

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da covid-19: relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

Maria Luíza Mendes SANTOS¹
Karine Melo Aquino de OLIVEIRA²
Michele Pereira de Souza da FONSECA³

Resumo

O presente estudo objetivou relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o intercâmbio ao longo da pandemia e os impactos disso na formação docente na e para a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, utilizou-se como base teórica um conceito de inclusão que é amplo, processual e dialético que se contrapõe ao histórico excludente da educação física. Para realização deste artigo, foi utilizado como caminho metodológico a autobiografia. O estudo é baseado nos diários de campo das autoras, e-mails trocados durante a estadia, trabalhos realizados, ementas e documentos sobre a disciplina cursada. Assim, foi possível concluir que essas experiências foram únicas e pertinentes para repensarmos a nossa formação. Enfocamos ser fundamental respeitar a singularidade e valorizar as individualidades de cada um, considerando as diferenças como vantagem pedagógica e colocando em prática o conceito de inclusão que nos aproximamos, a fim de proporcionar uma formação mais crítica, reflexiva, humana e singular.

Palavras-chave: Covid-19. Educação Física. Formação docente. Inclusão. Intercâmbio.

¹ Licenciada em Educação Física (UFRJ). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3279-1305>
E-mail: professora.marialuizamendes@gmail.com

² Licenciada em Educação Física (UFRJ). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0075-8316>
E-mail: karinemelooliveira@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Educação (UFRJ). Licenciada em Educação Física (UFRJ). Professora da EEFD/UFRJ.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524> E-mail: michelefonseca@eefd.ufrj.br

Experiences of an exchange in Portugal influenced by the covid-19 pandemic: report of two formation teacher in and for inclusive perspective

*Maria Luíza Mendes SANTOS
Karine Melo Aquino de OLIVEIRA
Michele Pereira de Souza da FONSECA*

Abstract

The present article aimed to report and reflect on the experiences obtained during the exchange program done throughout the pandemic and its impacts on teacher formation in and for an inclusive perspective. For this purpose, a broad, procedural and dialectical concept of inclusion was used as a theoretical basis, as opposed to Physical Education's exclusionary history. Autobiographies were used as the methodological path for this article. This study is based on the authors' field diaries, e-mails exchanged during their stay, papers, course programs and many other documents developed for the studied discipline. Thus, it was possible to conclude that these experiences were unique and pertinent to rethink our formation. We emphasize that it is fundamental to respect the uniqueness and to value the individuality of each one, considering differences a pedagogical advantage and putting into practice the concept of inclusion that we approach, in order to provide a more critical, reflective, human and singular formation.

Keywords: Covid-19. Physical Education. Teacher education. Inclusion. Exchange Program

Experiencias de un intercambio en Portugal cruzado por la pandemia de covid-19: relato de dos docentes en formación en y para una perspectiva inclusiva

*Maria Luíza Mendes SANTOS
Karine Melo Aquino de OLIVEIRA
Michele Pereira de Souza da FONSECA*

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo informar y reflexionar acerca de las experiencias vividas durante el intercambio en la pandemia y los impactos en la formación docente en y para la perspectiva inclusiva. En este sentido, se utilizó como base teórica un concepto amplio, procedimental y dialéctico de inclusión, en contraposición a la historia excluyente de la educación física. Para eso se utilizó como camino metodológico la autobiografía. El estudio se basa en los diarios de campo de las autoras, correos electrónicos intercambiados, trabajos realizados, y otros documentos sobre el tema estudiado. Así, concluimos que estas experiencias fueron únicas y relevantes para repensar nuestra formación. A partir de eso, los hallazgos fundamentales a considerar son respetar la singularidad y valorar las individualidades de cada uno, considerando las diferencias como una ventaja pedagógica y poniendo en práctica el concepto de inclusión que abordamos, para proveer una formación más crítica, reflexiva, humana y única.

Palabras clave: Covid-19. Educación Física. Formación de profesores. Inclusión. Intercambio.

Introdução

Esta é uma narrativa autobiográfica. No ano de 2017, entramos juntas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante os períodos da faculdade, dividimos experiências, disciplinas, trabalhos, estudos, cursos e fomos crescendo juntas dentro do ambiente universitário. No ano de 2020 realizamos, em conjunto, um período de intercâmbio em uma Universidade pública em Portugal, a fim de ampliar, compartilhar e trocar ainda mais experiências em um outro país. O propósito era de crescimento acadêmico e profissional, em uma universidade com grande infraestrutura e renome, bem como um intercâmbio cultural, no qual vivenciariamos uma diferente cultura e realidade que não possuíamos no Brasil.

No entanto, o intercâmbio foi marcado pela disseminação do novo coronavírus e suas adversidades, adentrando em um momento de *lockdown* no país de nova residência. A partir disso, foi necessário realizar um ensino remoto para dar seguimento à formação docente, em consequência da pandemia.

Durante a nossa trajetória acadêmica, nos identificamos com um conceito amplo, dialético e processual de inclusão (SAWAIA, 2017; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS, FONSECA; MELO, 2009), que considera questões sobre marcadores sociais de diferença, como gênero, sexualidade, racialidade, etnia, deficiência, religiosidade, nacionalidade e suas intersecções. Para nós, essa perspectiva inclusiva atravessa nossas vidas em todos os aspectos, inclusive no ambiente acadêmico. Nesse contexto, entendemos a formação docente como um processo contínuo de compreensão e reflexão, na qual as experiências na universidade devem proporcionar aos estudantes, não apenas um acúmulo de informações, mas uma construção crítica e reflexiva para que consigam ressignificar as aprendizagens em suas realidades profissionais e pessoais. Desse modo, refletir sobre a própria formação também contribui para nossa construção como futuras docentes.

A Educação Física, historicamente, possui uma tendência tecnicista e esportivista, que prioriza e enaltece a aptidão física e o alto rendimento. No entanto, a partir de perspectivas mais críticas desse campo, há uma ressignificação e ampliação das concepções do que é Educação Física e do que ela abrange como possibilidade de ensino e aprendizado. O Coletivo de Autores (1992) nos traz uma concepção de currículo escolar intimamente relacionada a um projeto político-pedagógico, em que se destaca a função social da Educação Física, principalmente no ambiente escolar. Tal coletivo citado aponta que essa disciplina tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogos, esportes,

danças e ginásticas que se configuram como elementos da cultura corporal, sendo esta uma possibilidade pedagógica indispensável nesse campo.

