



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



# REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012  
Semestral

ISSN: 1809-6220

*Artigo:*

## **OFUSCADA PELO SOL, ILUMINADA POR SUA FORÇA: A FORMAÇÃO DO PROTAGONISMO DISCENTE DENTRO DAS IMPOSSIBILIDADES DE SE VER EM TAL PROCESSO**

*Autoras:*

João Paulo Barros Silva<sup>1</sup>

Tatiane Xavier<sup>2</sup>

Luciana Lunkes<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS; Endereço postal: Rua Blumenau, 216 - Gravataí; Endereço eletrônico: joaopaulo.bs@hotmail.com; Número: (51) 84759582.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Educação Física Licenciatura na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS; Endereço postal: Rua Lageandense, 130 - Sapucaia do sul; Endereço eletrônico: txavier@yahoo.com.br; Número: (51) 84416820.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010) e Mestre em Ciências Aplicadas a Atividade Física pela Universidade de Córdoba/Espanha (2005); atualmente é professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS; Endereço postal: Rua Dea Coufal, 1411/ 215 - Porto Alegre; Endereço eletrônico: lunkes@unisinos.br; Número: (51) 84449168.

## **OFUSCADA PELO SOL, ILUMINADA POR SUA FORÇA: A FORMAÇÃO DO PROTAGONISMO DISCENTE DENTRO DAS IMPOSSIBILIDADES DE SE VER EM TAL PROCESSO**

**Resumo:** As pessoas com deficiência, por vezes, passam a se automarginalizar por suas condições, reprimindo dentro de si a possibilidade de autoreconhecer-se como protagonista de sua própria formação. Neste sentido este artigo relata uma experiência inovadora e original vivida no contexto da prática docente do estágio supervisionado no ensino fundamental I - séries iniciais, que possibilitou, através das abordagens cooperativas e do diálogo, regidas pelas rodas de formação, resgatar em uma menina com deficiência motora a força protagônica que rege os sentidos/significados para a aquisição de uma formação integral. Nesse processo de construção/emancipação atingiu-se um novo modo de enxergar a realidade, onde o protagonismo discente viabilizou a unificação entre a aluna com deficiência e seu meio, tanto concreto, quanto subjetivo. O sentimento de pertencimento ao processo por ela experimentado, proporcionou que se autenticasse como produtora de suas próprias aprendizagens e, por consequência, refletindo na qualificação do seu contexto.

**Palavras-chave:** Formação discente. Protagonismo discente. Educação inclusiva. Educação física.

**Abstract:** Disabled people sometimes spend up self marginalize by their conditions, repressing within itself the possibility of self It is recognized themselves as protagonists of their own training. In this sense this paper describes an innovative and experienced in the original context of the supervised teaching practice in elementary school - grades, made possible through the cooperative approaches and dialogue, governed by the wheels of training, rescue a girl with disabilities driving force that governs the protagonist senses / meanings for the acquisition of a complete education. In the process of construction / emancipation struck up a new way of seeing reality, where the student leadership enabled the unification of the student with disabilities and their environment, both concrete and subjective. The feeling of belonging to the process experienced by it, provided that authenticate as producing their own learning and therefore reflecting the qualifications of its context.

**Key words:** Training students. Leadership students. Inclusive education. Physical education.

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Física, voltada para as ações educacionais, pode ser vista como uma área responsável por atos de mudança nas posturas de um indivíduo frente aos seus desafios; a compreendemos como uma ponte que interliga a cultura do movimento humano às aprendizagens significativas, ou seja, o corpo é entendido como forma expressiva de linguagem que aprende ao mesmo tempo em que é estimulado. Segundo Bracht (1999, p. 4), esse corpo precisa “[...] ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação

do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano”.

Nessa perspectiva enfatizamos a força impulsionante que as manifestações corporais apresentam como ferramenta singular/estruturante para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Inúmeros estudos e projetos realizados neste sentido (PAES; 1996, AYOUB; 1998; SOUZA, 2007; BRACHT, 1997; FREIRE, 2004; SOARES et al., 1992), dão vida a essa premissa, ao entender o movimento para além de uma mera prática de “passar o tempo”, onde, por intermédio de ações educativas geradas no contexto prático, podem-se desenvolver significações relevantes nas estruturas morais e éticas de um sujeito, mudando sua forma de ler e se portar frente à sociedade.

