



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e869>

Recebimento em: 05/03/2025 | Aceite em: 02/04/2026

ARTIGOS

RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DOCENTE FRENTE A DILEMAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliane Isabel FABRI

Centro Universitário do Sagrado Coração de Jesus/UNISAGRADO

Bauru, São Paulo – Brasil

liafabri33@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8171-5224> 

Lilian Aparecida FERREIRA

Universidade Estadual Paulista/UNESP

Bauru, São Paulo – Brasil

lilian.ferreira@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0001-8517-4795> 

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar os processos de raciocínio pedagógico de professores de Educação Física. A pesquisa ocorreu no interior de uma iniciativa de formação continuada e as coletas foram realizadas a partir da análise de casos de ensino que traziam situações dilemáticas em prol da mobilização do raciocínio pedagógico docente. Participaram da pesquisa 10 professores(as) de Educação Física da rede de ensino municipal e estadual do estado de São Paulo. Os resultados indicaram que os(as) professores(as) se mostraram sensíveis tanto à inclusão de uma aluna com deficiência nas aulas quanto à conscientização dos(as) estudantes sobre o preconceito racial, revelando processos de raciocínio pedagógico que foram desde uma conversa imediata com a turma até projetos de mobilização da escola a médio prazo. Igualmente, os(as) docentes compartilharam conhecimentos, em momentos de análises coletivas, proporcionando a partilha de pensamentos, das práticas pedagógicas e a construção de proposições frente aos dilemas.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento docente. Reflexão. Inclusão. Preconceito.

TEACHER PEDAGOGICAL REASONING FACING DILEMMA IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze the pedagogical reasoning processes of Physical Education teachers. The research took place within a continuing education initiative and the collections were carried out based on the analysis of teaching cases that presented dilemmatic situations in favor of mobilizing teaching pedagogical reasoning. Ten Physical Education teachers from the municipal and state education network in the state of São Paulo participated in the research. The results indicated that the teachers were sensitive both to the inclusion of a student with a disability in classes and to the students' awareness of racial prejudice, revealing pedagogical reasoning processes that ranged from an immediate conversation with the class to medium-term school mobilization projects. Likewise, the teachers shared knowledge during moments of collective analysis, fostering the exchange of ideas and pedagogical practices, while developing propositions to address dilemmas.

KEYWORDS: Teaching thinking. Reflection. Inclusion. Prejudice.

EL RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO DOCENTE ANTE EL DILEMA EN LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue analizar los procesos de razonamiento pedagógico de profesores de Educación Física. La investigación se desarrolló dentro de una iniciativa de educación continua y las colecciones se realizaron a partir del análisis de casos de enseñanza que presentaron situaciones dilemáticas a favor de movilizar el razonamiento pedagógico docente. Participaron de la investigación diez profesores de Educación Física de la red educativa municipal y estatal del estado de São Paulo. Los resultados indicaron que los docentes eran sensibles tanto a la inclusión de un estudiante con discapacidad en las clases como a la conciencia de los estudiantes sobre los prejuicios raciales, revelando procesos de razonamiento pedagógico que abarcaron desde una conversación inmediata con la clase hasta proyectos de movilización escolar a mediano plazo. Asimismo, los docentes compartieron conocimientos en espacios de análisis colectivo, propiciando el intercambio de reflexiones y prácticas pedagógicas, así como la construcción de propuestas ante los dilemas.

PALABRAS-CLAVE: Enseñar a pensar. Reflexión. Inclusión. Prejuicio.

INTRODUÇÃO

No exercício docente e diante das situações do ensino, os(as) professores(as) estão, de modo concomitante, pensando, tomando decisões e agindo. Esse movimento pode ser incluído nos estudos sobre o pensamento docente, também denominado de raciocínio pedagógico (Shulman, 1987).

Lee Shulman (1987) propõe a ideia de base de conhecimentos como o conjunto de saberes docentes essenciais para aprimorar o processo de ensino. Essa base é composta pelos conhecimentos: a) do conteúdo específico (conceitos, processos e procedimentos próprios de uma disciplina); b) pedagógico geral (saberes sobre os alunos, o contexto educacional, a gestão da sala de aula, o currículo e a organização escolar); c) pedagógico do conteúdo (explicações, exemplos, estratégias, demonstrações e concepções de ensino).

Diante das situações encontradas no ensino, os(as) professores(as) acionam os conhecimentos (específico, pedagógico geral e/ou pedagógico do conteúdo) desta base e este processo é entendido como raciocínio pedagógico. Quanto mais ampla e consolidada for a base de conhecimentos, mais chances ele(ela) tem de concretização de um ensino alinhado aos propósitos educacionais defendidos (Almeida *et al.*, 2019).

A construção e a ampliação da base de conhecimentos ocorrem por meio de processos reflexivos, nos quais os professores estabelecem, de maneira contínua, relações e significados com o aprendido durante a formação inicial, formação continuada e suas experiências vividas (Mizukami, 2004).

A reflexão docente, por essa via do raciocínio pedagógico, é compreendida como um aspecto essencial para aprendizagem e para o desenvolvimento profissional (Schön, 1987; Hatton; Smith, 1995; Rodgers, 2002; Zeichner, 2008).