Nesse cenário, apesar da Educação Física já ter sofrido diversas modificações e atualizações no campo teórico, ainda é possível ver atualmente resquícios do primeiro conceito acima citado, no qual se prioriza a prática voltada para a técnica de modo não reflexivo.

Isto posto, durante o intercâmbio foi inevitável que esses conceitos não se entrelaçassem, uma vez que tais questões foram enraizadas no processo de formação e hoje nos constituem como indivíduos. A partir disso, buscamos abordar diversas questões, como: as transformações durante o período de pandemia em um intercâmbio atravessado pelos processos de inclusão/exclusão na Licenciatura em Educação Física; as diferentes concepções pessoais durante o processo de intercâmbio no curso e as experiências vividas durante o período remoto na pandemia do Covid-19, tendo como parâmetro de análise a perspectiva ampla de inclusão. Assim, o objetivo central deste artigo é relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o intercâmbio ao longo da pandemia e os impactos na formação docente na e para a perspectiva inclusiva, a partir de uma narrativa (auto)biográfica.

Como docentes em formação, acreditamos que o processo de reflexão deve ser análogo à graduação, em todos os seus aspectos. Advindo do intercâmbio, constituímos uma importante bagagem em nossa formação acadêmica, pessoal e cultural, na qual acreditamos ser um processo de reflexão inerente à nossa construção humana e profissional, a fim de ponderar as nossas futuras práticas. Assim sendo, torna-se de suma importância apresentar nossa percepção durante esse processo, atravessado pela pandemia do novo coronavírus a partir de um olhar na e para perspectiva inclusiva.

Intencionando verificar se os temas apresentados são objetos de estudo da comunidade científica, realizamos uma busca na base de dados “SciELO”, com as palavras-chave: “Formação Docente”, “Intercâmbio”, “Educação Física”, “Inclusão” e “Pandemia”, e não houve resultado que se aproximasse desta pesquisa. Escolhemos tal base de dados, pois nela é possível encontrar artigos relevantes e atuais. Desse modo, podemos perceber a relevância da temática abordada pela pesquisa, uma vez que se propõe a retratar um assunto contemporâneo sob a perspectiva da experiência individual recente que parece ainda não ter sido contemplada em pesquisas científicas.

Reflexões teóricas

Este estudo se baseia no conceito de inclusão que é amplo, dialético, infindável e processual (SAWAIA, 2017; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009). Este se faz amplo porque considera os diversos marcadores sociais da diferença, como: etnia, raça, sexualidade, gênero, nacionalidade, classe social, dentre outros, não se limitando apenas à deficiência, mas entendendo e valorizando as diferenças que nos constituem e respeitando as singularidades de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, é dialético e processual, pois se dá a partir das dinâmicas envolvendo as diversas exclusões/inclusões presentes na sociedade. Mesmo assim, este é infindável, porque entendemos a inclusão como um processo contínuo, que deve ocorrer cotidianamente, a partir das novas exclusões que poderão surgir.

Segundo Sawaia (2017), a exclusão não é um processo ingênuo, mas sim complexo, multifacetado, uma configuração das dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Não possui uma única forma, tampouco se concebe como uma falha do sistema, mas se constitui como um produto do seu funcionamento, uma estratégia histórica de manutenção da ordem social.

Processos inclusivos/excludentes também permeiam a formação docente que ocorre nos diversos espaços de construção, reconstrução e reflexão sobre a práxis a partir das articulações, diálogos e trocas com docentes, colegas e a comunidade. Segundo as percepções de Paulo Freire:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (FREIRE, 2013, p.129)

Análogo às percepções de Paulo Freire, Beladelli, Oro e Bastos (2013) afirmam ser fundamental fomentar a reflexão sobre a docência e sua prática de maneira mais significativa, dentro do contexto de sala de aula, esta que é o espaço no qual os sujeitos do processo educativo desenvolvem relações humanas e é nesse ambiente que ocorre a efetivação da práxis pedagógica, assim como o fenômeno educativo em todo seu contexto.

Para contemplar a complexidade em que se constitui o processo educacional ao considerar a multiplicidade de estudantes, faz-se necessário repensar muitos aspectos, dentre os quais, o método tradicional de ensino de conteúdos. Nesse sentido, ações que se aproximem da práxis e que dialoguem com os três pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), podem atuar com o objetivo

de aproximar a comunidade acadêmica e a sociedade, colaborando para a formação de uma escola mais equitativa, justa e igualitária (MARTINS; LOUZADA, 2020).

Isso vai ao encontro das elaborações propostas na Resolução nº2, de 20 de dezembro de 2019:

A articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2019, p.3)

Perante esses saberes, entendemos que a educação vai além da sala de aula, permeando o social e o cultural, considerando o ambiente em que o/a estudante está imerso, valorizando suas experiências e saberes. Desse modo, nos aproximamos do conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva, de Fonseca (2021), quando aborda que:

A expressão ‘formação na e para perspectiva inclusiva’ justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados na formação. Nesse sentido, o ‘na perspectiva inclusiva’ significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. (FONSECA, 2021, p. 47)

Por fim, conjunto aos ideais de Saviani (1991), é fundamental reconhecer o(a) professor(a) como um profissional intelectual e político, protagonista no processo educacional, mas sempre considerando a complexidade que o constitui.

Historicamente, a Educação Física como disciplina curricular, sofreu diversas modificações em relação ao seu objeto de estudo, propósito e sentido dentro do ambiente educacional e contemporaneamente ainda apresenta marcas de um passado excludente (FONSECA, 2009). Segundo Bracht (1999), durante os séculos XVIII e XIX, essa disciplina foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina, tendo como objetivo colaborar para a construção de corpos saudáveis e dóceis, permitindo uma melhor adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva nacionalista, legitimada pelo conhecimento médico-científico. Por sua vez, no ano de 1946, a OMS passa a definir o conceito de saúde como o perfeito bem-estar físico, mental e social, não o limitando apenas à ausência de doenças ou enfermidades.