Diante disso, trataremos de expor no presente artigo uma experiência vivida no contexto do estágio obrigatório supervisionado no ensino fundamental - séries iniciais, do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Compreendemos esse estágio por proporcionar aos alunos/estagiários envolvidos em seu contexto a qualificação de seu caráter profissional. Nesse sentido, a prática docente no estágio é vista como algo desconhecido, onde os estagiários a desbravam, a descobrem e passam a mobilizar para si a ideia de pertencerem a esse processo dentro de uma realidade singular de formação.

Foi no ambiente de prática docente que nos deparamos com uma situação que nos tirou de nosso estado de conforto, nos provocando a buscar alternativas e transgredir os espaços subjetivos e concretos que nos envolviam (SANTO, 1996), alterando uma realidade defasada pelas marcas da exclusão.

Entendemos que nesse processo a docência tem um papel fundante para que o corpo discente retome sua autoestima por intermédio de suas próprias ações e experimentações. Dessa forma, como produto final gera-se pessoas emancipadas em suas formas de ver o mundo, respeitando e convivendo com as diversas diferenças. Com isso, o protagonismo cria suas raízes, pois a partir da ação de deixar livre para o pensar, que ao mesmo tempo é crítico e reflexivo, cria-se novos conceitos de se ler a realidade, não por uma visão egocêntrica, mas sim, altruísta, coletiva e em conjunto, formando uma *geração sociabilizada*, disposta a legitimar essas mudanças junto ao seu contexto.

## 2 O CONTEXTO

A prática do estágio inicia com observações das aulas de Educação Física da turma na qual acontecerá o estágio. Somente após as observações e a entrega de uma proposta que conste a intenção de trabalho dos estagiários com a turma durante o semestre é que os mesmos assumem o comando da turma. Cabe ressaltar que durante o semestre os estagiários se encontram com a professora responsável pela disciplina para discutir suas práticas a partir de dinâmicas estabelecidas com a turma e da leitura de textos. A professora acompanha a prática docente dos alunos na escola com base nos fatos que trazem nos encontros presenciais na Universidade e realizando, no mínimo, duas visitas à escola para assistir o trabalho dos alunos.

Ao final do semestre os alunos tem a opção de elaborar um relatório final sobre a prática do estágio, com base em uma pauta previamente estabelecida, ou, confeccionar um pôster a partir da proposta de estágio e seus efeitos em relação à prática do estágio em Educação Física nas turmas atendidas.

### 2.1 AS OBSERVAÇÕES

Nos primeiros encontros da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I os alunos/estagiários são provocados a (re)pensarem a educação física como ato educativo, a (re)organizarem seus instrumentos metodológicos e a construir propostas que façam a diferença no contexto prático. As propostas são elaboradas a partir de projetos de ação, que tem por finalidade expor, de forma teórica, relações organizacionais com o processo que será vivido no campo das intervenções. Porém, para que isso seja alcançado é necessário passar pelas observações de contexto, ponto que relataremos a seguir.

Ao realizá-las, com o objetivo de entendermos o que enfrentáramos durante as intervenções, percebemos que estávamos lidando com uma instituição arraigada em uma abordagem educacional voltada para a unidocência<sup>4</sup>. Nota-se que essa perspectiva, por vezes, viabiliza uma comunicação eficiente entre professor/aluno, criando um sentido/significado muito maior entre as interações desses. Porém, tratando dos conteúdos específicos da Educação Física fica-se a desejar, pois, o professor unidocente não detém conhecimentos aprofundados sobre a relação ensino/aprendizagem/corpo, deixando de utilizar esta

---

<sup>4</sup> A unidocência se define quando há apenas um professor incumbido de reger uma determinada turma, sendo responsável pela construção de todos os conteúdos programáticos.

ferramenta na potencialização do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo.

Constatamos isso ao observarmos que a professora saía com os alunos para o pátio e, sem qualquer indicação e direcionamento de atividade, cada um fazia o que bem entendia ser bom para si. Os meninos jogavam futebol, enquanto as meninas brincavam de mamãe e filhinho na pracinha.