Para Schön (1987), a reflexão envolve: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Esses conceitos são complexos, contudo, de maneira sintetizada, compreendem que: a) a reflexão na ação acontece no momento e durante a própria prática docente; b) a reflexão sobre a ação tem lugar posterior à prática, de forma distanciada; c) a reflexão sobre a reflexão na ação consiste em pensar sobre a própria reflexão na ação, ou seja, sobre o acontecimento e sobre os significados atribuídos a este para planejar ações futuras.

Há também a reflexão em comunidade que se caracteriza pelo exercício da reflexão em grupo, marcada pelo esforço em transmitir ao outro, sua maneira de pensar sobre algo. Ter que transformar o pensamento em linguagem para que o outro entenda é uma maneira de revelar tanto as contribuições de um pensamento quanto as falhas deste mesmo pensamento (Rodgers, 2002). Neste processo, é preciso vínculos de confiança entre o grupo, para que o compartilhamento do pensamento permita a ampliação de uma experiência e de seus significados.

De acordo com Loughran *et al.* (2016), existem aspectos considerados invisíveis no exercício da docência relacionados à maneira de gerenciar uma ação e “[...] esses elementos invisíveis da prática oferecem acesso ao raciocínio pedagógico e criam possibilidades de descobrir a realidade complexa do ensino para os alunos [...]” (p. 388, tradução nossa).

Neste sentido, explorar o raciocínio pedagógico compreende conhecer o quê, como e o porquê os(as) professores(as) realizam suas ações. Envolve acessar os modos como os docentes enfrentam e agem em uma situação problemática. Loughran *et al.* (2016) destacam a importância do compartilhamento entre professores do raciocínio pedagógico para a formação docente, pois ao compartilhar as maneiras e as razões do agir diante das situações do ensino, os(as) docentes têm a oportunidade de pensar, reconsiderar e contextualizar suas práticas, e não apenas de imitar ou executar estratégias aprendidas.

Essa perspectiva alimenta a ideia de que com o desenvolvimento do raciocínio pedagógico os(as) professores(as) são mais bem preparados para lidar com a complexidade dos dilemas no ensino.

Os dilemas são ocorrências pontuais de ensino que expressam algum enfrentamento marcado por situações conflitantes vividas pelo(a) professor(a) e que acabam exigindo um posicionamento, por vezes, mas nem sempre, vinculado a adoção de uma ação (Zabalza, 2004).

Para Sadalla e Sá-Chaves (2008), os dilemas estão relacionados com situações problemáticas nas quais o(a) professor(a) precisa tomar uma decisão. De acordo com esses autores, os dilemas são complexos e constituídos por teias de relações que marcam o contexto do ensino, portanto, não podem ser considerados como algo linear ou uma disputa apenas de duas forças contrárias.

Zabalza (2004) também afirma que dilemas de ensino “[...] se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula” (p. 19). Deste modo, um dilema se difere dos grandes problemas da educação escolar no geral, como a falta de estrutura das escolas, as falhas das políticas públicas, os baixos salários dos professores, dentre outros, ainda que estas sejam questões igualmente problemáticas e desafiadoras, bem como, relacionadas a posicionamentos ético-políticos.

Na Educação Física, as aulas são marcadas por momentos de relação intensa entre os(as) alunos(as), na interação do(a) estudante consigo próprio, com o(a) colega, com os(as) colegas e com o(a) professor(a). Emoções e sentimentos são constantemente revelados nas aulas e, neste momento, aparecem também situações conflitantes que inauguram dilemas para os(as) docentes.

Existem alguns dilemas que são próprios da atuação do(a) professor(a) de Educação Física, devido às suas especificidades, como o lugar onde geralmente as aulas ocorrem (quadras e espaços abertos); as interações entre os(as) participantes nas atividades e as características dos conteúdos que envolvem as práticas corporais.

Na literatura, identificam-se alguns dilemas que têm se configurado como próprios da Educação Física, sobretudo relacionados às questões de gênero, aos aspectos étnico-culturais, à condição social e às diferenças corporais e de habilidades entre os(as) estudantes (Brandão; Corbucci, 2002; Rangel, 2006; Prado; Ribeiro, 2010; Fabri, 2017; Marques, 2019). Observam-se com frequência situações de preconceito e exclusão dirigidas às meninas, às pessoas com diferentes características corporais e a estudantes com deficiências físicas ou intelectuais. Tais cenários manifestam-se na maioria das práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo desencadear ou intensificar atitudes e concepções discriminatórias entre os(as) estudantes.

O encaminhamento (ou ocultamento) dessas situações se apresenta, quase sempre, como dilemas para os(as) professores de Educação Física, na medida em que é ele(ela) o(a) responsável para mediar essas ocorrências,

mobilizando reflexões e diálogos ou zelando pela naturalização de muitos comportamentos desrespeitosos. Não se trata de estabelecer uma ação opcional ao(à) docente, indo na contramão do respeito e atendimento aos direitos dos(as) estudantes, como a garantia à diversidade e à inclusão escolar por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescentes - ECA (Lei nº 8.069/1990), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, mas de desenvolver intencionalmente um processo pedagógico com vistas a ensinar sobre estas questões aos(às) estudantes.

