

---

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMPROMETIDOS COM A DIVERSIDADE POR MEIO DA COLABORAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

TRAINING TEACHERS COMMITTED TO DIVERSITY THROUGH  
COLLABORATION BETWEEN UNIVERSITIES AND SCHOOLS

Ciências Humanas • 19/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779113591](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779113591)

---

Robson Alex Ferreira<sup>1</sup>

---

## **RESUMO**

O Trabalho Colaborativo pode ser percebido dentre outras possibilidades como estratégia de pesquisa entre a Universidade e Escola. Um dos desafios que a Educação Física escolar encontra é como possibilitar a compreensão/vivências de seus conteúdos, num componente curricular obrigatório, que, historicamente foi marcado pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. O objetivo geral deste estudo foi analisar as possibilidades e os desafios de um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola para a formação de professores, visando à promoção da aprendizagem de todos. Optou-se pela pesquisa colaborativa e os sujeitos do estudo foram o pesquisador, três acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT/MT e uma professora em exercício da rede estadual de ensino. Os principais resultados mostraram que a parceria entre a universidade e a escola foi significativa. No que se refere as aulas de EF, a diversidade ganhou dois enfoques: a diversidade dos alunos e a diversidade de conteúdo. Se para o primeiro, a história tem mostrado que as aulas atingem apenas os aptos à realização das atividades, o segundo indica que ainda centramos nossas práticas em apenas alguns dos conteúdos que a disciplina pode oferecer, em especial, ao conteúdo voltado para o esporte. Deste modo, infere-se que as experiências com o trabalho colaborativo propiciaram espaços de formação inicial e continuada aos professores, permitindo-lhes encontrar caminhos para a valorização das diferentes contribuições que cada sujeito pode oferecer por meio da equiparação de oportunidades a todos nas aulas.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo; Formação de Professores; Inclusão Escolar.

## **ABSTRACT**

Collaborative work can be viewed, among other possibilities, as a research strategy between universities and schools. One of the challenges facing physical education in schools is how to facilitate the understanding and practical experience of its content—a mandatory component of the curriculum—which has historically been marked by the exclusion of those who did not fit a pre-established standard of efficiency. The overall objective of this study was to analyze the possibilities and challenges of collaborative work between the university and the school for teacher training, with the aim of promoting learning for all. A collaborative research approach was chosen, and the study participants were the researcher, three students from the Physical Education Teacher Education program at UNEMAT/MT, and a practicing teacher from the state school system. The main results showed that the partnership between the university and the school was significant. With regard to PE classes, diversity took on two focuses: student diversity and content diversity. While history has shown that, regarding the former, classes reach only those capable of performing the activities, the latter indicates that we still center our practices on only some of the content the discipline can offer, particularly content focused on sports. Thus, it can be inferred that experiences with collaborative work have provided opportunities for both initial and continuing teacher training, enabling teachers to find ways to value the different contributions that each student can offer by ensuring equal opportunities for all in the classroom.

**Keywords:** Collaborative Work; Teacher Training; School Inclusion.

## **1. INTRODUÇÃO**

Para que a educação escolar de qualidade seja ofertada para todos, independente das condições em que o alunado se encontra, um dos aspectos fundamentais reside na formação dos professores. Nesse sentido, a articulação entre a universidade e a escola precisa ser plenamente articulada e concretizada. Por mais que a universidade proponha discussões sobre o assunto, ou faça constar nos diferentes projetos pedagógicos de seus cursos, disciplinas que abordem o tema, infelizmente, parecem inexistir uma aproximação entre as condições vividas nas escolas, como: falta de recursos, número excessivo de alunos e pouca ou nenhuma formação continuada específica sobre os diferentes alunos e suas necessidades e ou potencialidades.

No outro viés, encontra-se a escola que deveria ser um espaço em que houvesse experimentação e ou construção de práticas inclusivas, mas que infelizmente, pela sobrecarga de seus professores ou ausência de marcos institucionais que favoreçam estas ações nem sempre conseguem dialogar com a universidade.

