, que entregam atestado médico, eles sentam na arquibancada, eu dava um texto sobre algum assunto e durante todos esses anos eles faziam [...].

Quando P8 diz “[...] eu achava que nada ia mudar na minha vida”, indica um pensamento recorrente entre professores que se apegam e engessam sua prática educativa, não permitindo que novas estratégias pedagógicas sejam incorporadas à ação docente. De acordo com Garcia (1994), os professores tendem a refutar inovações na implementação de atividades e na organização do ensino, sobretudo, quando estas “[...] implicam o assumir risco, inseguranças (pelos menos temporariamente) relativamente à ordem, disciplina e rendimento dos alunos”. (P.49). Esse autor expressa a ideia de que é imprescindível compreender mudança e inovação como um processo no qual o professor muda à medida que aprende.

Ainscow (1997, p. 10) adverte para a noção de que mudança nas estratégias pedagógicas para minimizar as dificuldades educativas dos alunos é uma matéria complexa, mas que assumir métodos alternativos ajuda a encontrar novas possibilidades de identificar e ultrapassar essa complexidade. A reflexão sobre a prática pressupõe o primeiro passo para a efetivação de mudanças no contexto escolar.

Farias (2006) compreende, entretanto, que, embora imbricados, mudança e inovação constituem processos distintos. Apesar de toda inovação ter a pretensão de promover mudança, alcançá-la implica um trabalho exigente e árduo por parte dos professores. A autora destaca, ainda, que qualquer mudança está alicerçada nos vínculos ideológicos e políticos dos agentes envolvidos; e as propostas de mudança na prática educativa devem, efetivamente, considerar o conteúdo cultural dos docentes – o que pensam, fazem e dizem.

Nas falas da P9 e da P10, evidencia-se que a formação continuada do PAI possibilitou o acesso à informação e a novos saberes educacionais, o que a conduziu a uma reflexão sobre a necessidade de inovar, de transformar as estratégias utilizadas com os professores, sobretudo, em relação ao planejamento:

Como coordenadora ele (o curso) veio impactar porque até então eu cobrava dos professores o planejamento[...], porque eu tinha todas as outras disciplinas para estudar e porque também a gente não está pronta para todas, não é? Ninguém é excelente em todas. Então o que é que cobrava era o planejamento. **E partir da formação nós estamos sentando e, em qualquer tempinho livre, vamos sentar porque a gente viu que é possível [...]. Então é isso que mudou, enquanto coordenadora de todas as disciplinas... que é possível sim você avançar, você incluir.** (P9).

Essa formação **ajudou a gente a fazer o diagnóstico da nossa escola, no sentido de ver o que não está legal para poder trabalhar em cima disso**. A gente percebeu que o nosso planejamento não estava legal, não era planejamento em conjunto, eu não me sentava com a professora de Educação Física, com a coordenadora para poder fazer um planejamento diferente e fazer isso dá uma reavivada na gente [...]. **Então, eu acho que isso é o mais importante que a gente aprendeu nessa formação, perceber aonde não está legal para poder modificar**. (P10).

Nesse trecho, é possível perceber que a ação pedagógica, desenvolvida pela P9 antes da referida formação, limitava-se à cobrança do planejamento dos professores como um produto pronto e acabado, sem nenhuma articulação didático-metodológica para o ensino ou para a integração das nas áreas específicas do conhecimento, ou seja, cada docente elaborava seu plano desarticulado das demais áreas. A participante ressalta que somente com o curso passou a planejar junto com os docentes para refletirem sobre as estratégias pedagógicas que privilegiassem todos os alunos na sua aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios e garantindo um ensino com mais qualidade.

Alarcão (2011) destaca a capacidade que se tem de encontrar a maneira própria de agir e de intervir na vida social.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contexto que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (P.49)

Zabala (2010) assevera que o professor contribui com o processo educativo quando intervém adequadamente nos processos de aprendizagens e nas dificuldades do aluno, garantindo sua participação e sucesso na vida escolar. Nesse contexto, entende-se que coordenadores pedagógicos e professores, no momento do planejamento, devem priorizar práticas pedagógicas inclusivas que respondam de modo mais efetivo às necessidades educacionais específicas dos alunos. O ensino inclusivo precisa ser significativo para o aluno e privilegiar as experiências vividas, a fim de garantir sua participação, autonomia nas aprendizagens e sucesso escolar.

Transformar a prática pedagógica requer do professor reflexão sobre sua ação, determinação e conhecimento da função do ensino e de como se produzem as aprendizagens nos alunos, além da clareza sobre os fatores condicionantes do contexto educacional que

dificultam e/ou impossibilitam a concretização dos objetivos estabelecidos para o ensino, como: “[...] espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e a sua proporção por aula, pressões sociais, recursos disponíveis, trajetória profissional dos professores, as ajudas externas etc.” (ZABALA, 2010, p.22). Assim, é imprescindível que os professores compreendam que a organização de práticas educativas que se pretendem inclusivas demandam tempo para “perceber aonde não está legal” e perseverança para buscar novas estratégias de ensino “para poder modificar” de maneira mais eficiente a realidade vivenciada no contexto escolar (P10).

A P11 relatou em sua fala que o curso ajudou porque ela possuía pouca experiência com alunos com deficiência:

[...] ajudou porque era **pouca a experiência dos professores com atividades inclusivas** [...] com deficiência na escola [...] então assim, eu fui, **aceitei o desafio de pegar essa turma.** (P11).

O discurso da P11 suscita a formação continuada como a correção de uma eventual formação inicial deficitária. De acordo Davis (2011, p.86),

Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhados – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.

Mantoan (2006), corroborando a linha de raciocínio de Davis, assinala que os professores têm dificuldades em compreender a inclusão no contexto de sala de aula, em decorrência da formação que tiveram como alunos na qualidade de profissionais. Ressalta que a escola, por não saber lidar com as diferenças, tenta homogeneizar os alunos conforme seus desempenhos, igualando-os de acordo com os níveis de competências escolares para atingirem seus objetivos de ensino sem considerar as possibilidades que cada um tem de estabelecer conhecimentos.

Nesse sentido, compreende-se que é preciso modificar atitudes e comportamentos de professores e gestores escolares em todas as dimensões do contexto escolar. Uma das principais mudanças deve acontecer na prática educativa do professor, ao trabalhar em um ambiente de ensino que, tradicionalmente, avalia o conhecimento adquirido de maneira uniforme, como se todos aprendessem de igual maneira. Essa prática homogeneizadora arraigada em nossas escolas deverá dar espaço para a adoção de critérios e procedimentos de

ensino e avaliação flexíveis, com vista a promoção de todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência, porquanto cada sujeito aprende de um jeito diferente e, por essa razão, devem ser respeitados em suas singularidades.

A seguir, mostra-se na seção 5.2 a análise dos dados da fase II, Projetos Locais, que consistiu em identificar as dimensões de análise da Educação Inclusiva, priorizadas pelos cursistas na elaboração e desenvolvimento dos Projetos Locais, e analisar a contribuição desses projetos para o desenvolvimento de práticas Educativas Inclusivas, na percepção dos cursistas.

## 5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS PROJETO LOCAIS

Essa etapa da investigação configurou-se na classificação dos Projetos Locais, de acordo com as cinco Dimensões de Análises da Educação Inclusiva, estabelecida pela equipe do IRM, priorizadas pelos cursistas no seu plano de ação. Ressalta-se que essas dimensões foram definidas pela referida equipe do IRM a partir de estudos de casos realizados pela referida equipe, em escolas com histórico de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Após essa classificação, os mencionados projetos foram relacionados às falas das participantes autores da sua execução na escola, quando foram questionadas sobre a contribuição do projeto para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola, conforme quadro 7.