Conforme a ampliação desses conceitos, a Educação Física vem sendo ressignificada, acarretando uma quebra de paradigmas. Essas mudanças fizeram com que ela passasse por diversas abordagens pedagógicas que variam de acordo com a influência e o contexto histórico, político, cultural e social que a disciplina está imersa e seus atravessamentos (DARIDO, 2003). Todas estas colaboraram para uma ampliação das temáticas abordadas nas aulas, para além de uma ênfase exclusiva no desenvolvimento técnico do movimento.

Em suma, sabe-se que a Educação Física, como disciplina escolar, sofreu e ainda sofre constantes atualizações e modificações, de acordo com o seu objeto de estudo. Por isso, entendemos que esta não pode estar distante do meio social em que se encontra imersa tendo como objetivo principal a mera execução de técnicas e a performance. É fundamental trazer para a prática reflexões contínuas de assuntos que transcendem o ambiente escolar, presentes na sociedade, para que assim haja a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar e refletir sobre o meio em que vivem.

O ano de 2020 foi marcado por inúmeras adversidades, fazendo com que os planos, as expectativas e as resoluções fossem completamente impactadas e modificadas tanto em nosso intercâmbio, quanto em todas as esferas da sociedade: econômicas, sociais, políticas e culturais. Isso se deu devido a uma doença que teve seu início noticiado na cidade de Wuhan na China, na qual, segundo estatísticas, o número de infectados no período de janeiro a fevereiro de 2020 chegou a 60.342 e cerca de 2008 pessoas morreram (RAJPUT, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro do mesmo ano, declarou o novo coronavírus como um surto. Passou-se a constituir uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), implantando o mais alto nível de alerta da Organização. No dia 11 de março, a COVID-19 foi caracterizada, pela mesma entidade, como uma pandemia. Esse termo refere-se à diversa distribuição geográfica, reconhecendo que, naquele momento, eclodiram-se picos do novo coronavírus em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2021). Apesar desse cenário, o sentido literal da pandemia do novo coronavírus é o medo caótico e generalizado de uma morte sem fronteiras causadas por um inimigo invisível, o qual não se restringe a fatores científicos e biológicos (SANTOS, 2020).

No Brasil, esse contexto não seria diferente. A potencial chegada de um novo vírus coloca à prova a estrutura de vigilância existente no país, em um momento em que o Sistema Único de Saúde (SUS) era marcado por uma redução de investimentos (LANA et al, 2020) fruto de um projeto de desmonte do bem público. Sabe-se, segundo Santos (2020), que qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. A discrepância acerca das consequências do novo coronavírus entre os países retrata e escancara a desigualdade e as divergências presentes em seus respectivos sistemas econômicos, políticos e sociais, com ênfase no sistema público de saúde, no investimento da ciência e da pesquisa.

O histórico social do sistema capitalista mundial é marcado por desigualdades, e a pandemia não é contrária a esses aspectos. Esta não é imparcial e possui alvos privilegiados. No entanto, como

nos afirma Santos (2020), ainda se cria uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrático. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros foi nos isolarmos, sem nem sequer nos tocarmos. Para isso, e com o objetivo de reduzir a propagação do vírus, a movimentação entre países infectados foi proibida e a circulação restringida, dentre elas os voos, ônibus, sistema de metrô e trens de longa distância foram suspensos. A partir disso, mais de 34 países do mundo adotaram sistemas de quarentenas semelhantes a esse (RAJPUT, 2020).

Não obstante a essa vivência em contextos de grandes esforços mundiais de geração de informação sobre o novo coronavírus, o avanço das mídias sociais como meio de informação proporcionou o desafio de monitorar e responder rapidamente a conteúdos falsos disseminados nestes canais (LANA et al., 2020). Sobre essa temática, Santos (2020) retrata que:

Ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (SANTOS, 2020, p.21)

Em consequência disso, podemos perceber que o contexto da pandemia foi um fenômeno multifacetado que influenciou e modificou diversos aspectos na sociedade de maneira global. Isso impactou nossas realidades sociais, emocionais e culturais, o que se fez presente em toda nossa experiência no intercâmbio.

Caminhos metodológicos

O presente estudo irá permear os caminhos metodológicos a narrativa autobiográfica, para atingir o seu objetivo a fim de exteriorizar o nosso olhar segundo as experiências vivenciadas. Segundo Marques e Satriano (2017):

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida. (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 373)

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da Covid-19:
relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

Este método foi construído a partir de anotações, em nossos diários de campo, e-mails trocados durante a estadia, trabalhos realizados, ementas e documentos sobre a disciplina cursada, e, embasado por esses fatores, a reflexão sobre o período do intercâmbio.

De acordo com Abrahão (2003), a pesquisa autobiográfica se utiliza de diversas fontes como: narrativas, histórias orais, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, e se constitui através da memória. Ainda segundo o mesmo autor, ao trabalhar com fontes dessa natureza, o(a) pesquisador(a) passa a entender a realidade social como multifacetária, ou seja, ao mesmo tempo que é socialmente construída por seres humanos, estes estão imersos e vivenciam suas construções cotidianamente, estando em contínuo processo de autoconhecimento. Desse modo, o método autobiográfico passa a ter a capacidade de traduzir comportamentos individuais ou microssociais, que visa não apenas colaborar com a ciência da educação, mas também colocar o sujeito na posição de protagonista da sua formação e processo de reflexão sobre a mesma (SANTOS; GARMS, 2014). A partir de indagações, entendemos que se destaca o papel ativo do(a) pesquisador(a) quando pesquisa a sua própria história.

Nós, como autoras, embasadas pelas percepções de Abrahão (2003), não pretendemos estabelecer generalizações estatísticas, a partir de nossos relatos, mas sim compreender profundamente o fenômeno em estudo. As narrativas, segundo esse mesmo autor, não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois elas expressam a verdade de um ponto de vista subjetivo e particular, de uma situação específica no tempo e no espaço. Tendo em conta essa situação, teremos como foco o nosso processo de formação docente durante o intercâmbio, atravessado pela perspectiva inclusiva, em um contexto da pandemia da Covid-19.

Nosso percurso Autobiográfico

No decorrer acadêmico, nos deparamos com a oportunidade de ampliar o nosso conhecimento e experiência na graduação. Apesar de nunca termos pensado em fazer um intercâmbio para o exterior, a partir de conversas com estudantes de outros cursos, que já o tinham feito, fomos tomando propriedade da ideia, até decidirmos realmente arriscar e fazê-lo. Perante isso, passamos por todo o processo de seleção da faculdade e do apoio e encorajamento da nossa família para consegui-lo.