Quando de fato este distanciamento se faz presente, temos uma formação fragmentada em que a universidade e a escola falharam na formação do futuro professor. Esta dicotomia deixará de existir quando uma parceria sólida existir, sem a existência de uma mão única na valorização do conhecimento.

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

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

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

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

Entendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) seja o programa que melhor se aproxima dos anseios que almejam o incentivo e a valorização do magistério, por

meio do aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para ingresso na educação básica, no entanto, ao não poder atender a todos os futuros professores acaba se tornando limitado.

Reali, Tancredi e Mizukami (2010) ao considerar os sistemas básicos de ensino do contexto brasileiro, destacam que as situações de ensino criadas na universidade se encontram longínquas das circunstâncias de atuação prática. Destacam ainda que a relação teoria-prática é comprometida pela pouca conexão existente entre as disciplinas teóricas e as de conteúdo prático-pedagógico.

E por fim, apontam os desafios que os professores que formam professores terão ao “reaprender” o ensinar, que deverá ultrapassar o dar aulas para dentre outros, reaprender estratégias onde o processo ensino aprendizagem e o contexto nos quais as experiências ocorrem, devem ser considerados para o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Deste modo, uma alternativa válida para o enfrentamento desta lacuna, pode se sugerir o Trabalho Colaborativo (TC) como uma estratégia de desenvolvimento profissional e de professores, de pesquisa e didática em sala de aula, para que se estabeleça uma parceria solidificada em que a qualidade das interações, especialmente o grau de interatividade e de negociabilidade, possam de fato caracterizar uma colaboração autêntica.

Nesta perspectiva Pinto (2009), aponta que para o trabalho colaborativo existir é necessário a existência de um espaço-tempo para que os professores possam entre outras ações, compartilhar conhecimentos e socializar experiências.

Outros apontamentos necessários para que a parceria possa ser efetiva reside no fato da necessidade do respeito aos diferentes posicionamentos e o investimento nas relações interpessoais (Duarte, Pinto, Barreiro, 2017). Isso porque uma relação não sólida implica numa fragmentação do trabalho pedagógico, na sobrecarga desigual de responsabilidades e por fim na ausência de uma cultura colaborativa no interior da escola.

Diante deste contexto, envolvendo o trabalho colaborativo entre a universidade e a escola, encontra-se a Educação Física, presente no ambiente escolar como um componente curricular, que historicamente foi marcada pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. Para isto, basta regressarmos no tempo e analisarmos os objetivos e procedimentos adotados nas concepções que surgiram ao longo do tempo, até meados da década de 80, do Século XX, quando novas concepções surgiram como uma resposta às críticas que às abordagens existentes até aquele momento vinham sofrendo.

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

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

hábeis, dos mais gordinhos, dos mais 5 lentos, enfim, daqueles que não se enquadram no padrão preestabelecido já foi e é percebido diversas vezes nas mais distintas aulas de EF (Neira, 2015).

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

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

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

Dessa forma é necessário considerarmos que as práticas pedagógicas dos professores merecem uma reflexão no que se refere aos valores inclusivos, pois há no interior das escolas um percentual elevado de profissionais que se encontram desprovidos

de conhecimentos que possam ser revertidos em uma EF que contemple a todos, com destaque especial para o público-alvo da Educação Especial.

Diante deste cenário esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios de um trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola para a formação de professores, visando à promoção da aprendizagem de todos. E a questão problema que guiou nosso objetivo foi: de que forma a parceria entre a Universidade e a Escola, a partir do trabalho colaborativo, pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, para a promoção de aprendizagem para todos?

## **2. A DINÂMICA QUE ENVOLVEU A EXECUÇÃO DA PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO**

A descrição a seguir representa as etapas adotadas para a execução desta pesquisa. As etapas envolveram três momentos distintos que compreendeu desde o conhecimento do contexto em que a pesquisa aconteceria até a avaliação da parceria entre as instituições.