**Quadro 7 – Projetos Locais, dimensões de análise da Educação Inclusiva priorizada e recorte do discurso dos autores da sua execução na escola.**

(continua)

| Projeto Local | Dimensão de Análise da Educação Inclusiva | Falas dos Participantes   |
|---------------|---|---|
| PLS           | <b>Gestão escolar</b>                     | [...] achei muito viável nosso projeto porque a gente pensou, apesar do nosso pouco tempo, em envolver os gestores e foi muito importante a escolha do tema para esse público a quem a gente queria envolver no trabalho do AEE. Isso porque já tinha sido feito a questão dos Projetos Políticos Pedagógicos, no primeiro momento e no segundo momento tinha sido direcionado para os professores de Educação Física e agora, nesse terceiro momento, seria para os gestores. E assim, eu acho que a gente conseguiu, né, dentro dessa perspectiva estender o máximo possível, o projeto para outras instâncias. <b>(P5)</b> . |

**Quadro 7 – Projetos Locais, dimensões de análise da Educação Inclusiva priorizada e recorte do discurso do responsável pela sua execução na escola.**

(continuação)

| Projeto Local | Dimensão de Análise da Educação Inclusiva | Falas dos Participantes   |
|---------------|---|---|
| PL1           | <b>Parcerias</b>                          | [...] na primeira aula eles entravam no tatame sem preocupação com o pé se estava limpo, não pediam licença para entrar e já na última aula a gente viu que até na hora de vestir o quimono, houve mudança. Eles já estavam se comportando melhor, já tinha a questão da reeducação [...] sempre que o professor chamava um aluno para demonstrar um golpe ou para lutar, ele (aluno com paralisia cerebral) era o primeiro, ele levantava a mão [...] ele sempre queria estar lutando com o professor então assim, ele percebeu a potencialidade que ele tinha, ele achava que conseguia ganhar do professor (P3).   |
| PL2           | <b>Estratégias Pedagógicas</b>            | [...] E assim, para gente falar um pouquinho sobre os critérios da nossa escolha do tema do projeto, a gente pensou, como a gente pegou uma turma de PCA, a gente pensou em trabalhar a questão da alfabetização e eles estão nesse processo... e tinha dois alunos com deficiência nessa sala. Então a gente uniu esse foco, que é a alfabetização com a aula de Educação Física e eles amaram. Através dos desenhos eles mostram, explicam os desenhos deles, dizendo como foi a aula se gostou... e todos estavam participando lá no momento... aqueles que nem iam lá na quadra, nem pisavam lá. Na hora da aula de Educação Física tomava outro rumo, ficando muitas isolados [...] (P1) |
| PL3           | <b>Estratégias Pedagógicas</b>            | [...] foi um momento aberto para cada um colocar a realidade da sua escola, como vem acontecendo a inclusão, os exemplos de cada um no desenvolvimento dos projetos de cada escola [...] compartilhando as vitórias, as dificuldades enfrentadas e, também, a necessidade e a busca de superação das dificuldades para execução do projeto de forma contínua. (P10)   |
| PL4           | <b>Estratégias Pedagógicas</b>            | No projeto a barreira escolhida foi a pouca experiência dos professores com atividades inclusivas...a gente tinha um desafio muito grande porque a criança com deficiência [...] mexe com todo mundo é um aluno que tem autismo severo, ele nunca participa, ele sempre está muito alheio a tudo que acontece na escola. Então, eu aceitei o desafio de pegar essa turma, a professora também estava recém-chegada nessa turma [...] (P7)   |
| PL5           | <b>Estratégias Pedagógicas</b>            | [...] na exequibilidade do projeto o tempo realmente ficou a desejar, por muito pouquinho, mas a proposta é dar continuidade com essa visão inclusiva com essa atividade por meio de um projeto longitudinal para que a gente possa a cada dia fazer essa construção na nossa escola. (P2)  |

**Quadro 7 – Projetos Locais, dimensões de análise da Educação Inclusiva priorizada e recorte do discurso do responsável pela sua execução na escola.**

(conclusão)

| Projeto Local | Dimensão de Análise da Educação Inclusiva | Fala dos Participantes   |
|---------------|---|--|
| PL6           | <b>Estratégias Pedagógicas</b>            | [...] a gente fez o musical do Rei Leão, mas não foi só a dança pela dança. Teve todo o contexto, porque eles aprenderam a música... eu queria fazer o musical inteiro, mas não tinha condições porque eu também tinha que dar aula. A gente separou na semana toda um momentozinho para eu poder ensaiar com eles. Se eu tivesse a semana inteira teria feito um musical de uma hora, mas eu não tinha. Então eles aprenderam a letra da música, a gente fez uma relação com os animais, e explicamos porque tem o animal fraquinho e o animal grandão, o animal magrinho o animal gordão... enfim, que todos tinham suas dificuldades, mas que faz parte daquele grupo [...] <b>(P8)</b> |
| PL7           | <b>Estratégias Pedagógicas</b>            | [...] o projeto foi de grande importância [...] conseguimos identificar maior interesse pelos esportes e pela arte, depois da culminância, no contra turno com o projeto Mais Educação teve o número de procura ampliado, é visto maior alegria e motivação dos alunos com deficiência e por todos envolvido no projeto: alunos de forma geral, professores, funcionários e familiares <b>(P11)</b> .  |
| PL8           | <b>Parceria</b>                           | No nosso projeto envolvemos outros projetos que veio, por isso que a dimensão escolhida foi a parceria [...], falando mais minuciosamente dos nossos alunos envolvidos, porque realizamos o show de talentos. Nós temos um aluno surdo, que toca e tem o grande sonho de ser cantor, ele é um ótimo atleta, se dá muito bem nas aulas de Educação Física [...]. Assim, através da dança, através da musicalização, através de um poema, e isso veio de forma muito positiva, abraçada, aos poucos, devagar, foi um trabalho realmente assim de conquista para com os professores e colocando como avanço para nossa escola. <b>(P9)</b> .  |

Fonte: elaborado pela autora.

Aqui são mostradas as interpretações da categoria Contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas na escola. A análise dessa categoria tomou como referência as cinco dimensões (políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias) imprescindíveis para o sucesso da Educação Inclusiva, consoante o IRM, os Projetos Locais elaborados e executados pelos cursistas nas suas escolas de origem e da segunda parte da entrevista realizada com os cursistas.

Assim, se exibem a seguir os Projetos Locais, resumidos, agrupados e analisados, considerando as cinco dimensões da Educação Inclusiva, identificadas como barreiras que

prejudicam a inclusão e priorizadas pelos cursistas na elaboração e desenvolvimento dos referidos projetos. É importante destacar o fato de que, quando havia mais de uma dimensão contemplada no mesmo projeto, este foi inserido na categoria de maior incidência.

A análise dos projetos retrocitada indicou que apenas três das cinco dimensões consideradas pelo IRM como imprescindíveis para inclusão dos alunos na escola regular foram cogitadas como principal barreira na inclusão escolar: a dimensão gestão escolar (PLS), parcerias (PL1 e PL8) e estratégias pedagógicas (PL2, PL3, PL4, PL5, PL6 e PL7). As dimensões famílias e políticas públicas não foram escolhidas como obstáculo maior da inclusão na escola.

### **5.2.1 A contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas: Gestão Escolar**

A dimensão Gestão escolar responde pelo desenvolvimento das diversas atividades de uma instituição de ensino, que abrange: a elaboração do projeto político-pedagógico, dos planos de ação, da formação de professores e pela gestão dos processos internos e externos da instituição (MENDES, 2016). Essa dimensão foi identificada como principal dificultador da inclusão escolar pelo grupo originário da SME, composto pela P4, P5 e P6. Assim, dos nove Projetos Locais desenvolvidos pelos cursistas nas suas respectivas escolas e na SME, durante a formação do PAI 2016 apenas um evidenciou essa dimensão – o PLS.

#### **5.2.1.1 Projeto Formação Continuada de Gestores para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

O projeto Formação Continuada de Gestores para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PLS) desenvolvido pelo grupo da SME realizou, em parceria com as universidades, Defensoria Pública e Ministério Público, um ciclo de palestras e mesas redondas com especialistas, mestres e doutores para os gestores escolares de todas as escolas da rede municipal de Fortaleza. O objetivo era promover um amplo debate sobre o papel do gestor escolar na garantia do direito à Educação para todos, além de socializar experiências de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de promover aprendizagens significativas para todos os alunos. Também foram expressos os serviços e os profissionais de apoio da Educação Especial, sobretudo, destacando o papel de cada um na inclusão escolar

dos alunos com deficiência. Para alcançar esse objetivo foram realizados três encontros de 4h/a e uma atividade à distância de 8h/a, totalizando 20h/a de formação.

Do primeiro encontro, realizado no dia 09 de setembro de 2016, participaram 389 gestores escolares e técnicos da Educação Especial. O objetivo do evento foi promover uma discussão crítica e histórica sobre os princípios da Educação Inclusiva que fundamentam a política de inclusão da rede de ensino municipal Fortaleza e o papel do gestor escolar nesse processo. Nesse encontro, foi exibida a sistemática de serviços e profissionais disponibilizados pela referida rede para garantir a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular; além das apresentações dos Projetos Locais desenvolvidos pelas escolas participantes do PAI naquele ano. O encerramento ocorreu com a palestra da Prof.<sup>a</sup> Tânia Dourado – Projeto Criança é Diferente.

