

Ação
profissional
e inclusão:
implicações
nas práticas
pedagógicas em

EDUC

FÍSIC

AÇÃO



ORGANIZADORES

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues

**AÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO:
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



EDUFES

VITÓRIA, 2017

Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (Edufes)
Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari, 514 – *Campus* de Goiabeiras
CEP 29075-910 – Vitória – Espírito Santo – Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 – *E-mail*: edufes@ufes.br
Homepage: <http://www.edufes.ufes.br>

Reitor | Reinaldo Centoducatte
Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel
Superintendente de Cultura e Comunicação | José Edgard Rebouças
Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira
Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial | Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Giovanni de Oliveira Garcia, Glícia Vieira dos Santos, Grace Kelly Filgueiras Freitas, José Armínio Ferreira, Julio César Bentivoglio, Luis Fernando Tavares de Menezes, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial | Douglas Salomão, Tânia Canabarro

Preparação de Texto | Roberta Estefânia Soares
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa | Anaise perrone
Revisão Final | dos autores

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A168 Ação profissional e inclusão [recurso eletrônico] : implicações nas práticas pedagógicas em educação física / organizadores, José Francisco Chicon, Graciele Massoli Rodrigues. - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2017. 250 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-344-7

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso:

<http://repositorio.ufes.br/handle/10774/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&>null=&offset=0>

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Educação permanente. I. Chicon, José Francisco, 1965-. II. Rodrigues, Graciele Massoli.

CDU: 796:37

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
------------------	---

Parte I **POLÍTICA, FORMAÇÃO E INCLUSÃO**

CAPÍTULO 1	
AÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	23
<i>Gilmar de Carvalho Cruz</i> <i>Khaled Omar Mobamad El Tassa</i>	

CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA	49
<i>Solange Rodovalho Lima</i> <i>Larissa Peres Vieira</i>	

CAPÍTULO 3	
FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: DESVELANDO O TEMA	79
<i>Jolimar Cosmo</i>	

Parte II **FUNDAMENTO FILOSÓFICO, EDUCAÇÃO FÍSICA E AUTISMO**

CAPÍTULO 4	
PELA EXPANSÃO DO GESTO: EDUCAÇÃO FÍSICA E PESSOAS COM AUTISMO	107
<i>Vanessa Marocco</i>	

Parte III **AÇÃO DE FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO**

CAPÍTULO 5	
FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO A INCLUSÃO NA ESCOLA	135
<i>José Francisco Chicon</i> <i>Gilmar de Carvalho Cruz</i>	

CAPÍTULO 6	
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A INCLUSÃO NO FOCO DA DISCUSSÃO	157
<i>Sylvia Fernanda Nascimento</i>	
CAPÍTULO 7	
POESIAS E ENSAIOS: ANÁLISE DE DISCURSOS SOBRE A DISCIPLINA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO E INCLUSÃO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	179
<i>Cláudio Marques Mandarino</i>	
<i>Jesus Molina Saorín</i>	
<i>Rui Manuel Nunes Corredeira</i>	
CAPÍTULO 8	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO COM-VIVÊNCIAS	209
<i>Elvio Marcos Boato</i>	
<i>Tânia Mara Vieira Sampaio</i>	
CAPÍTULO 9	
PARA ALÉM DOS EVENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIAS QUE PODEM RESSIGNIFICAR O FAZER PEDAGÓGICO.....	231
<i>Graciele Massoli Rodrigues</i>	
<i>Daniel Bocchini</i>	
<i>Thabata Santos Ventura</i>	



INTRODUÇÃO

A decisão de produzir uma obra como esta foi amadurecendo a cada encontro do grupo de autores. Frequentando por anos o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, decidimos que iríamos reunir e socializar o conhecimento produzido por diferentes professores pesquisadores que estão inseridos na área da Educação Física, pois o ensino universitário e a pesquisa configuram o cotidiano de muitos de nós.

Conduzidos pela expectativa de um ensino contextualizado e de qualidade para a formação de professores que diariamente se deparam com uma realidade diversa, *AÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA* é mais um constructo que foi sonhado dentro de uma coleção que chamamos de “Educação Física, Adaptação e Inclusão”.

Ao apropriar-se deste escrito, você, leitor, poderá visualizar que aprender a reconhecer a si mesmo nas experiências de outros profissionais nos leva a descobrir que não se aprende apenas o que explicitamente se ensina. As ações profissionais aqui foram estendidas ao universo reflexivo, sobretudo na pers-

pectiva de compreender que o professor pode transformar seu conjunto de experiências em vivências valiosas que convidam seus alunos a ressignificarem a prática pedagógica e social.

Vemos nesta publicação estudos que estimulam a criação de contextos que reforçam a formação dos profissionais de Educação Física e que ousam localizar as diferenças em seus fazeres pedagógicos.

Nessas linhas, as indagações do fazer cotidiano inspiraram os autores a compartilhar seus saberes sobre o processo de mediação pedagógica na formação de docentes, passo esse que, para além das ações concretas, insere-se nas abstrações das atitudes instaladas no ensino superior ou mesmo escolar. A forma aprendida em meio à dinâmica das possibilidades foi delineada e é apresentada ao coletivo com o objetivo de compartilhar as questões que permeiam a sociedade inclusiva. De seus lugares, autores estabelecem diálogos comuns com a construção do saber ensinar.

A obra começa com um olhar sobre os fundamentos da educação inclusiva e, considerando que a base do conhecimento científico predominante nessa área vem sendo continuamente desafiada, nada melhor que dedicar esta primeira parte da obra (Política, formação e inclusão) para revisar alguns fundamentos que nos inspiram a estabelecer nova relação com o saber-fazer educação inclusiva nas escolas.

A parte I propicia situar a temática desta obra no campo das discussões da política educacional inclusiva, apresentando alguns bastidores das ações interventivas. Mostra-se que no palco das discussões que acolhem a inclusão, as tensões que estão postas circunscrevem desde a política educacional até a

formação profissional que por via das escolhas de matrizes curriculares direciona os discursos que formalizam o rompimento da realidade com a perspectiva inclusiva traçada. Ao exporem essas questões, os autores reforçam nos estudos o local de onde se fala e para onde se olha, mostrando que cisões nas diferentes formulações que direcionam a educação demarcam a fragilização da educação inclusiva.

No capítulo 1, Gilmar de Carvalho Cruz (da Universidade Estadual do Centro-Oeste e da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR) e Khaled Omar Mohamad El Tassa (da Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR) discutem a repercussão de políticas educacionais inclusivas no processo de formação profissional docente, particularmente no que se refere ao componente curricular Educação Física. Apresentam a inclusão escolar como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem. Reafirmam em seu texto que a formação docente para a educação básica se encontra, já há algum tempo, presente nas discussões relacionadas à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e, a esse respeito, indicam que se acumulam queixas no campo de intervenção profissional ao que se considera formação inicial para atuação na educação básica, apontando que o tema permanece caro ao campo educacional e adensar o debate é relevante para a superação das contradições que o envolvem. Finalizando, ressaltam o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência: a necessidade de preparação profissional adequada para atender demandas específicas de

alunos em contextos complexos e dinâmicos como aqueles que configuram a escola. Em boa parte das discussões e dos textos elaborados sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a formação dos professores é assunto destacado.

Solange Rodovalho Lima e Larissa Peres Vieira (da Universidade Federal de Uberlândia) discutem no capítulo 2 a formação inicial dos professores de Educação Física face à política nacional de inclusão escolar de alunos com deficiência. Elas destacam inicialmente os principais documentos legais que determinaram o direcionamento da política de formação de professores para a educação básica e para a área da Educação Física e, mais especificamente, aspectos específicos dessa formação tendo em vista a inclusão escolar. No segundo momento, realizam um recorte de uma análise documental que avaliou a formação inicial de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência na educação básica em uma instituição de ensino superior. Como resultados de seus estudos, as autoras apontam que, no campo das políticas educacionais, a formação de professores tem sido marcada pelo aligeiramento e pela fragmentação, e as diretrizes para essa formação estão centradas no desenvolvimento de competências, no exercício técnico profissional, no saber fazer, no professor prático-reflexivo. Além disso, elas evidenciam que a formação inicial de professores de Educação Física segue essa mesma tendência, fragmentada e com disciplinas isoladas, e isso contribui para a persistência de práticas excludentes no interior das escolas. Finalizam evidenciando que a superação desse modelo requer muitas discussões e, nesse contexto, que temas relacionados à

prática pedagógica inclusiva devem permear todo o currículo dos cursos de formação de professores dessa área, devendo ser contemplada não apenas em disciplinas isoladas, mas em todos os componentes curriculares.

No capítulo 3, Jolimar Cosmo (professor da rede municipal de ensino de Cariacica/ES) desenvolve um estudo preocupado em identificar as produções bibliográficas e as discussões atuais sobre as questões concernentes à formação de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão desenvolvida pelos estudiosos da área, publicadas especificamente nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conbrace/Conice) entre os anos de 2000 e 2010. O texto em apreço apresenta um levantamento acerca das publicações sobre formação, educação física e inclusão em um expressivo evento científico da área de Educação Física no País (Conbrace/Conice), colocando em relevo as questões apresentadas pelos docentes-sujeitos das pesquisas originárias do estudo, cujas vozes são ouvidas com o intuito de identificar as principais dificuldades, reivindicações e necessidades dos professores para a constituição de espaços de formação que atendam as demandas reais da educação e da Educação Física. Para concluir, o autor entende que é preciso reconhecer que o sucesso na inclusão tem como um de seus aliados a formação dos professores. E é preciso acreditar que um avanço na inclusão acontecerá quando a escola comum puder oferecer professores aptos a acompanhar, interferir e proporcionar ferramentas que favoreçam o aprendizado respeitando cada indivíduo no grupo, em suas riquezas e limitações.

A parte II expressa a inquietação com a objetividade, a racionalidade e a etiquetagem dos perfis que são mostrados diariamente no sistema educacional com a sensibilidade perceptiva de quem vive um contexto temporal e histórico. Do panorama apresentado afloram as histórias dos grupos que residem em tempos e espaços de um fazer pedagógico singular, de onde se permite que sujeitos emergjam nas representações das histórias vividas. Vê-se que são construtos produzidos por indivíduo e coletivo, estrutura e conjuntura, em uma visão geral e marginal. Dessa forma, difunde-se a elaboração de formulações da história dos pesquisadores na figura da autora, que, ao apresentar suas considerações, baliza e narra suas visões individualizadas das experiências coletivas.

Vanessa Marocco (doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) tem como proposta, no capítulo 4, estender o pensamento a respeito do que a Educação Física pode e como acontecem os desdobramentos das ações que compõem esta área de conhecimento. A ênfase do texto não está nas ações que os professores realizam, pois a autora compreende que somente essa perspectiva não tem dado à Educação Física a possibilidade de se legitimar devidamente frente às outras áreas de conhecimento que fazem parte da Educação e da Saúde, por exemplo. Portanto, a ideia posta é encontrar a Educação Física no rol de atuação interdisciplinar, seja na educação básica, seja no ensino superior. O texto é traçado pela autora a partir do seguinte contexto: um mestrado acadêmico em Educação realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010-2012), a docência como professora do Atendimen-

to Educacional Especializado (AEE) na educação básica e as experiências com pessoas com autismo¹ na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS). Assim, o estudo foi desenvolvido a partir das vivências em múltiplos espaços, observando as complexas relações entre professores de diversas licenciaturas, famílias e pessoas com autismo. Essas relações foram analisadas por meio dos seguintes conceitos: a relação entre *pre-sença* e angústia (Heidegger) e corpo-próprio (Merleau-Ponty). Por fim, a autora deixa pistas importantes sobre a Educação Física e o tratamento pedagógico de pessoas com autismo. Segundo ela, pensar o que nos parece estranho potencializa criarmos o novo. Por isso, o mergulho em Heidegger e Merleau-Ponty, precisamente nos conceitos de *pre-sença*, angústia e corpo-próprio, reuniu as expectativas encontradas na própria autora, nos educadores, nos pais, na família e nos demais funcionários que atuam na cotidianidade da escola. A intenção é compreender que a formação em Educação Física pode possibilitar a criação de novos caminhos diante de problemáticas tão importantes quanto a *pre-sença* de pessoas com autismo no contexto educacional, a angústia dos professores por essa *pre-sença* e o dar-se conta da possibilidade de pessoas com autismo e professores se redescobrirem nas relações.

O conhecimento tácito é explicitado na parte III com o apoio de autores consagrados na área. Há uma valorização da voz dos sujeitos informantes que traz à luz o sentido das ações que são transcritas nos múltiplos significados. A caracterização das intervenções pontua os caminhos percorridos ilustrando as

¹ Referimo-nos ao autismo tratando de todo o espectro.

etapas e implicações no cotidiano dos profissionais, dos alunos e dos demais envolvidos. Defende-se, assim, um planejamento das estruturas que comportam uma intervenção, bem como o acompanhamento do processo interventivo que movimentam a ação pedagógica. O desenvolvimento da “modulação” da intervenção soma-se às questões declarativas e gerenciadoras das proposições para consolidar registros das experiências vivenciadas, que podem instigar a formação de profissionais capazes de analisar os processos vividos no cotidiano educacional.

No capítulo 5, os autores José Francisco Chicon (da Universidade Federal do Espírito Santo) e Gilmar de Carvalho Cruz (da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR) procuram dar resposta à pergunta disparadora do estudo: como os professores de Educação Física têm experimentado o desafio da inclusão em suas práticas pedagógicas? E, para fazê-lo, propõem-se a compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física na escola (houve coleta de narrativas) em uma ação de formação continuada, destacando a leitura dos dados, a discussão sobre a presença de alunos com autismo nas aulas de Educação Física e as implicações no processo de inclusão. A questão do autismo é evidenciada pelos professores participantes da ação de formação como um desafio à ação docente na atualidade, tendo em vista que essas crianças, com o processo de inclusão, estão presentes nas escolas e apresentam peculiaridades como déficit na interação social, alteração de comportamento, dificuldade de comunicação, restrição de interesses, entre outras características que tornam a intervenção

educacional ainda mais complexa. Os autores partem do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender e que esse aprendizado só ocorre em interação, mediado por pessoas mais experientes e de seus laços de relação. Acreditam que mudando as condições e as circunstâncias ambientais e sociais é possível que esses alunos tenham avanços que não ocorreriam de outro modo. Concluindo, põem em relevo que o processo de formação experimentado pelos professores em um grupo operativo de formação contribuiu para mudar a relação desses com o ensino e para ressignificar a visão sobre as práticas inclusivas e os modelos de formação continuada.

Sylvia Fernanda Nascimento (professora da Rede de Ensino Doctum e da educação básica do município Vitória/ES) se propôs, no capítulo 6, a compreender as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física no processo de inclusão. Em seu texto, ela nos conclama a perceber que adequar a formação continuada de professores às necessidades emergentes da inclusão requer ações políticas que não se reduzem apenas à formulação de diretrizes e projetos que incentivem a qualificação dos professores. Requer ações políticas que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional. Nesse sentido, a autora procura se distanciar de processos de formação continuada que se pautem pelo viés da racionalidade técnica, defendendo processos de formação voltados para o protagonismo do professor em propostas que dão sentido ao seu saber-fazer, potencializando o que é produzido nas escolas. Na ação de formação desenvolvida, põe em destaque que a socialização

das experiências e das realidades vivenciadas pelos professores participantes culminou em um processo de reflexão-ação-reflexão acerca de encontrar respostas coerentes para as demandas relativas aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Finaliza inferindo que os professores participantes da ação de formação, de modo coletivo e colaborativo, produziram um novo olhar sobre a sua realidade, ressignificando suas práticas, gerando mudanças incrementais importantes na direção de uma Educação Física mais acolhedora.

Cláudio Marques Mandarinó (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS), Jesus Molina Saorín (da Faculdade de Educação da Espanha) e Rui Manuel Nunes Corredeira (da Faculdade de Desporto de Portugal), no capítulo 7, fazem uma interpretação dos discursos de acadêmicos de Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos em relação a suas experiências na disciplina de Estratégias de Ensino e Inclusão, na qual as palavras inclusão, identidade e diferença foram tematizadas no decorrer das aulas. A problemática versa sobre os lugares que os acadêmicos de Educação Física ocupam a partir de suas passagens por essa disciplina. Os autores se guiaram na esteira de Larrosa (2009) e Kohan (2009), sendo influenciados a apresentar conhecimentos que ressignificaram um fazer pedagógico no ensino superior, em que os temas inclusão e exclusão escolar estiveram em pauta e, a cada semestre, eram abordados de formas diferentes, de modo que os educadores deixavam de ser os mesmos sujeitos da experiência anterior. Entendem que o espaço de formação no ensino superior representa uma etapa em que o pensar e o refletir sobre si mesmo e sobre o seu lugar enquanto futuro educador assu-

mem um estatuto importante para desenvolver ações pedagógicas e aprender com os sentidos que estão presentes nos modos de subjetivação e práticas de si, isto é, nos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer e se coloca à disposição de práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser. Assim, no pensamento dos autores, aprender a ser professor exige aprender o que significa ser professor para si e para os outros e aprender a ser professor do seu tempo com os regimes de verdade e práticas discursivas que constituem modos de ser um educador. Logo, na visão dos autores, a vontade de aprender a ser educador e o que ser educador representa está diretamente vinculado a uma consciência da sua experiência de transformação de um indivíduo, tornando-se sujeito de uma ação profissional nas suas práticas pedagógicas.

No capítulo 8, Elvio Marcos Boato e Tânia Mara Vieira Sampaio (da Universidade Católica de Brasília) apresentam a metodologia utilizada na disciplina Educação Física Adaptada, ministrada no curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília, e sua interface com o projeto de extensão e pesquisa *Espaço Com-Vivências* – voltado ao atendimento educacional especializado em Educação Física e Arte (dança) para formação dos estudantes do referido curso a fim de atuarem profissionalmente no atendimento educacional especializado e na inclusão de pessoas com deficiência. Os autores defendem que a formação dos professores de Educação Física seja, além de informativa, formativa, apresentando os aspectos teóricos e legais e as situações vivenciais que permitam aos estudantes uma visão real das possibilidades das pessoas com deficiência,

o que pode indicar um caminho que promova a competência efetiva desses professores para a participação no processo de construção da educação inclusiva.

Já Graciele Massoli Rodrigues (da Universidade São Judas Tadeu e da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí), Daniel Bocchini (professor da rede municipal de ensino de São Paulo) e Thabata Santos Ventura (professora do SESC Interlagos – São Paulo) apresentam no capítulo 9 uma iniciativa de evento de ação planejada, o Triathlon Unificado, o qual objetivou conduzir um diálogo entre uma situação concreta e as discussões tecidas em sala de aula a fim de ressignificar as percepções de alunos de um curso de educação física sobre a temática inclusão e diferença. Sugerem que a grande maioria dos universitários vivenciam propostas que não consideram as diferenças a partir de um tratamento igualitário, o que traz à tona o reforço e a perpetuação dos ambientes excludentes e da falta de alteridade. Mostram que há possibilidade de instigar um redescobrimto do fazer pedagógico para os formadores e para os que estão em formação. Partem da perspectiva de que o “estar com o outro” em ações educacionais pode contextualizar e refletir ações inclusivas, pois mais do que instalações adequadas, conhecimento de uma patologia, condição econômica ou qualquer outra caracterização, os autores apontam a necessidade de os profissionais estarem preparados para promover a convivência com as diferentes competências que possam ser apresentadas pelos seus alunos. Pontuam que essa questão atitudinal pode mudar os rumos do acesso e da inclusão de uma pessoa no meio social.

Se hoje buscamos caminhos para uma formação que respeite a diversidade, a tematização das ações na formação emerge como ponto crucial para uma mudança social, principalmente em um momento em que urge o respeito às identidades. Assim, esta obra, construída por diferentes profissionais, desmistifica e afronta as experiências com a formação em um ensino que deve primar pela responsabilidade da educação em nosso país.

Institucionalizando esse tempo e espaço de comungar as experiências, agradecemos a possibilidade de registrar os saberes de cada um dos autores e autoras participantes deste livro. Registramos aqui nosso orgulho e privilégio de poder catalisar suas experiências e trazê-las a público.

A vocês, Gilmar de Carvalho Cruz, Khaled Omar Mohamad El Tassa, Jolimar Cosmo, Sylvia Fernanda Nascimento, Solange Rodovalho Lima, Larissa Peres Vieira, Daniel Bocchini, Thabata Santos Ventura, Cláudio Marques Mandarino, Jesus Molina Saorín, Rui Manuel Nunes Corredeira e Vanessa Marocco, nossos mais sinceros reconhecimento e agradecimentos.

José Francisco Chicon
Graciele Massoli Rodrigues
(Organizadores)

PARTE I

**POLÍTICA,
FORMAÇÃO E INCLUSÃO**

CAPÍTULO 1

AÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Gilmar de Carvalho Cruz²
Khaled Omar Mohamad El Tassa³*

A ideia de um mundo globalizado – decorrente em grande medida do avanço das tecnologias comunicacionais e informacionais – convive com uma efervescente e complexa diversidade de identidades, produzindo uma interessante e contraditória configuração dos contextos culturais da sociedade contemporânea. A escola, nesse contexto, assume um papel central de democratização das oportunidades e dos acessos, demandando dos profissionais que a integram sensibilidade e posturas capazes de efetuar o reconhecimento e a valorização da diversidade que caracteriza a cultura da comunidade na qual está inserida.

Na esteira dessa tensão entre o *particular* e o *geral*, as demandas sociais em torno da questão da inclusão provocam

² Doutor em Educação Física pela Unicamp e professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: gilmailcruz@gmail.com

³ Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: khaled@irati.unicentro.br

transformações nos modos de realização da atividade educativa. Na relação professor-aluno, por exemplo, indica-se que a intervenção pedagógica se assente sobre bases mais flexíveis, forjadas pelo diálogo e atenta às peculiaridades dos sujeitos nesse processo envolvidos. Nesse contexto, a escola é uma das instituições que vêm sendo provocadas no sentido de assumir em suas proposições pedagógicas cotidianas as demandas particulares de seus alunos (ARROYO, 2007). Uma política educacional que se pretenda inclusiva deve buscar a coerência no relacionamento entre questões particulares e gerais, entre o indivíduo e a sociedade, entre os componentes curriculares e a escola, e entre ela mesma e seu entorno social, a fim de que se potencialize a ampliação do espaço de participação social de parcelas da população excluídas de processos formais de ensino.

A inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem. Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas, respeitando as competências individuais adequadamente, a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos. A inclusão não se refere apenas ao grupo de pessoas que apresenta necessidades educacionais especiais, mas é dirigida a todos aqueles que apresentam qualquer condição peculiar interveniente em seu processo de ensino-aprendizagem, seja ela decorrente de cegueira, visão subnormal, surdez, altas habilidades, atraso no desenvolvimento cognitivo, ou ainda relativa, por exemplo, a questões culturais ou econômicas.

Particularmente nos cursos de formação docente para atuação na educação básica acumulam-se queixas profissionais sobre a consistência da formação profissional para o magistério oferecida em cursos de nível superior. Todavia, essas queixas nem sempre repercutem nos espaços de discussão acadêmica e mais raramente ainda se transformam em críticas que colaborem no aprimoramento da articulação entre a educação básica e o ensino superior, quer para incrementar a preparação profissional, quer para robustecer a educação escolarizada oferecida na educação básica.

A formação docente para a educação básica é um dos itens presentes nas discussões relacionadas à escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. Esse debate reflete em políticas educacionais inclusivas orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (BRASIL, 2011, 2010, 2009, 2008, 2004 2002, 2001). Demandas sociais e debates acadêmicos fudam por influenciar documentos como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Os textos mencionados repercutem nos cursos de formação de professores à medida que exigem o aprimoramento dos cursos de licenciatura com vistas ao atendimento de seus pressupostos. No artigo 2º das Diretrizes Curriculares Na-

cionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) indica-se, naquilo que se refere à “formação para a atividade docente”, que a organização curricular deve observar, entre outros aspectos, o acolhimento e o trato da diversidade e “[...] o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”. Essas diretrizes apontam para processos de mudanças que extrapolam ordenamentos legais, reunindo-se às angústias educacionais diante dos desafios presentes em nosso sistema de ensino. A universidade, particularmente no que se refere à formação de professores, estabelece uma relação de interdependência com esse complexo e dinâmico processo.