Este não foi fácil, eram muitos documentos solicitados e um prazo extremamente curto para entregá-los. Simultaneamente, não tínhamos uma rede de apoio sólida dentro da nossa Universidade no Rio de Janeiro e tampouco conhecíamos estudantes que haviam passado por um processo

semelhante. Não obstante, houve professores(as) que nos auxiliaram nesta etapa e descobriram, em conjunto conosco, os requerimentos e as possibilidades que esse curso nos oferecia. Mesmo que estes fossem minoria, fizeram uma diferença significativa.

Após sermos selecionadas para realizar o intercâmbio, em nome da nossa Universidade para a Faculdade de Desporto da Universidade em Portugal, o próximo passo foi escolher as disciplinas das nossas áreas de interesse, para assim serem aprovadas pela respectiva faculdade. Esta, mais uma vez, foi uma árdua tarefa, em que as informações eram difusas e tínhamos diversas incertezas sobre as ementas e avaliações dessas disciplinas. Depois de muitos diálogos com os(as) professores(as) anteriormente mencionados, decidimos cursar algumas áreas de conhecimento que não eram contempladas no currículo brasileiro e as demais que pudessem nos auxiliar na conclusão de disciplinas eletivas do curso. Apesar de termos feito todo esse processo em conjunto, os nossos locais de moradia foram distintos: uma de nós já se encontrava com família no país, já a outra conseguiu, pela própria Universidade em Portugal, uma vaga na Residência Estudantil.

Ao chegarmos em Portugal, a diferença cultural e de infraestrutura foi o que mais nos impactou e dentro do ambiente universitário essa questão não foi diferente. Ao adentrarmos na Faculdade de Desporto da Universidade em Portugal, fomos surpreendidas pela quantidade e qualidade dos espaços e materiais. Dentro do que tivemos contato, ela contava com: quadras de diversas modalidades; uma piscina aquecida que funcionava durante todo período letivo; um ginásio de ginástica com aparelhos olímpicos, onde também treinavam atletas da seleção portuguesa; um campo de futebol externo; um campo de golfe; uma quadra de tênis; uma pista de atletismo, com caixa para saltos, além de uma academia e um refeitório, tudo de altíssima qualidade e sempre muito bem limpos e cuidados.

No primeiro dia de aula, a nossa recepção não foi assim tão calorosa. Esperávamos encontrar nossos(as) novos(as) professores(as) e colegas de turma, no entanto nos deparamos com corredores da Faculdade completamente vazios. Ao procurarmos saber do ocorrido, ninguém nos soube informar o que transcorreu e nem se haveria aula ou não, mesmo buscando em diferentes departamentos da instituição. Duas horas depois, descobrimos que havia sido enviado um e-mail no dia anterior, para os(as) estudantes comunicando que não teria aula naquele dia. Como éramos estudantes de intercâmbio, não tivemos acesso a tal e-mail nesse primeiro momento e, desse modo, aconteceu a nossa primeira situação excludente. Assim sendo, não consideraram nossas individualidades como intercambistas e não cogitaram sobre a possibilidade de não termos acesso a essas informações, mesmo tendo conhecimento que era o nosso primeiro período na Universidade em Portugal.

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da Covid-19:
relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

Quando finalmente nos encontramos com a turma, nos deparamos com a predominância de homens, existindo apenas 7 mulheres, numa sala com aproximadamente 30 estudantes.

Após tal impacto, nos perguntamos quais questões relacionadas ao acesso à Universidade poderiam motivar tal discrepância. Uma divergência que se distanciava da realidade vivenciada no Brasil foi a necessidade de passar por um teste de habilidade específica como pré-requisito para entrada nessa Faculdade em Portugal. Neste teste, é necessário fazer algumas modalidades como corrida e natação em um tempo pré-determinado, demonstrar habilidades ginásticas em diferentes aparelhos, além de ter um certo conhecimento técnico em diferentes modalidades como futebol, vôlei, dentre outros. Nesse sentido, não possuímos dados para embasar quais fatores motivaram tal diferenciação sexista e não queremos reforçar estereótipos de gênero, no entanto, nos questionamos acerca de que herança de um histórico machista e patriarcal proporcionaria uma presença majoritária de homens na Faculdade de Educação Física, que possui sua história atrelada a um passado com ênfase na técnica, na performance e no culto ao corpo.

Ademais, foi marcante não encontrarmos nenhum estudante negro na nossa turma e tampouco outras pessoas negras nos corredores da universidade. Assim, evidenciamos não existir uma pluralidade e diversidade de corpos e etnias.

Durante o primeiro período decidimos cursar 6 matérias. Entretanto, neste presente artigo iremos dar ênfase à experiência vivenciada na disciplina Metodologia do Desporto I - Desporto e Populações Especiais.

Escolhemos essa área por termos uma proximidade com o tema acessibilidade e inclusão, além do interesse em aprofundar nossos saberes. Apesar desta aproximação, houve uma aversão ao termo “Populações Especiais”, pois entendemos a deficiência como uma característica inerente ao sujeito, e não uma classificação do mesmo. Kaufman (2017) trata a palavra “especial” como excludente, uma vez que coloca os(as) estudantes apartados do coletivo, identificando-os como diferentes, no sentido inferiorizante do termo.

Advindo da nossa concepção e nos respaldando teoricamente na autora supracitada, o termo mais adequado seria “pessoas com deficiência”, uma vez que a diferença está presente em todos e todas, portanto compreendemos que todas as pessoas são especiais em suas singularidades. Candau (2020) reforça essa afirmativa ao apontar a diferença como vantagem pedagógica, e não como sinônimo de desigualdade.

Para que fosse possível sermos aceitas nessa área de conhecimento, foi necessário o envio de documentos que comprovassem que já possuíamos um saber prévio sobre tal temática, este já havia sido adquirido com a disciplina “Educação Física Adaptada” cursada na Universidade no Rio de Janeiro.