**Foto 1 – Abertura do primeiro encontro de formação dos gestores escolares**



Fonte: CEDESP/SME

No segundo encontro, o grupo abordou os marcos históricos e a legislação da Educação Especial. Esse momento teve a participação de um defensor público, que destacou a luta das pessoas com deficiência para garantir seus direitos, e da Prof.<sup>a</sup> Selene Penaforte Silveira, do Conselho Estadual de Educação, que desenvolveu a temática Gestão Democrática no Contexto Escola Inclusiva. O terceiro encontro contou com a participação do Prof. Heraldo Simões Ferreira, da Universidade Estadual do Ceará com a temática Educação Física Inclusiva, e com o retorno da Prof.<sup>a</sup> Selene Penaforte Silveira para continuar a discussão da

temática abordada no momento anterior. Para finalizar esse evento duas escolas compartilharam experiências exitosas em inclusão de com deficiência intelectual (DI) na sala de aula comum. De acordo com o grupo, o projeto alcançou objetivo estabelecido – envolver os gestores escolares, professores de sala comum, coordenadores pedagógicos e professores do AEE em uma discussão sobre a Educação Inclusiva no contexto da escola das diferenças.

Observa-se no PLS que a intenção do grupo da SME foi trazer o gestor escolar para uma discussão sobre o seu papel como gestor escolar no cumprimento de um direito fundamental inerente a todos os sujeitos – a Educação. De acordo com Silveira (2009, p. 70), o gestor é responsável por organizar adequadamente o espaço escolar com toda a estrutura e recursos necessários a uma boa aprendizagem, reconhecendo “[...] que mudança são possíveis e necessárias para viabilizar e promover de forma diferenciada o atendimento às necessidades de cada aluno”.

Assim, considera-se que o objetivo proposto pelo grupo, no PLS contribuiu para a efetivação do processo de inclusão escolar, uma vez que o gestor é “[...] uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica, pois é ele quem permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar”. (SILVA e LEMOS, 2009, p. 499).

Ao falar da implementação do PLS, a P5 e P6 apontam:

[...] achei muito viável nosso projeto porque a gente pensou, apesar do nosso pouco tempo, em envolver os gestores e foi muito importante a escolha do tema para esse público a quem a gente queria envolver no trabalho do AEE. Isso porque já tinha sido feito a questão dos Projetos Políticos Pedagógicos, no primeiro momento e no segundo momento tinha sido direcionado para os professores de Educação Física e agora, nesse terceiro momento, seria para os gestores. E assim, eu acho que a gente conseguiu, dentro dessa perspectiva estender o máximo possível, o projeto Portas Abertas para outras instâncias. (P5).

[...] quando a gente colocou o projeto para os diretores, eu vi como algo muito positivo porque ao final daquele último encontro, vários diretores chegaram para mim e disseram: - eu não sabia desse projeto! Por que é que a minha escola não está participando? Mostrando que tinham interesse em aprender sobre a questão da inclusão. (P6).

O discurso de P5 e P6 revela que as estratégias utilizadas para incluir o gestor escolar na inclusão, por meio de uma formação continuada em Educação Especial/Inclusiva, reverberou positivamente na sensibilização desses profissionais, no sentido de incentivar e apoiar os professores, assegurando-lhes os recursos materiais necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo nas aulas de Educação Física que, muitas vezes, não dispõem de nenhum recurso. É importante evidenciar, no entanto, que esse modelo de

formação continuada contingente e aligeirado, não é suficiente para assegurar a efetivação de mudanças no cotidiano escolar, que atendam às necessidades de todos alunos, mas pode ser um passo importante para cientificar os gestores dos desafios ante as demandas advindas da inclusão escolar e do seu papel na valorização e constituição coletiva de um ambiente favorável a esse processo (SILVEIRA, 2009).

Por fim, ressalta-se que após diversas buscas realizadas no portal de periódicos da CAPES, SciELO e BDTD, verificou-se significativa carência de estudos relacionados à formação dos gestores para a Educação Inclusiva. Assim, perante o desafio de atender os alunos nas suas especificidades, sugere-se que novos estudos sejam realizados nessa área, haja vista a importância que assume o trabalho do gestor para inclusão no contexto escolar.

### **5.2.2 A contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas: Parcerias**

A dimensão parceria foi delineada em dois Projeto Locais (PL1 e PL8) desenvolvidos nas escolas pelos cursistas, descritos a seguir. Essa dimensão, considerada essencial para o desenvolvimento e sucesso da inclusão, refere-se às relações de trabalho em colaboração com outras áreas de conhecimento/disciplinas ou com outros setores (saúde, assistência social etc.) para apoiar a escola na inclusão de seus alunos.

#### **5.2.2.1 Projeto Portas Abertas para a Inclusão: aulas inclusivas de Jiu-Jitsu**

O projeto Portas Abertas para a Inclusão: aulas inclusivas de Jiu-Jitsu (PL 1), elaborado pelo grupo da E1, localizada no bairro Rodolfo Teófilo, foi implementado nos meses de setembro e outubro de 2016. Os cursistas apontam que no entorno da E1, encontram-se a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, o Centro de Hemoterapia do Estado (HEMOCE) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ambos situados na principal avenida desse bairro, a Av. José Bastos.

A E1 atende cerca de 400 alunos no Ensino Fundamental – anos iniciais, nos turnos manhã e tarde. Desse total, cerca de 20 alunos têm deficiência e contam com o serviço do AEE. A escola passou por uma reforma estrutural e, atualmente, tem uma arquitetura mais favorável à acessibilidade de pessoas com cadeira de rodas e mobilidade reduzida. Por estar localizada nas proximidades de um Centro Universitário, a E1 recebe muitos estudantes com projetos de pesquisas, voltados, principalmente, para as áreas da saúde e educação, a exemplo

do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que desenvolve atividades com os alunos do Ensino Fundamental. Essa prática de receber projetos vindos de outras instituições foi um elemento facilitador na aceitação e implementação do PAI.

O desenvolvimento do PL1 contou com a ajuda de vários profissionais, entre eles: a professora do AEE, a professora de Educação Física, que cedeu o horário de algumas aulas para as atividades práticas, os técnicos do Distrito de Educação e a parceria de um professor de *Jiu-Jitsu*, que, juntamente com seus alunos, ajudou na implementação do referido projeto na turma do 5º ano A, do turno da manhã. O objetivo do PL1 foi realizar aulas inclusivas de *Jiu-Jitsu*, ou seja, todos os alunos dessa turma participaram ao mesmo tempo da prática desse esporte.

O grupo da E1 destacou a importância do PL1 na implementação das aulas de *Jiu-Jitsu* que deram início com uma aula teórica sobre a história dessa modalidade, destacando suas regras e algumas técnicas utilizadas na luta. Na sequência, ocorreram as aulas práticas, quatro no total, na qual puderam experimentar a luta propriamente dita. Nessa etapa das aulas práticas, os alunos com deficiência participaram competindo com colegas e professores.

Ao falar do projeto desenvolvido pelo seu grupo, P3 destaca:

Durante as aulas tivemos uma roda de conversa sobre os valores que podemos encontrar em uma arte marcial, como respeito, colaboração, união, dentre outros. Nas aulas práticas, inicialmente houve, uma euforia desde a hora de vestir o *kimono* até a hora de entrar no *tatame*. Depois com a orientação do mestre, tivemos uma calma e as crianças se concentraram nas técnicas e na hora da luta. As outras aulas já percebemos os alunos com certo senso de organização, esperando a sua vez, ajudando o outro a vestir o *kimono* corretamente, pedindo com licença para entrar no *tatame*, tendo cuidado com a higienização dos pés. Percebemos também que não foi necessário flexibilizar as técnicas para os alunos com deficiência, eles participaram de forma autônoma, ativa e em muitos momentos se voluntariavam para participar juntamente com o mestre.

O discurso da P3 destaca que o PL1 cumpriu seu objetivo que, consoante informado anteriormente, era desenvolver aulas inclusivas de *Jiu-Jitsu* para todos os alunos da turma do 5º ano A, do turno da manhã.