Neste contexto, a identificação e análise dos dilemas podem permitir o acesso aos modos de pensar dos docentes (Wittizorecki; Molina Neto, 2005), trazendo indícios sobre seus posicionamentos ético-políticos, suas preocupações pedagógicas, prioridades para as aulas, dentre outras.

Com base nestes apontamentos, o objetivo deste estudo foi analisar os processos de raciocínio pedagógico de professores de Educação Física quando são colocados frente à situações dilemáticas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada está alinhada a uma abordagem qualitativa de investigação com caráter descritiva-interpretativa (Bogdan; Biklen, 1994). Sua ocorrência se deu no interior de uma iniciativa de formação continuada para professores(as) de Educação Física sobre casos de ensino em um estudo de doutorado.

Os dados foram obtidos a partir da participação de professores(as) em uma iniciativa de formação continuada realizada na modalidade online, com duração de oito meses e carga horária total de 80 horas. Tal programa foi estruturado em atividades teórico-práticas voltadas à compreensão do conceito de casos de ensino, aos procedimentos de análise desses casos e às orientações metodológicas para sua elaboração.

As atividades tomaram como ponto de partida situações de ensino vivenciadas pelos(as) docentes e percebidas por eles(as) como dilemáticas em sua prática profissional. Ao longo do processo formativo, os(as) participantes estudaram o referencial sobre casos de ensino, analisaram exemplos previamente elaborados e produziram seus próprios casos, que constituíram a base empírica desta pesquisa.

Casos de ensino são narrativas construídas e registradas por professores(as) acerca de um episódio ocorrido em aula, que envolve algum tipo de dilema, caracterizado por um detalhamento do contexto, dos(as) personagens, dos sentimentos e emoções dos(as) envolvidos(as) e que possibilitem diferentes análises (Shulman, 1992; Infante *et al.*, 1996; Nono; Mizukami, 2010; Merseth, 2018). De acordo com esses(as) pesquisadores(as), os casos de ensino são ricos instrumentos que podem ser utilizados na formação de professores(as).

Neste cenário, a estratégia de casos de ensino foi um recurso para a apresentação de dilemas e a revelação do raciocínio pedagógico dos(as) docentes.

Participaram da pesquisa 10 professores(as) de Educação Física que, à época, atuavam no ensino fundamental I, II e/ou ensino Médio, da rede de ensino municipal e estadual do estado de São Paulo.

O referido estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade envolvida sob o número de parecer 2.761.614.

O Quadro 1 detalha as informações sobre a atuação dos(as) participantes com seus nomes fictícios.

Quadro 1 – Identificação e percursos profissionais dos(as) docentes

NOME	EXPERIÊNCIA	VÍNCULO	NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUAVA
Roger	3 anos	Rede Estadual	Fundamental II e Médio
Júnior	4 anos	Rede Estadual	Fundamental II e Médio
Júlia	6 anos	Rede Estadual	Fundamental II
Angélica	6 anos	Rede Estadual	Fundamental I
Sofia	6 anos	Rede Municipal e Rede Estadual	Fundamental I, II e Médio
Dameres	6 anos	Rede Municipal	Fundamental I
Paulo	9 anos	Rede Municipal e Rede Estadual	Fundamental I, II e Médio
Josimara	12 anos	Rede Estadual	Fundamental II e Médio
Flávia	14 anos	Rede Municipal	Fundamental II
Silmara	23 anos	Escola Técnica Estadual	Médio

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações dos(as) participantes.

Para este artigo, foram selecionados dois casos de ensino. Um deles foi escrito por uma professora participante na fase de produção dos casos de ensino, e o outro foi analisado pelos participantes durante uma atividade coletiva.

Tanto os casos de ensino quanto às reflexões sobre eles foram analisados na perspectiva de Bardin (1977), envolvendo leitura e interpretação intensa, articuladas com o referencial teórico.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dois casos de ensino que serão apresentados revelam dilemas do ensino da Educação Física e que são enfrentados pelos(as) professores(as). Um deles trata da participação de uma estudante com deficiência na aula e o outro da revelação do preconceito racial em uma atividade. Embora as temáticas destacadas para análise neste artigo envolvam direitos garantidos por lei, como a educação inclusiva de qualidade (Lei nº 13.146/2015) e a valorização dos saberes ancestrais para uma educação antirracista (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), os dilemas a elas relacionados se vinculam ao trato pedagógico com os estudantes com vistas a não reprodução de preconceitos.