A preparação profissional para a docência ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Ilustra esses debates no Brasil o Manifesto da Comunidade Acadêmica, direcionado à Presidenta da República e ao Ministro da Educação, solicitando “revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011). Importa pôr em relevo o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais: a exigência de preparação profissional adequada para atender demandas específicas de alunos em contextos complexos e dinâmicos como aqueles que configuram a escola. Em boa parte das discussões e dos textos elaborados sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a formação dos professores é assunto destacado.

A fim de se organizar em consonância à legislação vigente, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) promoveu e vem promovendo reformulações curriculares em seus cursos de licenciatura, entre eles o curso de Educação Física. Nesse sentido, pretende-se discutir como o processo formativo realizado em um curso de graduação em Educação Física – área que tradicionalmente carrega consigo marcas de uma história excludente daqueles que não alcançam o preceito olímpico *citius, altius, fortius* – trata o tema inclusão escolar com vistas à preparação docente para a intervenção profissional em contextos educacionais que pretendem atender quaisquer alunos, a despeito de suas mais peculiares condições de aprendizagem. Para Bracht, Almeida e Gomes (2010) a Educação Física, por intermédio de um olhar atento ao cotidiano escolar, pode encontrar formas para estabelecer um diálogo com as *diferenças*, e “[...] sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes” (p. 11), com a possibilidade de fortalecimento do próprio campo acadêmico-profissional.

Esse contexto, no qual se pretende efetivar a educação escolarizada de alunos que, entre outras características, apresentam algum tipo de deficiência, está-se a chamar de *escola inclusiva*. A questão central que nos propomos debater diz respeito às provocações que essa ideia de *escola inclusiva* está a efetuar nos cursos responsáveis pela preparação de profissionais para a docência na educação básica.

Ordenamento legal e responsabilidades (as)sumidas

De acordo com o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o conceito de educação inclusiva implica redimensionamento das ações na escola regular, com a proposição no currículo, nas metodologias de ensino, na avaliação e na postura dos educadores de ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas diversificadas. O objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, ou seja, “[...] um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (BRASIL, 2001, p. 84). Nesse sentido, “[...] inclusão não significa simplesmente matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação” (BRASIL, 2001, p. 84).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seus artigos 1º, 4º, 6º e 8º, apresenta o conceito de inclusão ampliado, referindo-se à inclusão educacional, social, cultural respeitando diferenças de qualquer ordem (BRASIL, 2010). Propõe também uma relação teoria-prática nos processos formativos que tem como ponto de partida a educação pautada no “cuidar e educar”, compreendendo que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Para tanto, a efetivação desta prática deve adotar uma pe-

dagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva. Consta no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, textualmente, tendo por base o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

[...]

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito a cidadania. E o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, **respeitando e valorizando as diferenças**. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A educação pautada no “cuidar e educar”, conforme a referida Resolução, refere-se a

[...] considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, **de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo**.

Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica prevê a educação para múltiplos sujeitos objetivando a troca de saberes, a socialização e o conhecimento segundo diferentes abordagens, “[...] exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias”. Conforme assegura o artigo 8º:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Já a Resolução nº 1 CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena apresenta apenas em seu artigo 2º, inciso II, o acolhimento e o trato da diversidade. No entanto, ela remete ao conjunto das competências enumeradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu artigo 6º, parágrafo 1º. Diante disso, as referidas resoluções, se devidamente articuladas, se complementam.

Essas diretrizes apontam para processos de mudanças que extrapolam os ordenamentos legais, reunindo-se às angústias e aos inconformismos de pesquisadores e profissionais da Edu-

cação diante dos crescentes desafios presentes em nosso sistema educacional. A universidade, particularmente no que se refere à formação de professores, estabelece uma relação de interdependência com esse complexo e dinâmico processo. Todavia, não se pode esperar que mudanças de ordem legal esgotem persistentes debates presentes no cenário educacional brasileiro. Aliás, não é de hoje que a dicotomia observada entre produção de conhecimento científico e docência é alvo de discussões acadêmicas, como a encontrada nas reflexões de Betti (1992) – no campo da Educação Física – ao mencionar a tensão manifesta na relação entre “disciplina acadêmica/profissão, ciência/prática pedagógica”.

Entre os componentes curriculares da educação básica, a Educação Física é uma área de conhecimento que possui como objeto de estudo as *manifestações culturais do movimento humano*, historicamente apropriadas por este campo do saber e que se expressam pelas diversas modalidades de ginásticas, jogos, esportes, danças e lutas. Compreender o objeto de estudo da Educação Física como “manifestações culturais do movimento humano” significa conceber o “movimento humano” como portador de sentido/significado simbolicamente construído e mediado no contexto da cultura.

Diversos têm sido os esforços na tentativa de se caracterizar o objeto de estudo da Educação Física. Os questionamentos acerca do papel social da Educação Física fizeram com que esta área de conhecimento passasse de uma crise político-ideológica emergente na década de 1980 para uma crise de caráter epistemológico no decorrer da década de 1990 (LIMA, 2000).

Proposições como “ciência do movimento humano”, “ciência da motricidade humana”, “ciência do esporte” e “cinesiologia” constituíram-se como tentativas de garantir um estatuto científico para a Educação Física e, assim, garantir-lhe legitimidade social. No entanto, a criação de um modelo abstrato que conferisse cientificidade à área, bem como a ambição de substituição do nome “Educação Física” não repercutiu diretamente num ganho de legitimidade pela área. A abstração de tais proposições estava distante da história concreta vivida pela Educação Física e pouco se relacionava com a tradição da área.

Expressões como “cultura física” (BETTI, 1992), “cultura corporal” (SOARES et al., 2009), “cultura do movimento” (KUNZ, 1994) e “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999) têm sido utilizadas no interior do campo acadêmico da Educação Física para designar as manifestações culturais com as quais a área mantém relação, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Essas expressões procuram levar em consideração a relação da Educação Física com as práticas corporais a partir da diversidade de dimensões que as compõem e como produto concreto da história da humanidade. Bracht (1999, p. 43) afirma que “[...] a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para a sua fundamentação”.

Ao discorrer sobre a relação entre sustentação acadêmica e intervenção de professores de Educação Física, Lovisolo (1995, p. 20-21) sugere como tradição do referido campo de atuação

profissional “[...] a formulação de propostas ou programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”. Em sua opinião, grande número de professores realiza uma intervenção profissional fragmentária, assistemática, não gradativa, ressentida da utilização de “[...] recursos diversos em função de objetivos sociais” (LOVISOLO, 1995, p. 23). Essa mesma linha de raciocínio é observada nas recomendações outrora feitas por Corbin (1993), para que a Educação Física apon-tasse no século XXI como um campo de atuação profissional academicamente sustentado, responsável pela oferta de serviços socialmente relevantes e de alta qualidade profissional. Para esse autor, as funções distintas que podem ser atribuídas àqueles que se localizam no universo acadêmico e as que se situam no campo da intervenção profissional não devem distanciar-nos de objetivos sociais comuns – em se tratando da escola, a garantia de oferta de um efetivo processo de escolarização.

O embate entre o caráter de disciplina acadêmica e de profissão acompanha a Educação Física já há algum tempo (LAWSON, 1999; NEWELL, 1990) e, respeitando diferenças de ordem conceitual e epistemológica dos autores que o abordam, perpassa invariavelmente o processo de formação profissional em nível de educação superior. Vale aqui compreender o campo da Educação Física tomando emprestada a noção de *campo* de Bourdieu (2004, p.170): “[...] lugar de relações de força [...] e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las”. A antológica troca de *e-mails* entre o então presidente da Comissão de Especialistas do MEC, responsável pela elaboração das Di-

retrizes Curriculares para a graduação em Educação Física, e o presidente do Conselho Federal de Educação Física (RESENDE; STEINHILBER, 2003) bem ilustra a destacada noção.

Em decorrência dos debates acadêmico-profissionais ocorridos entre final dos anos 1990 e início deste século, o Departamento de Educação Física, responsável pelo curso de graduação em Educação Física da Unicentro/*Campus* de Irati, existente desde 1998, optou por atender ao disposto na Resolução nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), desvinculando-se da Resolução nº 3 de 1987 (BRASIL, 1987), mas com conteúdos relacionados à atuação profissional em ambiente não escolar. Com isso, o curso passou a formar profissionais para a atuação na educação básica preservando elementos de uma formação profissional generalista, pretensamente relacionada à atuação profissional na escola e fora dela. No ano seguinte a essa definição, publica-se a Resolução nº 7 de 2004 (BRASIL, 2004), que dispõe sobre a formação profissional em Educação Física para atuação fora da educação básica – o bacharelado. Mesmo a proposição de bacharelado já sendo aludida na Resolução nº 3 de 1987, esse tipo de graduação não tem tradição na Educação Física.

Essas definições de ordem legal produziram algumas inquietações no curso que findaram por indicar, no ano de 2009, a necessidade de uma profunda discussão a respeito de seu projeto pedagógico. Desde 2010 o curso é ofertado com foco exclusivamente na formação de professores para docência na educação básica. Cabe destacar como tradição na Educação Física, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, a

presença de conteúdos relacionados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, geralmente em uma disciplina denominada Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada. Esse fato sugere estar particularmente relacionado à prática esportiva por parte de pessoas com deficiência, decorrente de sua utilização como recurso para a integração social de portadores de sequelas resultantes da II Grande Guerra Mundial.

Na sequência incluiu-se a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na matriz curricular do curso, em decorrência do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), o qual “Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais [...]” e aponta para o atendimento das especificidades do trabalho pedagógico realizado com alunos surdos. Além de oferecer ferramentas para a comunicação por meio dessa linguagem, ela também pode contribuir, em conjunto com outras atividades curriculares, para um movimento reflexivo quanto à função do professor no processo de construção de uma escola com posturas cada vez mais inclusivas frente à diversidade.

Para Imbernón (2000), a diversidade deve ser vista sob um aspecto de diferenciação, adequando-a ao contexto da escola e à realidade do aluno, fugindo da padronização existente que acaba por direcionar algumas ações. Para o autor, os elementos essenciais no trato da diversidade são: a flexibilização curricular; a superação da cultura do individualismo por uma cultura do trabalho compartilhado; o favorecimento das relações pessoais e interpessoais; a educação mediante potencialidades e necessidades dos alunos, e a ampliação do conceito de diversidade,

extrapolando o cunho escolar para o social, o ético e o político, ou seja, para uma ação educativa cotidiana.

Nesta perspectiva, a inclusão torna-se um vasto campo de trabalho e de pesquisa quando abrange todas as questões humanas passíveis de serem olhadas e trabalhadas na escola de forma mais efetiva e comprometida com a educação para todos. No entender de Laplane (2006), a escola deve conhecer cada aluno, respeitando suas potencialidades e correspondendo às suas necessidades com qualidade pedagógica. Nesta escola inclusiva todos devem estar envolvidos (gestores, professores, familiares, membros da comunidade e alunos). Faz-se necessário, para tanto, investimentos na formação dos professores, valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola, no sentido de afirmação da transformação das escolas a fim de proporcionar a inclusão propriamente dita de todos.

A inclusão não depende de si, pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação em vias de transformação das escolas e, particularmente, em vias de acolhimento das crianças “diferentes”. Ela é construção, processo (e não, dada a priori), e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira “revolução cultural” (PLAISANCE, 2004, p. 1-2).

Por isso, a efetivação da inclusão escolar dependerá dos esforços de todos, exigindo novos olhares, novas posturas, novas metodologias de ensino, novas pesquisas que retratem e

alterem a realidade para garantir uma educação de melhor qualidade para todos. Nesse sentido, conforme Freire (2002, p. 48), a inclusão escolar como prática de liberdade precisa ter por base o princípio de que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia”.

Por isso, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel de todos os envolvidos na educação escolar, bem como de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente, em todos os seus níveis de escolarização. “Uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (MANTOAN, 2003, p. 81). É preciso, portanto, preparar futuros professores de Educação Física que estejam comprometidos com este projeto educacional, sendo os professores formadores exemplos dessa preparação, para além de discursos verborrágicos.

Nesse contexto, pensar em inclusão escolar significa assumir a responsabilidade de garantir o efetivo processo de escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. Se esse processo acontecerá na escola A, na escola B, em um hospital ou em casa, não importa. O que não se pode perder de vista é a garantia de que essas pessoas aprendam aquilo que se propõe ensinar. A esse respeito podemos observar já há algum tempo indicações no campo da educação especial de que nem

todo aluno com necessidades especiais se beneficiará de um processo de escolarização em uma escola comum (OMOTE, 2006). No caso específico dos cursos de licenciatura o tema inclusão representa uma inequívoca provocação, principalmente se ampliarmos a ideia de inclusão para além do atendimento escolar de pessoas com necessidades especiais, chegando ao espaço-tempo da preparação para a docência.

De maneira geral, as licenciaturas ainda não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos estão sendo inseridos nas escolas e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT; PLETSCHE, 2004). Deparamo-nos, portanto, com uma inclusão precarizada. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7 de 2010, é “[...] preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 2010, p. 20).

Considerações

Nesse cenário a perspectiva de desenvolvimento do estágio supervisionado com vistas à articulação entre a formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física e a formação continuada do professor, sendo realizada no local de trabalho, tem sido também assumida como eixo norteador tanto nas ações de ensino como na pesquisa. Nessa perspectiva, assume o estágio

supervisionado a possibilidade de ressignificação da identidade e de formação contínua e processual (VENTORIM; SANTOS; LOCATELLI, 2010). No entanto, cabe ressaltar que, ao analisar a instituição escolar onde é desenvolvido estágio, é identificado que a realização nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de licenciatura não tem contribuído para a análise crítica da prática docente em sala de aula e para a formação de uma cultura docente capaz de superar vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008). Para Locatelli (2007), nas ações de colaboração à prática do estágio destacam-se as possibilidades de diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos no processo, e destes com o referencial teórico utilizado sobre produção de saberes docentes e metodologias de ensino da Educação Física.

Ampliemos a ideia de análise crítica da prática docente para além da educação básica. A prática docente efetivada no âmbito do ensino superior não deve(ria) prescindir dessa mesma análise crítica. Vejamos bem, as poucas horas destinadas ao estágio supervisionado foram ampliadas para estrondosas trezentas horas por ocasião de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e seis anos depois alcançaram quatrocentas horas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse aumento destinado à vivência do campo de atuação profissional que, diga-se de passagem, é espaço-tempo ímpar em um curso de preparação profissional, parece não ter tido a devida repercussão na evolução dos processos formativos realizados em cursos de

licenciatura, incluindo aí a Educação Física. Lamentavelmente acumulam-se relatos e histórias de escolas públicas cada vez mais temerosas com a presença de *estagiários* em suas práticas cotidianas. E o fato de não se tratar de privilégio da Educação Física não consola.

Uma breve história, vivenciada já neste século, pode ilustrar a distância que, em alguns casos, o ensino superior sugere querer manter tanto em relação à educação básica quanto em relação à análise crítica de sua própria prática pedagógica. Cabe destacar que, seja no campo da intervenção profissional, seja no campo acadêmico, é inimaginável a ausência de reflexão teórica em constante diálogo com quaisquer práticas por se desenvolver. Vamos à história: certa ocasião, em uma instituição de ensino superior pública detentora de um curso de licenciatura em Educação Física, o corpo docente reuniu-se para decidir a quem, dentre seus egrégios membros, seria dada a honra e a responsabilidade de coordenar o estágio supervisionado. A reunião concluiu-se tendo como eleito um docente que não estava presente e, portanto, não poderia de imediato recusar o que antes de honraria percebe-se como fardo para lá de indesejável. Essa história seria cômica, se não fosse trágica...

Se o estágio supervisionado pode, de fato, contribuir para aprimorar o processo formativo oferecido por cursos de licenciatura é de se esperar que ele deixe de ser utilizado como espaço para ajustamento de carga horária docente, sendo atribuído por vezes a docentes sem qualquer interesse acadêmico ou profissional com a educação básica. É claro que não pode-

mos, de modo algum, generalizar tal assertiva. No entanto, preocupa-nos não podermos afirmar, veementemente, que se trata de exceção esse modo de compreender e operar sobre o estágio supervisionado. Essa mesma negligência está imbricada na questão relacionada à preparação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos. É outro assunto marginal nos cursos e nas instituições formadoras, assunto de um ou de outro docente. Um desafio a ser enfrentado solitariamente, desprovido de qualquer arrazoado coletivamente construído.

Constitui desafio para os cursos de licenciatura, a construção de projetos que garantam a formação de um docente capaz de compreender o contexto de sua intervenção e em condições de tomar as decisões pertinentes para efetivá-la. Não são apenas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (de 2010), mas também as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (de 2002) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (de 2001) mencionam, já há mais de uma década, que os cursos de licenciatura devem incluir efetivamente em seus currículos conteúdos e discussões acerca de crianças, jovens e adultos que apresentam necessidades educacionais especiais. Dentro dessa perspectiva, os projetos pedagógicos de cursos de ensino superior, responsáveis pelos processos formativos para a docência na educação básica, deparam-se com o desafio urgente de estabelecer estratégias que sejam capazes de responder a essa demanda. E, mais do que isso talvez, é preciso que as instituições formadoras, na figura de seus atores docentes, envolvam-se nessa discussão.

Posturas e práticas na universidade, além de buscarem atender às recomendações legais sugeridas pelo sistema nacional de educação, devem representar o empenho de fazer cumprir a função social da formação de docentes da educação básica por intermédio dos cursos de licenciatura na contemporaneidade. Essa função social passa pela formação de professores capazes de efetivamente lidar com o conjunto das complexas atribuições demandadas por uma comunidade escolar que, assim como os saberes escolares, se constitui manifesta em sua pluralidade. Cabe aos participantes desse processo contribuir para a ressignificação da formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão que não sejam pura retórica.

Cumpra lembrar que nenhum professor efetiva a inclusão escolar solitariamente. Do ponto de vista da organização de nosso sistema de ensino é mister que as demandas da educação básica não sejam negligenciadas no âmbito do ensino superior. As especificidades de cada área de conhecimento/intervenção profissional não podem comprometer a necessária convergência desses distintos olhares sobre a escola. Nesse sentido, a inclusão escolar sugere ser um tema com potencial agregador das licenciaturas.

No que diz respeito à educação superior é fundamental incorporar a crítica, alimentada por uma avaliação criteriosa e autoquestionadora, a nossas próprias intervenções acadêmico-profissionais. Desse modo, importa no contexto da inclusão escolar acumularmos reflexões decorrentes de discussões consistentes

que conduzam à *otimização* da prática pedagógica deflagrada no campo da Educação Física, particularmente dentro das instituições formadoras de docentes para a educação básica, no interior de seus cursos. Se as (an)danças de Colker (2012) nos inspiram a imaginar uma Educação Física que assuma como objetivo pensar e emocionar na construção de corpos que tenham prazer em se movimentar, a despeito de suas mais peculiares condições para tanto, permitamo-nos imaginar também cursos superiores que desejamos *ser*. Cursos superiores que demonstrem sua superioridade na construção de um campo acadêmico-profissional mais comprometido com pensamentos e emoções que permitam o diálogo franco com a educação básica. Quem sabe então, reunamos sensibilidade e responsabilidade no atendimento às demandas palpantes – que antes de legais são construídas social e historicamente – existentes em nossas escolas. Afinal de contas, “nada deve parecer impossível de mudar”:

Nada É Impossível De Mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

Referências

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, 2007.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < <http://www.imprensanacional.gov.br/> >. Acesso em: 07 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Org.). **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

COLKER, D. **Centro de Movimento Deborah Colker**. Panfleto distribuído em apresentação no Teatro João Caetano, Rio de Janeiro, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 set. 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 ago. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 7, de 9 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jul. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abril 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abril 2004.

CORBIN, C.B. The field of Physical Education: common goals, not common roles. **JOPERD**, Reston, p.79-87, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

IMBERNÓN, F. **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, 2006.

LAWSON, H. A. **Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect**. Champaign: Quest, n. 51, p. 116-149, 1999.

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 21, n. 2/3, p. 95-102, 2000.

LOCATELLI, A. B. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

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

NEWELL, K. M. **Physical activity, knowledge types, and degree programs**. Champaign: Quest, n. 42, p. 243-268, 1990.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589/10117>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva**, 2011. Disponível em <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>>. Acesso em: 8 jul. 2011.

PLAISANCE, E. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. In: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp>. Acesso em: 18 ago. 2010.

RESENDE, H. G.; STEINHILBER, J. **Sobre as Diretrizes Curriculares**: debate entre o Prof. Jorge Steinhilber e o Prof. Helder Resende, 2003. Disponível em: <<http://listas.cev.org.br/cevpolpu/2003-10/msg00003.html>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VENTORIM, S.; SANTOS, W.; LOCATELLI, A. B. Reflexões teórico-metodológicas na prática do estágio supervisionado. In: **Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos**, Niterói: Grupalfa, 2010.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Solange Rodovalho Lima⁴

Larissa Peres Vieira⁵

A escolarização de crianças e jovens com deficiência em classes comuns de escolas regulares é cada vez maior, representando um grande avanço em nossa sociedade e, atualmente, parece não haver mais dúvidas sobre a necessidade de se garantir a democratização do acesso desses alunos aos saberes escolares. Nesse contexto, formar professores para atuar face à política nacional de inclusão escolar é, ainda, um dos grandes desafios para os cursos de licenciatura.

Em meio ao movimento que advoga a inclusão escolar, tem sido cada vez mais constante o interesse por questões relacionadas à Educação Física escolar e aos alunos com deficiência, principalmente a partir dos anos 1990. Nesse contexto, autores como Makhoul (2007), Souza (2002), Palla (2001), Coutinho

⁴ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: solange@faefi.ufu.br

⁵ Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: larissapv_ufu@hotmail.com

(1998), Lopes (1996), Aquino Neto (1995), Vasiliev (1995) e Fernandes (1992) explicitaram o despreparo do professor dessa área para trabalhar com esses alunos. Já Hort (2012), Silva (2011), Borella (2010), Oliveira e Takayama (2003) e Gonçalves (2002) pesquisaram mais especificamente sobre a formação de professores no âmbito do ensino superior.

Essas produções apontam caminhos que contribuem para o enfrentamento de problemas e dificuldades encontradas na escolarização das pessoas com deficiência e nas práticas pedagógicas de professores. Buscam também alternativas direcionadas à Educação Física Inclusiva, possibilitando melhor compreensão de como a formação docente na área da Educação Física é uma questão importante para a busca de sistemas educacionais inclusivos.

Formação de professores e inclusão escolar: determinantes legais

A partir do final dos anos 1980, e no decorrer dos anos 1990 e da primeira década de 2000, sob influência das políticas econômicas e sociais determinadas por organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a educação superior adquiriu grande importância e, conseqüentemente, a formação profissional adquiriu posição de destaque.

As Instituições de Ensino Superior (IES), atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado pela Lei nº 10.172/2001, teriam que contribuir para colocar o País à altura das exigências e dos desafios do século XXI. Esse esforço deveria materializar-se na busca de soluções aos problemas enfrentados em todos os campos da vida e da atividade humana, com ênfase na diminuição das desigualdades, abrindo, dessa forma, caminhos para um futuro melhor da sociedade brasileira (BRASIL, 2001a).

Segundo o PNE, as IES são responsáveis pela formação inicial dos profissionais da educação básica, definida nos termos do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Tornam-se evidentes as funções do ensino, da pesquisa e da extensão e a relação teoria-prática como pilares necessários para garantir a base da qualidade social, política e pedagógica que o mundo contemporâneo exige para a formação profissional.