Algo que também nos chamou muito atenção foi a infraestrutura da escola. Realmente muito precária em termos de acesso, pois fica na subida de um barranco, deixando o terreno extremamente irregular e acidentado devido à erosão das chuvas. Outra característica observada, foi que os alunos apresentam um desenvolvimento motor físico-sinestésico bastante aguçado. Essa proposição se apoia na complexa irregularidade do terreno, pois esse possibilita uma enorme variedade de movimentos e gestos motores, ou seja, implicitamente o espaço físico estimula os alunos em seu amadurecimento motor.

Percebemos também que a equipe diretiva concentra-se na busca pela emancipação dos conhecimentos discentes. É nesse ponto que se enaltece a função da direção escolar, onde, a cada instante buscam alternativas que vão de encontro com as demandas que emergem na sociedade. Criando tensões que minimizem as posturas incoerentes hodiernas da comunidade ligada ao espaço escolar.

Ao entrar em contato com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola constatamos que a equipe diretiva busca, juntamente com o conjunto escolar, transformar as ações educativas em aprendizagens que causem significações relevantes para o aluno, tanto socialmente, quanto antropologicamente. Nas entrelinhas do escrito achamos dados que fortaleceram nossa proposta de estágio. Elas dizem que “a escola tem como proposta de ação pedagógica a construção de um ambiente com uma prática educativa que possibilite o exercício da democracia a participação coletiva, o respeito às diferenças, o diálogo como forma de resolução de conflitos, fazendo assim, do ato de ensinar e aprender uma oportunidade de crescimento individual e coletivo”.

Partindo disso, alicerçamos nossas práticas na valorização da produção discente, preconizando uma relação com o conhecimento de forma coletiva e individual, onde o diálogo foi a ponte que interligou essas relações aos conteúdos práticos das aulas. Buscar a emancipação dos sujeitos, com vistas às demandas que eles apresentaram, também foi nossa intenção nessa trajetória.

### 3 A PERSPECTIVA DO DIÁLOGO REGIDO PELAS RODAS DE FORMAÇÃO: UM MEIO -OU- UM ALICERCE

Na intenção de nos fundamentarmos em uma perspectiva sustentada na construção e consolidação da relação ensino/aprendizagem, promovendo nos indivíduos envolvidos nesse processo um desenvolvimento mútuo, abordamos, em primeira instância, o **diálogo crítico-reflexivo** como instrumento referência.

O diálogo pode ser entendido como uma força impulsionante do pensar crítico-problematizador (STRECK, 2010), pois essa dimensão dialógica viabiliza uma comunicação eficiente entre os sujeitos e estabelece relações construtivas entre os mesmos. Por intermédio das rodas de formação, o diálogo se fundamenta como cerne de um processo onde o “produto final” são novas aprendizagens significativas.

Nestas rodas abrem-se espaços essencialmente provocativos, pois estimulam os indivíduos a partilharem de suas experiências, socializando-as e, assim, criando novos conceitos que estruturarão suas bases para uma formação integral. Dessa forma, entendemos que as rodas de formação se sobressaem pela

quantidade de partilhas entre os participantes. Nessa roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer [...] e, essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos (ALBUQUERQUE, 2011, p. 388).

Em Streck (2010) também entendemos o processo de construção através das interrelações entre os sujeitos, como uma extensão, no sentido de que os indivíduos ao trocarem experiências se ligam em uma comunicação eficiente, construindo novas relações a partir de suas próprias socializações, ou seja, ao mesmo tempo em que eu partilho minhas vivências, formo meu contexto, sendo assim, entro em um processo de análises e reflexões sobre o que estou partilhando, resultando também na minha formação. Nesse sentido, o meu contexto, entendido como os outros indivíduos dentro do mesmo processo, também passam a viabilizar as ações de partilha e, com isso, passo a me formar, ao mesmo tempo em que o meu contexto se forma.

Sob esse ponto de vista entendemos que o diálogo, regido pelas rodas de formação, tem grande influência na formação de um indivíduo. As trocas eficientes, que dão sentido a extensão de novos conhecimentos, mostram que a dinâmica de formar-se formando tem maior

significado quando compreendida através das interrelações entre os sujeitos, que (re)constroem-se por uma relação recíproca (BECKER, 1995).