#### 5.2.2.2 Projeto Experiência Corporal por Meio de Atividades Lúdicas: o *show* de talentos

O Projeto Experiência Corporal por Meio de Atividades Lúdicas: o *show* de talentos (PL8) também identificou a dimensão parceria como barreira para a inclusão dos alunos com deficiência, sobretudo, nas aulas de Educação Física. A E8 fica localizada em um dos mais belos cartões postais da cidade de Fortaleza: a Barra do Ceará. Esse bairro contrapõe

sua beleza natural com um dos mais altos índices de violência da cidade e com o maior registro de homicídios da Capital cearense. A escola citada possui grande estrutura e conta com 15 salas de aula, onde oferece o Ensino Fundamental – anos finais, as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa escola estabelece no seu calendário anual uma semana dedicada à conscientização da importância da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Durante essa semana, são realizadas atividades como cine-inclusão, palestras e amostras de trabalhos realizados por esse público.

O PL8 tinha como objetivo desenvolver a expressividade corporal, a socialização e a autonomia dos alunos com e sem deficiência, por meio de atividades práticas realizadas no período de 15 a 30 de setembro de 2016. Uma das atividades realizadas contou com a parceria de dois atletas do ioiô profissional que foram demonstrar suas habilidades e realizar uma oficina para os alunos. Os cursistas apontam que após o evento, verificou-se ao grande interesse dos alunos por essa atividade e, por essa razão, a escola organizou uma competição de ioiô entre os próprios alunos.

Ainda dentro do Projeto Experiência Corporal por Meio de Atividades Lúdicas: o *show* de talentos, foram realizadas amostras de vídeos sobre a expressão corporal (dança, musical etc.) e palestras com a participação de atletas paraolímpicos e artistas locais que destacaram seus talentos para alunos e comunidade escolar.

**Foto 2 - Palestra com atleta paraolímpico**



De acordo com o grupo da E8, o objetivo esperado foi atingido, haja vista que o desenvolvimento do projeto, além de envolver toda a comunidade escolar, também trabalhou a inclusão e o protagonismo de seus participantes, evidenciando maior interesse dos alunos em atividades esportivas e artísticas. De acordo com Ainscow (2001), a colaboração de outras áreas do conhecimento formal e não formal na Educação pode aumentar o impacto e a sustentabilidade de qualquer ação desenvolvida na escola.

Sobre parceria a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) preconiza a necessidade de alianças e articulações entre os mais distintos setores governamentais e não-governamentais para fortalecer em todos os níveis da Educação e assevera que

É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. (UNESCO, 1990, p.6)

Mencionada declaração deixa claro que a dimensão parceria é um meio eficiente e capaz de melhorar e/ou resolver diversos problemas do contexto escolar, por intermédio da união de esforços de vários setores e parceiros. Com efeito, as instituições educacionais, por não serem consideradas atividades exclusivas do Estado, podem e devem buscar o estabelecimento de parcerias para resolver diversas das dificuldades vivenciadas cotidianamente.

### **5.2.3 A contribuição dos Projetos Locais para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas: Estratégias pedagógicas**

As estratégias pedagógicas correspondem aos procedimentos escolhidos e aplicados de modo controlado pelos professores para favorecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos (LUSTOSA, 2009). Nesse sentido, a ausência de práticas inclusivas, ou seja, a falta de organização de situações de ensino capazes de favorecer a aprendizagem de todos os alunos foi apontada em seis Projetos Locais (PL2, PL3, PL4, PL5, PL6 e PL7) desenvolvidos pelos cursistas em suas respectivas escolas (E2, E3, E4, E5, E6 e E7), durante a formação continuada do PAI, realizada em 2016.

### 5.2.3.1 Projeto Jogos Cooperativos

O projeto Jogos Cooperativos (PL2), implementado na E2 destacou como principal barreira as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que os estudos de Mantoan (2006) corroboram o objetivo traçado pelos cursistas da E2 – elaborar ações inclusivas no planejamento escolar, ou seja, constituir no planejamento pedagógico ações didáticas que possibilitassem o envolvimento de alunos com e sem deficiências, nas aulas desenvolvidas nas salas de aula e, sobretudo, nas de Educação Física.

**Foto 3 – Abertura do Projeto Jogos Cooperativos**



Fonte: CEDESP/SME

A E2 fica situada no bairro Edson Queiroz, área nobre de Fortaleza. Atende 1.056 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos nos três turnos manhã, tarde e noite. Deste total de alunos, há 28 com deficiência, ou seja, são considerados público-alvo da Educação Especial. O quadro docente da E2 é composto por 54 professores efetivos e substitutos, uma diretora, um vice-diretor, três coordenadoras pedagógicas e 12 profissionais de apoio à limpeza e alimentação. No seu projeto político-pedagógico (PPP), estão previstas metas para a efetivação da Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, por intermédio do serviço do AEE, disponibilizados nos turnos manhã e tarde. A escola realiza momentos de sensibilização

realizados anualmente, tais como: a Semana de Informação sobre o Autismo e a Semana da Inclusão, desenvolvida nos meses de abril e de setembro, respectivamente.

A realização do PL2 implicou mudanças significativas na metodologia adotada nas aulas de Educação Física, que passou a utilizar com maior frequência jogos cooperativos, no intuito de reaver valores, exercitar a cooperação e trabalhar a autoestima dos alunos, além da superação das limitações inerentes às deficiências de alguns alunos. Outro importante fator de mudança percebido nas aulas foi o caráter competitivista dos jogos, que por sua vez deram lugar aos jogos cooperativos e solidários, favorecendo a inclusão de todos. De acordo com Soares (2004, P.7), “[...] para que as atividades físicas deixem de ser apenas agentes de instrução, de treinamento e de disciplinarização é necessário que na organização dos movimentos sejam considerados não apenas o corpo, mas também os sentimentos e as relações sociais”.

**Foto 4 – Mudanças nas aulas de Educação Física**



Fonte: CEDESP/SME

A primeira estratégia desenvolvida pelo grupo foi a apresentação do PL2 à comunidade escolar para a elaboração do planejamento que trataria das estratégias a serem utilizadas nas aulas inclusivas de Educação Física. Assim, semanalmente, o planejamento era elaborado com a professora da sala de aula comum, docente de Educação Física e com a coordenadora pedagógica, para organizar a realização dos jogos paraolímpicos. A abertura oficial dos jogos iniciou com vídeo, o acendimento da pira paraolímpica, o juramento dos alunos com a bandeira da competição e a execução do Hino Nacional Brasileiro; Durante a

semana, os alunos experimentaram algumas modalidades esportivas com estratégias diferenciadas, como o vôlei sentado, atletismo com vendas nos olhos e o futebol de cinco e de sete atletas. O Encerramento da Semana da Inclusão aconteceu na sexta-feira, com um vídeo da competição, dança das alunas do 4º e 5º anos, e entrega das medalhas, faixas e *bottons* para os atletas que competiram.

Durante toda a execução do projeto, foram observados excelentes resultados no que se refere ao envolvimento da comunidade escolar, disseminação da cultura inclusiva, desenvolvimento das habilidades sociais inclusivas e práticas interpessoais. A avaliação feita pelos alunos que participaram do projeto foi muito positiva, pois perceberam que houve mudanças de comportamento e atitudes deles com relação aos colegas com deficiência no decurso de realização do projeto com a turma.

A P1 destaca que a participação efetiva dos alunos da turma do PCA nas aulas de Educação Física foi satisfatória, em decorrência do interesse e do desenvolvimento das habilidades motoras, da interação e comunicação da turma. Sobre o critério de escolha dessa turma para o projeto-piloto, a cursista justifica:

[...] E assim, para gente falar um pouquinho sobre os critérios da nossa escolha do tema do projeto, a gente pensou, como a gente pegou uma turma de PCA, a gente pensou em trabalhar a questão da alfabetização e eles estão nesse processo... e tinha dois alunos com deficiência nessa sala. Então a gente uniu esse foco, que é a alfabetização com a aula de Educação Física e eles amaram. Através dos desenhos eles mostram, explicam os desenhos deles, dizendo como foi a aula se gostou... e todos estavam participando lá no momento... aqueles que nem iam lá na quadra, nem pisavam lá. Na hora, a aula de Educação Física tomava outro rumo [...] (P1).

A P1 aponta que apesar de o PL2 ter sido executado inicialmente em uma só turma, todos os alunos da escola foram envolvidos em alguns momentos e que este será ampliado para outras turmas da escola, para que o trabalho inclusivo esteja sempre no cotidiano escolar, dando oportunidade à convivência com a diversidade e mostrando a todos que é possível viver em sociedade com maior respeito e mais solidariedade.