Nos objetivos e nas metas da educação superior, o PNE de 2001 estabeleceu como fundamental a definição das diretrizes curriculares que assegurassem a flexibilidade e a diversidade de estudos oferecidos nas distintas IES, a fim de melhor atender às necessidades e peculiaridades das diferentes regiões brasileiras.

No que tange aos cursos de formação de professores, o referido PNE apontava que as diretrizes curriculares dos cursos superiores deviam, no intuito de ampliar a formação cidadã do futuro profissional, contemplar conteúdos associados a temas transversais como: educação sexual, gênero, ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente e temas locais.

Esses aspectos foram mantidos no PNE para o decênio 2011-2020 e salientam o importante papel das universidades públicas, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação, permanecendo como responsabilidade das IES a qualificação dos docentes que atuam na educação básica. Também é destaque a oferta da educação básica e de qualidade que está principalmente a cargo dessas instituições, pois a elas compete, primordialmente, entre outros aspectos, a formação dos profissionais para o magistério (BRASIL, 2011).

Especificamente sobre a formação de professores no âmbito do ensino superior, cabe destacar que, por meio da Resolução de nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram instituídas as diretrizes para a formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura plena. Segundo Mendes (2006), essas diretrizes apresentam princípios que têm fortalecido o processo de flexibilização curricular com vistas a adequar o ensino superior às novas demandas que advêm do processo de reestruturação produtiva. Para essa autora, tais diretrizes restringem a formação inicial à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico. Além disso, com a determinação da carga horária mínima de duas mil e oitocentas horas a serem cumpridas em três anos, o governo permitiu que principalmente as faculdades privadas “[...] dessem uma formação aligeirada ao professor em um tempo mínimo de apenas três anos” (MENDES, 2006, p. 36).

Essa flexibilização curricular visou a facilitar que cada instituição formadora construísse projetos inovadores e próprios para integrarem os eixos articuladores propostos para o currículo. Para tanto, esses projetos deveriam abranger as dimensões teóricas e práticas vinculadas à formação: interdisciplinaridade e conhecimentos a serem ensinados, tanto os que fundamentam a ação pedagógica, a formação comum e específica como os diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, 2002).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (bacharelado), instituídas pelo Parecer nº 138/2002 do CNE (BRASIL, 2002), foram objeto de questionamentos e críticas formulados por professores da área da Educação Física, por representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e por dirigentes dos cursos de Educação Física de IES públicas e privadas. Assim, após intensa mobilização nacional contemplada no Parecer nº 58 promulgado pela Comissão da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) em 18 de fevereiro de 2004, e na sua respectiva normativa nº 7, de 31 de março de 2004, foram instituídas oficialmente as referidas diretrizes (LIMA; VIDAL, 2009).

Por meio do Parecer nº 58/2004, entre as competências e habilidades específicas de graduados em Educação Física, determinou-se: diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das crianças, dos jovens, dos adultos, dos idosos,

das pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Nesses documentos, duas áreas de formações específicas para a graduação em Educação Física foram determinadas: uma responsável por formar profissionais graduados para atuar no ambiente social não escolar (bacharel) e outra por formar professores licenciados para atuar na educação básica (FIGUEIREDO, 2005). Com isso, houve rompimento na trajetória da formação do profissional dessa área, passando-se de uma formação generalista para uma formação especialista (licenciado ou bacharel).

Essas mudanças foram implementadas num momento em que a educação superior tornou-se relevante como mecanismo de produção de riquezas e num contexto em que as reformas educacionais buscaram garantir a efetivação das propostas de organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI, a OMC e a Unesco (LIMA; VIDAL, 2009).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo decreto-lei nº 6.755, de 2009, estabeleceu entre seus princípios que a forma-

ção de professores para todas as etapas da educação básica firma-se “como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, [dos] jovens e [dos] adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas”. Ficou estabelecido entre os seus objetivos: “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009). No referido documento foi firmado o papel da universidade pública como responsável pela formação inicial de professores.

As mudanças na legislação sobre a formação de professores foram influenciadas pelas políticas neoliberais. E as inserções que dizem respeito à inclusão escolar seguiram essa mesma tendência, sendo diretamente influenciadas por um movimento que em âmbito mundial vem preconizando o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais aos sistemas comuns de ensino. Nesse contexto, e sob a ótica neoliberal, alguns eventos realizados a partir de 1990 marcaram o campo educacional e influenciaram a Política Nacional de Educação Inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, teve o objetivo de assegurar um compromisso mundial de buscar solução para a crise na área educacional, com destaque a aspectos como a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade de acesso à educação a todas as pessoas. Essa conferência apontou para a retomada da concepção de educação enquanto elemen-

to determinante para se alcançar o desenvolvimento sustentado pelo aumento da produtividade, por meio da elaboração da “Declaração Mundial de Educação Para Todos” e do quadro de ação que atenderia as necessidades básicas de aprendizagem. Foi estabelecido que a educação de crianças e de adolescentes com necessidades especiais requer atenção especial. O objetivo dos documentos elaborados foi estruturar projetos e diretrizes que orientassem as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos e inserir esses países no novo contexto mundial, partindo-se do entendimento de que tal medida possibilitaria a convergência entre crescimento econômico e igualdade social (WARDE, 1998).

Outro marco nesse movimento mundial pela inclusão foi a aprovação no ano de 1994 da Declaração de Salamanca, a qual resultou da Conferência Mundial de Educação Especial. Ela inspirou-se no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir assegurar, nos diferentes contextos e países, “escolas para todos”, ou seja, instituições de ensino que incluíssem todos, reconhecendo as diferenças e promovendo a aprendizagem a partir do atendimento das necessidades de cada indivíduo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

As discussões e os documentos elaborados nesses encontros foram determinantes para que teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar fossem discutidas com maior ênfase no Brasil, e a partir daí passaram a ser implementadas ações no sentido de incluir esses alunos nas classes comuns de escolas regulares.

A Resolução nº 02/2001 aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, em seu artigo 8º, inciso I, reforçou a necessidade de prover tanto professores do ensino comum quanto da educação especial para atender às necessidades diferenciadas de alunos (BRASIL, 2001b).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns. Ele especificou a necessidade de garantir entre outras coisas “[...] a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 8).

Assim, a inclusão educacional vem crescendo, mas num plano muito mais quantitativo que qualitativo, e se olharmos para a escola veremos que sua forma de organização não sofreu nenhuma alteração e nela continuam presentes mecanismos que contribuem com a exclusão, como a seriação escolar, o sistema de avaliação, os conteúdos sequenciais. Nesse contexto, como não poderia ser diferente, a inclusão escolar tem representado um grande desafio para muitos professores. Eles tiveram que se ajustar às novas necessidades em uma escola cujo modelo foi cunhado na sociedade capitalista estruturada para a desigualdade social e a exploração do trabalho.

A inclusão de temas que tratam de questões relacionadas à deficiência nos cursos de graduação em Educação Física teve sua origem em um movimento que nos anos 1980 envolveu profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência e também foi fruto da mobilização e reivindicação de segmentos de pessoas com deficiência. Em termos legais, essa inserção foi possibilitada pela Resolução nº 03/87, a qual fixou os mínimos de conteúdos e a duração dos cursos de licenciatura e bacharelado dessa área. Esse documento, apesar de não contemplar explicitamente a pessoa com deficiência, pressupunha a possibilidade de inclusão de disciplinas relacionadas a elas. Dessa forma, a partir do ano de 1991, os cursos começaram a incluir em sua grade curricular disciplinas com enfoque voltado a essas pessoas, e atualmente esses componentes curriculares estão presentes em todos os cursos de graduação em Educação Física brasileiros.

Ao pensarmos na formação de professores dessa área, no âmbito do ensino superior, em conformidade com Carmo (2001), duas questões se colocam: em que medida os conteúdos dos cursos de licenciatura em Educação Física têm sido coerentes com a inclusão escolar do aluno com deficiência? Será que os cursos de graduação dessa área têm procurado contribuir para a efetivação de um novo paradigma que considere o princípio da diversidade humana⁶ de qualquer ordem para buscar “[...] uma

⁶ Para efeito deste texto, diversidade humana deve ser entendida como “[...] um conceito que explica a relação entre os homens, a partir do entendimento de que somos diferentes e iguais simultaneamente” (CARMO, 2006, p. 47).

escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência”? (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

Visando a contribuir para a reflexão sobre estas e outras questões, apresentaremos os resultados de uma pesquisa documental que teve por objetivo avaliar a formação inicial de professores no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para atuar com alunos com deficiência na educação básica. A análise do projeto pedagógico e das fichas de disciplinas permitiu verificar qual o enfoque do referido curso em relação ao trabalho com alunos com deficiência (VIEIRA; LIMA, 2011).

A formação inicial para atuar com alunos com deficiência na UFU

A UFU desenvolve desde o início dos anos 1980 projetos que aliam extensão, ensino e pesquisa na área da educação física adaptada, especialmente em ações que envolvem pessoas com deficiência. Esse trabalho tem colaborado com a formação de recursos humanos para atuar nessa área e na Educação e contribuiu para que o curso de graduação em Educação Física da UFU fosse um dos primeiros a cumprir as exigências estabelecidas na Resolução nº 03/87 quanto à inclusão de conteúdos relacionados ao trabalho com a pessoa com deficiência. Assim, nos anos 1990 foram inseridas no curso três disciplinas com esse enfoque no currículo: Educação Física e Esportes Adaptados; Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, e Tópicos em Deficiência.

O curso de graduação em Educação Física da UFU foi criado no ano de 1972 e passou por várias reformas curriculares. Em sua última mudança curricular, visando a atender as diretrizes nacionais para a formação de professores graduados e licenciados, o referido curso passou por outra reformulação curricular que culminou no atual projeto pedagógico, que evidencia a necessidade de se assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, caracterizada por uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Dessa forma, o graduado deverá “[...] estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA [2006?a], p. 39).

No curso da UFU, com duração de quatro anos e meio em regime semestral, a formação ocorre de forma integrada nas modalidades licenciatura e bacharelado. Seu projeto pedagógico aponta para questões da diversidade humana assim como para a importância do profissional ter a capacidade para intervir na realidade social vigente e preconiza que o egresso deverá estar suficientemente preparado para enfrentar qualquer tipo de situação, inclusive a atual realidade escolar, na qual estão inseridos alunos com deficiência.

Entre as competências previstas para o futuro profissional formado nesse curso, há preocupação com as questões relacionadas à pessoa com deficiência, como a sua inclusão no ambiente escolar. Em vários momentos o projeto pedagógico

faz referências à formação do profissional pluralista, de formação abrangente, com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico capaz de atuar em qualquer área de atuação profissional da Educação Física. Os princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica para formação do profissional de Educação Física previstos no projeto pedagógico do curso preconizam que

[...] os docentes necessitam tratar **em todas as disciplinas** conhecimentos relativos aos alunos, atletas, idosos, gestantes, **deficientes** e não-deficientes, portadores de altas habilidades, cardiopatas, asmáticos, dentre outros, levando-se em consideração as diferenças individuais e as desigualdades sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?], p. 56, destaque nosso).

Apesar do preconizado, apenas cinco disciplinas abordam conteúdos voltados às pessoas com deficiência, sendo duas de caráter mais geral que tratam de aspectos voltados às pessoas com necessidades educacionais especiais – Educação Física e Diversidade Humana e Prática Pedagógica em Diversidade Humana (PIPE 4) – e três que se referem particularmente à pessoa com deficiência – Educação Física e Esportes Adaptados, Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada (PIPE5) e Esporte e Deficiência. A seguir estão descritas cada uma dessas disciplinas.

Educação Física e Diversidade Humana, oferecida no segundo período do curso, visa a possibilitar aos estudantes a compreensão sobre a Educação Física relacionada à inclusão, às relações de preconceito, de gênero, de raça e de etnia (UNI-

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?b], s.p). Nessa disciplina a inclusão social é abordada, porém sem nenhuma referência à inclusão escolar. Seus conteúdos contemplam: aspectos conceituais de diversidade humana; Educação Física e diversidade humana, conceitos, teorias e aplicações da inclusão social; relação da Educação Física com a etnia, a raça e o gênero, os grupos especiais (cardiopatas, obesos, portadores de doença pulmonar obstrutiva crônica, grávidas, idosos, etc.) e, ainda, implicações para a prática pedagógica do professor.

Prática Pedagógica em Diversidade Humana (PIPE 4) faz parte do núcleo de formação pedagógica do curso, o qual, de acordo com o projeto pedagógico, “[...] abrange aquelas disciplinas que darão sustentação didático-pedagógica-metodológica aos estudantes”, podendo ser teóricas, práticas ou mistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?c], p. 12). Oferecida no terceiro período, sua ementa trata da perspectiva prática da inclusão relacionada com a Educação Física em diferentes grupos minoritários (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?c]). Seu objetivo é propiciar “[...] aos alunos do curso de Educação Física experiências práticas em locais com pessoas deficientes, na perspectiva de entender as necessidades especiais de cada segmento da sociedade em relação das [sic] atividades físicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?c], [s.p.]). Especificamente, ela visa fornecer “[...] conhecimentos específicos de grupos de deficientes [...]. Pensar práticas pedagógicas com grupos de pessoas deficientes. Possibilitar o conhecimento das ativida-

des adaptadas a cada grupo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?c], p. 1).

Entretanto, os objetivos dessa disciplina não versam sobre a necessidade de se pensar perspectivas e estratégias de ensino que visem à inclusão escolar do aluno com deficiência. Além disso, não estão claras quais as atividades adaptadas a que se refere. Deduz-se que se tratam de atividades motoras ou esportivas. Apesar de falar em diversidade humana, as informações sobre a PIPE 4 reduzem-se às questões sobre deficiência, o que torna sua denominação ou sua ementa e objetivos incoerentes. Os conteúdos abordados incluem: a) visitas aos centros de atendimentos às pessoas que apresentam transtornos mentais, sequelas de câncer, crianças hospitalizadas e em situação de risco social; b) acompanhamento de aulas práticas de grupos de pessoas com diversidade humana; c) elaboração de relatórios de observação; d) seminário de apresentação das experiências adquiridas nessas práticas não formais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?c]).

Educação Física e Esportes Adaptados, ministrada no terceiro período do curso, tem por objetivo oferecer informações básicas sobre as pessoas com deficiência e sobre o trabalho na Educação Física e nos esportes, seja reabilitação, lazer ou competição. Seu conteúdo aborda diversas deficiências e suas causas, consequências e implicações para a Educação Física, bem como o histórico, as atualidades da Educação Física e dos esportes adaptados e os aspectos teóricos e práticos de alguns esportes adaptados, de técnicas de manejo em cadeira de

rodas, de atividades recreativas com pessoas com deficiência e da Educação Física na escola numa perspectiva inclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?d]).

Apesar de essa disciplina abordar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, seu foco centra-se no lazer, na reabilitação ou no esporte paralímpico. Considerando que as atividades de lazer e o esporte podem contribuir para a inclusão social e escolar, esses temas deveriam ser mais bem trabalhados, principalmente no que diz respeito às estratégias de ensino voltadas às pessoas com deficiência.

As disciplinas **Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada (PIPE 5)** e **PIPE 4** fazem parte do núcleo de formação pedagógica do curso da UFU. PIPE 5 é ministrada no quarto período e exige como pré-requisito a disciplina Educação Física e Esportes Adaptados. Sua finalidade não aponta para práticas pedagógicas no âmbito escolar e sim para espaços não formais de ensino, como clubes e academias, pois visa

Proporcionar aos alunos do curso de Educação Física experiências práticas em locais não formais, na perspectiva de entender as necessidades especiais das pessoas com deficiência e a sua relação com a atividade física e esportiva como parte da reabilitação, iniciação esportiva e da melhora na qualidade dessa parcela da sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?e] s.p).

Tanto essa disciplina quanto a PIPE 4 contrariam a orientação geral do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, instituído

por meio da Resolução Nº 03/2005 para o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2005). O PIPE visou a atender as orientações presentes no Parecer nº 09/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que preconiza que o licenciando deve realizar práticas vivenciadas ao longo do curso. O PIPE faz parte do núcleo de formação pedagógica, sendo o “[...] componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2005, p. 9).

No projeto pedagógico do curso, o PIPE, entre seus objetivos, visa a promover a interação entre os diferentes espaços educativos (escolas de educação básica, escolas especiais e outros diversos) possibilitando o diálogo entre discentes, professores e profissionais da área sobre a prática pedagógica em Educação Física (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, [2006?a]). Por tratar-se também da formação do licenciado, as disciplinas PIPE 4 e PIPE 5 deveriam apontar para a Educação Física na educação básica.

O conteúdo de PIPE 5 contempla a elaboração de planos de atividade com diversos tipos de deficiência, o acompanhamento de aulas práticas de grupos de pessoas com deficiência, a elaboração de relatórios de observação e avaliação e o seminário de apresentação das experiências adquiridas nessas práticas não formais.

Nessa disciplina os acadêmicos vivenciam experiências com pessoas com deficiência em diferentes modalidades

de atividades físicas, recreativas e esportivas em um projeto de extensão que vem sendo desenvolvido na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI/UFU) desde o ano de 1982, denominado Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência (PAPD). Essa vivência oferece a possibilidade de lidar com diferentes tipos de limitações dos alunos, o que contribui para minimizar as dificuldades do futuro profissional em sua atuação com essas pessoas, seja na escola comum seja em outros espaços de atuação do graduado em Educação Física.

Nesse sentido, Hort (2012) identificou que a disciplina Educação Física Adaptada do curso de licenciatura em Educação Física da Associação Educacional Leonardo da Vinci propiciou condições para que os egressos sejam incentivadores da inclusão escolar, promovendo meios para que o professor consiga identificar deficiências, síndromes e necessidades específicas dos alunos e trabalhar essas situações com uma postura inclusiva, havendo, entretanto, a necessidade de a disciplina aliar mais prática à teoria. A disciplina **Esporte e Deficiência**, oferecida no sétimo período do curso, tem por objetivo propiciar informações básicas a respeito da prática da atividade física pelas pessoas com deficiência e sobre o conhecimento de regras de classificação esportiva e legislação das competições. Sua ementa

[...] trata do estudo da prática do esporte relacionado às Pessoas Portadoras de Deficiência, **por meio da análise da literatura acerca dos principais tipos de deficiência, suas causas e conseqüências**, bem como o estudo também das regras de classificação e legislação esportiva adaptada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA [2006?], s.p, destaque nosso).

O trecho em destaque coincide com parte da ementa da disciplina Educação Física e Esportes Adaptados. O conteúdo contempla: competições para atletas com deficiência; esporte e deficiências visuais, auditivas, físicas e intelectuais; regras específicas às competições adaptadas e critérios de classificação esportiva. Ela é voltada, sobretudo, ao esporte com pessoas com deficiência, não explorando nenhum aspecto sobre a inclusão escolar. Como parte das atividades avaliativas, os acadêmicos realizam, ao final do semestre, uma atividade denominada Dia Escolar Paralímpico⁷, na qual, em escolas públicas, alunos com e sem deficiência participam de atividades esportivas relacionadas ao esporte paralímpico, como voleibol sentado e basquete-bol sobre rodas.

Apesar de essa atividade constituir-se num momento rico para a formação inicial do professor, permitindo observar como crianças e adolescentes participam do esporte adaptado, ela é um evento isolado, sendo insuficiente para preparar o futuro professor para trabalhar com alunos com deficiência na educação básica.

As cinco disciplinas voltadas para alunos com deficiência no curso de graduação em Educação Física da UFU não articulam seus objetivos, ementas e conteúdos para possibilitar que alunos reflitam sobre a complexa e dinâmica vivência

⁷ O Dia Escolar Paralímpico foi criado pelo Comitê Paralímpico Internacional e compreende um conjunto de atividades e informações para criar a consciência e a compreensão nas escolas sobre as pessoas com deficiência e para divulgar o esporte paralímpico a crianças e jovens. Tem sido divulgado no mundo pela Organização não governamental Sueca SUH, que é um centro de desenvolvimento de esporte para deficientes. Para mais informações, acessar: <http://www.paralympic.org/news/paralympic-winter-school-day-sweden>.

que envolve a prática pedagógica a partir de experiências que se aproximem das situações cotidianas. Nesse sentido, Silva (2011), ao analisar a caracterização da disciplina Educação Física Adaptada de três universidades estaduais paulistas com uma nomenclatura que a identifica, constatou uma falta de consenso quanto aos conteúdos ministrados e quanto às estratégias de ensino.

As cinco disciplinas do curso de graduação em Educação Física da UFU, apesar de desenvolverem conteúdos importantes para a atuação do profissional, são desprovidas de reflexões teórico-filosóficas que subsidiem discussões sobre questões históricas – como exclusão, preconceito e estigmatização – que apontem possibilidades de mudanças e que levem em consideração o respeito às diferenças.

A análise permitiu verificar que essas disciplinas seguem a mesma tendência apresentada por Gonçalves (2002) quando investigou o que docentes da disciplina Educação Física Adaptada propunham para a formação inicial de professores de Educação Física no Estado de Goiás. Ela constatou que a essência dessa formação situava-se no conhecimento “técnico-funcional aplicado”, com ênfase nos conhecimentos biológico, funcional e de desenvolvimento da deficiência, e também numa tendência à esportividade e aos aspectos técnicos da modalidade esportiva. Em sua análise, explicitou a fragilidade dos programas das disciplinas pesquisadas e a dicotomia teoria-prática e ação-reflexão, caracterizando, assim, uma formação desconectada das necessidades da prática reflexiva.

Borella (2010), ao analisar as características das disciplinas que compõem a área Atividade Física Adaptada contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil, recomendou a reestruturação curricular da disciplina que envolve as pessoas com deficiência. Para ele, a tarefa da disciplina não é apenas a de formar profissionais na perspectiva inclusiva, mas também expor que ainda existe a exclusão, que é preciso buscar soluções didático-pedagógicas para o ensino das pessoas com deficiência e que caberá a esses profissionais o desenvolvimento de competências que permitam a aceitação da diversidade em seus ambientes de atuação.

Considerações

A inclusão de conteúdos relacionados ao trabalho com pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física representou, sem dúvida, um grande avanço e uma conquista para a formação inicial de professores dessa área. Entretanto, essa formação continua deficitária e, mesmo após as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação nas esferas da educação e, mais especificamente, da Educação Física, não avançou muito além das possibilidades que haviam sido previstas na Resolução nº 03/87. Os cursos de formação de professores dessa área continuam abordando os temas relacionados ao trabalho com o aluno com deficiência em momentos pontuais e em algumas disciplinas isoladas da grade curricular que, na maioria das vezes, se apresentam desarticuladas entre si

e descontextualizadas da realidade escolar, pois a vivência dos futuros professores se restringe às situações em que simulam a presença de alunos com deficiência ou, na melhor das hipóteses, aos estágios e às práticas vivenciadas em ambientes segregados, muito distantes do que demandam as práticas pedagógicas na educação básica, especialmente em salas comuns com alunos com deficiência.

A despeito das mudanças e das redefinições políticas ocorridas especialmente a partir dos anos 1990 visando a garantir a inclusão escolar, as práticas curriculares proporcionadas por esse modelo de formação inicial não têm promovido mudanças significativas que colaborem efetivamente para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com deficiência na escola. Como está posto, esse modelo de Educação Física contribui, ainda, para a continuidade do que afirma Carmo (2001, p. 106): “[...] enquanto as outras áreas do conhecimento conseguem com pequenos arranjos metodológicos trabalhar com a diversidade humana no mesmo espaço e tempo, a Educação Física somente tem conseguido este feito em espaços e tempos diferentes”.