Em meio à primeira semana de aulas, em nosso contato inaugural com essa disciplina, nos deparamos com uma turma de apenas 8 pessoas, dentre elas 5 mulheres e 3 homens, sendo um destes um estudante com deficiência auditiva/surdez⁴, que era acompanhado por uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) fornecida pela própria Faculdade. Essa foi uma experiência enriquecedora, uma vez que fomos capazes de perceber as diferenças e aproximações com a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Além disso, essa pequena quantidade de pessoas e a disposição da sala em roda proporcionava um maior diálogo e troca entre todos e todas.

A organização das aulas dessa disciplina era composta por um encontro semanal em horário regular e dois encontros extraclasse. Um desses dois encontros era realizado na própria faculdade, no período noturno, onde estávamos em contato com atletas das modalidades de Rugby e Handebol em Cadeira de Rodas; e no outro momento, éramos levadas para um ambiente mais afastado da Universidade, em outro bairro, na qual localizava-se uma Associação de Paralisia Cerebral, onde tínhamos interação com atletas de Bocha, em Portugal denominado “Bóccia”.

A concepção portuguesa de ensino era diferente da que nós adquirimos no nosso curso no Brasil. Nós, como professoras em formação de um curso de licenciatura, sempre pensávamos na aplicabilidade dessas modalidades no ambiente escolar ou nas temáticas transversais que poderiam atravessar essa prática, no intuito de proporcionar uma formação crítica. Mas, deparamo-nos com uma realidade de performance e alto rendimento, no qual o principal objetivo era a questão técnica e o bom aproveitamento desportivo em suas competições.

Em nossa segunda aula, fomos surpreendidas com a informação de que teríamos a obrigatoriedade de fazer o “Curso de Árbitros de Bóccia - nível II”, a fim de estarmos qualificadas para realizar e aplicar os treinos dos atletas. Este curso foi realizado entre os dias 21 e 22 de fevereiro de 2020, sendo sexta-feira no período das 9h30 às 18h30 e sábado das 9h30 às 16h30. Ele foi dividido

⁴ As autoras Bisol e Sperb (2010) afirmam que é importante demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica da surdez. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar que os termos deficiência auditiva e surdez se constituem como construções sociais e políticas acerca de marcadores que atravessam esse indivíduo, sendo de suma importância que a pessoa se reconheça como Surdo ou pessoa com deficiência auditiva. Neste estudo autobiográfico, como o estudante citado não informou como gostaria de ser identificado, utilizamos os termos deficiência auditiva/surdez.

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da Covid-19:
relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

entre aulas teóricas, práticas, prova escrita e, ainda, teríamos uma classificação completa após realizar uma prova prática em um campeonato oficial. Porém, com a pandemia não foi possível a conclusão deste curso, devido à ausência de sua fase final. Ainda assim, realizamos todo o componente teórico e prático, além da primeira avaliação escrita.

Posteriormente ao término do mesmo, esses pontos seriam contabilizados em nosso grau na disciplina de Metodologia, levando em consideração a participação no curso e a nota teórica, mesmo este sendo extracurricular. Essa avaliação foi elaborada pela “Paralisia Cerebral - Associação Nacional de Desporto” (PCAND) em conjunto com a “*Boccia Internacional Sports Federation*” (BISFed) e era aplicada a árbitros já regentes. Esta foi uma grande oportunidade para ampliação dos nossos conhecimentos sobre a modalidade, principalmente por ter sido gratuito. Entretanto, acreditamos que ele não foi uma ferramenta extremamente necessária para a aplicação dos treinamentos, visto que nosso objetivo era aprender a ensinar e não nos tornarmos árbitros oficiais.

Outro ponto obrigatório em nossas aulas presenciais era acompanhar e ministrar treinamentos de Rugby e Handebol em Cadeira de Rodas, em período noturno, uma vez por semana. Inicialmente, tivemos contato com ambos os desportos, porém na primeira semana fomos divididos em grupos para atuar em apenas uma modalidade. Nós fomos designadas para participar dos treinos de Rugby em Cadeira de Rodas que ocorriam às segundas-feiras das 21h30 às 23h30. Este horário, causou-nos um certo espanto, pois nos locomovíamos sempre em transporte público e ainda não tínhamos um total conhecimento dos horários de funcionamento deles, nem dos locais que circulávamos e da periculosidade deles.

Para a aplicação dos treinos, contávamos com o fornecimento do material da própria faculdade, que dispunha desde bolas e cones até cadeiras de rodas para competição. Em todos os encontros, havia o auxílio do próprio treinador regente da equipe, todavia ele também exercia um papel de avaliador, o que fazia com que ficássemos receosas em nossos questionamentos a ele. Uma das propostas com esses treinamentos era acompanhar os jogadores em suas futuras competições oficiais.

A relação interpessoal para com os atletas era de muita troca, afetividade e aprendizado. Todos eram muito simpáticos e estavam sempre dispostos a escutar nossas dúvidas e explicar-nos questões sobre a tática e a técnica do esporte, além de também estarem abertos às nossas propostas de atividade e treinamento. Como o grupo de atletas não era muito grande, por vezes nós, estudantes, entrávamos para completar algum dos times. Isso fez com que a nossa experiência fosse extremamente enriquecedora, podendo vivenciar na prática os treinos propostos por nós, o qual futuramente poderia

ser um ponto de partida e observação para os treinos subsequentes. Nós, como futuras professoras, ao termos a oportunidade de estar também em cadeira de rodas, lado a lado com os demais atletas, percebemos um importante momento de reflexão para a nossa formação.

Na terceira semana de encontro terminaria nossa observação e iríamos começar a ministrar nossa primeira aula para os atletas, em um trio constituído por nós e uma colega portuguesa. A temática de treino, escolhida pelo próprio treinador, foi coordenação e resistência e, a partir disso, montamos todas as dinâmicas da aula. Contudo, nossa prática foi interrompida pela pandemia do novo coronavírus, tendo em vista a rápida disseminação de novos casos e a proximidade da Faculdade com um Hospital que era a principal referência nos casos da Covid-19.

Em um primeiro momento, no dia 7 de março de 2020, as aulas práticas foram suspensas, temporariamente, por 14 dias, uma vez que havia um caso confirmado dentro da Universidade. Após esse episódio, era incerto e desconhecido o que aconteceria e, por isso, até encontrarem uma solução para esse evento atípico, tivemos as aulas totalmente suspensas. Quando se tomou conhecimento da proporção do que seria esse vírus, no dia 11 de março de 2020, a Faculdade determinou o fechamento e a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, dando início a um ensino remoto e instruindo aos professores da instituição mecanismos de como ministrar as aulas e provas online.