#### 5.2.3.2 Projeto Portas Aberta na Semana da Inclusão

O Projeto Portas Aberta na Semana da Inclusão (PL3) proposto pelos cursistas da E3 expressou como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para o respeito às diferenças. Situada em um prédio antigo e sem acessibilidade da periferia de Fortaleza, a E3 atende um total de 536 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que são, em sua maioria,

carentes e beneficiários de programas sociais do Governo Federal. Deste total, 15 possuem alguma deficiência.

As atividades do PL3 tiveram início em agosto de 2016, com a apresentação do projeto pela professora de Educação Física para as turmas do Ensino Fundamental – anos finais, no período da manhã. Seguidamente, realizou-se uma palestra com um aluno da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que tem deficiência física, narrando sua trajetória de superação e os desafios atuais na academia. No período da tarde, as atividades do projeto foram desenvolvidas com a ajuda dos professores de Literatura, Educação Física e História que abraçaram a ideia e realizaram diversas ações, com vistas a ensinar discussões sobre como as barreiras impostas pela deficiência podem ser suplantadas com a ajuda de todos.

Durante o desenvolvimento do PL3, os alunos tiveram aulas teóricas e realizaram pesquisas sobre as modalidades dos jogos paraolímpicos, para apresentarem em forma de cartazes e fixarem no pátio da escola. Na culminância, ocorrida em setembro de 2016, os participantes realizaram uma competição de jogos de interclasse nas modalidades: vôlei adaptado e o *Goalball*<sup>26</sup>, futebol de cinco para cegos. Esse evento foi aberto à comunidade escolar, de modo que todos tiveram a oportunidade de perceber que, com o apoio e as adequações necessários, toda limitação pode ser superada, conforme destaca a P10:

[...] foi um momento aberto para se colocar a realidade da escola, como vem acontecendo a inclusão, os exemplos de cada um no desenvolvimento dos projetos de cada escola [...] compartilhando as vitórias, as dificuldades enfrentadas e, também, a necessidade e a busca de superação das dificuldades para execução do projeto de forma contínua. (P10).

Sendo assim, observa-se que o PL3 alcançou seu objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para a importância da participação de todos os alunos nas atividades e o privilégio de conviver com as diferenças, uma vez que elas enriquecem como pessoas.

### 5.2.3.3 Projeto Compreendendo e Vivenciando a Inclusão

A E4 está situada no São Cristóvão (Jangurussu), bairro da periferia de Fortaleza, marcado pela falta de segurança e pela violência diária. Inaugurada em 1993, a E4 possui um grande espaço físico, mas faltam rampas na entrada principal, faixas sinalizadoras para

---

<sup>26</sup> Segundo a Federação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais, o Goalball é considerado o único esporte paraolímpico não adaptado. Essa modalidade foi desenvolvida especificamente para deficientes visuais, no ano 1946, pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle com o objetivo de reabilitar e socializar os veteranos da Segunda Guerra Mundial que ficaram cegos.

estacionamento de ônibus. Atualmente, essa escola atende 1079 alunos, dentre os quais 30 possuem deficiência (18 com deficiência intelectual, dois com baixa visão, nove com transtorno global do desenvolvimento e um com deficiência física), distribuídos no Ensino Fundamental e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e AEE.

O objetivo do Projeto Compreendendo e Vivenciando a Inclusão (PL4) desenvolvido pelos cursistas era fortalecer o trabalho do AEE com toda a comunidade escolar, focando o envolvimento da família. Assim, a primeira estratégia utilizada foi a realização de reunião com a diretora, coordenadores e os participantes do PAI para discutir sobre quais ações seriam executadas e que turmas ou alunos seriam privilegiados. Depois as ações foram definidas, os cursistas iniciaram as atividades com uma palestra para os pais, cuja finalidade era conscientizá-los da importância e valor da escola no desenvolvimento das habilidades e potencialidades de seus filhos. Seguidamente, foi formado um grupo de dança, composto por alunos com e sem deficiência para motivar o desenvolvimento de suas habilidades, levando-os a reconhecerem o seu potencial e o do colega.

A terceira estratégia do grupo foi a apresentação de um vídeo de curta-metragem para desenvolver a compreensão de toda a comunidade escolar acerca das potencialidades dos alunos com deficiências e atuação do trabalho do AEE como propulsor da inclusão no espaço da escola.

Os resultados do trabalho desenvolvido no PL4 foi a criação de um grupo de estudo permanente, intitulado “Aprendendo em família sobre a inclusão”, no qual os pais aprendem sobre as deficiências, acerca de seus direitos e deveres, além de trocarem experiências a respeito de suas vivências com seus filhos.

A P7 destaca que o PL4 foi uma boa iniciativa, porque contribuiu para melhorar a situação dos alunos com deficiência que representam um grande desafio para os professores de sala de aula e que estes sentem falta de formação continuada nessa área. A participante destacou ainda que a SME deveria focar nas formações que realiza mensalmente, pontos relacionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que fossem capazes de envolver todos os alunos.

#### 5.2.3.4 Projeto Jogos Cooperativos como Instrumento de Sensibilização para Inclusão

A dimensão estratégias pedagógicas também foi apontada pelo grupo da E5 como principal dificultador da inclusão. A escola fica localizada no bairro Jardim União, na periferia da Fortaleza e atende cerca de 1.200 alunos, nos três períodos manhã, tarde e noite,

oferecendo da Educação Infantil ao 7º ano, a modalidade da EJA e o serviço do AEE. Esse serviço, atualmente, acolhe 29 crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento.

O Projeto Jogos Cooperativos como Instrumento de Sensibilização para Inclusão (PL5) tinha como objetivo utilizar os jogos cooperativos para mostrar a importância da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, favorecendo mudanças de atitudes em relação a todos os que não se encaixam em um padrão ditado e imposto pela sociedade. As atividades tiveram início em junho de 2016, com as aulas práticas e com a participação de um atleta paraolímpico para apoiar e motivar os alunos a se envolverem nas aulas práticas.

Foram desenvolvidas outras atividades, como apresentações de filmes e representações de desenhos, onde os alunos eram solicitados a reproduzir uma imagem e depois refletir sobre as diferenças entre o modelo e o desenho reproduzido. Com origem nessa atividade, os professores iniciavam uma conversa sobre o respeito às diferenças. Outro destaque importante do PL5 foi o envolvimento significativo dos estudantes com deficiências nas atividades que consideravam as especificidades de todos os alunos, favorecendo a participação de todos. De acordo com a P2, “[...] a proposta da escola é dar continuidade com essas atividades inclusivas, por meio de um projeto longitudinal para que a gente possa a cada dia fazer essa construção na nossa escola”.

**Foto 5 – Aulas práticas na Educação Física**



Considerando os resultados e o número de envolvidos, cerca de 250 pessoas, incluindo alunos, professores funcionários e os pais, o PL5, alcançou o objetivo proposto pelos cursistas da E5 que era utilizar os jogos cooperativos como instrumento de sensibilização para incluir.

#### 5.2.3.5 Projeto Dança: um projeto de vida

A E6 está situada no bairro da Vila União, em uma comunidade denominada Lagoa do Opaia, que apresenta vários problemas, tais como: más condições de moradia, desestrutura familiar, drogas, violência doméstica, alcoolismo, gravidez precoce, poluição sonora (por ser localizada numa área aeroportuária), falta de saneamento básico e segurança pública. A escola possui, atualmente, 661 alunos distribuídos nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas modalidades EJA e Educação Especial. A E6 não possui rampas e o elevador está desativado, por não atender às normas de segurança, fato que dificulta a locomoção dos alunos cadeirantes.

**Foto 6 – Aulas práticas e ensaio do musical *O Rei Leão***



Fonte: CEDESP/SME

O Dança: um projeto de vida (PL6) desenvolvido pelos cursistas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades corporais, por meio de estímulos sonoros,

visuais e táteis, foi denominado “Dança: um projeto de vida!”. Tal ação foi desenvolvida pela professora de Educação Física e envolveu alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 7º ano). Para realização do musical, os estudantes assistiram ao filme escolhido – *O Rei Leão*, da Disney, para conhecerem e entenderem a história. Em seguida, estudaram a letra da música *O ciclo sem fim* na aula de português.

Sobre a escolha desse filme, a P8 salienta:

[...] a gente fez o musical do Rei Leão, mas não foi só a dança pela dança. Teve todo o contexto, porque eles aprenderam a música [...] A gente separou na semana toda um momentozinho para eu poder ensaiar com eles. Se eu tivesse a semana inteira teria feito um musical de uma hora, mas eu não tinha. Então eles aprenderam a letra da música, a gente fez uma relação com os animais, e explicamos porque tem o animal fraquinho, o animal grandão, o animal magrinho e o animal gordão. Enfim, todos tinham suas dificuldades, mas que fazia parte daquele grupo [...] (P8).