CORRIDA SEM BARREIRAS

A turma do 7º ano A era bem heterogênea, numerosa, muito falantes e participativos. Certo dia em uma aula, o conteúdo a ser trabalhado era corrida com barreiras e obstáculos. A atividade a ser realizada nesta aula foi conduzida em formato de estafeta, na qual foram formadas 3 colunas com os alunos e os mesmos deveriam correr em linha reta ultrapassando as barreiras e obstáculos posicionados ao longo da quadra (cones, caixas de sapato, garrafas pet, bambolês etc.). Nesta turma, havia uma aluna com deficiência intelectual que não acompanhava as atividades na sala de aula e tinha seu conteúdo adaptado, além de receber atendimento de outro docente na sala de recursos no contraturno das aulas. Fernanda falava muito pouco e não interagiu com os colegas. Por ser mais velha que os demais, os alunos também não se aproximavam muito dela, além do fato de perceberem suas dificuldades e características. Os materiais de Fernanda ficavam sob responsabilidade dos professores de cada disciplina, uma vez que de posse de seus cadernos, lápis e canetas, ela escrevia desmedidamente por todas as folhas, letras embaralhadas e sem sentido, além disso, tinha o hábito de apontar os lápis até que estes acabassem de tão pequenos. Nas minhas aulas, costumava trabalhar com muita associação de imagens, exercícios de múltipla

escolha sempre com imagens, caça palavras, entre outras atividades. Nossa escola sempre recebeu e atendeu muito bem os alunos público-alvo da educação especial, todos os professores se dispunham a elaborar atividades adaptadas e a professora da sala de recursos sempre que possível comparecia nas reuniões de planejamento para nos orientar quanto ao atendimento desses alunos. Fernanda tinha dificuldade de relacionar-se com os colegas, mas era muito próxima da professora, e por esse motivo, nas atividades realizadas na quadra ela sempre participava, de forma tímida, mas participava. Por opção ela gostava mesmo era de ficar com a bola de basquete, fazendo dribles e malabarismos, enquanto os demais realizavam outras atividades. Muitas vezes, os alunos paravam para admirar o seu domínio com a bola de basquete e acabavam formando pequenos grupos para trabalhar com a bola de basquete juntamente com Fernanda. O mesmo acontecia com a bola de futsal, pois Fernanda era uma das poucas meninas que tinha o controle da bola para fazer algumas embaixadinhas e isso fazia com que os meninos da turma se aproximassem dela nos momentos de pausa entre uma atividade e outra. No momento da atividade de corrida com barreiras e obstáculos, pedi para que ela se posicionasse na fila para realizar a atividade que era transpor barreiras. Ao posicionar-se na fila, os demais alunos ficaram inconformados que eu havia pedido para ela realizar aquela atividade “tão difícil” como eles mesmos descreveram. Entre eles só se ouviam comentários do tipo “olha quem tá na fila”, “a professora acha que ela vai conseguir”, “ela vai se machucar”, “até eu tenho medo de fazer isso” etc. Enquanto professora, nesse momento, me senti desafiada a mostrar aos alunos o quão capaz era a aluna Fernanda e fazer com que entendessem que assim como eles, ela apresentava algumas dificuldades em determinadas situações, mas era muito habilidosa em outras. Obviamente que se eu soubesse que a aluna não tivesse condições de realizar a atividade proposta eu não teria exposto ela dessa forma. Desse modo, quando chegou a vez de ela realizar a transposição das barreiras, ela o fez com eficiência e teve o desempenho melhor do que o de alguns colegas que se julgavam “experts”. Após o ocorrido, a aluna pediu para ir ao banheiro e foi nesse momento que eu aproveitei para propor uma reflexão com os demais alunos. Questionei o grupo sobre o motivo da surpresa ao vê-la na fila, levantei a informação sobre a sua deficiência, que se tratava de algo intelectual e não motor/físico, enfim... levei os alunos a refletirem sobre a condição da aluna e seus pré-julgamentos. Muitos permaneceram em silêncio, alguns fizeram comentários de arrependimento pelo pré-julgamento, outros disseram que da mesma forma que ela tinha dificuldades em sala, acharam que na quadra não seria diferente, mas, de um modo geral, a turma toda passou a entender a colega Fernanda dentro de suas limitações. Na aula seguinte, a atividade proposta também foi uma estafeta com transposição de barreiras e, diferente do que ocorria normalmente, Fernanda foi uma das primeiras a ser escolhida. Quando as aulas eram desenvolvidas em formato de estafetas, algumas vezes, eu pedia para que os alunos formassem duplas ou trios e então eu os separava cada um em uma coluna. Nessas ocasiões, Fernanda sempre ficava sem grupo, pois os alunos não buscavam incluí-la na atividade e, por isso, ela acabava não se propondo a participar. Nesses casos, eu a encaixava em alguma dupla ou trio e seguíamos com a atividade. Outra forma de divisão de grupos era por escolha, onde 2 ou três alunos escolhiam alternadamente os componentes do seu grupo. Nesses momentos, Fernanda, quase sempre, era uma das últimas a ser escolhida. Após o ocorrido na primeira aula de corrida com barreiras, os alunos reagiram de forma diferente, o que me leva a acreditar que eles compreenderam que ela era capaz de desempenhar as atividades na quadra e romperam com a barreira do preconceito frente a sua deficiência. (Júlia).

Esse caso de ensino apresenta detalhes dos comportamentos de uma aluna com deficiência, dos outros alunos e das ações da professora, ao se deparar com as reações da turma na inclusão da aluna em uma atividade na qual ela, provavelmente, seria excluída por não apresentar a habilidade motora necessária.