### **Quadro 1 – Síntese das ações realizadas nesta Etapa.**

| Etapa      | Ação   |
|------------|--|
| 1º Momento | O (re)conhecimento do contexto da pesquisa/Levantamento sobre os conhecimentos prévios dos sujeitos do estudo/ Observação das aulas da professora regente. |
| 2º Momento | O desenvolvimento do Programa Formativo estabelecido entre a parceria Universidade e Escola.   |

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

**Fonte:** Sistematizado pelo autor.

## **A 1ª Etapa**

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

Após isto, participamos de duas ações. A primeira delas foi a realização de um levantamento por meio da aplicação de um questionário sobre o que a professora regente e os acadêmicos entendiam sobre o trabalho colaborativo, a Educação Física, o desenvolvimento profissional e a inclusão de todos os alunos nas aulas. Posteriormente, observamos durante todo o mês, como eram desenvolvidas as aulas de EF pela professora e como os alunos reagiam a cada uma dessas aulas e às atividades propostas.

Este período foi importante, porque foi por meio dele que traçamos as estratégias que poderiam nos auxiliar no desenvolvimento do projeto. Este momento também foi de reconhecimento da realidade escolar da qual faríamos parte, por um período, pois, os acadêmicos envolvidos no projeto já conheciam aquela realidade, quando de suas participações naquele ambiente pelo PIBID.

## **A 2ª Etapa**

O desenvolvimento do Programa Formativo estabelecido entre a parceria Universidade e Escola. Após a finalização do primeiro momento, iniciamos nosso programa de intervenções. Os encontros entre pesquisador/professor da universidade, professora regente e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, ocorreram quinzenalmente na escola estadual e totalizaram 10 encontros destinados a leitura e reflexão de textos sobre o trabalho colaborativo e EF escolar, planejamento e avaliação das aulas na perspectiva colaborativa envolvendo os participantes do estudo. Tiveram um tempo de duração entre 2 e 3 horas cada encontro, em um dia específico da semana, determinado de acordo com a disponibilidade da professora.

As aulas ministradas em conjunto pelos acadêmicos e a professora regente, totalizaram 36 aulas para cada uma das turmas, e, aquelas em que o pesquisador esteve envolvido com a observação das aulas ministradas em conjunto foram totalizadas em 10 observações.

## **A 3ª Etapa**

Avaliação do processo da parceria entre Universidade e Escola Ao final do programa desenvolvido, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos membros para avaliar os resultados do programa

## **3. METODOLOGIA**

A metodologia escolhida foi a pesquisa colaborativa, pois seus pressupostos baseiam-se na compreensão de que os professores estabelecem uma interação com o pesquisador, tendo como norte,

no contexto real, algum elemento de sua prática profissional (Rinaldi, 2009; Ibipiana, 2008; Desgagné, 2007). Por sua vez, seu enquadramento ocorre na matriz teórica da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994).

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

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

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

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

### 3.1. Sujeitos

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

**Quadro 2** – Caracterização dos sujeitos.

| Participante | Idade | Formação  | Pós-graduação  | Tempo de experiência | Ano/Turma    |
|--------------|-------|-----------|----------------|----------------------|--------------|
| P1           | 42    | Ed Física | Psicopedagogia | 6 anos               | 6º,7º,8º EJA |

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-formacao-de-professores-comprometidos-com-a-diversidade-por-meio-da-colaboracao-entre-a-universidade-e-a-escola?noblockage>

**Fonte:** Sistematizado pelo autor.

### 3.2. Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o questionário, as gravações em áudio das narrativas orais dos sujeitos da pesquisa e a realização de uma entrevista. A aplicação do questionário ocorreu simultaneamente ao início do projeto na escola. As narrativas ocorreram durante os encontros para formação e discussão, o qual todos os integrantes estiveram presentes; e a entrevista foi realizada para a avaliação do projeto quando houve o encerramento da coleta de dados.

### 3.3. Análise dos Dados

Um grande volume de dados foi acumulado ao longo dos seis meses do desenvolvimento do Programa estabelecido entre a parceria Universidade e Escola. Assim, após a coleta dos dados uma leitura foi realizada previamente para se obter uma visão geral dos resultados destacados por cada participante. Feito isto, seguiu-se os passos adotados por Rinaldi (2009, p. 24) para análise do desenvolvimento do programa estabelecido.