#### **4 A EXPERIÊNCIA: INOVADORA, ORIGINAL, QUE NOS ‘TOCA’, QUE NOS ‘PASSA’, QUE NOS ‘ACONTECE’**

Com embasamentos observacionais e teóricos traçados, começamos a realizar o estágio. No princípio tivemos algumas dificuldades, pois as interrelações entre professor/aluno estavam sendo instauradas, (des)construídas/acomodadas. É fato que um novo professor gera certas tensões, pois quebra o ciclo de conformismo ao qual os alunos estão acostumados. Os primeiros encontros são cruciais para conseguir equilibrar novamente o processo tensionado pela acolhida inóspita dos alunos pelos professores estagiários.

Durante os primeiros encontros fomos provocados a dar respostas/justificativas ao corpo discente sobre qual seria nosso papel dentro do seu contexto. Então, o fizemos juntamente com o diálogo, articulando as práticas às significações educacionais, mostramos que nossa tarefa não era outra, se não: construir novos sentidos que viessem qualificar aquilo que já estava enraizado dentro de nós, ou seja, dar respostas para a formação, tanto acadêmica, quanto fundamental, sobre as emancipações que infinitamente precisamos fazer enquanto pessoas abertas e submetidas ao processo de construção da realidade inacabada que vivemos.

Os encontros foram passando, quando mais ou menos no meio deles recebemos uma notícia que nos tirou do nosso estado de conforto, indo ao encontro dos sentidos/significados que nos tornariam mais emancipados enquanto profissionais da educação. A notícia tratava-se de uma nova aluna, até então parecia-nos algo normal, porém a notícia não parou por aí, essa nova aluna apresentava um problema congênito em suas pernas, uma deficiência motora, que a impedia de locomover-se como os outros. Não usava cadeira de rodas, entretanto para se deslocar precisava estar apoiada em alguém para não cair.

Ao refletirmos sobre a situação que nos passava, entendemos que os desafios são gerados para serem enfrentados, e nessa intensidade de pensamentos levantamos nossas cabeças, sabendo que pisaríamos em um campo escuro, sem indicações de como enxergar a luz em seu fim, porém convictos que quanto maior são os enfrentamentos, maior serão as significações e os afeiçoamentos do caráter profissional docente.

Entendemos em Larrosa, que a experiência é algo “que nos passa, nos acontece, nos toca” (2002, p.21), então toda vez que o sujeito reflete sobre algo vivido ou que esta para viver, está tecendo uma rede de relações que fizeram e/ou farão sentido/significado para sua vida. Com essa concepção, o sujeito abre caminhos para novas formas de pensar a ação docente, admitindo-se como produtor de suas próprias aprendizagens/conhecimentos/saberes.

O sujeito submetido a esse processo de assimilações/acomodações/desacomodações, passa a reavaliar-se; reconstruir-se; compreender suas ações como pertencedoras de um processo singular; encoraja-se a socializar suas experiências com outras pessoas. Desta forma, o ato de reconhecer uma experiência, no sentido de formativa, aciona no indivíduo grandes mobilizações na forma de se ver como profissional. É, a partir dessa autonomia de admitir-se dentro do processo, de formar↔formando-se, que o indivíduo passa a ver os sentidos/significados que antes não enxergava.

Entendemos também que as internalizações desses sentidos/significados só causarão efeito se seu autor se aceitar como ser inconcluso de uma realidade inacabada, sendo sensível a ver as intrínsecas aprendizagens que pode tirar pelo ato da reflexão, ressignificando-se como um agente mobilizador e socializador da relação aprendizagens/conhecimentos/saberes.

Outro ponto a ser tratado é em relação à inovação. Torna-se, em primeiro instante, necessário fazer a distinção conceitual entre mudança, reforma e inovação, pois identificada a essência de cada uma, é possível conceber, com clareza e especificidade, o sentido e o significado de uma inovação.

Cardoso (1997) e Rios (2002) nos auxiliam na compreensão dessas terminologias, destacando em primeiro lugar, a mudança pela sua objetividade, que vai de uma simples substituição ou transferência, até uma transformação. Enquanto uma reforma pode consistir numa simples restauração, remodelação ou mesmo uma reorganização; a inovação, por sua vez, pode caracterizar-se pela novidade, pela renovação, modernização, originalidade ou até atualização. Na educação e no ensino, por exemplo, é comum ocorrerem mudanças na forma de ensinar, na reformulação curricular, porém dentro dessas ações pode-se não encontrar grandes inovações significativas.