Para esse autor, o conhecimento veiculado pela Educação Física foi historicamente construído tendo como modelo um tipo de homem e de corpo – ágil, belo e perfeito –, não considerando a existência concreta das pessoas com deficiência. Em função disso, técnicos e professores dessa área não avançam além das adaptações, dos arranjos e dos improvisos dos conhecimentos existentes para alunos com deficiência. Esses

profissionais “[...] adaptam tudo”, de princípios a regras, e, à medida que os problemas vão surgindo no interior das práticas, novas mudanças vão sendo realizadas a fim de adequar o inadequado (CARMO, 2001, p. 107). Para ele, essa área, apesar de ter conseguido superar a visão parcial e limitada de corpo, ainda “[...] não conseguiu tratar o diverso e o uno simultaneamente. Seus conteúdos estão parados no tempo, o que lhe obriga a recorrer às adaptações” (CARMO, 2001, p. 107).

Cabe destacar, ainda, como nos afirma Mendes (2006), que, no campo das políticas educacionais, a formação de professores tem sido marcada pelo aligeiramento e pela fragmentação e as diretrizes para essa formação estão centradas no desenvolvimento de competências, no exercício técnico-profissional, no saber-fazer, no professor prático-reflexivo. A formação inicial de professores de Educação Física segue essa mesma tendência, sendo fragmentada e em disciplinas isoladas, e isso contribui para a persistência de práticas excludentes no interior das escolas. A superação desse modelo requer muitas discussões e, nesse contexto, temas relacionados à prática pedagógica inclusiva devem permear todo o currículo dos cursos de formação de professores dessa área, devendo ser contemplada não apenas em disciplinas isoladas, mas em todos os componentes curriculares.

Oliveira e Takayama (2003) corroboram essas afirmações ao defenderem que as temáticas inclusão e pessoa com deficiência devem permear todo o processo de formação inicial dos profissionais de Educação Física e não se restringir a momentos e disciplinas específicas do currículo.

Os cursos de graduação em Educação Física continuam com o desafio de formar professores cujas práticas pedagógicas sejam voltadas a garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, o sucesso de alunos com deficiência em escolas comuns do sistema regular de ensino, assegurando-lhes acesso aos saberes escolares e domínio do conhecimento gerado historicamente pela humanidade. Para tanto, o projeto pedagógico dos cursos deve, além de considerar a política nacional de inclusão escolar, ser coerente com as principais exigências e necessidades preconizadas na literatura acerca da formação profissional rumo à inclusão escolar.

Nesse sentido, Lima e Vidal (2009) apontam que a formação inicial de professores com referência no paradigma da inclusão escolar contribuirá para a construção de espaços escolares inclusivos, pois cabe aos profissionais trabalhar a diversidade em sala de aula e pautar sua prática pedagógica na realidade do aluno, “[...] revelando diferentes níveis de estruturação de seu pensamento, auxiliando-o, assim, a desenvolver sua criatividade e autonomia” (GLAT; MAGALHÃES; CARNEIRO, 1998 *apud* LIMA; VIDAL, 2009, p. 23). Só assim poderão estar coerentes com a inclusão escolar do aluno com deficiência, contribuindo para a efetivação de um novo paradigma que considere o princípio da diversidade humana.

A formação nos cursos de Educação Física face à inclusão escolar de alunos com deficiência deve continuar sendo objeto de reflexão que sirva para a elaboração de projetos pedagógicos que apontem para a reestruturação na formação de

professores dessa área, de forma a contribuir com proposições que, efetivamente, caminhem ao encontro da construção de sistemas escolares mais justos e democráticos em conformidade ao que demanda a inclusão escolar.

Referências

AQUINO NETO, J. F. de. A participação do deficiente físico na Educação Física Escolar. In: CARMO, A. A. do; SILVA, R. V. S. e. **Educação Física e a pessoa portadora de “deficiência”**: contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, 1995. p. 171 - 189.

BORELLA, D. R. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101033001014002P6>>. Acesso em: 26 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação 2011–2020**. Metas e estratégias. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 5 maio 2012.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jan. 2009.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 91-112.

CARMO, A. A. do. **Escola não seriada e inclusão escolar**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 ago. 2001b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 138, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 abril 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 58, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 mar. 2004.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Resolução nº 03/2005. **Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação**. Uberlândia, 2005.

COUTINHO, A. G. **Educação Física**: A prática da desigualdade. 1998. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2008.

FERNANDES, L. L. **A educação física e o aluno portador de necessidades físicas especiais**. 1992. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

GONÇALVES, V. O. **Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás**. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HORT, I. C. **A disciplina Educação Física Adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes**. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Nav.do?inicio=40>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

LIMA, S. R.; VIDAL, M. H. C. A formação nos cursos de graduação em Educação Física face à inclusão escolar de alunos com deficiência. In: **Educação especial e Educação Física: práticas e saberes**. Uberlândia: Com-poser, 2009. p. 15-26.

LOPES, K. A T. **O deficiente físico nas aulas de Educação Física na rede pública de Manaus**. 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

MAKHOUL, C. S. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002, 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, R. C. de; TAKAYAMA, F. S. A formação de professores e o conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003,

Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho.

PALLA, A. C. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à proposta de ensino inclusivo.** 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

SILVA, C. S. da. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional:** implicações curriculares para os cursos de Educação Física. 2011. 133p. Dissertação (Mestrado em Ciências da motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=201111833004137062P0>>. Acesso em: 26 maio 2013.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do curso de graduação em Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.** [2006?a]. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/sites/faei.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_ProjetoPedagogico.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Educação Física e Diversidade Humana.** [2006?b]. Disponível em http://www.faei.ufu.br/sites/faei.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_02_EducacaoFisicaDiversidadeHumana.pdf. Acesso em: 12 ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Educação Física e Esportes Adaptados.** [2006?d]. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/sites/faei.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_03_EducacaoFisicaEsportesAdaptados.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Prática Pedagógica em Educação Física e Diversidade Humana.** [2006?c]. Disponível em: <<http://www.faei.ufu.br>>.

br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_03_PraticaPedagogicaDiversidadeHumana.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados**. [2006?e]. Disponível em: <http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_04_PraticaPedagogicaEducaoFisicaAdaptada.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Esporte e Deficiência**. [2006?f]. Disponível em: <http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_07_Esportedeficiencia.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

VASILIEV, S. M. M. **Pessoa portadora de deficiência mental: um tipo social**. 1995. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VIEIRA, L. P.; LIMA, S. R. **Formação inicial de professores de educação física para atuar com alunos com deficiência na educação básica**. Relatório de pesquisa. Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFU. Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseguro.com/swge5/seg/PDF/BOLFIN_0478_000627.pdf>. Acesso em: 3 set. 2012.

WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: DESVELANDO O TEMA

Jolimar Cosmo⁸

Ao longo da história, os indivíduos com deficiência foram vistos como doentes e incapazes, sendo excluídos do convívio social em virtude de apresentarem condutas ou características diferenciadas quando comparados com pessoas que não apresentavam deficiências.

Dados estatísticos que caracterizam o cenário global e brasileiro apontam que o reconhecimento desses sujeitos tem aumentado, evidenciando sua presença na sociedade. Isso fica evidente ao compararmos os números apresentados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 2005 com os expostos em 2011: em 2005, existiam cerca de 610 milhões de pessoas com deficiência no mundo – 386 milhões compunham a população economicamente ativa; já em 2011, a OMS divulgou que há cerca de 785 milhões, conforme a Pesquisa Mundial de Saúde (GORGATTI; COSTA, 2005; OMS, 2012).

⁸ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pesquisador do Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes e professor da rede municipal de ensino de Cariacica/ES. E-mail: jolimarcosmo@hotmail.com

Por sua vez, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2005, existiam 24,5 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, o que significava 14,5% dessa população com deficiência física, intelectual e/ou sensorial (GORGATTI; COSTA, 2005). O Censo Demográfico de 2010 apresenta um aumento do referido quantitativo para 45,6 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, representando 23,9% da população (IBGE, 2010).

Historicamente, esses sujeitos sempre estiveram em situações de desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvo da caridade popular e da assistência social e não a de sujeitos com direitos sociais, tomando-se aqui a definição clássica de cidadania (MARSHALL, 1967), a qual se refere à conquista e ao exercício de três conjuntos de direitos interligados: direitos civis, direitos sociais e direitos políticos.

Os direitos civis se referem basicamente às liberdades individuais, como o direito de dispor do próprio corpo, de locomoção, de segurança, de unir-se a qualquer pessoa por livre escolha. Os direitos políticos dizem respeito à participação política: direito de associar-se em organizações de qualquer natureza. Já os direitos sociais tratam das necessidades humanas básicas e são todos aqueles direitos ligados à provisão de bens e serviços essenciais à vida que são oferecidos pelo Estado de modo a promover justiça social: alimentação, saúde, educação, habitação, saneamento, esporte e lazer, entre outros. De acordo com Marshall (1967), esses direitos estão interligados e são interdependentes, pois o exercício pleno de um vai requerer a existência de outro.

O movimento de inclusão, na busca da efetivação dos direitos em ambiente escolar e não escolar, traz a necessidade de mudanças socioculturais no âmbito da superação de barreiras atitudinais (pessoas), procedimentais (estratégias, ações) e arquitetônicas (barreiras físicas) para a inserção das pessoas com deficiência no meio social. A inclusão é, assim, o movimento no sentido de colocar as pessoas com deficiência em convívio com as pessoas que não apresentam deficiência, no mesmo espaço-tempo de interação. As mudanças necessárias para que essa inclusão ocorra visam sempre a que o meio em que a criança se move não lhe seja fator de restrição, constrangimento ou ameaça.

Nessa direção, acompanhamos Jesus (2002, p. 94) em suas elucubrações:

Para que a diversidade humana possa se fazer presente como um valor universal, a escola precisa assumir uma postura de desconstrutora das igualdades, incluindo a todos nas suas diferenças, indo ao encontro de cada um e de todos os alunos, buscando quebrar em si aquilo que suscita resistência.

Nesse bojo, entendemos por inclusão a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade; sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001).

O processo de inclusão vem se constituindo em um campo de estudos e reflexões também na área educacional, e, nesta, a Educação Física, como campo do saber e da atuação, agrega conhecimentos que possibilitam aos professores trabalhar com a diversidade humana. Em situações de aula, as experiências mútuas entre os alunos que apresentam deficiência e os alunos com desenvolvimento típico em um mesmo ambiente de interação são enriquecedoras para ambos, pois favorecem a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência e a aprendizagem por meio da cooperação (CHICON, 2004, 2005).

Considerando a inclusão como garantia de acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, entendemos a formação profissional e/ou continuada como aspecto fundamental para qualificar e tornar profícuo esse processo.

No entanto, alguns estudos da área educacional (CHICON, 2005; FALKENBACH et al., 2007; JESUS, 2006; CRUZ, 2005, 2008; BUENO, 1999) revelam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, anunciam que não estão preparados para atuar com crianças que apresentam deficiência, que não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência em sua sala de aula/quadra, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Eles evidenciam a dificuldade de compreender o que é inclusão, o significado de uma escola inclusiva e como incluir alunos com deficiência em suas aulas.

Por essas razões, urge a necessidade de estudos que possam produzir ações de formação em que os professores possam ser agentes de seu próprio processo formativo e que o foco das discussões seja a própria prática pedagógica do professor, pois só assim, acreditamos, o sentir, o pensar e o fazer se coadunam e provocam mudança na ação docente.

Nossa cautela pede que, antes de realizar uma ação de formação mais frontal com os professores, é necessário investir no levantamento das produções bibliográficas e das discussões atuais sobre as questões concernentes à formação de professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão desenvolvida pelos estudiosos da área.

Nesse sentido, esta pesquisa foi organizada com o objetivo geral de investigar e analisar, nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), a produção e a discussão do conhecimento sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão no período de 2000 a 2010.

Para a execução do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar, nos anais de Conbrace e Conice, entre 2000 e 2010, os grupos de trabalho temático que potencialmente abrangem o foco investigativo (formação de professores na perspectiva da inclusão); b) fazer um levantamento das publicações que abarcam os temas e/ou palavras-chave: formação, Educação Física e inclusão; c) identificar e analisar quem são os autores que têm investigado e publicado seus trabalhos sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão nos

anais do Conbrace e do Conice; d) definir e agrupar os dados em categorias de análise dos textos, conforme aproximações, seja por recorrência, seja por relevância; e) analisar e discutir as categorias definidas, selecionadas no decorrer do processo investigativo, a partir dos textos com elas relacionados.

O conceito de formação é tomado, neste estudo, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (NÓVOA, 1995).

Para o desenvolvimento do estudo, baseamo-nos em autores como Oliveira, Santos e Rabello (2011) e Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), que realizaram trabalhos semelhantes ao nosso, investigando e analisando, em artigos de revistas e anais de eventos, o estado da arte das discussões e das produções na área da formação de professores na perspectiva da inclusão.

Metodologia

A relevância da pesquisa está tanto no que Saviani (1991) denomina monografia de base, quanto no que Gil (2002) caracteriza como pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa permite que o pesquisador faça um levantamento muito mais amplo do que ele poderia fazer atuando diretamente na realidade onde os fenômenos se manifestam, além de ser indispensável no desenvolvimento de estudos históricos e no acompanhamento de produção científica de uma área.

Saviani (1991) ainda afirma que tais estudos trazem uma enorme contribuição para o avanço científico, porque preparam

o terreno e aproximam o pesquisador do estado da arte do desenvolvimento de uma área de conhecimento, permitindo a realização de estudos mais amplos e profundos que seriam impossíveis de serem realizados sem essas investigações preliminares.

A pesquisa buscou levantar as produções bibliográficas e as discussões atuais sobre as questões concernentes à formação de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão desenvolvida pelos estudiosos da área, publicadas especificamente nos anais do Conbrace e do Conice, entre os anos de 2000 a 2010⁹, no formato comunicação oral e pôster. Cabe destacar que os anais são de produção bianual, e, portanto, foram consultados os anais dos anos de 2001 a 2009.

A escolha desses anais leva em consideração a importância desses eventos para o campo da Educação Física em nível nacional e internacional, tornando-se referência para o meio acadêmico e profissional, trazendo, nos textos publicados, contribuições importantes para o desenvolvimento do conhecimento em Educação Física.

Nos anais, examinamos produções de diferentes Grupos de Trabalhos Temáticos¹⁰ (GTTs) e constatamos textos relacionados com a temática investigada no GTT “Formação de professores/campo de trabalho” – que, no ano de 2009,

⁹ A pesquisa se guiará tomando por referência as produções realizadas no período de 2000 a 2010, considerando que o movimento de inclusão vem se consolidando a partir dessa época por meio de orientação de diretrizes político-educacionais e pelo aumento das produções científicas na área.

¹⁰ Ressaltamos que a escolha dos GTTs investigados se deu em virtude do próprio direcionamento da pesquisa.

passou a ser denominado “Formação de professores e mundo profissional” – e no GTT “Pessoas portadoras de necessidades especiais”, que também teve o nome alterado em 2009 para “Inclusão e diferença”. Portanto, para efeito deste estudo, utilizaremos a nomenclatura atual para designar os referidos GTTs.

O acesso aos anais desses eventos científicos ocorreu por meio de CD-ROM e através do *site* em que estão disponíveis os conteúdos digitalizados. Para identificação dos trabalhos relevantes ao estudo, utilizamos como referência as palavras-chave *formação, educação física e inclusão*, guiando-nos, predominantemente, pelos títulos dos textos e, quando se fez necessário, pela leitura. Os seis textos identificados foram transferidos para o banco de dados, impressos e organizados na forma de brochura, para tratamento, análise e discussão.

Com relação aos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), que se refere a um conjunto de técnicas de análise que objetivam inferir conhecimentos relacionados com as condições de produção e recepção das mensagens por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo. Assim, evidenciando as categorias que emergem dos conteúdos dos artigos, seja por sua recorrência, seja por sua relevância, seja por outros aspectos, identificamos três categorias, a saber: os autores, a formação inicial e a formação continuada.

A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão

Numa relação entre as três categorias de análise delimitadoras para a pesquisa e os tempos de produção/publicação dos trabalhos, obtivemos um primeiro quantitativo (Quadro 1):

Quadro 1 – Distribuição dos trabalhos por categorias¹¹ e ano de apresentação

GTT	ANO				
	2001	2003	2005	2007	2009
Formação de professores e mundo profissional	0	1- FI	0	0	1- FC
Inclusão e diferença	0	1- FC	0	1- FC	1- FC 1- FI

Legenda: FI – Formação Inicial; FC – Formação continuada

Analisando brevemente os dados expostos anteriormente e considerando uma divisão da década (2000-2010) em dois quinquênios subsequentes, percebemos certa marca temporal crescente de um para o outro, nos temas relativos à formação do professor. Encontramos, nos cinco primeiros anos, trabalhos sobre formação inicial (1) e continuada (1) de professores, todos publicados no ano de 2003, e não identificamos publicações nos anos de 2001 e 2005.

Observamos que, no segundo quinquênio, a frequência de trabalhos publicados foi maior, com três trabalhos sobre o tema formação continuada e um sobre formação inicial, um no

¹¹ A categoria “Os autores” se encontra permeando todos os trabalhos.

ano de 2007 e três no ano de 2009, o que revela maior preocupação dos pesquisadores com a formação continuada a partir do ano de 2007.

Reunindo dados mais abrangentes, apresentamos a Tabela 1, a fim de tecer outras comparações:

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos publicados nos GTTs estudados (2001 a 2009)

Anais	GTT- Formação de professores e mundo profissional	GTT – Inclusão e Diferença	Formação/ Ed. Física	Formação/ Educação Física/ inclusão	Comuni- cação oral	Pôster
2001	46	23	17	0	0	0
2003	38	23	13	2	1	1
2005	68	32	26	0	0	0
2007	38	11	19	1	1	0
2009	58	27	34	3	3	0
TOTAL	248	116	109	6	5	1

A Tabela 1 revela que, entre os 364 trabalhos dos dois GTTs (trabalhos de comunicação oral e pôsteres publicados nos GTTs Formação de professores e mundo profissional e Inclusão e diferença), no período estudado, 109 versam sobre a formação e somente seis se referem à formação na perspectiva da inclusão. Isso demonstra que há estudos sobre formação, mas são ínfimos nesse universo os que tratam especificamente sobre formação e inclusão.

Esses dados nos indicam que estamos investigando pouco sobre o tema? Ou que esse tema tem pouca visibilidade

e interesse acadêmico-científico e profissional nos GTTs analisados? Essas são apenas hipóteses possíveis, mas que merecem ser cuidadosamente analisadas.

Nossa segunda aproximação com o tema focaliza as três categorias que emergiram da análise dos dados em direção aos objetivos propostos para o estudo.

Os autores dos estudos

Nesta categoria, para efeitos de análise, discorreremos sobre os seguintes aspectos: relação entre os autores, titulação, tipo de trabalho produzido e região.

Dos seis trabalhos identificados nos GTTs participaram um total de dezessete autores. Desses, Cruz aparece na autoria de três estudos, enquanto os demais se organizam em coautorias na produção de um único estudo. Desses autores, na ocasião da publicação, três eram doutores, um especializando, três professores de Educação Física (dois da educação básica), dois bolsistas de iniciação científica e oito graduandos. Quanto à produção, dois foram produzidos em grupo, dois trabalhos em dupla e dois individuais. Os trabalhos em grupo configuram relações de orientação entre professores doutores e alunos de graduação. Um dos trabalhos em dupla foi realizado em parceria entre dois professores doutores e o outro entre um professor da educação básica e um professor cursando especialização. Um dos trabalhos individuais foi desenvolvido a partir de estudos realizados no período de doutorado e o outro, a partir da graduação. Dos trabalhos analisados, três são

pesquisas qualitativas que envolvem grupo focal, dois desenvolvem uma pesquisa documental e um realizou uma pesquisa de natureza hermenêutica.

Os autores estão concentrados nas Regiões Sul e Centro-Oeste do País, com um total de quatro e dois trabalhos, respectivamente. Não foram identificados trabalhos realizados por autores do Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil. A tendência da produção científica na área está em se concentrar junto aos grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação, principalmente estimulada pelos projetos de pesquisa de mestrandos e doutorandos. No entanto, neste estudo, observamos uma maior participação de graduandos e professores da educação básica, o que aponta uma perspectiva interessante para o campo – a formação do professor pesquisador.

Com relação às outras duas categorias de análise – formação inicial e formação continuada – nosso olhar vai em direção a interrogar as fontes no que tange aos objetivos dos estudos, às metodologias e às pistas que revelam.

Formação inicial

No primeiro estudo (A formação de professores e o conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais), compondo a categoria formação inicial, Oliveira e Takayama (2003) buscam investigar como o conhecimento pertinente às pessoas com deficiência foi abordado no âmbito do currículo instituído em 1994 e integralizado em 2002 no *campus* Eseffego, Universidade Estadual Goiás. Para isso, os au-

tores realizaram uma análise documental das ementas das disciplinas Dimensões da Motricidade Humana (I a V – da primeira infância à terceira idade) e Estágio Supervisionado, que dizem respeito ao conhecimento técnico do curso de Educação Física.

Oliveira e Takayama (2003) defendem, partindo da análise das disciplinas citadas e da concepção da constituição histórico-social do ser humano, que a temática da inclusão da pessoa com deficiência deve permear todo o processo de formação inicial dos profissionais de Educação Física e não se restringir apenas a momentos e a disciplinas específicas do currículo.

Os autores observam que os professores em formação inicial devem ser orientados a adotar uma postura de criticidade e inovação, que possibilite, juntamente com a comunidade acadêmica, discussões amplas em relação à temática, a fim de pensar a formação de profissionais de Educação Física que possa superar as barreiras curriculares e contribuir para que os direitos educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs)¹² sejam efetivados.

O segundo estudo (Babel de discursos e práticas inclusivas na formação de professores de Educação Física), conforme Souza (2009, p. 2), objetivou “Analisar se a instituição Faculdade de Educação Física (FEF/UFG) tem proporcionado um ambiente para cultivar a inclusão no bojo do seu processo de formação de professores/as frente à grade de licenciatura”.

¹² Essas crianças são entendidas, neste estudo, como aquelas que “[...] por limitações intrínsecas ou extrínsecas requerem algumas modificações no programa educacional, a fim de que possam atingir seu potencial máximo” (MAZZOTTA, 1992, p. 27).

Para isso, pautou-se na pesquisa documental, propondo-se a analisar o projeto político-pedagógico da FEF/UFG.

No estudo, Souza (2009) cita Imbernón (2000), que descreve elementos importantes para a implementação da inclusão que vale a pena registrar: a) promover a flexibilização curricular; b) superar a cultura do individualismo por uma cultura do trabalho compartilhado; c) estabelecer e favorecer as relações interpessoais entre professores, alunos e comunidade; d) considerar uma educação mediante as potencialidades e necessidades do aluno; e) compreender a diversidade para além dos “muros da escola”.

Em conclusão, Souza (2009) advoga a interdisciplinaridade como uma realidade a ser almejada no currículo bem como no trabalho pedagógico da FEF/UFG e compreende que a instituição deve buscar construir um projeto curricular que seja capaz de despertar nos discentes a importância de se tornar um professor inclusivo, isto é, aquele que entende que a diversidade é uma realidade concreta, cabendo problematizar práticas de ensino adequadas às diferenças.

Formação continuada

No primeiro estudo (Prática reflexiva de professores de Educação Física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais) referente à categoria formação continuada, Cruz (2003, p. 3) traz o objetivo de “[...] investigar o impacto da prática reflexiva na formação continuada de professores/as de Educação Física por ocasião do aten-

dimento de alunos/as que apresentam necessidades especiais – mais especificamente algum tipo de deficiência – em um contexto educacional inclusivo”.

Participaram do grupo de estudo e trabalho, voluntariamente, treze professores de Educação Física que ministram aulas em turmas inclusivas pertencentes à rede pública municipal de ensino básico de Londrina/PR.