Dessa forma, analisamos os padrões ou as repetições, ou seja, os elementos recorrentes ou que se diferenciavam no material

produzido. Para isto, organizamos um quadro contendo três colunas: na primeira foram descritos os dados, na segunda os comentários do pesquisador e na terceira os eixos temáticos que surgiam. A análise dos dados foi realizada por meio de quatro etapas, descritas a seguir:

**Quadro 3** – Etapas adotadas para análise dos resultados.

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

Fonte: Rinaldi (2009, p.117).

A partir da análise realizada os eixos puderam ser sistematizados neste estudo em dois eixos: a coeducação e as aulas de EF para todos; a Prática Formativa.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1. Análise do Desenvolvimento do Programa Estabelecido na Parceria Entre Universidade e Escola**

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

Nosso primeiro eixo de análise elencado foi:

#### **4.1.1. A Coeducação e as Aulas de EF para Todos**

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

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

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

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

Um dos componentes da história da EF, ao longo do tempo, foi apresentar procedimentos diferenciados para homens e mulheres que eram direcionados para funções e valorização distintas, o que fortalecia um modo sexista de sociedade. De uma forma geral, a escolarização de homes e mulheres foi dicotômica. Enquanto as

primeiras foram educadas para serem boas mães e esposas, ao segundo era-lhe inculcido o papel de ser um bom trabalhador para sustentar a família.

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

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

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

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

Para Costa e Silva (2002, p. 50) é fundamental para que a Coeducação aconteça, a transposição da vontade de se construir

alternativas de trabalho diferenciadas, para um “aprofundamento sobre a literatura que aborda a mulher e a sociedade, possibilitando a evolução da consciência dos docentes sobre as representações dos estereótipos que ocorrem com frequência nas aulas de EF”.

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

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

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

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

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

Este fato denota, na representação masculina, a imagem das mulheres como criaturas “sem rosto”, objetos de prazer. Soma-se a este grupo, profissionais adeptos da “homogeneidade” que objetivam a busca da performance. É importante, no entanto, a consciência da necessidade de um suporte pedagógico para auxiliar as meninas a enfrentar o problema através do diálogo, escolhendo o melhor procedimento nas tomadas de decisões individuais e coletivas. Esta prática pode contribuir na reflexão de meninos e meninas sobre o processo que também “vitimiza” o sexo masculino do seu próprio modelo, ou seja, gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer menino “normal” e “sadio” (Costa; Silva, 2002, p. 47).

Assim como os resultados encontrados neste trabalho, é necessário que se rompa com a divisão instalada no qual prevalece a valorização de um gênero sobre o outro. Pensar a Coeducação como alternativa para o afastamento entre os sexos é permitir possibilidades de vivências igualitárias por meio da igualdade de oportunidades a serem construídas por um docente que

compreenda a EF na escola como um espaço para a valorização das diferentes capacidades que cada sujeito pode apresentar.

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

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

Como conteúdos, optamos por atividades que não fossem convencionais, ou seja, que não fossem costumeiramente adotadas durante as aulas de EF. A constatação das atividades vivenciadas pelos alunos deu-se no diálogo com a professora e os alunos durante as observações iniciais.

Dessa forma, optamos pelos jogos cooperativos, atividades alternativas e de expressão corporal vivenciadas de forma participativa e lúdica, nas quais havia o predomínio dos objetivos coletivos sobre os individuais.

Os cursos de formação de professores de EF, sejam eles estabelecidos a qualquer época do tempo, precisam transpor o desafio estabelecido de atender às novas necessidades da formação, para que possam, respondendo de forma inclusiva a classes

naturalmente heterogêneas, questionar alguns dos valores que a EF tem carregado ao longo de história (Rodrigues; Rodrigues, 2013).