O fato que se percebe ao discutir uma inovação é a proximidade conceitual e, paralelamente, a heterogeneidade de significados, porém esses, distintos pelo sentido atribuído a cada um deles. Assim, toda inovação implica em mudança, entretanto, nem toda mudança parece constituir uma inovação. É o caso da reforma que se constitui numa mudança geralmente, institucionalizada, ou seja, de cima para baixo.

Outra distinção entre os dois conceitos feita por Gonzáles e Escudero (1987) citado por Hernández et al. (2000) diz respeito à amplitude entre as duas mudanças: a reforma é feita em grande escala e a inovação é mais limitada e concreta. Mas a inovação pode ser considerada a busca de uma mudança consistente e direta que tem como objetivo concretizar a melhoria do sistema educativo da escola como organização que ensina, dos métodos e recursos utilizados pelos professores para obter a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, convém lembrar que a inovação não é uma simples renovação, mas segundo Cardoso (1997), é uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa.

É evidente que qualquer mudança educativa, que se produz no interior da escola, se reflete na organização por produzir algum tipo de movimento distinto do habitual, contudo, parece que a inovação floresce nas escolas flexíveis, onde há cooperação, comunicação, trocas sobre os problemas comuns e busca de soluções.

Hernández et al. lembra a ideia de Fullan (1982) que assinala que “a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam” (2000, p. 25). Assim, se as inovações se originam da mente humana de onde decorrem ações como iniciativas, lideranças e comunicação horizontal entre os membros da instituição, cria-se um lastro de sustentação baseado na busca pelo conhecimento das novas ideias que permeiam as ações pedagógicas e didáticas. Tal bagagem de conhecimento e construção de uma cultura propicia o desencadeamento de práticas inovadoras que pode advir de leituras, trocas no interior da escola, entre seus professores, supervisores, direção e, até mesmo, com outras instituições. Mas, seria em vão se não houver disposição e flexibilidade nessa busca, em uníssono pela melhoria dos resultados.

Sendo assim, o trabalho com a educação inclusiva só terá real impacto no cotidiano escolar e na própria vida da pessoa com deficiência, se o trabalho for conduzido na forma de um pensamento reflexivo, buscando não só confortar o indivíduo ou ascender o ambiente escolar por tratar da educação com essa abordagem, mas buscar uma autoforma desses sujeitos se inserirem como pessoas comuns dentro de um contexto que ora os marginaliza, e uma dessas formas é o protagonismo discente, defendido como uma categoria da educação que transforma o aluno em um sujeito reflexivo, crítico e autônomo em relação a sua existencialidade.

#### 4.1 CONSTRUINDO A IDEIA DO SER PROTAGONICO: AS ABORDAGENS COOPERATIVAS COMO POSSIBILIDADES PARA ESSA EMANCIPAÇÃO

Em uma manhã onde o sol tinha seu destaque no céu, iniciamos mais uma aula do estágio. Estávamos com grandes expectativas em relação a nossa nova aluna: Como ela responderia aos nossos estímulos? E, como nós responderíamos as suas respostas? O sinal bateu e, como uma enxurrada, os alunos desceram uma escadaria que dava de frente para porta da sala.

Após alguns instantes, depois que toda a turma já tinha saído, vinha uma menina, abraçada em outra, pois não conseguia ficar em pé sozinha. Esforçava-se para conseguir dar seus passos devido à baixa mobilidade por sua deficiência. Ao sair da sala o sol, que tinha o seu lugar privilegiado no céu naquele dia, a *ofuscou*. Nós não víamos nada, então, com esforço, ela deu mais um passo em direção ao primeiro degrau da escada, foi então que vimos o seu rosto. Nele *perdurava a força* de uma menina que luta contra o que vive, superando os preconceitos e deixando uma lição de superação.