A constituição de um grupo de estudo e trabalho despontou como encaminhamento adequado à consecução da investigação objetivada. No ano de 2002, participaram voluntariamente do grupo treze professores de Educação Física que atendiam simultaneamente a alunos com e sem deficiência, pertencentes à rede pública de ensino básico da cidade de Londrina/PR. Os encontros eram realizados quinzenalmente, abordando temas relacionados com a Educação Física e a inclusão. Para efeito de coleta de dados, foram adotadas na dinâmica do grupo: entrevistas coletivas, observações e análises de aulas registradas em VHS e diários de campo reflexivos.

Em suas considerações sobre o estudo, Cruz (2003, p. 5) “[...] sinaliza que o espaço para troca de experiência profissional possui relevância [...]”. E acrescenta:

Parece que não se sentir sozinho é o primeiro passo para superar angústias decorrentes de chamamentos sócio-profissionais, como é o caso da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais para os quais não se constata a devida preparação – por maiores que sejam as controvérsias presentes nessa discussão.

Por último, afirma que “[...] a prática reflexiva sugere ser uma alternativa em potencial à constituição de ambientes favoráveis ao investimento coletivo em torno de um objetivo comum” (CRUZ, 2003, p. 5).

Além do exposto, Cruz (2003, p. 6, grifo do autor) faz um chamamento indicando que a tarefa de responder adequadamente à provocação socioeducativa materializada pelo apelo à inclusão escolar de alunos que apresentam NEEs é uma tarefa de todos os envolvidos com a educação. Para finalizar, alerta-nos que “[...] a *autonomia* do professor, comprometido com a *autoria* de respostas educacionais efetivas com vistas a uma intervenção pedagógica apoiada em sua *autoridade* profissional, passa pelo seu contínuo refletir-agir cotidiano”.

O segundo estudo (A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum), desenvolvido por Falkenbach e outros (2007), consistiu em investigar as compreensões a respeito da inclusão no discurso de professores de Educação Física atuantes em escolas comuns e que vivenciam cotidianamente essa realidade.

Utilizando entrevistas semiestruturadas, os autores elegeram o público participante do estudo: professores de Educação Física de escolas públicas estaduais e municipais de Porto Alegre que ministrassem aulas para turmas em que houvesse inclusão de alunos com NEEs, tendo sido entrevistados quatorze docentes atuantes nas escolas estaduais e oito nas escolas municipais. A pesquisa tratou de descrever e interpretar as falas

dos professores participantes do estudo, gerando duas vertentes de análise: a formação dos professores e a vivência desses docentes com a prática educativa da inclusão.

No desenvolvimento das entrevistas, esses pesquisadores constataram que os professores autoavaliam sua formação inicial e continuada como frágil no que se trata de inclusão, pois há pouco conteúdo na grade curricular que aborde a temática, normalmente uma única e isolada disciplina, quase nenhum confronto do acadêmico com o contexto inclusivo, bem como o fato de os professores formadores não possuírem contato com essa realidade, gerando cada vez mais um distanciamento das discussões acadêmicas sobre o fenômeno.

Falkenbach e outros (2007) apontam que o despreparo na formação inicial de professores de Educação Física e a falta de vivências pedagógicas acarretam, em muitos casos, tomadas de decisões equivocadas no que se refere às práticas inclusivas, como a sugestão de atendimento especializado para alunos ao invés de fazer valer o dever da escola, que seria acolher e educar todos os alunos, bem como buscar as maneiras para realizar essa tarefa. Essas situações são agravadas por fatores como dúvidas e inseguranças para atuar com alunos especiais e pela própria atuação isolada com raras trocas de experiências ou apoio de colegas e da escola.

De acordo com os autores,

A escola, as secretarias, os cursos de formação de professores poderiam criar momentos em que os professores poderiam trocar experiências, falar sobre suas necessida-

des e refletir possibilidades [do trabalho docente na perspectiva da inclusão]. [Essas atitudes seriam] fundamentais na ação de incluir (FALKENBACH et al., 2007, p. 6).

Cabe ainda destacar os estudos de Beyer (2003, apud FALKENBACH et al., 2007, p. 3), que encontraram, no discurso dos professores de três escolas (estadual, municipal e particular), aspectos para um processo positivo de inclusão escolar, a saber: adaptação das escolas e preparo dos professores; participação da comunidade escolar e conscientização do projeto de inclusão; apoio da equipe pedagógica e composição favorável da infraestrutura escolar; rede de apoio, que inclui também os especialistas; intercâmbio constante entre os professores.

A partir das discussões realizadas no decorrer do estudo, Falkenbach e outros (2007, p. 8) concluíram: “Sabemos que o histórico da formação dos professores de educação física foi evidentemente técnico e pouco pedagógico, assim é patente a necessidade da área da educação física em estudar, pesquisar e fortalecer seus conhecimentos para o exercício da inclusão na escola”.

No terceiro estudo (A formação do professor de Educação Física diante de políticas educacionais inclusivas: perspectivas docentes), Cruz e Soriano (2009) lançam-se na análise das perspectivas de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense, Irati, quanto à sua formação profissional para atuar em meios educacionais inclusivos.

O estudo foi desenvolvido por um grupo focal de vinte professoras do ensino fundamental que atendiam alunos com e sem deficiência, pertencentes às 31 escolas da rede

municipal de ensino de Irati, Paraná, nos anos de 2006 e 2007. Foram realizados encontros mensais de quatro horas, em turnos alternados, com entrevistas coletivas temáticas, registradas em gravador digital.

A partir das discussões propostas, Cruz e Soriano (2009) constataram que os professores se mostram insatisfeitos com suas qualificações, classificando-se como despreparados para trabalhar com turmas inclusivas. No que tange, portanto, a formação continuada, os docentes participantes do estudo se apoiam em uma perspectiva de autoaprimoramento em que se permitem intervenções, tendo em vista a experiência dialética entre o contato com a teoria, para garantia de conhecimento, e a prática, em prol de uma experiência reveladora que desvela muitas dúvidas e anseios dos profissionais em questão.

Nessa perspectiva, uma formação continuada que tenha como base o caráter relacional e dialógico e que garanta aos professores o protagonismo das reflexões/ações pode, conforme Cruz e Soriano (2009), contribuir para superar as contradições vivenciadas nos ambientes educacionais pretensamente inclusivos em que os professores atuam.

Cruz e Soriano (2009) trazem no estudo contribuições de Imbernón (2000) e Ferreira (1999). O primeiro autor destaca, na formação permanente do professor, três aspectos a considerar: a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiência entre os pares e a formação atrelada a um determinado projeto pedagógico. O segundo contribui com a afirmação de que um projeto pedagógico de formação de professores

que atuam na educação especial deve partir de uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”.

Por fim, Cruz e Soriano (2009, p. 11) apontam que “A formação deve – desde a graduação, com atenção especial ao estágio supervisionado – assentar-se na articulação entre teorias vivas, recheadas de cotidiano escolar, e práticas pedagógicas que reflitam debates academicamente sustentados”.

No quarto estudo (Formação continuada de professoras responsáveis pelo componente curricular Educação Física inseridas em contextos educacionais inclusivos), Cruz e outros (2009) traçaram como objetivo compreender o modo como os docentes lidam com a proposta inclusiva nas escolas, especificamente nas aulas de Educação Física, bem como buscaram analisar o processo de implementação de um programa de formação continuada.

O estudo consistiu no registro de entrevistas coletivas e observações ministradas pelos professores participantes no período de 2007 e 2008, durante encontros mensais com vinte docentes da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense, de modo voluntário. Além das entrevistas, eles tinham, como conteúdo de discussão, suas próprias aulas registradas em filme e as anotações em diários de campo, que eram socializadas e discutidas em grupo. Esses profissionais constituíram um grupo de estudo e trabalho que tinha como foco principal aliar

discussões de temas educacionais específicos à dimensão prática resultante do enfrentamento de situações vivenciadas nos contextos escolares.

Do estudo destaca-se a posição de Sage (1999, apud CRUZ et al., 2009) ao sinalizar que o processo de inclusão escolar implica necessariamente mudanças no sistema de ensino e menciona a prática reflexiva como aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola.

Em suas considerações sobre o estudo, Cruz e outros (2009) põem em evidência que foi possível acompanhar com os participantes da pesquisa que as dificuldades encontradas para atender aos alunos com algum tipo de deficiência não se fizeram presentes desgarradas dos problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos demais estudantes. Nesse processo, os professores foram protagonistas das reflexões e intervenções de seus próprios desafios educacionais.

Considerações

A partir dos dados expostos, podemos estabelecer alguns indicadores representativos de uma síntese interpretativa da pesquisa: há uma consolidação da área de Educação Física como eixo aglutinador de uma produção teórica e de uma formação acadêmico-profissional; no entanto, sua produção teórica em entrelaçamento com o estágio do desenvolvimento da pesquisa na área da formação, em uma perspectiva inclusiva, ainda é incipiente nos anais do congresso analisado, haja vis-

ta que, durante uma década, nos anais analisados, foram encontrados apenas seis trabalhos referentes a essa área temática, com os artigos analisados concentrando-se nas Regiões Sul (4) e Centro-Oeste (2) do Brasil. Não havendo registro de trabalhos das Regiões Nordeste, Norte e Sudeste. Isso não significa que, nessas regiões, não tenham pesquisadores engajados na discussão da temática da formação na perspectiva da inclusão, mas, participando do Conbrace e do Conice no período estudado, não se fizeram presentes.

Tomando como ponto de análise a categoria dos autores, identificamos que a produção de textos, necessária a uma mudança de paradigma, deve superar a lógica de organização/produção restrita ao binômio orientador-orientando em programas de pós-graduação, nas quais se concentram, para tornar-se objeto de estudo, debate, reflexão e pesquisa dos professores em suas respectivas redes de ensino. Neste estudo, foi possível notar esse engajamento na participação de três professores entre os autores dos trabalhos.

Da análise dos textos estudados, tendo como foco a formação de professores para a prática inclusiva, identificamos as seguintes sínteses:

- a) os professores avaliam fragilidades sobre o conteúdo da inclusão em sua formação inicial e também continuada e se consideram despreparados para atuar com a educação inclusiva;
- b) a prática reflexiva é apontada como uma alternativa em potencial à constituição de ambientes favoráveis ao investimento coletivo em torno de um objetivo comum;

- c) os professores, apesar de expressarem satisfação em estarem aprendendo sobre a inclusão, manifestam, com frequência, dúvidas e inseguranças para atuar com alunos que apresentam NEEs;
- d) um projeto pedagógico de formação de professores que trabalham na educação especial deve partir de uma formação inicial generalista, devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”;
- e) a interdisciplinaridade é vista como uma realidade a ser almejada no currículo dos cursos de Educação Física bem como no trabalho pedagógico dos professores, visando à formação de um professor preocupado em atender à diversidade/diferença no ambiente escolar e não escolar;
- f) os professores atuam de forma isolada em suas aulas e com raras trocas de experiências ou apoio de colegas e da escola;
- g) o espaço para troca de experiência profissional possui relevância em ações de inclusão;
- h) o protagonismo dos professores em ações de formação pode contribuir para superar as contradições vivenciadas por eles nos ambientes educacionais inclusivos.

Para finalizar, compartilhando das mesmas ideias de Falkenbach e outros (2007), entendemos que é preciso reconhecer que o processo de sucesso na inclusão tem como um de seus alicerces a formação dos professores. É preciso acreditar que um avanço na inclusão acontecerá quando a escola comum

puder oferecer professores aptos a acompanhar, interferir e proporcionar ferramentas que favoreçam o aprendizado respeitando cada indivíduo no grupo, em suas riquezas e limitações.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2004.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 149-164.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória: Edufes, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 fev. 2001.

CRUZ, G. de C. Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

CRUZ, G. de C. et al. Formação continuada de professoras responsáveis pelo componente curricular educação física inseridas em contextos educacionais inclusivos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/498/632>>. Acesso em: 3 set. 2011.

CRUZ, G. de C.; SORIANO, J. B. A formação do professor de educação física diante de políticas educacionais inclusivas: perspectivas docentes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/513/663>>. Acesso em: 3 set. 2011.

FALKENBACH, A. P. et al. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/251.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2002.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JESUS, D. M. de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Tese (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2002.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, D. M. de; BARRETO, M. A. S. C.; GONCALVES, A. F. da S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – educação especial da

Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 77-92, maio/ago. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400007>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo, Pioneira, 1982.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R. C. de; TAKAYAMA, F. S. A formação de professores e o conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho.

OLIVEIRA, J. D. B.; SANTOS, A. S.; RABELLO, R. S. Análise da produção do conhecimento em educação física adaptada na perspectiva da educação inclusiva em periódicos científicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: CONBRACE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3407/1784>. Acesso em: 20 out. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Banco Mundial. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 159-168, 2. set. 1991.

SOUZA, C. J. de. Babel de discursos e práticas inclusivas na formação de professores de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/513/663>>. Acesso em: 3 set. 2011.

PARTE 2

**FUNDAMENTO FILOSÓFICO,
EDUCAÇÃO FÍSICA E AUTISMO**

CAPÍTULO 4

PELA EXPANSÃO DO GESTO: EDUCAÇÃO FÍSICA E PESSOAS COM AUTISMO

*Vanessa Marocco*¹³

Este texto tem por princípio estender o pensamento acerca do que a Educação Física pode e sobre como acontecem os desdobramentos das ações que compõem esta área de conhecimento. É importante ressaltar que o foco será na potência do que a Educação Física pode em uma carreira acadêmica, neste caso a minha. O foco deste texto não está nas ações que os professores realizam, pois compreendemos que somente essa perspectiva não tem dado à Educação Física a possibilidade de se legitimar devidamente frente às outras áreas de conhecimento que fazem parte da Educação, da Saúde e de outras. Portanto, a ideia deste texto surge no intuito de encontrar a Educação Física no rol de atuação interdisciplinar, seja na educação básica seja no ensino superior.

O texto emerge da seguinte mistura: um mestrado acadêmico realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (anos 2010-

¹³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: vanessa.marocco@bol.com.br

2012), a docência como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica e as experiências com pessoas com autismo¹⁴ na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, além dos conhecimentos científicos produzidos sobre a temática do autismo e da Educação. Podemos pensar, portanto, na imagem de como a Educação Física, em meio a essa tríade (universidade, educação básica e conhecimentos sistemáticos), se desdobra como modo de percepção de mundo. Assim, mostraremos a ampliação da imagem da própria Educação Física na cotidianidade.

Para falar da Educação Física na atualidade é importante considerar uma historicidade de muitas marcas e diferentes perspectivas desde sua aparição como área de conhecimento. Historicidade e cotidianidade são termos que serão empregados neste texto. Ambos são originários do pensamento de Martin Heidegger, que ao longo de suas obras elabora a perspectiva de um tempo sem começo, meio ou fim, numa outra forma, numa possibilidade que se estende, o tempo *apenas* como existência e *pre-sença*¹⁵. Esse filósofo alemão desenvolveu uma perspectiva fenomenológica hermenêutica da existência e compõe uma das bases para o desenvolvimento do presente texto. Juntamente a Heidegger, as contribuições do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty serão mostradas de forma a contemplar, potencializar e avançar o pensamento fenomenológico.

¹⁴ Aqui o autismo é tratado no sentido amplo, de forma a abranger todo o seu espectro.

¹⁵ O Ser que se pergunta pelo ser que é, e se sabendo, sabe que sabe.

Podemos pensar que a Educação Física é uma área que cria expectativas de movimentos, relaciona corpos, conecta formas e, por isso, consolida a possibilidade de ações muito próximas de certa totalidade do sujeito. Em síntese, a Educação Física como *pre-sença* carrega consigo o peso de anunciar que seu *corpus* de conteúdos, sua existência como área de formação, tem por princípio o movimento dos corpos, de quaisquer corpos (independentemente das perspectivas teóricas que sustentam as práticas dos profissionais desse campo). Mas já foi dito, de alguma forma, que o que está em jogo não é a área em si, e sim como ela pode se desdobrar de outras formas no movimento intelectual.

Os conceitos compuseram e continuam os movimentos apreendidos na área da Educação Física agora na relação com a grande área Educação. Portanto, são assumidos em uma interpretação que é sempre parcial, visto a complexidade dos pensamentos dos autores escolhidos. Potencialmente, há certa lógica na “ordenação” dos conceitos, mas esta revela apenas uma das percepções possíveis a partir do fenômeno que se olha – pessoas com autismo e seus modos de interação.

A partir das vivências em múltiplos espaços, observamos as complexas relações entre professores de diversas licenciaturas, famílias e pessoas com autismo. Essas relações se desdobram em três conceitos que iremos abordar a partir de agora.

A *pre-sença* [e a angústia] em Martin Heidegger

O sentido da presença de sujeitos com autismo como foco de estudos na Educação evocou um olhar à perspectiva de *Dasein* (*ser-aí*), ou ainda, em uma das traduções portuguesas¹⁶ da *pre-sença* desenvolvida, principalmente, na obra *Ser e Tempo* (*Sein und Zeit* – 1927). Optamos por manter o conceito de *Dasein* como *pre-sença* por se tratar de um modo existencial de se pensar o ser, além da proximidade e recorrência dessa palavra (*presença*) nas escolas, o que podemos relacionar ao estar das pessoas com autismo naquele espaço. Como a *pre-sença* de pessoas com autismo evocou a perspectiva do *Dasein*? Ainda que as palavras dos professores não estivessem referindo-se ao pensamento de Heidegger, o qual enfoca a compreensão do universo do ser, elas compunham o questionamento de compreender o universo do ser pessoa com autismo na escola. Da mesma forma poderíamos pensar na angústia inúmeras vezes relatada pelos professores. No entanto, não estamos falando de uma angústia psicológica, e sim de uma angústia existencial, de compreensão do próprio ser em certo tempo. De maneira muito frequente, a palavra angústia é sinalizada na fala de sujeitos que se relacionam com as pessoas com autismo, sejam eles professores, pais ou pesquisadores. Portanto, optamos por trazê-los para um aprofundamento necessário.

A perspectiva da *pre-sença* em Heidegger desdobra-se no movimento de voltar a perguntar-se pelo sentido do ser, o que de

¹⁶ Tradução de Márcia de Sá Cavalcante.

alguma forma é feito constantemente pelos professores, e de maneira muito intensa quando há a *pre-sença* de sujeitos com autismo. Quando Heidegger retoma essa questão, diz ter sido esquecida por algum tempo na filosofia, o autor apresenta uma estrutura *ontológica* ilustrada pelo ser e pelo ente. Ser “[...] está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (Vorhandenheit), no teor e recurso, no valor e validade, na pre-sença, no ‘há’” (HEIDEGGER, 1997a, p. 32). Ente “[...] é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos” (HEIDEGGER, 1997a, p. 32). Nessa dimensão de existencialidade, Heidegger (1997a, p. 33) definirá que esse “[...] ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo *pre-sença*”. Nunes (2002) delinea que em Heidegger:

[...] o *Dasein* é o ente que compreende o ser, o que significa compreendê-lo em sua existência e entender a existência como possibilidade sua, de ser ou de não ser si mesmo, com a qual está concernido. Se o *Dasein* é um ente, é um ente que põe em jogo o seu próprio ser. Assim, o que se visa em Ser e tempo – elaborar a questão do ser – é esse mesmo jogo da questão, da pergunta sobre o sentido do ser. Temos que auferir esse sentido à luz de quem pergunta, o *Dasein* como ente, que na pergunta já visa o seu próprio ser. E visando-o, investiga a sua existência, que não tem como um objeto diante de si mesmo, mas como risco de ganhar-se ou de perder-se. [...] *Dasein* já se encontra. Para ele, existir é interpretar-se. E interpretar-se é questionar-se. Porém no questionar-se está em jogo a questão do ser. Por isso, insiste Heidegger em dizermos que este ente que nós mesmos somos, o *Dasein*, é aquele que, em virtude de seu próprio ser, tem a possibilidade de colocar questões (NUNES, 2002, p. 12-13).

Em leituras e diálogos sobre o pensamento de Heidegger, uma das questões principais que ficou é se a “possibilidade de questionar” existiria em pessoas com autismo, um questionamento constante dos professores que convivem com pessoas com autismo. Outra pergunta importante é se um sujeito com autismo seria um *Dasein* (*pre-sença*) para Heidegger. Nessa mesma direção, outra pergunta parece iluminar-se: haveria uma forma específica pela qual esse ente se pergunta pelo ser que é? Como um ente se pergunta pelo ser que é? Um gesto seria suficiente para se perguntar ou apenas uma configuração linguística pela palavra mostraria tal possibilidade?

Tendo isso como parâmetro, talvez pudéssemos conhecer o que significa o perguntar-se pelo ser que é, se se trata da relação com a “consciência” ou de outro tipo de relação. Essas e tantas outras perguntas sem respostas nos fizeram focar nas relações e como se poderia problematizar o estar junto com pessoas com autismo, principalmente no espaço de ensino das escolas, e até mesmo repensar o autismo como modo de ser, refletindo sobre ele a partir de algum outro plano de entendimento. Quando Heidegger afirmou o conceito de *Dasein* (*pre-sença*) ele parecia se sentir como tal, e também se percebia na relação com outras *pre-senças*. Certamente Friedrich Wilhelm Nietzsche, Edmund Husserl, Karl Jaspers ou Hannah Arendt foram algumas pessoas importantes. Heidegger (1997b) compreendeu a *pre-sença* na temporalidade; portanto, o tempo é seu fundamento ontológico originário; é no tempo que a *pre-sença* se desenvolve como uma forma existencial e muitas são as ações que aparecem no viver.

Uma forma existencial surge no pensamento de Heidegger: a *angústia* como sendo um modo existencial de ser da *pre-sença*. Segundo Heidegger (1997a), angustiar-se abre possibilidades para compreendermos o mundo muito além da singularização da *pre-sença*, acontecimento que pude viver inúmeras vezes com os professores nas diferentes escolas. Trata-se, logo, de uma angústia existencial do ser, para além do que poderia ser reconhecida organicamente. Segundo Cordeiro (2009, p. 247): “A angústia não tem aqui o sentido dos fenômenos psicológicos do temor, da ansiedade ou da agitação. Estes sentimentos se referem a alguma coisa determinada, cuja determinação os origina. A angústia, contrariamente, se dá diante de algo indeterminado”. “O que caracteriza o referente da angústia é o fato do ameaçador não se encontrar em lugar algum” (HEIDEGGER, 1997a, p. 250). Cordeiro (2009, p. 246) afirma que na angústia de Heidegger “[...] a gente se encontra mergulhado no nada como aquilo que é próprio e constitutivo à existência, como o extrato básico e fundamental da vida, que nos revela um próprio, e que não reclama por sentido algum fora, para além dessa atividade própria de constituição”. No texto “*Que é Metafísica?*”, Heidegger (1929, p. 237) afirma: “Na angústia – dizemos nós – ‘a gente sente-se estranho’”.

Consideramos que a angústia é um dar-se conta no instante do movimento de cada ser; por isso, a mesma não conserva qualidades negativas ou positivas; ela antecede uma possibilidade de julgamento; é antes sentida e reconhecida como uma condição existencial do ser humano que então se percebe

no mundo. Nessa direção, podemos dizer que o conhecer e os modos de interação do ser humano são distintos somente na ordem da explicação e, mesmo assim, nela se entrelaçam. Dessa forma, os modos de interação surgem por um movimento implícito do conhecer, pelo perguntar-se a si mesmo, por perceber-se no mundo com a possibilidade de agir sendo e sentindo a angústia, pois “*Aquilo com que a angústia se angustia é o ser-no-mundo como tal*” (HEIDEGGER, 1997a).