No dia 14 de março, a Universidade enviou um e-mail direcionado aos estudantes de intercâmbio, este questionava como eles iriam se comportar perante esses novos fatos e informava que os mesmos poderiam fazer o que achassem melhor, permanecer no país ou retornar ao país de origem. Outro ponto interessante foi que a mesma disponibilizou linhas de apoio psicológico gratuito a todos os/as envolvidos no processo de ensino e um apoio financeiro, no entanto este era limitado e nem todos(as) tinham acesso. A partir desse momento, em todas as semanas eram disponibilizadas informações sobre o vírus pelo mundo, pela faculdade, além de alguns poemas e palavras motivacionais para ultrapassar e nos dar força no contexto pandêmico.

Nessas circunstâncias, a disciplina Metodologia do Treinamento Desportivo I - Desporto para populações especiais inicia-se de forma assíncrona. Segundo a percepção da professora, a melhor maneira de começar esse novo processo de ensino foi solicitar que fizéssemos 7 mini relatórios individuais, com no mínimo 4 laudas, sobre as visitas aos centros de treinamento de Bocha, Rugby e Handebol em cadeira de rodas, vivenciados ainda de forma presencial. O prazo limite de entrega foi de uma semana.

Mesmo não tendo encontros síncronos semanais, foi proposta uma reunião para que a professora pudesse sanar possíveis dúvidas sobre o trabalho seguinte, bem como avaliar e atribuir comentários

aos já realizados. Em uma dessas avaliações, a professora afirmou que uma de nós entregou o trabalho “mal escrito”, pois segundo o seu entendimento ele estava escrito de uma maneira “coloquial” e “faltavam” algumas letras, dando a entender que este não teria sido feito com empenho, mas sim com certo descaso. Essa afirmação foi de extremo desconforto e até humilhante, tendo em vista que estávamos diante da turma toda e que a professora não levou em consideração a diferença entre a escrita do português de Portugal e o português do Brasil. O sentimento que transpassou ao criticar o trabalho e ao menosprezá-lo por estar escrito, no que eles chamavam de “brasileiro”, foi de uma enorme decepção, ainda mais por sermos estudantes de intercâmbio.

Ademais às questões da Faculdade, os problemas pessoais e interpessoais se mantinham, principalmente em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Uma de nós morava na Residência da própria Universidade e, com a suspensão das aulas e o fechamento gradual das fronteiras, percebeu-se em uma residência cada vez mais vazia, uma vez que ela era composta por estrangeiros/as e, majoritariamente, portugueses/as que viviam longe daquela cidade.

Além do fechamento das fronteiras ter influenciado no contingente universitário da cidade, outro agravante surgiu. Uma das estudantes aguardava por sua mãe para não ficar sozinha durante este período, no entanto, apesar de já ter a passagem comprada, um dia antes de embarcar, a viagem foi cancelada, fazendo com que ela não conseguisse chegar ao seu destino e encontrar a sua filha em Portugal. Assim, em meio à desilusão e medo, encontrou-se uma alternativa para o sentimento de solidão e vazio. Esta se hospedou na casa de umas colegas brasileiras que havia conhecido já durante o intercâmbio.

Após cinco dias desse convívio, a Faculdade enviou um e-mail informativo comunicando que os/as estudantes que estavam há mais de três dias fora da residência não poderiam retornar, deveriam apenas buscar seus pertences. Desse modo, esta acabou por se mudar para a casa dessas colegas. Todavia, o apartamento de nova residência só comportava quatro pessoas, assim sendo, os primeiros meses se basearam em dormir no chão sobre alguns edredons, dividir um espaço muito pequeno e ainda fazer dele um local de estudo, ter responsabilidade para cuidar das tarefas domésticas dividindo-as com as outras residentes. Em meio à falta de familiaridade com elas e muito estresse, decorrente do confinamento, aconteceram diversas desavenças e constrangimentos.

Enquanto uma de nós se encontrava nessa situação, a outra, que primordialmente estava morando com familiares, devido a alguns problemas pessoais precisou se mudar e passou a viver em um vilarejo, na qual teve que compartilhar a moradia com uma amiga e ficou isolada por três meses.

Este local era distante do centro e, conseqüentemente, da Universidade. Após esse período, e com a possibilidade de as aulas voltarem à forma presencial, foi necessário que esta trocasse novamente de residência, passando então a morar com uma outra amiga da família de favor. Em todos os locais de moradia era necessário adaptar-se às rotinas das famílias e aos espaços fornecidos por eles para os estudos, o que causava uma maior dificuldade e uma grande saudade do seu lar.

Não obstante, é importante ressaltar que nenhuma das duas tinha a possibilidade de retorno ao Brasil. Com as fronteiras fechadas, os voos suspensos e após uma de nós, que já tinha a passagem comprada ter a mesma cancelada, a única possibilidade seria a repatriação. Para isso, era necessária uma viagem de trem a Lisboa, local que nenhuma das duas conhecia, e aguardar a embaixada promover a liberação do voo, que não tinha nenhuma previsão. Além desses fatores, não tivemos a oportunidade de morar juntas, devido à distância entre ambas, à falta de meios de transporte e ao aumento da moeda local, o que superfaturou os preços dos aluguéis.

Em contrapartida a esse contexto, sem nos ser questionado sobre possíveis problemáticas extracurriculares, em um segundo trabalho da disciplina foi proposto que fizéssemos uma revisão bibliográfica, com cerca de 25 páginas, relacionando as práticas desportivas com uma das 10 doenças apresentadas pela professora. Uma de nós escreveu sobre a relação entre o “Acidente Vascular Cerebral (AVC) e a prática desportiva” e a outra sobre a relação com a “Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA) e a prática desportiva”. Para a realização deste trabalho tivemos um tempo de um mês e meio e este fazia parte da nota geral da matéria, juntamente com os demais trabalhos das outras disciplinas.