De acordo com a P8, a contextualização do musical com as demais atividades desenvolvidas na E6 contribuiu para envolver os alunos em seus personagens; e destaca o personagem *Simba*, interpretado no musical por um aluno com transtorno global do desenvolvimento, que teve atuação marcante. Do mesmo modo, outros alunos, com e sem deficiência, se destacaram nos seus papéis, demonstrando capacidade e desenvoltura na interpretação.

**Foto 7 – Apresentação do musical *O Rei Leão***



Fonte: Mendes (2016).

Os cursistas destacam que “[...] o projeto foi um incentivo à cultura, promovendo um fortalecimento da autoestima das alunas” que se organizaram para fazer os retoques dos

figurinos e que o empenho de todos fez com que tudo desse certo. Por fim, o PL6 foi de suma importância para a E6, pois contribuiu para a socialização e cooperação de seus participantes.

#### 5.2.3.6 Projeto Portas Abertas para a Aprendizagem Matemática

A E7 compõe um complexo institucional (escola, posto de saúde e centro de assistência social) localizada no bairro de Antônio Bezerra, em uma região periférica de Fortaleza de bastante vulnerabilidade social. A E7 possui um elevador, 15 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimídias, uma sala de recursos multifuncionais, um refeitório amplo, uma quadra poliesportiva e um pátio com pequeno palco. Seu quadro de funcionários é constante de 50 professores, dois coordenadores pedagógicos e uma diretora para atender cerca de 500 alunos, sendo que 33 expressam alguma deficiência.

O Projeto Portas Abertas para a Aprendizagem Matemática (PL7) desenvolvido pelo grupo de cursistas da E7 tinha como objetivo incentivar o trabalho coletivo e contribuir com o processo de aprendizagem das operações básicas da Matemática, com suporte em situações concretas e atividades lúdicas, respeitando o ritmo de aprendizagem de todos os alunos. Essas atividades foram desenvolvidas, em conjunto, com a professora da turma, professor do AEE e professora de Educação Física. Inicialmente, foram exibidos vídeos sobre o respeito às diferenças para todos os alunos, além de uma atividade específica para os estudantes com TGD, no sentido de antecipar os movimentos que seriam realizados durante o desenvolvimento do PL7, haja vista que a utilização de outros espaços iria alterar a rotina desses alunos.

Segundo os cursistas, na etapa seguinte, foi realizada uma sondagem em sala de aula utilizando ábaco, material dourado, material reciclado – como latas de leite em pó (funcionavam como quadro de valor de lugar<sup>27</sup>) e tampinhas coloridas de garrafas pet (foram escolhidas três cores para representar unidade, dezena e centena respectivamente). Além das representações das operações, por meio do uso de material concreto, os alunos eram convidados a representar as operações realizadas no caderno. O ponto basilar do PL7 foi fazer a transposição das atividades lúdicas realizadas na sala de aula para a quadra de esportes, onde os alunos realizaram atividades similares e com os mesmos materiais.

A P11 relata a participação de um aluno com autismo severo “[...] que sempre mexe com todo mundo” e que está “[...] ele sempre está muito alheio a tudo que acontece na

---

<sup>27</sup> Conhecido como QVL, esse instrumento auxilia na aprendizagem dos conceitos de unidade, dezenas e centenas e no processo de contagem, formação dos números e operações matemáticas.

escola”, mas, durante as atividades na quadra, surpreendentemente, ele esteve em contato com seus colegas de sala, algo que não fazia nem nas aulas de Educação Física de sua turma nem na sala de aula. Em consequência dos resultados alcançados com o PL7, os cursistas acreditam que é possível avançar no processo de inclusão, desde que haja mudança nas estratégias de ensino, no sentido de contemplar os alunos nas suas singularidades.

As estratégias pedagógicas são pontos centrais para o ensino bem-sucedido, capaz de atender a todos os alunos. Duk (2006) aponta que os meios pedagógicos desenvolvidos pelos docentes para conseguir que seus alunos transformem os saberes intuitivos em conhecimentos científicos e escolares devem ser bem planejados para ensinar a utilização das habilidades e dos conhecimentos adquiridos por eles em diversos contextos e situações.

Nesse sentido, para discutir essa dimensão, priorizada como barreira para o desenvolvimento da inclusão nos seis projetos (PL2, PL3, PL4, PL5, PL6 e PL7) apresentados previamente, destaca-se o pensamento de Mantoan (2006, p.60) acerca do manejo da sala de aula pelo professor. De acordo com a autora, para que as atividades elaboradas no planejamento sejam condizentes e responsivas com as necessidades de sua turma, é indispensável “[...] considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas” na aprendizagem.

Tradicionalmente, as escolas se organizaram pedagogicamente para seguirem à risca o conteúdo programático, “[...] com seus métodos excludentes e conservadores de trabalho, que estão arraigados à nossa formação básica e profissional”. (MANTOAN, 2006, p.4). A autora aponta que para se contrapor a essas antigas práticas pedagógicas que excluem, sobretudo, os alunos público-alvo da Educação Especial, é necessário “[...] rever o que está por detrás de nossas escolhas e de tudo o que estamos desenvolvendo, a partir de referências educacionais que perpetuam a exclusão nas escolas, há muito tempo”. (P.3).

Para Zabala (2010), a transformação da escola implica a revisão de dois referenciais que são o ponto de partida para as decisões didáticas propostas em sala de aula: a função e o processo de ensino/aprendizagem. Ainda segundo esse autor, quando a função social atribuída ao ensino é a formação integral do sujeito, e a concepção do ensino/aprendizagem é construtivista e de atenção à diversidade o modelo teórico de intervenção pedagógica não pode ser uniforme como no modelo tradicional, mas variado, para envolver as capacidades da pessoa. Assim, a função social que se atribui ao ensino e a concepção que se tem dos processos de ensino/aprendizagem são determinantes no estabelecimento de critérios que permitirão a tomada de decisões em sala de aula.

Nesse contexto, na organização das práticas pedagógicas, o professor precisa conhecer qual é a função do ensino e como se produzem as aprendizagens nos sujeitos. O conhecimento, desses referenciais teóricos, no entanto, de modo combinado, caracteriza uma proposta de intervenção pedagógica ideal, mas não assegura o sucesso no processo de conhecimento porque desconsidera os fatores condicionantes do contexto educacional – “[...] espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos e a sua proporção por aula, pressões sociais, recursos disponíveis, trajetória profissional dos professores, as ajudas externas etc”, que dificultam e/ou impossibilitam a concretização dos objetivos estabelecidos. (ZABALA, 2010, p.22).

Esses fatores condicionantes, decisivos na qualidade das aprendizagens estabelecidas pelo professor, muitas vezes, são desprezados durante o planejamento da ação docente, que focaliza aprendizagens meramente mecânicas, repetitivas e não relevantes para o desenvolvimento de seus alunos (DUK, 2006). É importante observar que práticas pedagógicas calcadas nesse modelo educativo estão fadadas ao fracasso por não corresponderem à realidade diversa do cotidiano escolar e às características evolutivas e diferenciais dos alunos.

O ponto de partida deste *continuum* de mudança na prática pedagógica deve sempre considerar o professor como um eterno aprendiz, assim como todos os profissionais que trabalham na atividade educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino. Cabe destacar o fato de que essa reflexão e a revisão de concepções e práticas pedagógicas, atitudes e crenças em relação aos alunos, sobretudo, o público-alvo da Educação Especial, perpassam a formação para o uso de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas, que respondam às necessidades educacionais dos alunos e à diversidade nas escolas (DUK, 2006).

Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 153) destaca a ideia de que “[...] proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”. Corroborando esse entendimento, Silva (2013) afirma que o professor deve apresentar o preparo necessário para contribuir com o desenvolvimento pleno de seus alunos, tenham eles deficiência ou não. Assim, para a escola atender às demandas específicas de todos alunos, torna-se iminente a implementação de formação continuada para os professores, arimada na complexidade dinâmica da prática docente, uma formação que discuta as peculiaridades da sua prática diante da implantação do trabalho pedagógico voltado para a inclusão de todos (NUNES, 2018).