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

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

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

Betti (1994, p.17) aponta que cabe à EF escolar:

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

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


Nessa totalidade, estão incluídos os jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginásticas e práticas de aptidão física, com suas variações e combinações; Princípio da Complexidade – Este princípio parte do pressuposto de que deve haver, a partir do avançar dos anos, uma complexidade crescente, tanto do ponto de vista motor, como dos aspectos cognitivos. E por fim, Princípio da Adequação ao Aluno – Este princípio aponta a necessidade de se considerar as características, capacidades e interesses dos alunos, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

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

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

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

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



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

A relação entre família e escola tem sido marcada por diversas experiências. Entre elas se destacam aquelas que, ao invés de atrair a família até a escola, acabam por afastando-a por completo, como é o caso dos convites, que apenas acontecem quando há problemas na escola, ocasionados pela aprendizagem inadequada ou mal comportamento dos filhos.

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4.1.2. A Prática Formativa

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

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

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

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

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

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

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

No desenvolvimento do programa estabelecido na parceria entre Universidade e Escola, utilizamos como estratégias de TC para a

formação dos sujeitos as características descritas na literatura que transitam entre a não hierarquização, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade pela condução das ações.

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

Durante a realização dos encontros, destacamos que as trocas de saberes e a elaboração de estratégias seriam fundamentais para que pudessem ser analisadas quais eram as barreiras que porventura impediriam o progresso do programa e quais ações poderiam ser criadas para superá-las. O estabelecimento de uma rotina e o registro dos apontamentos que permitissem o TC para a formação dos sujeitos foram realizados a partir de então.

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

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

decisões que envolviam todo e qualquer obstáculo que necessitava ser superado.

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

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

Malysz (2007) elaborou uma série de questionamentos sobre como vem se dando a relação do estágio, estagiários e escola: será o estágio, na forma como tem sido realizado, uma experiência significativa e construtiva para os futuros professores? Que crescimento os estagiários conseguem ter com nossas experiências de sala de aula? Qual o significado do estágio da Prática de Ensino para professores e alunos da educação básica? Por que a experiência de estágio parece desmotivadora para muitos estagiários e alunos?

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

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

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

propõe repensar o vínculo entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação inicial de professores.

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

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

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

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

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

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

Percebe-se na fala da professora que a relação estabelecida entre ela e o estagiário ao ministrarem conjuntamente as aulas contribuiu inclusive para que ela pudesse dialogar com os alunos que não

faziam aula, suprimindo uma necessidade que pode ter sido causada pela ausência deste tempo em outras aulas, e estes papéis se invertem quando é necessário.

Nota-se ainda, que a professora aponta a importância de romper unicamente com a assimilação dos conteúdos sistematizados ou considerados conteúdo das disciplinas, para suprir uma carência afetiva ou possibilitar que todos se sintam realmente presentes na sala de aula. E o fazem juntos (professora e acadêmicos) a partir dos conhecimentos que lhe são próprios.

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

Ribeiro (2010) corrobora com essa percepção ao destacar que nos estudos que analisou, o quanto são nítidas a importância e a delicadeza das relações afetivas na ação dos educadores, pois, são elas que podem estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos.

No que se refere a uma percepção negativa das relações afetivas estabelecidas, está o fato deste fator ser percebido como principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos. No tocante a percepção positiva das relações estabelecidas está o fato de sua presença favorecer a relação dos alunos com o professor e com as disciplinas, o que, acarreta melhores desempenhos.

A presença da afetividade na relação professor-aluno e a qualidade da mediação pedagógica determinam a atuação do professor, porém o que se pode constatar é que ela não ocupa um lugar de

destaque na prática de ensino. Nesse sentido, Gaspar e Costa (2011) aponta que os professores precisam conhecer seus alunos para além do nível cognitivo; aponta o âmbito emocional como essencial neste processo, pois se constitui como suporte para a atuação do professor.

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

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

Malysz (2007) descreve de modo sensato os benefícios que a parceria entre futuros professores e professores em exercício passam a ter quando esta relação de fato acontece, a começar pela percepção dos alunos que passam a ver os estagiários como professores e, pelos professores, como professores auxiliares.