Esporadicamente nos reuníamos de forma *online* para sanar possíveis dúvidas acerca dos trabalhos, sempre nos era cobrada a câmera ligada e a participação ativa nesses diálogos. Com esta obrigação e por não possuir um espaço individual para o estudo, era comum que houvesse ruídos ou distrações durante as chamadas. Além disso, por vezes a internet encontrava-se instável ou indisponível o que dificultava ainda mais a conexão e participação nas aulas. Em uma das ocasiões, uma colega, que dividia o apartamento com uma de nós, fez um comentário durante a reunião, o qual acarretou um desvio de atenção momentâneo. Por causa disto, instantaneamente houve uma repressão por parte da professora, questionando o porquê da atenção não estar voltada diretamente para a aula e o porquê de não estar isolada para assisti-la. Após explicar o ocorrido, a resposta da professora foi questionar se essa colega não poderia permanecer trancada no banheiro enquanto a reunião acontecia para que não causasse novamente uma interrupção.

Em todas as tarefas propostas, não existia uma concepção clara e bem definida dos métodos e critérios avaliativos, tampouco tínhamos exemplos da maneira correta como deveriam ser feitos os

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da Covid-19:
relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

trabalhos. Desse modo, a nossa avaliação foi feita sem que soubéssemos concretamente quais foram nossos graus referentes a cada trabalho proposto. Ademais, também não tivemos uma aula de encerramento, uma proposta de diálogo final sobre as notas, os trabalhos ou sobre as relações que foram construídas na disciplina. Apenas um número, em nossos e-mails, que aparentemente evidenciava tudo que havia ocorrido dentro desses 6 meses de experiência. Isso levando em consideração o contingente da turma que permitia uma relação mais proximal.

Esse capítulo da nossa história extremamente turbulenta, mas ao mesmo tempo muito rico, nos fez repensar sobre a nossa formação docente. Assim, nos questionamos de que modo nos percebemos e nos construímos como professoras tendo como atravessamento a pandemia da Covid-19 e levando em consideração a perspectiva ampla de inclusão que nos embasamos. Nessa disciplina, que tinha como principal proposta nos aproximar da inclusão e que propõe o foco de suas aulas em grupos minoritários, não percebemos um cuidado pelas nossas singularidades, mesmo em um contexto tão particular e difícil como foi a pandemia do novo coronavírus. Principalmente, ao se tratar de uma turma de oito estudantes, em que todos(as) tinham o conhecimento da realidade que se encontrava o Brasil, Portugal e todo o restante do mundo, imaginamos que seria mais fácil a percepção e o entendimento das nossas limitações e desafios.

Ao referenciarmos a inclusão como um conceito amplo, processual, dialético e infindável, que considera os diversos marcadores sociais da diferença, entendemos que esta deve estar vigente em todos os aspectos da disciplina e ainda mais presente durante toda a formação. Segundo Sawaia (2017):

Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade (SAWAIA, 2017, p.104)

Então, como afirma a autora, devido a esse caráter múltiplo e subjetivo da exclusão, esse processo se faz presente em diversos aspectos do convívio em sociedade e pode ocorrer em qualquer âmbito social, político, cultural ou econômico dentro do meio em que estamos imersos, precisando ser constantemente atravessado por novos mecanismos de inclusão.

Em nossa concepção, não podemos pensar em práticas que possam incluir a todos(as) os(as) estudantes presentes, com ou sem deficiência, se em nosso dia a dia, em nossa formação docente não temos nossas individualidades e subjetividades levadas em consideração dentro do ambiente

universitário. Assim, nos aproximamos das elaborações de Fonseca (2021), quando aponta sobre a formação na e para perspectiva inclusiva, em que não se pensa apenas no(a) professor(a) e sua realidade de atuação como profissional no ambiente de trabalho, mas que considera suas singularidades ao longo da trajetória formativa. De acordo com a autora:

O ‘na perspectiva inclusiva’ significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. Em suma, propõe humanizar as relações de preparação para o exercício da docência ao longo da trajetória formativa com vistas a lidar com as diferenças presentes na prática docente no chão da escola, mas também com as diferenças constitutivas desses docentes em formação, numa relação dialética entre o na e o para, afetando-se mutuamente. (FONSECA, 2021, p. 47 e 48)

Como docentes em formação, entendemos os(as) estudantes como parte fundante do processo de ensino e aprendizagem. Isso deve ser considerado, a fim de que haja uma construção conjunta durante sua trajetória formativa e este se torne protagonista em seu processo de se constituir professor(a). Nesse sentido, é fundamental considerar no ambiente educacional os fatores sociais, econômicos, culturais e emocionais que permeiam a realidade de cada estudante, para assim, criar um espaço com mais acolhimento para todos(as) e que esses tenham a oportunidade de conviver e aprender com as diferenças.

A partir de todo esse cenário supracitado, é difícil pensar que nós passamos por todo esse processo em outro país, com realidades completamente avessas ao cotidiano brasileiro, distante de nossas famílias, amigos(as) e cercadas por um período de incertezas e muito medo. Para além disso, não tivemos nossas particularidades consideradas em um momento de certo pânico generalizado, com informações difusas, em meio a uma realidade de *fakenews*, ao distanciamento social, à alta do euro e à incerteza do futuro tanto familiar quanto estudantil. Por isso, é importante pensar que quarentena foi essa vivenciada por nós, quais foram as consequências e os impactos dessa para a continuação do nosso período de intercâmbio e a nossa formação como futuras docentes.

Segundo Fonseca (2021, p.49), “situações excludentes na formação docente podem fazer com que os futuros professores/as, se não formados numa perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva, reproduzam tais exclusões em sua prática profissional futura”. À vista disso, esse processo de construção conjunta e reflexão a partir de nossas experiências, foi de suma importância para o nosso entendimento como professoras e nosso processo de práxis contínua em relação à nossa ação/formação docente.

Considerações finais

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da Covid-19:
relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

Este estudo teve como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o intercâmbio ao longo da pandemia e os impactos disso na formação docente na e para a perspectiva inclusiva. Atendemos o mesmo à medida em que pudemos refletir sobre tais acontecimentos e apontar algumas ponderações pertinentes.

O que buscavam duas professoras em formação inicial quando resolveram se aventurar num intercâmbio em um outro país? Inicialmente fomos movidas a conhecer outras perspectivas sobre Educação Física e o quanto isso contribuiria na nossa trajetória formativa. Tínhamos um olhar estereotipado e superestimado sobre a Europa como referência no campo da educação física escolar, área que desde sempre desejamos atuar, porém as experiências vividas no intercâmbio antes e durante a pandemia nos levaram a reflexões profundas que nos atravessaram no campo pessoal, acadêmico e profissional.