Ao salientarmos a *pre-sença* de pessoas com autismo em espaços de ensino, sentimos a necessidade de problematizarmos a pessoa como algo determinado em função de um diagnóstico clínico. O ser jamais pode se reduzir ao funcionamento biológico. Uma vez que o ser existe no mundo sendo, não pode ser pré-determinado. Assim, uma pessoa com autismo em sua complexidade é *igualmente* complexo a qualquer outro ser humano, desde que se leve em consideração outras dimensões além da biológica-funcional. Nessa perspectiva e em relação às pessoas com autismo e suas inúmeras formas e modos de ser e estar no mundo, é possível se aproximar da afirmação de Heidegger (1997a) sobre a possibilidade de uma forma de linguagem: “O fato de, muitas vezes, não se exprimirem ‘em palavras’ indica apenas um determinado modo de discurso que, sendo, deve sempre articular-se com a *totalidade* dessas estruturas” (p. 221, grifo nosso). A importância do silêncio para Heidegger será de fundamental importância em relação à linguagem, o que podemos ver na obra *A Caminho da Linguagem* (1959), em que Heidegger afirma “[...] falar da linguagem talvez seja ainda pior do que escrever sobre o silêncio” (2003, p. 8).

O que percebemos é que os modos de interação trazem consigo dimensões que os revelam, como a própria angústia. Outra dimensão é a espacialidade, e Heidegger a destaca: “Na região de’ diz não apenas ‘na região de’, mas também no âmbito do que está na direção” (HEIDEGGER, 1997a, p. 150). Por isso, a relação do ser na sua singularidade explicita o modo de *ser-em* algo e em um mundo (HEIDEGGER, 1997a) que é criado pelas relações. Assim, Heidegger reconhece a própria obra *Ser e Tempo* em comentários com seu amigo Karl Jaspers:

Jaspers recebe as páginas aos poucos, com comentários bastante modestos de Heidegger. A 24 de maio de 1926: *no fundo este é pra mim um trabalho de transição...* A 21 de dezembro de 1926: Ele não valoriza *excessivamente* o trabalho, mas *com ele aprendeu... o que queriam os grandes*. A 26 de dezembro de 1926: *Esse trabalho não vai me trazer mais do que aquilo que já possuo dele: que sai por mim mesmo a campo aberto, e posso indagar com alguma segurança e orientação* (SAFRANSKI, 2000, p. 182).

Heidegger é temporal na mesma intensidade que suas obras. Ele publica *Ser e Tempo* em 1927 e neste mesmo período, precisamente na primavera, sua mãe estava no leito de morte. Em um universo de turbulência, o filósofo compreendeu existencialmente sua filosofia e relatou em palavras, mais uma vez a Jaspers, que passar com sua mãe seus últimos momentos da vida foi um “pedaço de filosofia prática” e que isso permaneceria nele para sempre. Sem repudiar-se de seu pensamento, afirma ainda que as questões fé e filosofia para muitos são meros “problemas de escrivantina” (SAFRANSKI, 2000, p. 182). Safranski (2000) diz

a respeito de Heidegger: “Assim ele compreende a sua filosofia. Com Ser e Tempo pensa ter chegado a ela. E por isso na despedida coloca no leito de morte da mãe um exemplar da obra que acaba de aparecer” (SAFRANSKI, 2000, p. 183).

Heidegger e o reconhecimento do *ser-para-a-morte* (*Sein-zum-Tode*) como um conceito fundamental de sua obra (WERLE, 2003, p. 110) mostra uma relação fenomenológica que na cotidianidade se descobriu. A partir da angústia que desperta para a morte o ser pode assumir-se na temporalidade como *ser-para-a-morte*, ser-finito. Para Heidegger:

[...] o caráter aparentemente negativo da morte apenas se coloca quando a morte é tomada no sentido vulgar de ser o momento do término físico da vida. Mas há um lado positivo na morte, isso se o ser humano assume o seu ser-para-a-morte, isto é, leva em conta que a morte é um fenômeno da própria existência e não do término dela. A morte apenas tem sentido para quem existe e se põe como um dado fundamental da existência mesma. Assumir o ser para a morte, porém, não significa pensar constantemente na morte e sim encarar a morte como um problema que se manifesta na própria existência. Depois de termos morrido não podemos mais sentir a morte. É um fato que a morte é algo que apenas podemos experimentar indiretamente, no outro que morre (WERLE, 2003, p. 110-111).

Nesse assumir-se para a morte é que o ser se constitui como ser de *cura* (com a tradução latina para *cuidado* e que significa *preocupação* em latim) e Heidegger (1997b, p. 64) sintetiza dizendo “[...] a pre-sença é cura”. Seriam as pessoas com autismo uma cura para o ser existencial de muitos professores? Pensamos que a Educação numa forma que prima pela interação pode po-

tencializar visões de mundo que agregadas, por exemplo, às pessoas com autismo, possibilitam outras interpretações. Não que o autismo possa assim desaparecer, mas ele por si só não pode ser maior do que o próprio ser. Torna-se importante pensar o que estamos a perceber e por que percebemos o que percebemos, que “pensamento” (HEIDEGGER, 1983) favorece nosso próprio pensar. Provavelmente tantas outras áreas possam fazer este mesmo movimento, mas, como professora sujeita na mundanidade, ocupo-me da Educação para elaborar possibilidades de conhecer-conhecimento a partir do vivido, para não ser mais um assunto, como diria Heidegger, de “escrivadinha”.

Pre-sença e angústia são existencialmente vividos pelos professores, especialmente quando pessoas com autismo partilham do mesmo espaço. Padrões, parâmetros, normas, elementos que aprendemos a considerar normais são contestados na convivência cotidiana, e movimentos são estimulados para que haja interação.

O corpo-próprio [e a espacialidade] em Maurice Merleau-Ponty

A *pre-sença* de cada ser é um modo de interação. A partir disso, a relação entre conhecer e modos de interação torna-se estreita e não demarca uma fronteira onde possa se distinguir um dos dois. Seria paradoxal dizer que um ou outro acontecem distintamente. Todo conhecer e todo modo de interação traz implícita a ação no mundo e sempre, em algum nível, revela a *pre-sença* e a compreensão que se tem a respeito do vivido.

O que se quer pensar neste estudo é que a *pre-sença*, conceito heideggeriano, talvez se torne compreensível num cor-

po-próprio¹⁷ (MERLEAU-PONTY, 1999), corpo-vivido nesse que é carne e, portanto, que “produz” (SERRES, 2004, p. 59). Assim, na relação, poderia se dizer que o corpo estabelece e/ou representa certa simbolização. “Corpo e Simbolismo. Enigma do corpo, coisa e medição de todas as coisas, fechado e aberto, tanto na percepção como no desejo – não duas naturezas nele, mas dupla natureza: o mundo e os outros tornam-se carne” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 341). Trata-se, portanto, de uma simbolização que foge da ideia de representação. “Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 199). Assim, “[...] a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269)”. Essa relação transparece na própria nomenclatura *corpo-próprio* e não “próprio-corpo”. A relação entre *pre-sença* (Heidegger) e corpo-próprio (Merleau-Ponty) é, sem dúvidas, conflituosa e potente para pensar esses corpos de pessoas com autismo desmoldados de ideais.

Para isso, é necessário produzir-se e legitimar-se como singular no mundo, o que demanda grandes esforços, estes reconhecidos na carne, no corpo, no esforço do outro no mundo, no esforço do mundo para com o outro e para com ele mesmo.

¹⁷ Uma das distinções feitas sobre corpo por Merleau-Ponty em suas obras, sendo entendida como sinônimo de “corpo fenomenal”, que ao mesmo tempo é “eu” e “meu” (DUPOND, 2010).

Segundo Merleau-Ponty (1999):

O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela. O doente recuperará sua voz, não por um esforço intelectual ou por um decreto abstrato da vontade, mas por uma conversão na qual todo o seu corpo se concentra, por um verdadeiro gesto, assim como podemos procurar e encontrar um nome esquecido não ‘em nosso espírito’, mas ‘em nossa cabeça’ ou ‘em nossos lábios’ (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228).

A relação, portanto, se dá no encontro que depende do mundo-vivido no qual os sujeitos estão. “O mundo é o que nós percebemos, e com o mundo percebemos o espaço, o movimento, o corpo como corpo, que não é entidade geométrica, mas o corpo próprio (*das Leib*)” (NUNES, 2004, p. 276). Portanto,

[...] a relação entre as coisas e meu corpo é decididamente singular: é ela a responsável de que, às vezes eu permaneça na aparência, e outras, atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo. Tudo se passa como se meu poder de ter acesso ao mundo e o de entricheirar-me nos fantasmas não existissem um sem o outro (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 20).

Para Merleau-Ponty corpo-próprio parece ser “o nó mundo”, onde se amarra a existência. “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 273). Nessa dimensão, a espacialidade, agora como

um conceito pontyniano, pois também esteve em Heidegger, atinge um nível de sustentação do pensar deste autor e percorre o visível e o invisível de sua existência. Nessa direção o autor afirma que:

A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205).

O ser é e mostra sua espacialidade (região-direção/espaço-possibilidade). Essa relação tornou-se extremamente clara na convivência com pessoas com autismo nos diferentes espaços de ensino. Assim, essas diferentes pessoas direcionam-se para algo e esta ação de direcionar mostra possibilidades que podem ser reconhecidas como as singularidades de cada sujeito. Levando em conta essa espacialidade, de um corpo sensível, Merleau-Ponty (2004), criticamente ao pensamento clássico, diz que:

O conhecimento das crianças e dos doentes permaneceu por muito tempo rudimentar justamente em virtude desses preconceitos: as questões que o médico ou o experimentador lhes colocavam eram questões de homem, procurava-se menos compreender como viviam por conta própria, do que calcular a distância que os separava do adulto ou do homem sadio em seus desempenhos comuns (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 31-32).

Merleau-Ponty (1999) aprofunda em seus escritos sobre espaço: “[...] *devemos pensá-lo abstratamente como a potência universal de*

suas conexões” (p. 328, grifo nosso). Ainda para Merleau-Ponty (1999): “O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o *meio* pelo qual a posição das coisas se torna possível” (p. 328, grifo nosso). Em poucas palavras, a espacialidade é uma direção compreendida.

Com efeito, os modos de interação que se realizam para viver com uma pessoa com autismo, por exemplo, mostram uma posição prévia que mesmo não sendo reconhecida, por vezes, se faz como a “marca” do *ser-com*. Assim, a espacialidade em si não constrói um modo de interação, mas mostra possibilidades/direções, potencializando modos de ser. Pensar, portanto, os modos de interação é mostrar a intencionalidade de problematizar sobre o conhecimento que consideramos e produzimos. Então,

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter a sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23).

Consideramos que a busca pelo conhecer fundamenta os modos de sujeitarmos o outro e, ao mesmo tempo, de nos sujeitarmos nos modos de interação. A (e)vidência, portanto, é de reconhecer uma forma singular na interpretação dos modos de interação. Que esta, a evidência, possa se modificar levand-

do em consideração a sensibilidade do corpo, o corpo-próprio, o *ser-no-mundo* como carnal e “experencial”, algo que reserva uma complexidade inexplicável e vivida. Portanto, a (e)vidência é vidente (visível), mas não é evidente (dada). Contudo, há uma tendência a se adentrar a percepção do outro por seus comportamentos. A maior fragilidade desse movimento é a não complexidade lançada à existência do sujeito. Entende-se que o comportamento não pode ser sinônimo de percepção. A percepção abrange sentidos, comportamentos, ações, reações, perturbações, angústias, entre tantos outros linguajares existenciais. Assim como o “[...] corpo fenomenal não é uma ideia, é um macrofenômeno, o corpo objetivo é um microfenômeno” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 348).

Varela, Thompson e Rosh, na introdução do livro *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, compartilham que “[...] Para Merleau-Ponty, pues, al igual que para nosotros, corporalidad tiene este doble sentido: abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos” (VARELA, THOMPSON e ROSH, 1997, p. 17-18).

Nesse “olhar” se reconhece a *facticidade* do corpo, essa “pre-sença” que apresenta a vivacidade do mesmo, reconhecida tanto em Heidegger quanto em Merleau-Ponty. Essa facticidade é desencadeada pela percepção, que não é somente intuitiva ou mundana. A facticidade, em outras palavras, é um fenômeno indistinto do corpo, é o *factum*, a existência em carne, ossos e sentidos. Ao mesmo tempo, a facticidade mostra que o sujeito,

como abertura de possibilidades, depende de que se mantenha certo mistério, que se considerem suas diferentes qualidades em mundos e tempos distintos (MERLEAU-PONTY, 2002, 2004). O filme de ficção científica e drama *Avatar*¹⁸, dirigido por James Cameron, aprimora algumas dessas questões ao tencionar as ações do humano em nome da cultura do “ser” considerado racional e “sapiens” (MORIN, 2008). Tal filme se contextualiza num planeta chamado Pandora e lá existem outras formas de seres vivos que se relacionam de maneiras muito diferentes do que as formas humanas conhecidas. Uma viagem interessante para suspender o “conhecimento”. A partir desse filme podemos lembrar, também, as ideias de linguagem, problematizando principalmente a linguagem verbal.

Na história da loucura, os discursos tiveram um papel importante para “enquadrar” os “anormais” (FOUCAULT, 2004). No entanto, a linguagem verbal nada mais é do que um gesto do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999), uma expressão aprendida. A linguagem, antes de ser verbal, é corpo e continua sendo sempre corpo, não pode deixar de sê-lo. Independentemente do tipo da linguagem (verbal ou outra), ela sempre existirá na relação. O que fazemos mesmo antes da comunicação pode ser considerado como um *estar-junto*, um (re)conhecer a relação, a qual traz algo na forma de um corpo, proporcionando principalmente o deslocamento de imagens pré-definidas.

¹⁸ Indicado a nove Oscars e vencedor de três, inclusive de melhor filme. Indicado a quatro Globos de Ouro e vencedor de dois. Já é considerado um dos melhores filmes de ficção da história mundial do cinema.

Precisamos desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e, ao fazê-lo, ao mover-se, coloca em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais: do biológico ao pós-biológico, da reversibilidade da cultura como carne do mundo à carne como aspecto simbólico e transcendente do humano; dos sentidos que a historicidade cria em narrativas temporais distintas; dos encontros e desencontros que constituem a nossa existência (NÓBREGA, 2005, p. 612).

Predispõe-se, nesta intenção, um corpo como potência e núcleo discursivo, um corpo fenomenal, entendendo assim que é coerente o propósito de mostrar a imagem de um “[...] corpo genial [...] dos cinco sentidos reunidos pelo sentido do movimento” (SERRES, p. 2004, p. 17).

O visível à nossa volta parece repousar em si mesmo. É como se a visão se formasse em seu âmago ou como se houvesse entre ele e nós uma familiaridade tão estreita como a do mar e da praia. No entanto, não é possível que nos fundemos nele nem que ele penetre em nós, pois então a visão sumiria no momento de formar-se, com o desaparecimento ou do vidente ou do visível (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 128).

Esse deslocamento pode soar um tanto transcendente; de fato pode sê-lo, desde que “transcendente” se remeta ao “[...] caráter dimensional [...] à profundidade do invisível que se anuncia e se esconde sob a ‘pele’ das coisas” (DUPOND, 2010, p. 71-72).

Inferimos que a ideia de corpo-próprio possibilita tornar constante o movimento de “desnaturalização” do que nos

foi dito de alguma forma ser natural. A Educação – e quem faz parte dela como profissional, como educador e como ser humano – pode mostrar que novas imagens estão sempre latentes, como paisagens pulsantes, como formas construídas com novos olhos, em um deslocamento do si “petrificado” para um si “movente”, no qual “[...] o singular não pode ser compreendido por meio de ideias gerais” (SERRES, 2004, p. 81).

As conceituações de corpo-próprio, *pre-sença* e angústia possibilitam-nos pensar sobre a seguinte problemática:

Como pensar crianças que não falam? Que não são ‘dotadas’ de linguagem? Que se negam à comunicação? Selvagens... autistas... loucas! Nasceria daí o sentimento paradoxal que o encontro com tais crianças provoca, misto de desconforto e fascinação frente ao grito, a fala cortada, repetida, errante e silenciosa? (VASQUES, 2008, p. 81).

Considerações

Pensar sobre o que nos parece estranho potencializa criarmos o novo. Por isso, o mergulho em Heidegger e Merleau-Ponty precisamente nos conceitos de *pre-sença*, angústia e corpo-próprio reuniu as expectativas encontradas em mim, nos educadores, nos pais, nas mães, na família e nos demais funcionários que atuam na cotidianidade da escola. A Educação Física esteve como perspectiva de ação, de movimento. Um deslocamento complexo que indica a percepção de um *acontecimento*: não estar sendo professora de Educação Física potencializou a mim como uma perspectiva de mundo. Foi por ter a formação nessa área que a ideia de movimento tornou-se um cerne. Na

dimensão existencial, como *pre-sença* e angústia em Heidegger, e dimensão vivida de corpo-próprio em Merleau-Ponty. É como se a perspectiva da formação da qual participei tivesse criado parâmetros à luz da possibilidade de aprofundamento do pensamento, o corpo que sou.

Fenstenseifer (2009) teceu argumentos a respeito da linguagem, da hermenêutica e da atividade epistemológica em Educação Física ocupando-se de questões que se ligam às noções de conhecimento e de verdade. Da mesma forma, sustentamos a perspectiva da prática pedagógica em Educação Física ser além daquilo que ela costuma trazer em seu sentido literal. A intenção é compreender que a formação em Educação Física pode tornar possível a criação de novos caminhos diante de problemáticas tão importantes quanto a *pre-sença* de pessoas com autismo no contexto educacional, a angústia dos professores por essa *pre-sença*, o dar-se conta de um corpo-próprio da possibilidade de pessoas com autismo e a possibilidade de professores se redescobrirem nas relações.

O professor e filósofo Silvino Santin (2003) é um dos autores que, a partir de um pensamento próprio, atinge discursivamente a Educação Física na sua capacidade ilimitada mesmo não sendo professor de Educação Física, o que ratifica a ideia de que pessoas com diferentes formações necessitam abordar um mesmo tema ou área do conhecimento para que novos olhares e escolhas possam ser discutidos.

É um grande equívoco pensar que é possível compreender a vida por uma única perspectiva ou desde um único lugar.

Os pressupostos são necessários para atuação em qualquer área; contudo, uma das principais características da Educação Física Escolar tem sido, inclusive em documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a ideia de defender a perspectiva da cultura corporal de movimento para a atuação profissional. No entanto, esse aspecto continua engessando a prática intelectual de muitos professores, o que tem sido muito pouco pensado. Um dos paradoxos dessa perspectiva é entender a cultura ou as culturas e suas formas antes do próprio corpo ou da perspectiva de corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999). Estamos estabelecendo de forma oculta uma ordem que mostra um corpo dominado pela cultura, no qual o movimento fica em terceiro plano. Se não fosse assim, poderíamos mudar a ordem e chamar a *cultura corporal de movimento* de “corpo na cultura e movimento”, ou então, “movimento do corpo na cultura”. Há um significado complexo que faz a cultura aparecer antes das duas palavras que seguem. Ao estabelecermos uma ordem nas palavras, colocamos uma ordem de significados e prioridades e isso não pode passar despercebido por nós.

As Educações das pessoas com autismo podem levar essas pessoas ao rótulo de “anormais”, pessoas que não conseguem fazer determinadas atividades ou conseguem apenas algumas, pessoas que podem ser reconhecidas por movimentos que não estão em um ideário esperado pela sociedade. Como ensinamos futebol para pessoas com autismo? Voleibol? Lutas? Danças? É obrigatório ensinar esses conteúdos para todos os sujeitos? Que metodologias a cultura corporal de movimento prevê? O que as

aulas de Educação Física potencializam? A Educação Física consegue ser pedagógica com pessoas com autismo?

Valorizar a diferença não significa muito quando não se sabe que diferenças são essas. Os professores no cotidiano de pesquisa e de escolas que tenho frequentado se sentem frustrados ao se depararem com pessoas com autismo. O movimento é muito. Os movimentos de pessoas com autismo têm sido uma sobrecarga para professores, inclusive de Educação Física.

Talvez, o corpo não seja uma máquina, nem um cadinho purificador da alma, nem um invólucro da psique, nem um suporte para a razão, nem uma equação matemática, nem uma fórmula química, nem uma organização mecânica, mas uma obra de arte, uma melodia. Então, a sua história, provavelmente, não seja aquela que contamos. A história que contamos é aquela que narra o tratamento que a racionalidade lhe deu. Se o corpo é melodia precisamos de um ouvido musical (SANTIN, 2001, p. 58).

Somos partícipes de um processo que não delimita como se deve atuar, mas, antes, como se pensam os seres humanos, como nos colocamos diante de outros iguais a nós, o que criamos no mundo. Para expandir o gesto é necessário não fragmentá-lo, é importante nos conhecermos, conhecermos as moralidades que nos cercam e os desejos que são idealizados antes mesmo de nascermos. “Não existe nada pior que alguém querendo fazer o bem, especialmente o bem aos outros [...]” (MAFESSOLI, 2004, p. 11). Às vezes o importante não é fazer algo em nome do bem, mas apenas fazer.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORDEIRO, R. C. Heidegger e a angústia como revelar-se do nada. **Ítaca – Revista de pós-graduação em Filosofia IFCS-UFRJ**. v. 11, p. 243-253, 2009.

DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 243-256, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, M. **O meu caminho na fenomenologia**. Tradução de Ana Falcato. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Originalmente publicado em www.lusosofia.net. Covilhã, 2009.

HEIDEGGER, M. A preleção (1929): que é Metafísica? In: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 35-44.

MAFFESOLI, M. **A parte do diabo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação**. 159 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**. Curso do Collège de France. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas 1948**. Tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MORIN, E. **Amor, poesia e sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 599-615.

NUNES, B. **Heidegger & ser e tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

NUNES, B. Physis, Natura – Heidegger e Merleau-Ponty. **Natureza Humana**. v. 6, n. 2, p. 271-287, jul./dez. 2004.

SANTIN, S. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-73, 2001.

SANTIN, S. **Educação Física**: Uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SAFRANSKI, R. **Heidegger**: um mestre da Alemanha – entre o bem e o mal. Tradução Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Tradução de Edgard de Assis; Maria Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **De cuerpo presente**: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WERLE, M. A. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-113, 2003.

PARTE III

**AÇÃO DE FORMAÇÃO,
PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO**

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO A INCLUSÃO NA ESCOLA

José Francisco Chicon¹⁹

Gilmar de Carvalho Cruz²⁰

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentarem. O respeito à diversidade nos conclama a perceber que todos somos diferentes “[...] e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (CHICON, 2004, p. 43).

A luta para que as pessoas com deficiência contem com as mesmas condições educacionais que o conjunto da população tem, como referência, dentre outras, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, na qual se afirma que “[...] todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

¹⁹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada, localizado no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes. E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

²⁰ Doutor em Educação Física (Unicamp), professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: gilmailcruz@gmail.com

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada de 7 a 10 de junho de 1994 na Espanha, referencia “[...] o princípio da [inclusão e pauta-se] [...] no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um” (CHICON, 2010, p. 85).

Chicon (2010, p. 86) assinala em seus estudos: “O movimento pela educação inclusiva tem gerado reações na esfera educacional: dúvidas, questionamentos, debates, contando com a participação de profissionais ávidos por orientação e informações. Enfim, o que fazer? Como fazer? São as questões de ordem”.

Essa nova tendência inclusiva no cenário político-educacional brasileiro, de acordo com Chicon (2010, p. 86), “[...] tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida”.

As pesquisas na área educacional e da Educação Física em particular (JESUS, 2006, CRUZ, 2008; CHICON, 2005) revelam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, dizem “não estar preparados” para atuar com crianças que apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Também apontam a não materialização das políticas públicas na realidade socioeducacional e a desinformação como um empecilho para

que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores em prol do aprimoramento da prática pedagógica no sistema educacional como um todo. Cabe salientar que não estamos falando de cursos que se distanciam da realidade dos profissionais da escola, mas sim daqueles que procuram se aproximar dessa realidade, trabalhando em parceria com os professores, numa perspectiva de pesquisa-ação, isto é, de mergulhar no cotidiano dos sujeitos e, junto com eles, ir buscando os meios de resolver os problemas que emergem no dia a dia. Essa segunda alternativa consiste no cerne desta pesquisa.