Refletir sobre a prática pedagógica contribui para a identificação dos fatores que dificultam o ensino, a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades de sala de aula e leva ao aperfeiçoamento dos processos educativos. Na perspectiva de Garcia (1999, p. 44),

[...] a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Nesse sentido, defende-se o modelo de formação proposto por Donald Schön (1992), no qual o professor reflete sobre a situação-problema e forma o conhecimento com apoio na ação formativa continuada, superando dicotomia teoria e prática. Esse modelo de formação continuada norteadora da construção dos conhecimentos necessários à prática pedagógica e coerente com as reais necessidades dos professores, é capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma escola que ofereça melhor qualidade de ensino para atender à diversidade humana manifesta no contexto educacional.

Práticas pedagógicas inclusivas pressupõem processos de formação continuada de professores capazes de criar condições que garantam Educação de qualidade com equidade para todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas diferenças físicas, sensoriais, sociais, linguísticas e culturais. Na perspectiva de Duk (2006), o professor desenvolve um ensino inclusivo quando atende as necessidades e interesses de todos os alunos; promove a compreensão, a valorização das diferenças e a participação ativa nas aprendizagens; estimula a aprendizagem cooperativa e colaborativa, o respeito mútuo e as conquistas dos alunos.

Com base nesta premissa, destaca-se o pensamento de Zabala sobre a aprendizagem como elaboração pessoal de cada aluno, realizada por meio da colaboração de outras pessoas, o que “[...] implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência”. (ZABALA, 2010, p.63). Para esse autor, este conhecimento pode determinar alguns questionamentos capazes de reconhecer, na sequência didática estabelecida, proposta de atividades que potencializem ao máximo a aprendizagem de cada um dos alunos. Assim, numa sequência didática, devem existir atividades que: considerem os conhecimentos prévios dos alunos; denotem o conteúdo de modo significativo; gerem zona de desenvolvimento proximal<sup>28</sup>;

---

<sup>28</sup> O conceito de zona de desenvolvimento proximal definido por Vygotsky consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1984).

provoquem conflitos cognitivos; promovam motivação, estimulem a autoestima e permitam ao aluno desenvolver autonomia.

Os aspectos discutidos por Zabala (2010) favorecem as experiências escolares e contribuem para a efetivação do processo de aprendizagem de todos os estudantes e referem-se de modo específico às práticas pedagógicas voltadas para estudantes com deficiência. No contexto da sala de aula comum, os aspectos destacados pelo autor favorecem os processos de aprendizagem do aluno, incluídos aqueles com alguma deficiência.

Nesse sentido, ressalta-se que a gestão da sala comum no contexto da heterogeneidade demonstra ser parte de uma proposta já discutida por importantes estudiosos. É necessário, entretanto, superar a ideia de que somente a compreensão das deficiências e de suas características é suficiente para entender o sujeito em si, concepção que atribui somente ao especialista a capacidade de ensinar alunos com deficiência.

Práticas pedagógicas inclusivas devem buscar perceber os estudantes com deficiência como pessoas capazes de aprender. Esses, a seu turno manifestam distintos comportamentos, independentemente das limitações impostas pela deficiência. Esses comportamentos estão relacionados com suas experiências prévias, com os estímulos de meio familiar, com as oportunidades de educação e convivência social e não somente ao fato de apresentar alguma limitação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços na promoção do direito à Educação das pessoas com deficiência, na última década, revelam a necessidade de transformação nos sistemas de ensino para assegurar o estabelecimento de uma escola inclusiva que reconheça e valorize as diferenças de seus alunos, independentemente de suas condições intelectuais, físicas e sensoriais. Essas mudanças para atender a todos os alunos no contexto escolar suscita que o professor reveja suas estratégias e concepções.

A inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar desvela a necessidade de uma formação continuada que subsidie o professor, no sentido de constituir outra modalidade do planejamento e da gestão de suas aulas.

Buscou-se, então, neste estudo, analisar a compreensão dos professores acerca dos contributos da formação continuada do ‘Projeto Portas Abertas para a Inclusão’ no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas na escola, na realidade concreta da Rede pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, Ceará. Analisou-se ainda, o modo como os participantes avaliam a contribuição da referida formação para o seu desenvolvimento profissional, bem como suas concepções sobre a importância dos Projetos Locais para a efetivação de práticas educativas inclusivas na escola.

De acordo com os resultados identificados na pesquisa realizada com os 11 participantes da formação continuada realizada pelo PAI, bem como nos projetos Locais desenvolvidos pelos cursistas, o curso expressa princípios e dimensões fomentadoras da constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva. Esses princípios e dimensões promovem uma ruptura com a concepção conservadora da escola homogênea e possibilitam a efetivação de práticas educativas inclusivas, sobretudo, na Educação Física, disciplina que historicamente exclui os alunos com deficiência de suas salas/quadras de aula.

Os resultados indicam, claramente, as dificuldades e limitações dos educadores em perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências. Essa descrença da capacidade cognitiva desses alunos, conduz a escola a negligenciar o ensino para esse público. A formação vivenciada no PAI suscitou na elaboração de conhecimentos teóricos e práticos que contribuíram para ampliar a “visão sobre a educação inclusiva”, com suporte na assimilação do princípio de que “toda pessoa aprende”, independentemente de suas características intelectuais, sensoriais e físicas, e que cabe à escola assegurar práticas educativas que favoreçam aprendizagem de todos e de cada aluno.

O estudo revelou importantes modificações na prática educativa dos cursistas, no sentido de efetivar a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar, por meio do uso de estratégias diferenciadas em sala/quadra de aula, visando ao ensino coletivizado que possibilita o atendimento às necessidades dos alunos com e sem deficiência. Assim, pode-se dizer que os conhecimentos adquiridos na formação do PAI impulsionaram o desenvolvimento profissional dos cursistas, haja vista tê-los embasado teoricamente para refletirem sobre sua prática educativa, de maneira a flexibilizá-la para privilegiar as características específicas de cada aluno.

No tocante ao estudo aos Projetos Locais desenvolvidos pelos cursistas nas escolas participantes da formação do PAI, este possibilitou uma experiência significativa, com vistas a verificar por meio de registros e relatos dos cursistas, diversas ações coletivas a favor da inclusão. Essas ações possibilitaram a participação ativa de toda a comunidade escolar, contribuindo para o surgimento de uma cultura inclusiva no contexto educacional, sob a qual todos desfrutaram das mesmas oportunidades, equitativamente.

Os dados revelaram que a ação formativa do PLS reverberou na ação dos gestores, que passaram a apoiar mais efetivamente os professores, ante as demandas das necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Os resultados do PL1 e do PL8 evidenciaram a importância da dimensão parceria como meio eficiente na solução de variados problemas vivenciados pela comunidade escolar e que deve ser buscada em todos os setores.

No que diz respeito aos dados levantados na análise dos outros que trataram da dimensão estratégias pedagógicas (PL2, PL3, PL4, PL5, PL6 e PL7), destacam-se os achados a seguir expressos.

- As atividades foram planejadas considerando as diferenças individuais dos alunos, contrapondo-se ao método de ensino tradicional e excludente.
- Os conhecimentos prévios dos alunos foram considerados e os conteúdos mostrados de maneira significativa para promover motivação, estimular a autoestima e permitir aos alunos desenvolver sua autonomia.
- As práticas pedagógicas realizadas compreendem os alunos com deficiência como pessoas capazes de aprender.

Outra constatação advinda dos resultados identificados na pesquisa denota que as práticas pedagógicas inclusivas pressupõem processos de formação continuada de professores que sejam capazes de favorecer a emersão de saberes necessários para que estes encontrem distintos caminhos que levem à aprendizagem de todos os seus estudantes.

Assim, aponta-se como ponto fundamental para se efetivar a Educação Inclusiva no contexto educacional, a implantação de uma política de formação continuada de professores, por parte dos sistemas de ensino, que possibilite aos docentes o desenvolvimento de estratégias que garantam educação de qualidade e com equidade para todos os alunos, valorizando suas diferenças e estimulando sua participação nas aprendizagens.

O referencial teórico utilizado neste estudo foi essencial para compreensão dos princípios filosóficos, teóricos, metodológicos e organizacionais que norteiam Educação na perspectiva da inclusiva e a formação continuada do PAI que propõe uma ruptura com concepções conservadoras para efetivar práticas educativas inclusivas na escola, sobretudo, na Educação Física.

A sistematização da pesquisa qualitativa empregado possibilitou a compreensão de momentos significativos vivenciados em cada etapa da realização deste estudo, que foram relatadas aqui para disseminar a experiência desenvolvida pelo Projeto Portas Abertas para Inclusão.