Ao se deparar com o dilema sobre como evitar a exclusão e garantir a inclusão da aluna com deficiência nas aulas de Educação Física, a professora revelou elementos do seu raciocínio pedagógico para resolver o dilema:

[...] Questionei o grupo sobre o motivo da surpresa ao vê-la na fila, levantei a informação sobre a sua deficiência, que se tratava de algo intelectual e não motor/físico, enfim... levei os alunos a refletirem sobre a condição da aluna e seus pré-julgamentos. [...]. (Júlia)

Neste trecho é possível identificar elementos da reflexão na ação, como cunhou Schön (1987), pois Júlia acionou seus conhecimentos docentes diante da situação problema e interveio, buscando incentivar os(as) estudantes da turma a refletirem sobre suas próprias atitudes.

A reflexão na ação é o tipo mais exigente de mobilização do pensamento docente, pois demonstra a capacidade de pensar de forma consciente e modificar suas atitudes no próprio fazer, envolvendo o refletir e o fazer ao mesmo tempo. Trata-se de uma conversa consigo mesmo(a), refletindo e moldando as situações. (Hatton; Smith, 1995).

Igualmente, é possível observar que a própria professora reconhecia que, nem sempre, a aluna era incluída nas atividades com toda a turma, realizando atividades paralelas.

Deste modo, embora a professora Júlia manifestasse um compromisso ético com o respeito à pessoa com deficiência, revelou dificuldades e dúvidas sobre como garantir a participação, de fato, de todos(as) alunos(as) nas vivências das práticas corporais, principalmente aquelas com interações de cooperação e oposição entre os(as) estudantes (queimada, futsal, pique-bandeira, handebol, basquetebol etc.).

O caso de ensino mostra que o processo de inclusão ocorre, muitas vezes, de forma parcial, na medida em que, além da falta de conhecimentos específicos, muitos(as) docentes se ressentem pela segurança do(a) aluno(a) deficiente, acreditando que as interações entre os(as) estudantes nas práticas corporais podem provocar acidentes e dificultar, ainda mais, esse processo de inclusão nas aulas de Educação Física (Fiorini; Manzini, 2014).

Outro aspecto se refere à expectativa de realização exitosa de uma determinada atividade motora, uma vez que a docente relatou que incluiu a aluna na atividade porque sabia que ela conseguiria desempenhá-la. Por trás desse posicionamento pode residir uma visão que alimenta a desvalorização do erro no processo de aprendizagem, caminhando num sentido incongruente ao da inclusão. O erro tem papel relevante tanto no processo de aprendizagem do próprio movimento quanto no reconhecimento da diversidade das pessoas e de suas experiências (Venâncio; Sanches-Neto, 2019). Não se aprende a andar de bicicleta sem cair e, nesse exemplo, podemos entender o quão é importante errar para conseguir aprender.

Como desdobramento da situação, percebemos que as atitudes da professora Júlia foram fundamentais para a inclusão da aluna nas aulas seguintes, demonstrando que o ocorrido teve potência para mobilizar mudanças nas atitudes dos alunos da turma em relação à aluna envolvida. Apesar disso, as atividades narradas no caso prestigiaram certa competência da aluna com deficiência, o que pode ter gerado o interesse dos(as) outros(as) estudantes e não necessariamente a consciência sobre respeito e inclusão.

No momento da análise coletiva do caso de ensino, o grupo de professores(as) destacou aspectos relacionados à socialização e à autonomia dos(as) alunos(as), orientações quanto aos direitos relacionados às necessidades das pessoas com deficiência, à garantia do direito à aprendizagem, bem como, ao zelo por interações respeitosas entre os(as) estudantes da turma.

Essa visão ampliada dos professores sobre a garantia dos direitos dos(as) estudantes com deficiência no processo de inclusão é confirmada pela professora Angélica:

[...] devemos propiciar um ambiente que permita a socialização dos alunos com necessidades especiais, colaborando cada vez mais com a sua autonomia e oferecer também subsídios para que ele possa ter o direito de aprender, assim como os outros alunos. (Angélica)

A narrativa abrange uma visão voltada para tirar o foco das deficiências a partir do reconhecimento das potencialidades dos(as) estudantes no processo de aprendizagem. Todavia, os(as) professores podem trazer consigo concepções errôneas e estereótipos sobre a pessoa com deficiência e isso têm reflexos em suas ações nas aulas. Geralmente tais concepções são pessimistas em relação à capacidade de os(as) professores(as) ensinarem e dos(as) estudantes aprenderem (Filus; Martins Junior, 2004).

Embora uma concepção de respeito ao outro seja essencial para a atuação dos(as) professores(as) de Educação Física, isso, na maioria das vezes, não garante o sucesso da inclusão e participação efetiva dos(as) alunos(as) nas aulas. É preciso zelar para que tais estudantes tenham oportunidades e condições de acesso (recursos e materiais pedagógicos adequados, adaptações necessárias etc.) ao ensino. Em um sentido mais amplo, o ensino democrático se compromete com a inserção de todos(as) independentemente de talentos, deficiências, origens socioeconômica ou cultural, crenças...