A nosso ver, são as escolas e os professores organizados nas suas respectivas instituições que podem decidir quais são os melhores meios, métodos e formas de assegurar um processo de formação continuada para os seus profissionais e, a partir disso, pensar, dentro dos princípios da educação inclusiva, o que pode ser interessante para que a escola e o professor promovam um ensino de qualidade que garanta ao aluno a acessibilidade ao conjunto de conhecimentos oferecido.

Em frente ao desafio de buscar ações de formação continuada que vão ao encontro das necessidades dos profissionais de Educação Física, organizamos esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: como os professores de Educação Física têm experimentado o desafio da inclusão em suas práticas pedagógicas?

Estudos como os realizados por Chicon (2005), Nascimento (2012), Bracht e outros (2003), Cruz (2008) e Jesus (2006) vêm apontando na direção da organização de programas de formação continuada que envolvam os profissionais de Educação e de Educação Física na pesquisa e na reflexão sobre suas próprias práticas. Tais ações mostram-se bastante promissoras no que diz respeito à mudança qualitativa da ação docente, em detrimento de propostas que envolvam os profissionais em curso de formação desconectados da prática pedagógica, como modelos baseados na racionalidade técnica ou instrumental que privilegiam o conhecimento tácito e utilitário.

Sendo assim, é nossa aposta, nesta pesquisa, compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada pelos professores de Educação Física em ação de formação continuada. E isso é conseguido por meio das narrativas desses docentes.

A seguir, apresentaremos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, identificando o *locus*, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

Caminhos trilhados

Para o campo da educação, as pesquisas de natureza qualitativa conferem uma orientação direcionada ao processo educacional que acreditamos ser uma referência no sentido de contribuir para a mudança de atitudes, de situações, de práticas, de condições, em relação ao contexto investigado.

Nossa investigação²¹ se respalda na pesquisa-ação crítico-colaborativa quando promove os espaços de pesquisa como locais de transformação e ressignificação de saberes e práticas, como espaço de aproximação entre as instituições formadoras e os espaços de atuação dos profissionais, promovendo o diálogo, a resolução de situações-problema que emergem do cotidiano de forma crítico-colaborativa (BARBIER, 2007).

Para compor o grupo de participantes do estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, com o objetivo de originar um grupo de estudo que denominamos *Grupo Operativo de Formação (GOF)*, em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas fomentadoras de um debate coletivo. O grupo foi constituído por oito educadores, de ambos os sexos, com idades entre 25 e 56 anos, que lecionavam em escolas públicas da rede municipal de ensino de Cariacica/ES, que tinham vínculo de trabalho efetivo e atuavam com alunos com deficiência em suas turmas.

A formação continuada foi desenvolvida no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa)²², no período de agosto

²¹ Cumpre-nos informar que o Projeto de Pesquisa n° 146/11, referente ao nosso estudo, foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes no dia 31 de agosto de 2011, em conformidade com a Resolução n° 196/1996, que versa sobre pesquisa com seres humanos. Cabe informar ainda que usamos no corpo deste texto nomes fictícios para designar os professores participantes do estudo e a letra inicial do nome dos alunos citados.

²² O Laefa está localizado no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes.

a dezembro de 2011, em um encontro presencial semanal com três horas de duração (das 18h30min às 21h30min) e outras três horas não presenciais para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos etc.), totalizando quinze encontros com carga horária final de noventa horas.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como instrumentos e procedimentos de coleta de dados os seguintes recursos técnicos: audiogravação (narrativa), diário de campo e entrevista narrativa.

Audiogravação – as narrativas dos professores participantes da pesquisa foram capturadas durante todo o processo da ação de formação (quinze encontros), por meio do uso de um gravador de áudio (tipo MP4), e transcritas ao longo da semana entre um encontro e outro pelos três bolsistas participantes da pesquisa, pelo professor colaborador e por mais sete bolsistas e voluntários de extensão do Laefa.

Diário de campo – trata-se de um instrumento de uso pessoal (um caderno) utilizado para acompanhar e registrar dados referentes aos acontecimentos gerais que ocorriam durante a ação de formação.

Entrevista narrativa – utilizada para a realização das entrevistas com os professores participantes. Por meio de esquemas autogeradores, procuramos identificar a percepção dos docentes sobre o processo de formação continuada experimentado por eles no GOF (seus anseios, suas expectativas e experiências de formação, suas descobertas).

Os dados foram organizados com base na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2004). No entanto, por se tratar de dados subjetivos e singulares, optamos por proceder com uma análise interpretativa das informações.

Como resultado da análise dos dados, desenvolvemos um eixo temático, o qual é tratado a seguir.

Autismo e suas implicações no processo de inclusão nas aulas de educação física

Nos encontros semanais do GOF, tivemos a oportunidade de nos aproximar das diversas realidades que os professores traziam em suas narrativas. Os contextos que compõem uma rede de ensino, como tantas outras no Brasil, concentram peculiaridades e particularidades (positivas ou negativas) que, muitas vezes, desafiam os professores na complexa tarefa de educar.

A situação das oito escolas públicas da rede municipal de educação de Cariacica que passamos a conhecer por meio das narrativas dos professores do GOF permitiu-nos entender como acontece a organização dessas unidades de ensino frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência naqueles espaços de aprendizagem.

Em nossas conversas no GOF, a questão da inclusão se fazia presente em todo encontro. Em suas narrativas, os professores identificaram casos de crianças hiperativas, de defasagem idade-série, de violência na escola, de autismo e outros. Mas os

casos de alunos com autismo²³ é que foram identificados por todos como os que se constituem um desafio à ação docente na atualidade, tendo em vista que, com o processo de inclusão, esses alunos estão na maioria das escolas da rede municipal de Cariacica, segundo os professores, e apresentam peculiaridades, como déficit na interação social, alteração de comportamento, dificuldade de comunicação, restrição de interesses e outras características que tornam ainda mais complexa a intervenção educacional com eles.

Com essa convicção, o autismo se constituiu como tema disparador de nossos estudos e de nossas reflexões e ações para pensar os processos de inclusão com todos os alunos na escola, tenham eles deficiência ou não. Partimos do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender e que esse aprendizado só ocorre em interação, mediado por pessoas mais experientes de seus laços de relação. Acreditamos que, mudando as condições e as circunstâncias ambientais e sociais, é possível que esses alunos tenham avanços que não ocorreriam de outro modo.

Com essa decisão, tomamos o caso narrado pela professora Regina (que veremos na sequência) como referência para orientarmos nosso olhar crítico para a prática pedagógica inclusiva de alunos com autismo nas aulas de Educação Física.

²³ O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento (TGD). Trata-se de um distúrbio nas interações sociais recíprocas que costuma se manifestar nos primeiros cinco anos de vida. Caracteriza-se por padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades (ORRÚ, 2009).

Contextualizando o caso: traços da narrativa da professora Regina

No segundo encontro, a professora Regina expõe toda a angústia que vem sofrendo ao ter que lidar com a questão da educação inclusiva em seu ambiente de trabalho. Ela faz denúncias de uma realidade que precisa ser revisitada e transformada, mas também de potencialidades que necessitam ser enaltecidas e cultivadas. Entre as incertezas, dúvidas e medos, deposita a esperança de melhor compreender a questão ao participar do GOF, deixando transparecer, em sua narrativa, a crença de que, no processo de formação crítico-colaborativa, alguma luz iluminará o seu saber-fazer. Segue sua narrativa:

[...] uma escola com seis turmas de manhã, seis turmas à tarde, mas tenho a sorte, como o colega, de ter uma administração esplendorosa. Já vamos fazer oito anos com essa direção e uma escola extremamente comprometida, deliciosa de trabalhar e estou vindo aqui pela angústia, talvez como alguns de vocês, que é o completo desconhecimento do que fazer [...].

Só de [alunos com] laudo [médico] lá, de manhã e à tarde, eu trabalho de manhã e à tarde, são sete [alunos] com laudo numa escola tão pequenininha e, sem laudo, mais um monte.

Talvez por ser uma administração tão boa, alguns pais se sintam seguros de colocar os filhos. Acho que a Secretaria também acha, porque, ao invés de cobrar que todas as escolas também tenham uma boa administração, é mais fácil colocar aquele aluno com problema [de aprender nos moldes convencionais] na escola que é garantidamente comprometida. Isso é muito complicado, a escola acaba ficando sobrecarregada. Então, todo aluno com problema é “jogado lá” [...]. A gente pensa, assim, que essa Secretaria é terrível, ela bota todo mundo lá, mas, graças a Deus, de certa forma, um desespero nosso, mas eles estão ali, são acolhidos, têm um respeito.

Tive um ano de experiência na Apae de Cariacica, acho que em 1993, [...] mas, ainda assim, tenho completo desconhecimento, com-

pletamente perdida, não sei o que fazer, não sei nem por onde começar. O máximo que a gente pode ser é carinhoso com esses alunos [...] (REGINA, 4 de julho de 2011).

A frase “Então, todo aluno com problema é jogado lá” representa, em nossa interpretação, um desabafo da professora Regina em relação às condições em que o aluno é encaminhado pela Secretaria de Educação à escola, no sentido de que não há uma preocupação e ação efetiva da Secretaria ao encaminhar o aluno com deficiência a uma escola, de provê-la com informações e recursos materiais e humanos de apoio, com elaboração de proposta pedagógica que possa responder às necessidades educacionais desse aluno, deixando a escola e, na maioria das vezes, o professor sozinhos na busca de encontrar os meios de educá-lo. Isso é muito ruim, pois sabemos que, para fazer educação inclusiva, é preciso muito mais que inserir o aluno com deficiência em uma turma; são necessários, em muitos casos, apoios de profissionais especializados, mudanças arquitetônicas, trabalho multiprofissional, recursos tecnológicos específicos para cada caso, enfim, investimento financeiro e recursos humanos.

Ao sinalizar o “desespero” próprio e dos profissionais da escola em relação à dificuldade de desenvolver projetos pedagógicos para os alunos com deficiência, a professora reconhece a importância do acolhimento desses alunos no espaço escolar como um direito de todo ser humano. Em suas palavras: “[...] mas eles estão ali, são acolhidos, há um respeito”.

Pensamos que o aluno com NEEs não vai para a escola para um dia ser incluído; ele vai porque tem o direito de estar na

escola, direito que é garantido a todo cidadão. Não estamos dizendo que é fácil fazê-lo. Continuamos a afirmar que o processo é dificultoso para o sistema educativo, mas também é para o aluno incluído e seus familiares (CHICON; MENDES; SÁ, 2011).

Na narrativa da professora, intrigou-nos o fato de já ter exercido trabalho na Apae, no ano de 1993, no atendimento educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, ter cursado uma disciplina de Educação Física Adaptada em sua graduação, já estar há vinte anos atuando na escola e, mesmo assim, considerar-se “[...] *completamente perdida* [...]”. Talvez a professora esteja nos falando de diferentes situações:

- a) um alerta de que, em pleno ano de 2011, com mais de uma década da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei nº 9.394/96 (LDB), parece estranho que os professores continuem demonstrando “despreparo” e se mostrem ávidos por informação e orientação em relação ao seu saber-fazer inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (o que está acontecendo? Onde estão os apoios e resultados dos cursos de formação continuada realizados pelo sistema de ensino?);
- b) com o tempo de serviço, podemos entrar em uma “zona de conforto”, na qual, consciente ou inconscientemente, não nos colocamos dispostos a buscar, a inovar e enfrentar os problemas do processo ensino-aprendizagem com entusiasmo e interesse, acomodando-nos e aceitando as coisas como são e estão;
- c) refere-se à necessidade de um processo de formação continuada sistematizado e constante, que mantenha e provo-

que o interesse do professor em estudar, preocupado com uma formação humana ampla (SEVERINO, 2010; CRUZ JUNIOR, 2010; ADORNO, 2011) que extrapole o conhecimento técnico-instrumental e ofereça outras formas de conhecimento aos profissionais da educação, como filosofia, educação estética, arte, música, teatro, cinema etc.;

- d) lembra que a prática docente exercida na Apae poderia ter sido predominantemente empírica, com pouco embasamento teórico, o que dificultaria sua transposição para o ambiente escolar – local onde encontra condições e proposta pedagógica diferenciada e em que o professor precisa lidar com os casos de alunos com deficiência e não deficientes, interagindo no mesmo espaço-tempo, quando, na Apae, a ação docente envolvia, muitas vezes, trabalhos individualizados e em pequenos grupos (dez alunos no máximo) e com alunos que apresentam características comportamentais e de aprendizagem semelhantes. Além disso, poderia ter desenvolvido a crença de que o problema da não aprendizagem tem causa no aluno e não nos processos educacionais;
- e) enfim, fala-nos da necessidade de investimento público na “saúde” do sistema de ensino, na valorização do profissional, na melhoria das condições de trabalho, na participação da família no processo educacional, na formação continuada etc.

No fundo, acreditamos que a professora Regina quer nos dizer que a prática pedagógica inclusiva é complexa, requer atitude de acolhimento, busca de conceitos e procedimentos

mais adequados, estudo e enfrentamento individual e coletivo. Não tem receita pronta, cada caso é um caso. Por isso, precisamos ter paciência, compromisso, confiança em nosso trabalho, perseverança, ousadia e nos desafiar dia a dia a encontrar a melhor maneira de educar a todos.

Para realizar trabalhos na perspectiva da inclusão, precisamos desenvolver a crença no potencial humano. Portanto, quando falamos sobre a questão da inclusão de alunos com deficiência na escola, essa sensação de impotência apresentada pela professora Regina não ocorre somente com ela, pelo contrário, permeia a todos aqueles que escolheram a carreira docente, atingindo, inclusive, aqueles com mais tempo de experiência. O que precisa ficar claro é que nossa angústia, sensação de impotência, não pode nos paralisar, mas nos desafiar a ir à luta, investir na formação desse novo ser humano.

Desse modo, em educação, os insucessos têm que incomodar, mas não imobilizar a ação docente. Devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação (BRACHT et al., 2003).

Em continuidade à sua narrativa, a professora Regina apresenta o caso dos dois alunos autistas que se encontravam matriculados em suas turmas. De acordo com seu relato, eram dois irmãos, M. e L., ambos de sexo masculino, com dez e doze anos de idade, respectivamente, fazendo uso de medicamento controlado – quando não eram medicados, ficavam mais agitados – e não apresentavam comunicação oral. Além deles, havia uma irmã de oito anos (não deficiente), que também estava matriculada na escola, na turma do terceiro ano. Os dois estuda-

vam no turno matutino, em turmas diferentes: M. no quarto ano e L. no quinto ano. As duas turmas continham até 25 alunos. M. começou a estudar na escola em 2010. Já começava a se relacionar com os colegas e a realizar rabiscos no caderno. Era mais sociável. O aluno L. ingressou na escola em 2011 e apresentava comportamento mais arredio, de difícil interação. Em momentos de crise nervosa, precisava ser contido, pois podia machucar alguém. Além disso, L. causava maior preocupação aos profissionais da escola porque costumava abaixar o calção, se masturbar e bater na estagiária quando ela tentava lhe impor limites, lembrando que aquela era uma escola com atendimento estudantil de primeiro ao quinto ano. Dizia: *“Então, está todo mundo tão perdido e tão desorientado que não sabe lidar com essa situação, não só eu mais todo mundo”* (REGINA, 17 de agosto de 2011). Ambos os alunos eram acompanhados na sala de aula por uma estagiária de Pedagogia que tomava conta deles.

A mãe se separou do marido e migrou do Pará para o Espírito Santo, recebendo pensão apenas de um dos filhos. Como tinha que trabalhar, no turno vespertino os filhos eram deixados sob os cuidados da avó.

Segundo a professora, na escola não era desenvolvido nenhum tipo de proposta pedagógica em relação a eles: *“[...] eles ficam o tempo inteiro pela escola. Ou estão no pátio ou estão no refeitório”* (REGINA, 17 de agosto de 2011). No contraturno da escola, foi aberto um serviço de atendimento educacional especializado, mas a mãe não tinha disponibilidade de tempo para levar os filhos.

Na Educação Física, ficavam à margem da aula, perambulando pelo pátio, sem que houvesse intervenção pedagógica por parte da professora: “*Eu nunca nem tentei [trabalhar com eles] para te falar a verdade*” (REGINA, 17 de agosto de 2011). Em uma de suas falas, a professora assim descreveu a situação:

*[Na escola] [...] existe o carinho, mas existe ainda o medo de não saber o que fazer, como agir. Como eu vou dar qualidade, como eu vou dar conhecimento na área de Educação Física para o menino, se eu não sei lidar com ele? Como a professora de sala de aula vai passar o conhecimento, se ela não sabe como lidar com ele [...].
[...] Também não posso negar que, quando os dois autistas não vão à escola, não é um alívio, porque eles brigam e gritam o tempo inteiro [...]* (REGINA, 10 de agosto de 2011).

A situação descrita pela professora Regina, com certeza, não se circunscreve somente ao seu ambiente escolar, é comum a muitas escolas de nosso país e é reveladora do quanto os professores e os alunos com determinados tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (autismo, por exemplo) são vítimas e sofrem no processo educacional. Os primeiros pela dificuldade em ensinar a pessoas com características tão peculiares: “*[...] nessa escola, de manhã, os professores são muito inteirados; tem busca, eles querem. Não é porque não querem, é porque não sabem mesmo. Não é porque estão sem vontade, é porque está todo mundo perdido [desorientado]*” (REGINA, 17 de agosto de 2011). E os segundos por não terem suas necessidades educacionais respondidas e porque, em muitos casos, são ignorados em sua presencialidade.

A nosso ver, isso é fruto de um sistema educacional perverso, que não faz o investimento material e humano necessário

para desenvolver a dignidade humana, nesse caso, dos profissionais da educação e dos alunos. Fazer educação inclusiva requer vontade política e investimentos pesados em recursos humanos e materiais. Nota-se a carência dos profissionais por condições de trabalho que lhes garantam um processo de formação humana amplo (SEVERINO, 2010; CRUZ JUNIOR, 2010; ADORNO, 2011) para que exerçam sua função civilizatória tendo o ser humano como fim em si mesmo.

Nesse sentido, Nóvoa (2010) chama a atenção para o papel social da escola, indicando três provocações:

Por isso, quero deixar três alertas que são, na verdade, três provocações. A escola deve atender aos problemas sociais? Sim. A escola deve favorecer as dimensões lúdicas? Sim. A escola deve promover as identidades culturais e os laços afectivos? Sim. Mas estes três gestos são meios para que a escola cumpra a sua missão. E quando os *meios* são transformados em *fins*, a escola perde a razão de ser (p. 13).

[E prossegue em sua análise, concluindo] Porque atende a um conjunto de solicitações, sem dúvida importantes, mas não foca a sua atenção no conhecimento e nas aprendizagens, que devem ser o núcleo central do trabalho escolar e dos processos de inclusão (p. 14).

E aqui cabe ainda um outro alerta. No contexto educacional inclusivo, em que o aluno com deficiência é deixado à “mercê de si mesmo” pelos profissionais da escola, sem que haja uma proposta pedagógica sistematizada e orientadora da ação docente, mesmo que precária e insignificante, esse procedimento nos faz reportar a duas pesquisas: uma realizada por Chicon, Mendes e Sá (2011) e a outra por Chicon (2005). Nesses

estudos, efetivados em escolas de ensino fundamental do município de Vitória/ES, os autores relatam situações de “abandono pedagógico” de crianças com deficiência semelhantes ao caso narrado pela professora Regina, envolvendo não alunos com autismo, mas alunos com síndrome de Down de 14 e 10 anos. Em suas conclusões, fazem o seguinte alerta:

Essa situação nos chama a atenção para um problema grave na Educação/Educação Física: a escola, no processo de inclusão, pode estar formando os alunos para perpetuarem/reproduzirem atitudes de segregação de alunos com NEEs por deficiência, tornando natural a não participação deles nas atividades escolares e sociais, mantendo, por dentro do processo de inclusão, a exclusão. Ou seja, não contribuindo para transformar o quadro de segregação e discriminação existente antes do movimento de inclusão (CHICON; MENDES; SÁ, 2011, p. 198).

Diante desses casos, a professora pergunta aos participantes do GOF: “o que fazer? Como ajudar a mãe desses dois alunos? Como a escola, em seu conjunto, poderia agir?” De forma complementar, afirma que a mãe desses alunos está em dúvida entre a escola e a Apae, questionando-se sobre qual desses espaços atende melhor às necessidades de seus filhos.

São perguntas que não podem ser respondidas de forma direta, pois envolvem diferentes contextos, condições e circunstâncias e muitas dimensões do saber-fazer. Mas esperamos que o próprio GOF possa responder a essas e a outras questões não suscitadas no decorrer do processo formativo crítico-reflexivo, pois acreditamos que o primeiro passo para desejar e buscar o

conhecimento é reconhecer o seu não saber, como já dizia Platão em sua célebre obra *A república*.

O texto original tem outros elementos de análise enriquecedores, mas, por questão de limite espacial, a discussão deste eixo temático terá que ser interrompida neste ponto.

Considerações

Tivemos o ambiente escolar e a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada para o desenvolvimento do processo da prática reflexiva. Atuando de forma ativa e colaborativa, os professores participantes do GOF uniam-se para debater como resolver situações incertas e desconhecidas, o modo como utilizar o conhecimento científico, bem como experimentar hipóteses de trabalho, recriar estratégias e/ou inventar procedimentos e recursos para agir de forma ética e conveniente dentro da escola.

Acreditamos que, tal como na atitude filosófica, a formação continuada também deve ser regida pelo amor, ou seja, pela força de construir sua identidade na relação com o outro e de assumir a busca do conhecimento como processo incessante de diálogo entre sujeitos de tempos diversos. Desse modo, o conhecimento também, portanto, pode propiciar uma oportunidade de encontro e reconhecimento com o outro, tal como experimentamos no GOF. No entanto, esse conhecimento não deve ser restrito apenas aos conteúdos específicos ou aos técnico-instrumentais da formação, mas deve ter como foco o horizonte de uma formação cultural ampla.

Nesse bojo, cabe ressaltar que da análise dos dados identificamos um eixo de discussão – autismo e suas implicações no processo de inclusão nas aulas de Educação. Desse eixo, extraímos apontamentos importantes para a compreensão do “ser” autista e dos processos de inclusão na escola.

Percebemos, por meio das narrativas dos professores, que é comum, nas escolas de Cariacica, os docentes se depararem com a questão da inclusão de alunos com autismo nas escolas da rede e, portanto, nas aulas de Educação Física. Esses casos são considerados pelos membros do GOF por suas peculiaridades; são desafiadores à prática docente, deixando grande parte dos professores fragilizados em seu saber-fazer em frente a essa questão, como observamos na narrativa da professora Regina: *“Eu não sei o que fazer?”*. Entretanto, consideramos, na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes Flavia, Valdinei e Mara – como demonstrado nos encontros do GOF – que não é fácil fazer inclusão de alunos com autismo, mas é possível. Os próprios colegas já o fazem na rede.

Também podemos indicar a pesquisa realizada por Siqueira (2011), realizada no acompanhamento da professora Alessandra (convidada a relatar seu trabalho no GOF), com o desenvolvimento de uma prática positiva de inclusão de aluno com autismo nas aulas de Educação Física em uma escola da rede municipal de Vitória/ES.

Portanto, não negamos que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno com autismo é extremamente difícil e delicada. Porém, é

justamente isso que nos instiga e faz com que reavaliemos nossas atitudes, conceitos e procedimentos. Construir e gerenciar atos pedagógicos inclusivos na Educação Física requer coragem e ousadia em rever concepções de ensino.

Os professores, em sua avaliação final, consideraram, em unanimidade, o GOF como um grupo que contribuiu para mudar sua relação com o ensino, ressignificar a visão sobre as práticas inclusivas e sobre os modelos de formação continuada. A sensação de isolamento na escola apareceu de modo muito intenso em seus depoimentos, e o reconhecimento do encontro no GOF como momento de “troca de experiência” foi destacado pela maioria dos professores; inclusive houve, por iniciativa deles próprios, a proposta de manter o grupo ativo.