Quando essa parceria é estabelecida o professor em exercício deixa de ser apenas um expectador do estágio para se envolver com as atividades, na orientação em busca de estratégias que contribuam para o processo ensino aprendizagem, discutindo conceitos e instrumentos que funcionarão para a avaliação. Dessa forma, poderá

ser percebida que os futuros professores contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino e o professor em exercício poderá refletir e avaliar suas próprias estratégias de ensino (Malysz, 2007).

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

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

Para isto, Passos (2010) aponta a participação dos professores em grupos de estudos ou de pesquisa como uma forma de compartilhamento de práticas e aprendizagem de outras práticas. No que se refere ao grau de importância entre os conhecimentos práticos e os teóricos, há uma necessidade de romper com a dicotomização entre a teoria e a prática, assim como evitar que se estabeleça uma hierarquia entre eles.

A prática não se resume a um número considerado de trabalhos que apresentam receitas pedagógicas prontas, assim como a teoria

sendo utilizada como fonte de explicações ou resoluções para a prática.

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

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos questionamentos iniciais, nossa questão problema se configurou de que forma a parceria entre a Universidade e a Escola, a partir do trabalho colaborativo, poderia contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, para a promoção de aprendizagem para todos.

A partir da literatura e dos resultados alcançados, foi possível verificar que a universidade precisa se aproximar mais do ambiente escolar e vice-versa. Cada instituição tem o que contribuir uma com a outra na formação dos profissionais em exercício ou ainda na formação inicial.

Esse tipo de iniciativa pode favorecer a ampliação dos conhecimentos dos professores em exercício de modo que (re)adquiram conhecimentos que não foram, por algum motivo, construídos em sua formação no ensino superior, e/ou, não lhe são oferecidos enquanto atuam em sala de aula, assim como, possibilitar que os futuros professores assimilem os conhecimentos práticos, próprios dos professores em exercício, a partir da troca de conhecimentos e de suas experiências em sala de aula, atuando por meio do Trabalho Colaborativo junto ao professor regente.

Pôde-se constatar, também, que, para todos os envolvidos na pesquisa, essa parceria foi significativa, pois houve uma troca de conhecimentos e experiências possibilitadoras do crescimento profissional de todos.

Outro questionamento importante realizado foi como os cursos de EF poderiam deixar de limitar a prática dos futuros professores, possibilitando que estes pensassem na diversidade e nas diferenças em sala de aula, com destaque para aqueles que não se encaixam num padrão pré-estabelecido.

Para as aulas de EF, a diversidade ganha dois enfoques: a diversidade dos alunos e a diversidade de conteúdos. Se para o primeiro, a história tem mostrado que as aulas atingem apenas os aptos à realização das atividades, o segundo indica que ainda centramos nossas práticas em apenas alguns dos conteúdos que a disciplina pode oferecer, em especial, ao conteúdo voltado para o esporte.

Quando apontamos que as aulas de EF não se resumem à prática de um determinado esporte, não afirmamos que o esporte não deva ser trabalhado durante as aulas. Vivenciar o esporte em sala de aula também não pode se resumir a apenas ao fazer. Para que a vivência não seja a única forma de participação dos alunos nas aulas, as dimensões de conteúdo denominadas de conceitual e atitudinal devem ser exploradas e possibilitadas aos alunos como dotadas de significados tão importantes quanto sua vivência denominada de dimensão procedimental.

É significativo salientar, ainda, que esta pesquisa possibilitou a oportunidade de a universidade repensar a organização pedagógica

das disciplinas, e à escola fundamental, construir uma nova cultura de respeito às diferenças e valorização da diversidade a partir das aulas de EF. Esses dados contribuíram para a superação de uma lacuna existente até aquele momento, que demonstrava a inexistência de uma formação contínua para professora regente e de ações práticas da universidade que possibilitassem experiências significativas de formação acadêmica para os universitários.