A pesquisa de Costa (2010) mostra que há uma expectativa por parte dos(as) alunos(as) de participarem das aulas de Educação Física. No entanto, quando esses(as) são excluídos(as) há uma frustração que acaba contribuindo para que, aos poucos, eles(elas) sigam se afastando cada vez mais das vivências das práticas corporais nas aulas. A questão é tão problemática que o pouco acesso que alguns(mas) alunos(as) com deficiência estabelecem com as aulas de Educação Física se mostra como uma naturalização do que é possível e, portanto, demonstra traços de culpabilização do próprio aluno com deficiência e não promove o questionamento do contexto que está posto.

Especificamente sobre as demandas formativas marcadas pelos dilemas nas ações que envolvem alunos(as) com deficiências nas aulas de Educação Física, Julia se manifestou:

[...] Programas de formação continuada tem sido uma boa estratégia com intuito de amparar os profissionais da educação quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais. Gostei muito dessa estratégia onde são discutidos casos específicos, mas que minimamente sempre contribuem com o nosso cotidiano escolar em alguma situação que já aconteceu ou que ainda está por vir. (Julia)

Incluir os casos de ensino na formação continuada pode contribuir para aproximar o professor de situações reais auxiliando os professores a agirem frente dificuldades que possam encontrar. Isso confirma o potencial motivador dos casos de ensino para os professores no compromisso com a sua ação educativa (Infante *et al.*, 1996).

De acordo com Merseth (2018), na metodologia de casos de ensino, não existem respostas e soluções certas ou erradas, mas é importante conhecer as diferentes perspectivas do grupo refletindo sobre a estratégia de ação mais adequada e dessa forma “aprender com o método de casos pode ser uma forma extremamente poderosa e agradável de adquirir novos conhecimentos e crescer como profissional” (p. 15).

Entretanto, o foco exclusivo nas iniciativas de formação continuada igualmente podem fortalecer uma perspectiva de mudança setorizada e individualizada de cada docente, sem que se busque problematizar as condições objetivas de trabalho que impactam diretamente nas ações que podem (ou não) serem realizadas nas aulas de Educação Física correspondentes ao envolvimento de alunos(as) com deficiência, particularmente àquelas vinculadas às vivências das práticas corporais.

Na situação da participação de uma aluna com deficiência nas aulas de Educação Física parece haver um confronto entre o dilema imediato da aula e o dilema permanente do contexto escolar, exigindo do(a) docente diferentes frentes de ação na escola que articulam elementos sociais que vão do micro ao macro.

O próximo caso de ensino foi revelador do preconceito racial e do dilema por ele gerado ao(à) professor(a).

ELEFANTE COLORIDO

A aula começa mais uma vez em uma sala da segunda série do ensino infantil, a professora Cristina, recém-formada, se encontra num grande problema, uma garotinha briga o tempo todo com sua colega de sala. Intrigada pelo motivo que leva Leandra a pegar no pé de sua colega Kelly, a professora Cristina começou a observar as atitudes de Leandra, que excluía Kelly de todas as atividades e brincadeiras, principalmente nas aulas de Educação Física. Cada dia mais Kelly se retraiu diante das atitudes de Leandra. A professora suspeitava dos motivos que levavam Leandra a tomar estas atitudes, mas sua suspeita se concretizou quando elaborou uma atividade de aquecimento para a turma. Essa atividade se chamava Elefantinho Colorido. Nela todos os alunos ficavam atrás de uma determinada linha no fundo da quadra e somente um aluno que iniciaria a brincadeira ficaria no centro da quadra. Este deveria falar: "Elefantinho colorido", o restante da sala responderia: "Que cor?". A partir daí, o aluno do centro escolhe uma cor. Os alunos que tivessem essa cor na roupa que estavam trajando poderiam passar livremente até o outro lado da quadra, já os que não tivessem a cor, deveriam atravessar correndo até o outro lado da quadra podendo ser pegos pelo aluno que escolheu a cor. A brincadeira foi um sucesso, até que foi a vez de Leandra escolher a cor. Leandra foi para o centro da quadra e gritou: "Elefantinho colorido". A sala respondeu: "Que cor?". Leandra escolheu cor de pele, e sem tripudiar saiu em disparada ao encontro de Kelly que atravessava calmamente pela quadra. Leandra encostou em Kelly e gritou: "Pega". Kelly retrucou dizendo que poderia passar, pois a cor escolhida foi cor de pele, mas Leandra inconformada respondeu que não poderia passar justamente por isso, a cor escolhida foi cor de pele e não preta.¹ (Rodapé)

Como este caso de ensino não foi produzido pelos(as) docentes participantes da iniciativa formativa, ele foi discutido pelo grupo de professores(as), sendo uma recurso para que pudessem revelar os modos como pensavam e o que fariam na situação, compartilhando suas ações coletivamente.

O trabalho reflexivo em comunidade oferece oportunidade para que haja um engajamento maior para a reflexão e aumenta o sentimento de responsabilidade com as ações, uma vez que cada pessoa tem um papel dentro do grupo e uma responsabilidade em auxiliar e apoiar o outro. Um trabalho de reflexão em grupo também exige uma abertura e disposição para receber diferentes perspectivas, bem como a aceitação de possíveis erros e limitações (Rodgers, 2002).