Ao analisar a compreensão dos professores acerca das contribuições de um projeto de formação continuada, esta pesquisa contribui para a ampliação da discussão sobre as fragilidades e as graves lacunas da formação inicial e continuada dos professores, no tocante ao atendimento da heterogeneidade e da singularidade dos alunos.

Assim sendo, sugere-se novos estudos sobre o tema para ampliar as discussões de ações coletivas a favor da inclusão que possibilitam a participação ativa de todos e contribuem para o surgimento de políticas educacionais inclusivas na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, Liberlivros, 2008.
- BARBOSA, C. L. de A. **Educação Física e Didática**: um diálogo possível e necessário. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARRETO, M. A. et al. A Preparação do Profissional de Educação Física para a Inclusão de Alunos com Deficiência. **Podium Sport, Leisure and Tourism**, v. 2, n. 1, p. 152-167, 2013.
- BASTOS, C.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Revista Motricidade**, Ribeira da Pena, v. 8, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 dez. 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994. 335 p.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, dez. 2010, Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2017

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.19, n. 2, p. 163-180, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 230 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CRUZ, G. de C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. O.M. El; CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, n. 42, p. 229-243, 2011. Disponível em:  
<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16993/17231>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

CUNHA, N. V. S. **Cultura corporal na educação física brasileira: a gênese do conceito**. Curitiba: Prismas, 2017.

DAMAZIO, M. S.; BRUZI, A. T. **Educação inclusiva e o papel da Educação Física no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.ufac.br/portal/unidades-administrativas/orgaos-complementares/edufac/revistas-eletronicas/revista-ramal-de-ideias/edicoes/edicao-1/caminhos-da-educacao/educacao-inclusiva-e-o-papel-da-educacao-fisica-no-contexto-escolar>> Acesso em: 19 set. 2015.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, S. C. ; RODRIGUES, A.C.; SANCHES NETO, L.S. **Saúde, Educação Física escolar e a produção de conhecimentos no Brasil**. Disponível em:  
<<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/026.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

DOTA, F.; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia da Faculdade Ciências da Saúde de Garça SP**, Ano 5, n. 8, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3 ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.266 p.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA, J. da S.; HENRIQUE DOS SANTOS, J.; COSTA, B. de O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

FIGUEIREDO, R.V.; BONETI, L.W.; POULIN, J.R. (Org.). **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: UFC, 2010.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387 – 404, set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2017

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2016, v. 22, n. 1, p. 49 – 64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. Ser Professor. In: \_\_\_\_\_. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professores\\_para\\_um\\_a\\_mudan%C3%A7a\\_educativa](https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_um_a_mudan%C3%A7a_educativa)>. Acesso em: 11 abr. 2016.

GIL, A. C. **Estudo de caso: método de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, I. R. Educação Física Inclusiva. **Revista Portas Abertas para a Inclusão**, v. 2, n. 1, 2016

\_\_\_\_\_. Esporte para todos (relatório de impactos). **Revista Portas Abertas para a Inclusão**, v. 15, n. 5, 2014.

MATOS, K. S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. BAGRICHEVSKY, M.; P. A.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. **Saúde como responsabilidade cidadã: a saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

MIRANDA, M. J. C.; DALL'ACQUA, M. J. C; HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O. **Inclusão, educação infantil e formação de professor**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J.. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n. 30, p. 5-16, 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha G. GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SASSAKI, R. K. **Revista Integração**. Brasília: MEC; SEESP, 1998. v. 20, p. 8 – 10,

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Silva, W. L. B. da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, C. L. da.; LEME, M. I. da S. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 29, n. 3, p.494-511, 2009, Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2017

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUSA, S. B. **Educação Física Inclusiva: um grande desafio para o século XXI**. Brasília: MEC; SEESP, 2002, p. 35-38.

SOUSA, S. B. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG**. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

SOUZA, G. C. de; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n. 3, p.149-169, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SOUZA, C. J. de; MARTINS, M. de F. A. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 277 – 292, set./dez., 2016, Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451 p.

TAVARES, L. M. F. L; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527 – 542, 2016, Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2017

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. **A Formação de professores: políticas e debates**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZYLBERBERG, T. P. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. 2007. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido<sup>29</sup> (TCLE)

O(a) senhor (a) está sendo convidado (a) a fazer parte de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa terá como tema **FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**. Se o(a) senhor (a) consentir, na entrevista, será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados. Informamos que: 1) garantimos o sigilo quanto às informações prestadas; 2) não divulgaremos qualquer informação que esteja relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, não terá qualquer prejuízo em face das informações fornecidas. Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda liberdade para retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora **FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES**, por meio dos telefones (85) 98699.4616 ou (85) 99634.7046. E-mail: [francisca.nunes@uece.br](mailto:francisca.nunes@uece.br).

Responsável pela pesquisa: FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES  
 Instituição: Universidade Estadual do Ceará – Centro de Educação – Mestrado Acadêmico em Educação  
 Endereço: Avenida Dr. Silas Muguba, 1700 – Bairro: Campus do Itaperi – CEP 60.740-000 – Fortaleza – Ceará

**DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das responsabilidades que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

|   |   |
|---|---|
| Nome _____<br>Assinatura _____<br><p style="text-align: center;">Voluntário(a)</p>  | _____<br><b>Francisca Sueli Farias Nunes</b><br>Responsável pelo estudo |
| Nome do(a) participante;<br>Endereço do(a) participante-voluntário(a)<br>Domicílio (rua, praça, conjunto):<br>Bloco, Nº, complemento<br>Bairro, CEP/Cidade/Telefone |   |

<sup>29</sup> Adaptação baseada no documento disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UECE.

## APÊNDICE B - Termo de anuência

Eu, ....., diretor do (instituição), após o esclarecimento de **FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES**, mestranda da Universidade Estadual do Ceará sobre a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PROJETO PORTAS ABERTAS PARA A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**, que possui o objetivo de analisar como a formação de professores em Educação Física Inclusiva desenvolvida pelo projeto Portas Abertas para a Inclusão na Rede Municipal de Fortaleza possibilitou o acesso e a participação dos alunos com deficiência na escola, venho por meio deste, autorizar a realização do estudo proposto.

Fui informado de que a estrutura da instituição, muito menos os participantes da pesquisa, não sofrerão risco algum e a qualquer momento do estudo ambos poderão desistir de contribuir.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Entrevista

**Participantes: Coordenadores Pedagógicos, Técnicas da Educação Especial e Professores da Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Cursistas do Projeto Portas Abertas para Inclusão – Educação Física Inclusiva**

**Perfil dos participantes**

- |                        |                                   |
|------------------------|-----------------------------------|
| 1. Gênero              | 2. Faixa etária                   |
| 1.1 ( ) Feminino       | 2.1 ( ) Até 19 anos de idade      |
| 1.2 ( ) Masculino      | 2.1 ( ) 20 a 24 anos de idade     |
|                        | 2.2 ( ) 25 a 35 anos de idade     |
|                        | 2.3 ( ) 35 anos de idade ou mais. |
| 3. Função na escola    | 4. Tempo na Instituição           |
| 3.1 ( ) Docente        | 4.1 ( ) Há menos de 1 ano         |
| 3.2 ( ) Núcleo Gestor  | 4.2 ( ) Entre 1 e 4 anos.         |
| 3.3 ( ) Diretor (a)    | 4.3 ( ) Entre 5 e 9 anos          |
|                        | 4.4 ( ) Entre 10 e 14 anos        |
| 5. Escolaridade        |                                   |
| 5.1 ( ) Graduação      | ( ) Graduação em andamento        |
| 5.2 ( ) Especialização | ( ) Especialização em andamento   |
| 5.3 ( ) Mestrado       | ( ) Mestrado em andamento         |
| 5.4 ( ) Doutorado      | ( ) Doutorado em andamento        |

**Aspectos referentes à Formação do IRM**

- 1) Comente as contribuições da formação continuada do Projeto Portas Abertas para Inclusão – Educação Física Inclusiva para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.
- 2) Como define a metodologia utilizada na formação continuada do Programa Portas Abertas para Inclusão – Educação Física Inclusiva?
- 3) Comente sobre sua participação na formação.

**Aspectos relativos ao desenvolvimento dos “Projetos Locais” nas escolas:**

- 1) Fale sobre a elaboração do Projeto Local.
- 2) Comente sobre os critérios de escolha da temática abordada no projeto.
- 3) Comente como foi realizar esse Projeto Local na escola
- 4) Como avalia a contribuição desse projeto desenvolvido para efetivação da inclusão dos alunos com deficiência na escola?