Nesse processo reflexivo, identificamos aspectos positivos que agregamos à nossa futura docência, como ter tido experiências em aulas com turmas menores que possibilitam maior interação com colegas e docentes (quando tínhamos abertura para tal), novas experiências com esportes até então pouco conhecidos, equipamentos e materiais de alta qualidade, a possibilidade de visitar espaços formativos fora da Universidade, mas principalmente o entendimento de que a barreira está na estrutura e não na pessoa, como por exemplo, na nossa turma tinha um estudante com surdez/deficiência auditiva e a universidade fornecia uma intérprete que possibilitava amplamente a comunicação.

Dialeticamente também identificamos aspectos negativos como episódios xenofóbicos por sermos brasileiras, o distanciamento e falta de diálogo entre docentes formadores(as) e nós docentes em formação para encontrar o melhor método de ensino e aprendizagem que abarcasse nossas especificidades. Isso fez com que pudéssemos ponderar como agiríamos em situações similares, nos entendendo como professoras em constante formação.

Destacamos nesta reflexão, portanto, a aproximação com o conceito amplo de inclusão, o qual nos baseamos teoricamente, e que abarca todos os campos da nossa existência, especialmente ao pensar sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva. Desse modo, a formação docente e o ambiente universitário, para serem considerados construções de processos de inclusão, precisam fomentar o diálogo como ferramenta primordial para entender as diferenças como vantagens pedagógicas, considerando-as como parte fundamental nas relações de ensino, principalmente levando em conta um cenário tão específico e penoso quanto a pandemia.

Pensar sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021) neste contexto experienciado, nos leva a refletir sobre a relevância de não apenas sermos preparadas para um propósito após a conclusão do ensino universitário e para sermos professoras de Educação Física que se sensibilizem com as diferenças, mas sobretudo, nos leva a refletir sobre uma formação que valorize as nossas experiências, características, concepções, ideias e saberes ainda na graduação. Este foi o nosso objetivo ao fazer o intercâmbio, no entanto, não percebemos a presença do conceito “na” perspectiva inclusiva, uma vez que nossas singularidades não foram respeitadas e consideradas durante esse processo, ainda mais na conjuntura pandêmica. Esse fator nos fez repensar e transmutar a nossa concepção de formação como futuras professoras.

Neste sentido, um ponto importante a ser ressaltado é com relação aos docentes que formam docentes. A ideia de formação docente na e para perspectiva inclusiva perpassa também pelos docentes formadores e pela reflexão sobre o seu papel social frente às construções formativas permeadas (ou não) pela promoção de espaços acolhedores às diferenças. Acreditamos que esse processo crítico e reflexivo no decorrer da universidade pode ser ampliado e incentivado pelos docentes formadores, mas que esteja neles próprios, ao repensarem coletivamente as suas práticas e adequá-las ao cotidiano e à realidade de seus/suas estudantes. Tais docentes são responsáveis por novas gerações de professores(as) e podem contribuir com uma formação mais humana e com olhar singular para as demandas dos(as) docentes em formação.

Em todo esse contexto narrado, nos voltamos a refletir sobre nosso campo de atuação, a educação física escolar, e a problematização necessária sobre o histórico excludente que ainda se faz presente na ação e na formação docente. Em suma, esse estudo e análise permitiu que a nossa construção como professoras fosse ressignificada, valorizada e ampliada, fazendo deste processo uma oportunidade de intensa aprendizagem, não apenas durante as experiências do intercâmbio, mas também na construção do presente artigo e para além dele.

Referências

- ABRAHÃO, M. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n.14, p.79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf> Acesso em: out/2021
- BELADELLI, E; ORO, M; BASTOS, C. **O Trabalho Docente e a Formação Humana no contexto da sala de aula**. XI Congresso Nacional de Educação EDURECE. Curitiba. p.11115 - 11127, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9081_5282.pdf . Acesso em: out/2021.

Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da Covid-19:
relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva

- BISOL, C. SPERB, T. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 26, n.1, p.7-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj/abstract/?lang=pt> Acesso em: Fev/ 2023
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro. Produzido pelo LaPEADE, 2012.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: out/2021.
- BRASIL. **Resolução no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819 Acesso em: dez/2021.
- CANDAUI, V. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial n.8, p.28-44, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> . Acesso em nov/2021.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO S.C., **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003.
- FONSECA, M. **Inclusão**: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- FONSECA, M. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal, **RevistAleph**, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348/29636> . Acesso em: out/2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LANA, R. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Perspectivas. Cad. Saúde Pública**. v.36, n.3, p.1-5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620> . Acesso em: out/2021.
- KAUFMAN, N. **Deficiências, dificuldades e diferenças**: critérios e direções para mediar na escola. Deficiência em questão para uma crise da normalidade. Editora Nau. Rio de Janeiro, 2017.
- MARQUES, V; SATRIANO, C. Narrativa Autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**. DF, v.23, n.51, p. 369-386, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231> .Acesso em: out/2021.
- MARTINS, S; LOUZADA, J. Formação de Professores de Educação Física no contexto da inclusão educacional. **Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 1013-1048, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32914> . Acesso em: jul/2021

OPAS. **Histórico da Pandemia de Covid-19**. Organização Pan Americana de Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> . Acesso em: jul/2021.

RAJPUT, J. Synopsis on Novel Coronavirus (COVID-19) Disease. **Health Science Journal**. India. p.1-3, 2020. Disponível em: <https://www.itmedicalteam.pl/articles/synopsis-on-novel-coronavirus-disease-covid19.pdf>. Acesso em: jul/2021

SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, SA. Abril, 2020.

SANTOS, H.T., GARMS, G. M. Z. Método **autobibliográfico e metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Congresso Nacional de Formação de Professores, São Paulo, p. 4095-4106.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica** - primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão** - análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Summary Report on proceedings minutes and final acts of the International Health Conference**. Palais des Nations, Geneva. June, 1948. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf;jsessionid=70D114hhQpWgQbo7CKKEU7Cz6fU2V5fdTR1A8?sequence=1 . Acesso em: out/2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 23/08/2022
Aprovado em: 13/02/2023