1 Caso de ensino produzido à época, pela graduanda XXXX, na disciplina Tópicos em Educação Física Escolar ministrada junto ao curso de Licenciatura em Educação Física na UNESP/Bauru pela Profª. Drª XXXXX.

A análise coletiva do caso de ensino foi reveladora do raciocínio pedagógico dos(as) professores(as) e os(as) mobilizou a acessar, externalizar e compartilhar práticas pedagógicas, bem como reconhecer aquelas que já sabiam e realizavam em suas aulas:

A melhor alternativa em caso de discussão sempre é o diálogo, e o professor é ser humano, não acerta sempre, inclusive quando não tomamos a melhor decisão ela pode servir de base para a reflexão. [...] (Josimara).

Concordo com o fato de o professor estar suscetível a erros e a importância de se aproveitar esses momentos para reflexão e aprendizado. Também acredito que buscar a resolução de conflitos juntamente com os alunos é um bom caminho para o crescimento de todos e prevenção de novos conflitos similares (Paulo).

Em minha prática não é raro me deparar com situações inusitadas, elas acontecem independente da experiência ou do tempo de docência, muitas vezes são situações nas quais não sei como reagir ou solucionar rapidamente como as situações exigem. O pensar rápido faz parte do nosso trabalho, porém quando isto me acontece sempre penso, será que foi a melhor saída, eu dei o melhor encaminhamento, será pertinente retomar em outra situação? (Simara).

O pensar rápido acontece comigo em todas as aulas, são turmas diferentes alunos diferentes, enfim também procuro avaliar minha postura, para ver se tomei a melhor decisão. E mesmo com anos de experiência tenho sempre muitas dúvidas de como agir e mediar os conflitos. (Flávia).

No compartilhamento dos dilemas das práticas pedagógicas, os conhecimentos não ficam limitados apenas aqueles que os(as) professores(as) já possuem, pois os(as) docentes também podem se apropriar dos conhecimentos e informações originadas da discussão em grupo (Marcon *et al.*, 2011).

A análise deste caso de ensino e as intervenções pensadas para o encaminhamento do dilema possibilitaram um esforço maior de exercício de reflexão, pois os(as) professores(as) foram motivados a se colocarem no lugar da professora que viveu a situação problemática e propor estratégias de resolução:

Pararia a aula e reuniria em uma roda de conversa todos/as os/as alunos/as, faria a pergunta: “primeiro o que é pele?” Depois pediria para cada um olhar a pele de todos/as os colegas da turma, se elas eram iguais. Após as perguntas, retornaria a pergunta que gerou o conflito aos estudantes, será que somente a cor branca é uma cor de pele ou nós encontramos outras cores em nossa turma? (Roger)

[...] Desenvolveria um “bate-papo” com os alunos (utilizando uma linguagem adequada à faixa etária) sobre a questão das diferenças e da importância das diferenças em vários aspectos da vida, do respeito ao próximo, do preconceito/bullying, dos sentimentos de quem sofre o bullying e as possíveis consequências dessa situação e, convidaria ainda, a todos para se colocarem no lugar de Kelly. Tentaria, ao final da roda de conversa, fazer com que Leandra se desculpasse com a colega e retomáramos a brincadeira. (Paulo)

[...] O papel do professor é fundamental, trazer histórias de super-heróis negros, ruivos, asiáticos, indígenas, [...] criar rodas de conversa ilustrada mostrando as inúmeras diferenças raciais e de habilidades, entre outras tantas. (Silmara)

Nesses fragmentos os(as) professores(as) acessaram suas experiências e bases de conhecimentos, elaborando estratégias de ação sobre como intervir na situação de preconceito racial, destacando estratégias baseadas no diálogo com os(as) estudantes como a roda de conversa e diálogos em grupo.

O raciocínio pedagógico de Josimara e Júlia prestigiaram o trabalho com o preconceito racial, mas com uma preocupação mais acentuada com a linguagem, ou seja, de modo que as crianças entendessem a questão:

[...] iria fazer um trabalho com a classe explicando o racismo de maneira simplificada e propor atividades com cores, pensando nas cores possíveis de pele, relacionando com a cor das bonecas que aparecem nas lojas e propagandas. Seria uma discussão simplificada do assunto, na tentativa de os alunos entenderem que existem muitas cores de pele, e que todas têm o seu valor (Josimara)

[...] aproveitaria a oportunidade para discutir um pouco sobre as cores. explicar as primárias e secundárias, cores quentes e frias, e ressaltar que “cor de pele” não se enquadra na teoria explicada, uma vez que se aplica a toda e qualquer pele, não podendo assim ser diferenciada entre as raças numa brincadeira como essa. Para a explicação aos alunos de 2º ano utilizaria uma didática diferenciada e uma discussão mais simples para possibilitar o entendimento de todos (Julia).

Essas duas docentes consideraram que as estratégias precisariam estar adequadas à idade das crianças, ressaltando uma linguagem de fácil compreensão para que pudessem refletir sobre o preconceito.

Flávia e Junior destacaram conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de projetos nas escolas com a temática do preconceito:

[...] Pensando a médio e longo prazo poderia ser desenvolvido um projeto com brincadeiras indígenas e africanas, por exemplo, para trabalhar as diferenças culturais e raciais. Mostrar imagens, vídeos destas brincadeiras e falar de respeito, igualdade, inclusão e outros valores (Flávia).