Assim sendo, a colaboração entre Universidade e a Educação Básica pode permitir uma formação de professores melhores qualificados, para que possam contribuir com estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos alunos em sala de aula e às necessidades dos professores que se encontram em exercício, bem como aqueles que se encontram em formação na universidade.

Para isto, deve se ter claro que não há uma hierarquia de saberes; não há de se valorizar mais o conhecimento da universidade em prejuízo dos conhecimentos construídos na escola. A criação de um espaço que viabilize a possibilidade da troca destes conhecimentos e experiências por meio de uma cultura colaborativa pode suprir uma das carências que comprometem a eficácia em ser professor para todos em uma sala de aula.

Afinal, são no espaço e tempo escolares que ocorrerão também a valorização da experiência, dotadas de características únicas de sentimentos que transitam entre as positivas e as negativas, que ficarão armazenadas como marcas que tendem a se prolongar ao longo dos tempos. Cabe destacar que nesta pesquisa foi no cotidiano das salas de aula que os professores (re)significaram os conceitos outrora assimilados, criando e disseminando conhecimentos a todos os alunos.

A pesquisa revelou-nos, também, que os sujeitos a parceria estabelecida entre a universidade e a escola objetivando a participação de todos nas aulas de EF, por meio do trabalho colaborativo desenvolvido com a implantação do programa, possibilitando a viabilização de caminhos que estimularam a participação de todos eles, que alinharam seus propósitos, concepções, crenças, desafios e valores para concretização deste projeto colaborativo.

No entanto, cabe destacar que nem sempre é fácil acontecer a aproximação de conhecimentos muitas vezes antagônicos, que separa a universidade da escola fundamental, pois, de certo modo, há uma obrigação de todos que deixem suas zonas de conforto em benefício de ações comuns, que, especificamente nesta pesquisa, foi contribuir para a formação dos futuros professores, do professor em exercício e da inclusão de todos os alunos nas aulas de EF.

Assim sendo, há a necessidade de se pensar estratégias de aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, pois não será a maioria dos professores em exercício, que por um motivo ou outro, assumirá o mesmo compromisso profissional que a professora regente assumiu no desenvolvimento deste trabalho, ao efetivamente colaborar para a formação dos futuros professores e receber durante o trabalho formação em exercício oriundo da universidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BETTI, M. Educação Física, Esporte e Cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 2-3, p. 84-92, 1999.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A Educação Física e a Co-Educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família e escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DUARTE, A. M.; PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B. O trabalho colaborativo no contexto escolar: contribuições do individual ao coletivo mediadas pelo PIBID. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 22-34, jan./jun. 2017.

FERREIRA, F. M.; DAÓLIO, J. Educação Física Escolar e Inclusão: alguns desencontros. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul./dez. 2014.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, T. A. Afetividade e Atuação do Psicólogo Escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011.

HODGE, S. R. *et al.* Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. **Adapted Physical Activity Quarterly**, [S. l.], v. 19, p. 155-171, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação Física Escolar, Co-educação e Gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, set./dez. 2006.

LÓPES, A. L. C. Juegos y actividades que fomentan la igualdad del alumnado en las clases de Educación Física. **Temas para la Educación**, [S. l.], n. 14, mayo 2011. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8448&s=>. Acesso em: 18 maio 2022.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. R. A.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (org.). **Políticas e Práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. A relação universidade – escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012.

NEIRA, M. G. **Educação Física Escolar**. 2015. 1 vídeo (47 min). Publicado pelo canal Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yun8lDWpw0I&t=47s>. Acesso em: 1 mar. 2015.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PASSOS, C. L. B. **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado: formação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 1991.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, jul./set. 2010.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

\_\_\_\_\_. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 941-971, set./dez. 2013.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Educação Física e inclusão: desafios para a formação de professores. In: GAIO, R.; SEABRA JUNIOR, L.; DELGADO, M. A. **Formação Profissional em Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2013.

SARAIVA, M. C. **Co-Educação Física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793>. Acesso em: 28 set. 2023.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda F. Lopes *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

---

<sup>1</sup> Professor da FACIS no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Mato Grosso. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)