Começamos as atividades daquele encontro, logo nossas atenções se voltaram para a aluna, pois não tínhamos ideia de como essa iria reagir frente aos estímulos da aula. O que nos chamou atenção foi que *ela não participou da aula*. Apenas ficou sentada em um canto olhando seus colegas extravasarem suas energias ao longo dos minutos. Quando provocada a participar, fazia sinal de negação com a cabeça, parecendo estar confortada com aquela situação, ou até mesmo, alienada aos seus sentimentos, vendo passar em sua cabeça um mesmo filme, onde seus colegas se alimentam com a essência de suas infâncias e o simples fato de estar a olhar é o suficiente para que chegue ao seu ponto máximo de prazer.

Ao final da aula nos reunimos e refletimos sobre a situação, percebemos que lidávamos com um caso sério, onde diante de nós havia uma pessoa entregue aos tensionamentos sociais, automarginalizando-se por suas dificuldades de mobilidade. Após reflexões enérgicas<sup>5</sup> percebemos que teríamos que instrumentalizar a aluna dentro de um caminho que quebrasse com as autopreconceitualizações que estava fazendo sobre si mesma. Para isso passamos a usar nas aulas *as abordagens cooperativas como possibilidade para a formação do indivíduo protagônico*.

---

<sup>5</sup> Dentro do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I são construídos espaços de trocas entre professor regente e estagiários. Nessas trocas, entendidas como relevantes, são arquitetadas estratégias e métodos para que as intervenções tenham maior impacto nas práticas docentes dos estagiários.

Em um primeiro momento fundamentamos as nossas bases metodológicas de trabalho, acordamos como faríamos uso da abordagem cooperativa, que resulta no “produto” da aprendizagem, que também é cooperativa (NIQUINI, 1997; DEMO, 2005). Para Scheibel, a abordagem cooperativa “é uma metodologia viável [...], pois estimula o trabalho em equipe, o auxílio mútuo, a troca de ideias, a resolução de problemas em conjunto, permite ao aluno a liberdade de posicionamento e de discussões” (2009, p. 2).

Com essa premissa, passamos a compreender como é relevante a perspectiva do trabalho cooperativo para a que haja a quebra das desigualdades intra e interpessoais, pois o aluno engaja-se mutuamente nos objetivos que a atividade propõe, passando a esquecer as pré-conceitualizações que conserva em relação a si e aos outros. Dessa forma, sem que perceba, seus conceitos vão se redefinindo, reestruturações de ordem social, ética e moral passam a criar forma, eclodindo em uma nova percepção de se ver dentro de um processo regido por suas próprias experiências.

Como resultado desse trabalho desenvolve-se um corpo discente que aprende a pensar, argumentar, questionar, contra-argumentar, ouvir com atenção, responder com profundidade, pois não está apenas produzindo conhecimento, está igualmente construindo cidadania. Dentro dessa nova concepção, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser entendido como uma possibilidade que desperta no aluno a curiosidade, o espírito cooperativo, questionador e transformador da realidade.

Também podemos dizer que os professores que fazem alusão a este método são preocupados não só com a transmissão dos conteúdos da sua disciplina, mas também com as questões referentes a crise pela qual passa seu aluno, dentro do ambiente escolar, familiar ou social. Com esse pressuposto, a educação se concebe pela interrelação entre os sujeitos, sendo mediadas pelas competências relacionais, afetivas, e, nesse ponto, se quebra a figura do professor como centro do processo de ensino/aprendizagem, redirecionando este foco para a relação professor/aluno/conhecimento (BERENS, 2005, CUNHA, 2006).

Como segundo momento, após articulada nossa metodologia de trabalho com as demandas que nos cercaram, passamos a compreender o real sentido de ser um protagonista. Apresentando-se como um condicionador vital na construção de aprendizagens significativas, o protagonismo

rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos, como os professores, são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens (CUNHA, 2006, p.66).

Nele podemos destacar o distanciamento da concepção aluno/objeto, relação marcada por métodos de transmissão de conteúdos e informações que são simplesmente adequadas e reproduzidas (BEHRENS, 2009). Neste indicador, tanto professor, quanto alunos, tornam-se parte de um mesmo processo, partindo de ambos os lados as ações que se transformarão em novas experiências e aprendizagens significativas.