Também iria propor um projeto que trabalhasse o Bullying aos demais sujeitos da escola, para realizar um trabalho conjunto com o objetivo de conscientização, contra qualquer tipo de preconceito. Também seria interessante um trabalho no sentido do respeito as diferenças, com o tema gerador diversidade, e a importância de trabalhar tais noções na esfera Conceitual, Procedimental e Atitudinal (Junior).

Flávia trouxe ideias de um projeto com o resgate de brincadeiras indígenas e africanas e Junior propôs um projeto sobre *bullying* abrangendo todo tipo de preconceito. Curiosamente, aqui, o raciocínio pedagógico desta professora e deste professor vai dar relevo à questão temporal, nos induzindo a pensar que a aprendizagem e mudança de atitude com relação ao racismo demanda processos longos de ensino.

Houve ações voltadas para que as crianças conseguissem compreender e respeitar as diferenças:

[...] Iria propor novamente a brincadeira, porém com uma proposta adaptada na qual os alunos deveriam falar frutas ao invés de cores e as crianças poderiam passar se tivessem a cor da fruta. Novamente teríamos a possibilidade de discutir as diferenças individuais, pois temos a maçã verde e a maçã “vermelha”, uva verde e uva “roxa”, limão verde e limão “amarelo” (siciliano), no entanto o fato de apresentarem cores diferentes não faz com que essas frutas percam todas as suas propriedades nutricionais e seu delicioso sabor (Júlia).

[...] Em duplas perceber o que é igual e diferente entre eles, trocar as duplas várias vezes (neste caso percebe-se que há muito mais diferenças que semelhanças”, realizando uma sistematização ao final de cada atividade, que poderá ser um desenho, uma história em quadrinhos, uma frase, um texto coletivo ou até mesmo rodas de conversa (Silmará).

[...] Pedir que coloquem ao lado do braço os lápis ou pintem seus rostos com vários tons, para encontrarem o que é mais próximo da cor da sua pele. Ainda não temos muitas opções de lápis de cor com vários tons, mas em uma busca rápida pela internet encontramos algumas alternativas para compra [...] (Sofia).

Tais ações dão relevo à processos mais imediatos que os anteriores e que vão na direção exclusivamente de atividades, brincadeiras e dinâmicas.

As manifestações individuais e coletivas, narradas oralmente ou escritas, foram propulsoras para o acesso ao conhecimento pedagógico de um conteúdo que se reflete na prática pedagógica, possibilitando aos(as) docentes uma tomada de consciência dos conhecimentos que já possuíam, daqueles que puderam reconstruir e de outros que foram construídos (Marcon *et al.*, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos prestigiar o raciocínio pedagógico dos(as) professores(as) diante dos dilemas nas aulas de Educação Física. Em tais cenários, os docentes revelaram como pensavam e tomavam decisões em suas práticas pedagógicas.

Os resultados indicaram que os(as) professores(as) se mostraram sensíveis tanto à inclusão de uma aluna com deficiência nas aulas quanto à conscientização dos(as) estudantes sobre o preconceito racial, revelando processos de raciocínio pedagógico que foram desde uma conversa imediata com a turma até projetos de mobilização da escola e da gestão a médio prazo.

Identificamos ainda o compartilhamento dos conhecimentos, em momentos de análises coletivas, proporcionando a partilha de pensamentos, das práticas pedagógicas e a construção de proposições frente aos dilemas apresentados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CORRÊA, Ana Maria Gimenes; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Siri K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COSTA, Vanderlei Balbino. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez., 2010.

FABRI, Eliane Isabel. **Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais**. 2017. 125 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

FILUS, Josiane; MARTINS JUNIOR, Joaquim. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2004.

FIORINI, Maria Luiza S.; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

HATTON, Neville; SMITH, David. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and teacher education**, v. 11, n. 1, p.33-49, 1995.

INFANTE, Maria José; SILVA, Maria Suzana; ALARCÃO, Isabel. Descrições e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão**. Porto Editora LTDA: 1996.

LOUGHRAN, John; KEAST, Stephen; COOPER. Pedagogical Reasoning in Teacher Education. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. **International Handbook of Teacher Education**, v. 1, 2016. p. 387-422.

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira. **Conflitos nas aulas de educação física escolar: reflexões assentadas na pesquisa-ação e na praxiologia motriz**. 2019. 228 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

MERSETH, Katherine K. **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escola de todo o Brasil**, coord. Katherine K. Merseeth; Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MARCON, Daniel; SANTOS GRAÇA, Amândio Braga; NASCIMENTO, Juarez Vieira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.0, p.261-294, abr., 2011.

NONO; Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**, EDUFSCar, p. 139-160, 2010.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun., 2010.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr., 2006.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, jun. 2002.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo, **Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Judith H. **Case methods in teacher education**. Teachers College Press, Columbia University New York and London, 1992.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

VENANCIO, Luciana, SANCHES-NETO, Luiz. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

WITTIZORECKI, Elisando S.; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, jan./abr. 2005.