No presente texto nos interessa expor as qualificações que o *protagonismo discente* pode mobilizar, porém é relevante ressaltar que isso só terá significado se antes os professores entenderem quais são as mobilizações que o protagonismo trás para si próprios, ou seja, se o protagonismo não passar e nem tocar aos professores não haverá mobilização de efeitos dentro do processo que o corpo discente esta passando. Então entende-se que o protagonismo se dá: tanto para quem o estimula, dinamizando em si a ideia de ser um sujeito da prática pedagógica, quanto para quem recebe esses estímulos, relacionando-os com suas ações de maneira autônoma e, como consequência, dando vazão ao ser protagônico.

Reforçamos essas constatações em nossas práticas seguintes, onde ao compreender nosso papel como produtores/estimuladores de conhecimento, através de nossas próprias experiências, passamos a provocar e dar autonomia, não só a aluna nova, mas para toda a turma, no sentido de construírem suas próprias estruturas de aprendizagem, alicerçados em suas próprias ações. Com isso, passamos a mobilizar, em nós mesmos, os sentidos da prática protagônica, criando um caminho propício para que os alunos também fossem tocados pelo sentimento de serem protagonistas.

Diante das práticas cooperativas, passamos a visualizar um estreitamento de laços entre a aluna e a turma, e vice-versa, bem como, os modos com que ela passou a se portar diante das aulas, como por exemplo: ajudando na arbitragem de jogos, supervisionando atividades, trilhando corda, fazendo alongamentos sentada em uma cadeira, correndo e brincando com apoio dos professores e colegas.

Com isso percebemos que suas limitações se reduziram a outros desafios, porém esses foram encarados sob um novo prisma, ou seja, como condições para o desenvolvimento, possibilitando que a aluna exercesse sua autonomia enquanto indivíduo submetido ao processo de aprendizagens mediante suas próprias ações. A transformação que ela passou a experimentar, saindo do seu estado confortável e afrontando esse novo desafio, gerou uma lição de superação, não só para os alunos, mas também para nós, professores em formação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer-se como protagonista dentro de um processo de formação é favorecedor para o desenvolvimento humano integral de um indivíduo, pois esse ‘ser protogônico’ atinge a dimensão de construção de uma realidade por intermédio de sua própria autonomia, criando canais de relação com o seu meio subjetivo e concreto. Este estado simbiótico entre os dois meios proporciona uma leitura de realidade muito mais sensível ao sujeito, trazendo neste processo uma dinâmica de formação mais qualificada, devido à compreensão de estar “livre”, produzindo conhecimentos por suas próprias experimentações com o mundo.

Analisando o conjunto desta experiência, compreendemos que o protagonismo viabiliza a unificação entre todos os sujeitos que se submetem ao processo pedagógico, no caso da aluna essa unificação veio através do sentimento de pertencimento ao processo que ela, enquanto uma pessoa com deficiência motora, experimentou, se autenticando como produtora de suas próprias aprendizagens e, por consequência, refletindo na qualificação do seu contexto.

Aquela menina ofuscada pelo sol nos mostrou que não podemos deixar de enxergar em meio as dificuldades, mas refletir essas pela intensidade de forças que nós, sujeitos inconclusos, temos; e, se somos inconclusos, dentro de uma realidade emergente, também apresentamos limitações de algum modo. Terminados o texto com um escrito que acreditamos exemplificar nossos sentimentos em relação a esta experiência que passamos, tão rica e formadora.

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com *protagonismos*, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela *autonomia individual*, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2010).

## 6 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo; **A formação do professor em Rodas de Formação**. Revista Brasileira de Pedagogia, nº 231, 2011.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRACHT, Valter; **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, nº 48, 1999.

CARDOSO, Ana Paula P. O. **Educação e inovação.** Milleniun, nº 6, 1997.

**SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.** *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária:** Energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Revista da Universidade de Barcelona nº19, 2002.

NIQUINI, Débora Pinto. **O Grupo Cooperativo:** uma metodologia de ensino. 1ª ed. Brasília: Universa, 1997.

SANTO, Ruy Cezar Do Espirito. **Pedagogia da transgressão:** Um caminho para o autoconhecimento. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996.

SCHEIBEL, Márcia Regina. **Aprendizagem cooperativa:** uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da Tecnologia nos cursos de formação de professores. Paraná: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2009.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social.** 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; **SOUZA**, Vanilton Camilo. **Didática e práticas de ensino:** interfaces com deferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.