Considerando essa avaliação positiva, podemos inferir que, na educação, é preciso ter clareza de que não basta apenas pensar no aluno na escola, criar ferramentas para ensiná-lo, se não colocarmos os professores em condição de usar essas ferramentas. Se tivermos bons professores, com qualidade na formação, com atitudes acolhedoras, nós teremos bons trabalhos com alunos na escola, tenham eles deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não. Assim, ao propor a inclusão de alunos na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Brasília: Liber livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 66-103.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. de O.; SÁ, M. das G. C. S. de. Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out./dez. 2011.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: um mergulho no brincar**. 1. ed. Vitória, ES: Edufes, 2004.

CRUZ JUNIOR, A. F. da. **A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores de educação física**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

DECLARAÇÃO dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <<http://www.infojus.com.br/area3/ant/%f4niosilveira.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2004.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Corde, 1990.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. Prefácio. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 11-16.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação universitária. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2010.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2011.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A INCLUSÃO NO FOCO DA DISCUSSÃO

*Sylvia Fernanda Nascimento*²⁴

A formação continuada em discussão

A formação continuada de professores é um dos fatores que fazem parte das políticas públicas para a educação e é pensada, por muitos gestores, como forma de oferecer uma eficiência ao trabalho dos profissionais da escola. A ideia de formação continuada se associa ao objetivo de melhorar a qualidade dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino para atender às exigências sociais e econômicas. É lugar comum assegurar que somente a qualidade dos professores é um fator-chave para garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Correia (1999), discutindo a ideia de “lugares comuns” na formação continuada, define lugar comum como um discurso já incorporado, compartilhado comumente por um grupo, construindo laços comuns conotados com a ideia de comunidade, de partilha interiorizada de um espaço.

²⁴ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora da Rede de Ensino Doctum e da Educação Básica do Município de Vitória/ES e pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada da Ufes (Laefa). E-mail: syfena@hotmail.com

O autor traz quatro lugares comuns portadores da verdade em torno da formação continuada, que são, segundo ele, inquestionáveis: 1) a qualidade do ensino depende diretamente da qualificação dos educadores; 2) a formação continuada contribui sempre para a valorização profissional e a melhoria do desempenho dos indivíduos; 3) o efeito da formação continuada no desempenho profissional depende de como a aplicabilidade dos saberes corresponde às carências dos professores; 4) toda a sociedade se beneficia com a melhoria da qualidade do ensino (ou da educação).

No primeiro lugar comum que Correia (1999) traz consta uma relação entre a qualificação dos educadores e a qualidade do ensino. Essa relação se estabelece como lugar comum quando, necessariamente, a melhoria da qualidade de ensino está diretamente atrelada à melhoria da formação do professor. Para ele, existe um consenso cognitivo²⁵ em torno desse lugar comum que justifica o “investimento” na formação continuada, se for acompanhada por medidas que tendam a assegurar uma indiscutível qualidade dos formadores. No entanto, esse mesmo consenso cognitivo, construído para esse lugar comum, produz o que Correia (1999) chama de ocultação²⁶ por colocar o peso da eficácia da educação apenas na figura do professor e desconsiderar a importância da gestão escolar na estruturação das práticas destes atores. Essa ocultação pode contribuir para uma economia

²⁵ O consenso cognitivo é constituído em torno da aceitação de determinados assuntos que são inquestionáveis por comunidades legítimas.

²⁶ O efeito de ocultação é o que Correia (1999) considera como ideia subjacente, que não se manifesta claramente, mas que existe no consenso cognitivo construído em torno deste lugar comum.

de reflexão em torno das relações entre as políticas públicas, os modelos de gestão das escolas e a formação profissional.

É preciso, então, uma qualidade da organização do trabalho docente, respaldada pelo sistema educativo, por meio das políticas públicas, para o desenvolvimento de práticas formativas que favoreçam todo o contexto de trabalho dos profissionais da escola. Correia (1999, p. 3) esclarece ainda que “[...] a performance de um sistema [...] depende muito mais da qualidade da organização e de interações comunicacionais entre os atores [...] do que da ‘eficiência’ da ação de cada um deles”. Nesse ínterim, favorecer o contexto de trabalho da escola e de seus profissionais implica favorecer um conjunto de fatores que visam a garantir a todo e qualquer aluno, inclusive àqueles com algum tipo de deficiência, o direito à educação.

Adequar a formação continuada de professores às necessidades emergentes da inclusão requer ações políticas que não se reduzem apenas à formulação de diretrizes e projetos que incentivem a qualificação dos professores. Requer ações políticas que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional e que permitam a materialização do oferecimento de recursos humanos, materiais e de infraestrutura que ajudem a organizar a complexa tarefa de intervenção que esses alunos demandam.

Sobre o conceito de formação continuada, compartilhamos das proposições de Gatti (2008) quando analisa as políticas de formação continuada no Brasil, ao sinalizar que ora o conceito se restringe aos cursos estruturados e formalizados

oferecidos após a graduação, ora a formação continuada é conceituada como algo amplo e genérico. Neste último caso, o conceito é compreendido como

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, curso de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância [...], grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus âmbitos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Diante da necessidade de ressignificação dos processos de formação continuada pautados pelo viés da “eficiência”, defendemos neste estudo uma formação influenciada pela perspectiva do protagonismo do professor a fim de dar sentido e potencializar o que é produzido nas escolas, buscando dar a ele maior autonomia e visibilidade para propor práticas de ensino que se articulem com o projeto coletivo em que atua.

Referindo-nos a uma experiência pessoal, por fazer parte do quadro efetivo de professores da rede municipal de ensino da Serra/ES²⁷ desde 2006, houve a oportunidade de participar do

27 Focalizando o lócus da nossa pesquisa, o município da Serra, que faz parte da região metropolitana da Grande Vitória (ES), possui em sua rede de ensino 116 escolas que atendem perto de 46 mil alunos na educação básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até 2011, o número de professores de Educação Física atuando na rede de ensino era 356 (236 em regime estatutário e 120 em regime contratual).

programa de formação continuada em Educação Física oferecido pela Secretaria de Educação (Sedu) até o ano de 2009.

Durante os encontros mensais de formação continuada, muitas angústias dominavam as discussões e revelavam alguns pontos que limitavam o andamento do trabalho do professor em sua unidade de ensino, como a precariedade do espaço físico das aulas, a dificuldade de acesso aos materiais didáticos, a questão salarial, as preocupações com as questões socioeconômicas do local da unidade de ensino. Essas questões eram citadas com muita frequência, evidenciando um efeito de descontentamento dos professores com a política de ensino.

A partir dessas experiências, fomos elaborando algumas percepções em relação à maneira como esses programas de formação continuada eram apresentados aos professores e como eles pouco influenciavam nas práticas pedagógicas das aulas de Educação Física. Por isso, a formação continuada de professores foi a temática que tangenciou esta pesquisa.

Mobilizamo-nos, também, em vincular a educação inclusiva neste projeto, por percebermos que esse movimento se constitui num paradigma a ser compreendido pelo sistema de ensino e que tem desafiado os profissionais da educação, de modo geral, a encontrar os meios de educar a todos no mesmo espaço-tempo de interação.

A importância de relacionarmos a formação continuada e a inclusão se salienta quando constatamos que alguns estudos da área educacional (GLAT; FERREIRA, 2003; CHICON, 2005; CRUZ, 2005) trazem como problemática a dificuldade

dos professores regentes e de Educação Física em atuarem com crianças, jovens e adultos com deficiência. Essas pesquisas revelam que os profissionais, de maneira geral, dizem não estar preparados para trabalhar com alunos que apresentam deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e evidenciarem que a falta de preparo se torna um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

No estudo de Cruz (2005), com relação às dificuldades apontadas pelos professores, são colocados aspectos que interferem na condução do ensino-aprendizagem em ambiente inclusivo: a necessidade de conhecer mais sobre a deficiência, de ter maiores informações sobre o assunto, as dúvidas de como atuar com determinadas síndromes, de como agir minimamente para atender o aluno deficiente e como trabalhar com a segurança de fazer o que se considera certo. A partir dessas considerações, acreditamos que outras dificuldades ainda persistem no imaginário dos professores quando se trata da intervenção pedagógica com alunos que apresentam deficiência.

Nessa direção, a realização desse projeto foi motivada pelo desejo de empreender uma ação de formação continuada de professores de Educação Física em que as demandas e as necessidades referentes à educação inclusiva fossem ouvidas e discutidas tendo por base a prática reflexiva, na qual os participantes, de modo coletivo e colaborativo, produzissem um novo olhar sobre a sua realidade, resignificando suas práticas, gerando mudanças incrementais (BAUMEL; SEMEGHINI, 1998),

valorizando o seu saber-fazer sem desconsiderar os aspectos sociopolíticos que permeiam o processo educativo.

Diante do desafio de buscar ações de formação continuada que vão ao encontro das necessidades dos profissionais de Educação Física, organizamos esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: quais as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam no processo de inclusão?

Percursos metodológicos

Para formar o grupo de participantes do estudo, foi organizado um projeto de extensão intitulado *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*, cujo objetivo era originar um grupo de estudo que denominamos *Grupo Operativo de Formação* (GOF), em que professores interessados em incrementar sua prática pedagógica narrassem suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso, na intenção de gerar questões reflexivas fomentadoras de um debate coletivo. O grupo foi constituído por educadores que lecionavam em escolas públicas da rede municipal de ensino da Serra/ES. Os outros dois critérios de participação foram: vínculo de trabalho efetivo e atuação com alunos com deficiência.

A formação continuada foi desenvolvida no Laefa²⁸ com uma única turma, no período de fevereiro a junho de 2011, em um encontro presencial semanal, com três horas de dura-

²⁸ Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa) pertence ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

ção no horário noturno. Foram acrescentadas três horas, não presenciais, para estudo (leitura de textos indicados, elaboração de planos etc.), totalizando vinte encontros, com uma carga horária final de 120 horas. Participaram da ação de formação sete docentes no início das atividades e apenas quatro (um professor e três professoras) continuaram até o final do processo.

Adotamos como principal caminho metodológico a utilização de alguns elementos da teoria da pesquisa-ação. Conforme pontua Elliott (2000), esse movimento implica definir os professores como profissionais que refletem sobre sua prática em seu lugar de trabalho. E é a partir da reflexão de sua prática que se constitui o processo de desenvolvimento do docente, pois “[...] a pesquisa-ação integra ensino e desenvolvimento do professor [...], investigação e reflexão filosófica em uma concepção unificada de prática reflexiva educativa” (p. 73).

Pensando em uma proposta de ação de formação que garantisse um espaço de reflexão, as discussões se pautaram nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo. Assim, nosso tipo de intervenção nos apontou a perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

A intenção de formar um grupo para expor suas experiências de escola, narrar suas práticas e refletir sobre elas se justificou pela necessidade de promover um diálogo que estimulasse o professor a pensar a sua prática na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A narrativa está no nosso trabalho como elemento que favorece a captura de informações advindas das experiências vi-

venciadas pelos participantes nas aulas de Educação Física. A partir do momento em que optamos por trabalhar com as demandas dos professores, referentes ao seu cotidiano escolar, a narrativa se configurou como uma estratégia de obtenção dessas informações que passaram a nortear a ação de formação do grupo.

A metodologia do GOF como proposta didática pautou-se nos seguintes procedimentos:

- a) as atividades no projeto de extensão foram iniciadas trabalhando, no primeiro mês de intervenção, com os conteúdos básicos da educação especial, por meio de leitura de textos e aulas expositivas predominantemente;
- b) proposta de apresentação e discussão da realidade educacional vivida pelo professor, com exibição de vídeos com suas aulas de Educação Física inclusiva. O método de organização para esse momento consistiu em selecionar algumas das situações-problema em comum, categorizá-las para construir, de forma coletiva, ações que ressignificassem essas práticas;
- c) a ação de mediação a partir de textos indicados para leitura e discussão, análise de filmes, exibição de documentários, palestras, depoimentos, aula expositiva, experiências práticas e outros recursos didáticos introduzidos com o objetivo de fundamentar e potencializar o processo de formação.

Nos encontros de formação ocorridos para o desenvolvimento deste estudo, as experiências relatadas evidenciaram vários comportamentos, saberes-fazer e sentimentos que marcaram a ação pedagógica dos professores de Educação

Física participantes. Práticas interessantes, relatos de diferentes modos de resolver problemas que eram comuns, angústias e sentimento de impotência foram percebidos por nós a partir da narrativa das experiências vivenciadas pelos professores.

Os dados da análise foram organizados com base na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2002) pela possibilidade de nos oferecer melhor compreensão acerca dos conteúdos oriundos das narrativas dos professores participantes; no entanto, por se referirem a dados subjetivos e singulares, optamos por proceder de forma interpretativa em relação ao tratamento das informações.

Os professores de educação física na ação de formação

Por meio das narrativas, as realidades vivenciadas pelos professores culminaram em um processo de reflexão acerca das demandas relativas aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A socialização dessas vivências possibilitou que o professor realizasse a prática reflexiva que, segundo Pérez Gómez (1995), se estabelece quando há essa imersão do docente no mundo de suas experiências.

Apresentaremos uma análise do que consistiu a ação de formação continuada para as professoras Leia e Letícia:²⁹

²⁹ Os nomes dos participantes citados no texto são fictícios.

As professoras Leia e Letícia nas ações inclusivas para seus grandes alunos

Uma das ações didáticas que fomentou a prática reflexiva no GOF foi a palestra conduzida por uma professora da Ufes para discutir sobre a tipologia e a etiologia das deficiências. A professora fez intervenções pertinentes à prática pedagógica, mostrando alguns tipos de deficiência e definições de síndromes que estão presentes mais comumente nas escolas. A palestra atendeu à necessidade do grupo de esclarecer algumas dúvidas a respeito de diagnósticos e laudos que adentram a escola, auxiliando os professores a lidar com esses casos e indicando como mobilizar os conhecimentos para estimular o potencial do aluno com deficiência.

As professoras Leia e Letícia tiveram uma participação mais efetiva nas discussões a respeito do tema exposto pela palestrante. Elas destacaram situações semelhantes às que foram mostradas na palestra e incentivaram um diálogo com o grupo sobre o que acontecia em seus locais de trabalho.

A conjuntura no espaço escolar da professora Leia foi exposta da seguinte forma:

Minha escola é de séries iniciais do ensino fundamental e há um adolescente de 18 anos [...] e duas meninas, uma de 14 e outra de 12 anos, que estão no segundo ano e têm deficiência intelectual. E aí está a questão que a professora G comentou sobre o desestímulo. O aluno [menino de 18 anos] está desestimulado, pois ele só reprova. Eles ficam reprovando o aluno sempre na mesma série. E eu realmente queria saber se existe uma lei que não deixa avançar o aluno, porque esse já é o terceiro ano dele na segunda série (LEIA, 1º de março de 2011).

Essa situação narrada pela professora Leia implica considerar dois aspectos:

- a) a questão da terminalidade específica (discutiremos na sequência) – a perspectiva de a equipe pedagógica avançar o aluno com deficiência no processo de escolarização sempre que, por meio da avaliação, julgar necessário, mesmo que ele não tenha aprendido os conteúdos correspondentes à série que cursa;
- b) enquanto não se toma a decisão de avançá-lo para as séries finais, existe a obrigatoriedade de ele permanecer matriculado na turma da segunda série e, neste caso, a professora precisa considerar sua participação na aula. O que fazer?

Com relação ao primeiro aspecto mencionado, a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto escolar quanto profissional. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010), dedica um capítulo à educação especial e no artigo 59, inciso II, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (p. 44).

Nessa lei, a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução nº 2 de 11 de setembro

de 2001 (BRASIL, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou a Resolução nº 2/2001 não prescrevem como será essa certificação. Dessa forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob a responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever, de forma clara, os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. Nesse sentido, o artigo 24, no parágrafo VII da LDB, determina: “[...] cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 2010, p. 22).

Em outras palavras, a escola deve reconhecer que tem autonomia para decidir sobre a permanência ou o avanço de seus alunos nas diferentes etapas do processo de escolarização de acordo com os resultados de trabalhos realizados por sua equipe de profissionais.

Chamamos a atenção para que haja bom senso em analisar a situação de alunos com deficiência que se encontram nessa condição. A decisão de mantê-los ou avançá-los nas séries ou nos anos de escolarização deve ocorrer, mas não sem antes a equipe pedagógica da escola se reunir para realizar uma avaliação diagnóstica dos casos e organizar uma proposta

pedagógica que atenda às reais necessidades educacionais dos mesmos, com avaliações trimestrais e recondução da proposta quando necessário.

O GOF debateu esse assunto com muito interesse, inclusive com a participação de uma professora que se afastou do processo de formação no décimo encontro, mas que deixou um exemplo de como sua equipe pedagógica conseguiu resolver essa complexa situação:

Ficamos quase um mês trabalhando em cima do caso, fazendo vários momentos de avaliação. Eu fui para o espaço da Educação Física e as orientações que recebi aqui nesses encontros já me ajudaram. Fomos avaliando no ponto de vista da Matemática, da Língua Portuguesa [...]. Então, para meu aluno que se encontrava atrasado, estagnado, com quatro anos consecutivos na terceira série, agora, por força do documento, conseguimos colocá-lo na sexta série (PROFESSORA F, 1º de março de 2011).

Esse exemplo deixa evidente que, sem uma ação coletiva e um planejamento articulado da equipe pedagógica da escola em prol do aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência, não há condições de haver um acompanhamento e, muito menos, um projeto estruturado para beneficiá-lo, que lhe dê possibilidades de vivenciar novas experiências educacionais.

Com relação ao segundo aspecto mencionado nessa situação – como fazer nas aulas de Educação Física para atender ao aluno com deficiência em defasagem idade-série – vamos trazer a narrativa da professora Letícia, que sucumbe da mesma problemática que a professora Leia, para provocar novamente a discussão.

Eu tenho dois casos de alunos com defasagem idade-série. Eles têm deficiência intelectual. Um da terceira série e o outro da quarta série. O da terceira série tem 16 anos de idade e se chama Vitor: ele fica bem apático e não interage com a turma. Apesar de não ser da minha turma e, sim, da outra professora, *eu fico instigada em saber o que a gente pode fazer?* Nas brincadeiras, ele não interage [...], *não quer participar porque acha as brincadeiras bobas [...]* (LETÍCIA, 1º de março de 2011, grifo nosso).

A professora Letícia divide o espaço de aula com outra professora de Educação Física e as duas realizam o planejamento juntas, pois dão aulas para turmas das mesmas séries. Por isso, mesmo que o aluno com deficiência não seja da sua turma, ela vive a mesma angústia da colega no momento do planejamento: o que fazer para motivar o aluno com defasagem idade-série para participar de atividades, pois, como a professora mostrou em sua narrativa, ele “acha as brincadeiras bobas”, infantis para sua idade.

Esse caso e o anterior, citado pela professora Leia, instigaram o GOF a pensar em sugestões de práticas pedagógicas que poderiam ser realizadas para que houvesse maior chance de participação do Vitor nas aulas.

O grupo pensou primeiramente em sugestões de aulas que promovessem uma aproximação do aluno com a turma, como os jogos cooperativos. Mas, entendendo que o problema estava predominantemente na defasagem idade-série e nas atividades propostas que infantilizavam o aluno em foco, o professor C explanou sua posição: o objetivo deve ser criar situações em que o aluno se sinta útil na aula, favorecendo seu envolvi-

mento com a turma, dando sentido/significado às suas ações e desenvolvendo seu sentimento de pertencimento à turma.

A partir da organização desse objetivo, o grupo propôs que a professora conversasse com o aluno Vitor, no sentido de convidá-lo a participar como um monitor/auxiliar na organização e no desenvolvimento da atividade de aula. Dessa forma, recebendo atribuições de responsabilidade “adulta”, como pegar e distribuir o material de aula aos colegas, ajudando na demonstração das atividades, batendo cordas na atividade de pular corda, recolhendo os materiais ao final da aula e guardando-os, ele estaria estabelecendo uma nova relação com a aula e com a turma.

A sugestão foi acatada pela professora Letícia e colocada em prática. Com o retorno ao GOF, ela narra entusiasmada o envolvimento e a participação do Vitor nas aulas:

Na semana passada, tivemos retorno da participação desse aluno na aula. Ele me ajudou na aula. Ele arrumou os outros alunos para a aula de conteúdo de atletismo. E expliquei à turma que, quando o colega desse a partida, iria começar a atividade. Ele se sentiu importante (LETÍCIA, 26 de abril de 2011).

A questão da problemática da Letícia e Leia perpassa pela necessidade de convivência desses alunos maiores com os de faixa etária mais próxima. A defasagem de idade com relação à série escolar é comum para alunos que apresentam deficiência intelectual (LIMA; MENDES, 2011). No entanto, o convívio com alunos de idade cronológica e biotipos mais semelhantes poderia estimular o aprendizado de novas experiências, oferecendo condições para desenvolver suas potencialidades.

Mas, para que essa realidade fosse modificada naquele espaço escolar, a equipe pedagógica da escola deveria se reunir e discutir caso a caso os alunos que se encontravam nessa condição e traçar uma proposta pedagógica que incluísse, quando entendessem importante para o aprendizado, a mobilidade para as séries finais do ensino fundamental.

Esse processo reflexivo rendeu discussões que sensibilizaram os professores do GOF a entenderem que a interação com alunos da mesma idade pode influenciar positivamente no desenvolvimento estudante com deficiência intelectual em meio escolar. Nos fundamentos de Vygotsky (1989), acreditar no potencial da criança implica não negar a ela possibilidades de interação, de experiências, principalmente se seu ambiente estiver favorável a diversificadas oportunidades de aprendizagem.

Olhar para a potencialidade do aluno é fundamental para que o professor exerça uma prática inclusiva em suas aulas. A partir do momento em que o docente passa a enxergar o aluno de forma diferenciada, atentando para a sua potencialidade e não para a deficiência, como sugere Vygotsky (1989), ele se concentra no que é peculiar no desenvolvimento do aluno para agir em seu processo educativo e atender às suas necessidades.

Considerações

Todos os professores consideraram interessante a dinâmica do processo de formação. O fato de trabalharmos a partir da realidade dos cotidianos escolares vivenciados por eles foi um elemento que julgaram fundamental para se identificarem

como partes integrantes da ação de formação, pois, ao narrarem suas demandas e práticas, eles se colocavam como atuantes na elaboração do processo.

Evidenciaremos algumas percepções relativas aos aspectos que mais marcaram as professoras na ação de formação desenvolvida:

A professora Leia ressalta, no processo por ela vivenciado, a importância das trocas de experiências realizadas nos encontros. Todos os professores atuaram expondo suas realidades e, por muitas vezes, relatavam práticas pedagógicas para fazer o grupo entender seu contexto de trabalho. Com isso, as experiências de aulas transcorriam como informações interessantes e aumentavam o aparato instrumental dos demais professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Para Leia, as experiências serviram como “dicas” que incrementaram a prática pedagógica das suas aulas de Educação Física:

Eu gostei da questão da troca com os professores. A questão de levar seus problemas e ouvir outros é legal. Essa dinâmica que o GOF usou foi muito válida. [...] As falas da Marine serviram para ver que coisas simples podiam funcionar e, pra mim, fez diferença na minha prática (LEIA, 1º de junho de 2011).

Para a professora Letícia, os participantes do GOF tiveram um papel de destaque no processo. O fato de cada um

narrar suas demandas fez com que o grupo saísse do papel de ouvinte para ser protagonista da ação de formação. Letícia entendeu que os professores do GOF foram os iniciadores do processo de formação continuada, uma vez que toda a ação de formação teve como base de discussão a realidade do cotidiano escolar e as aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Segundo a professora:

Nós viramos protagonistas da formação. Saímos de nossas zonas de conforto e viramos protagonistas. Foi válido porque nós não ficamos só ouvindo, tivemos um papel atuante. Participar de uma formação em que você não é ouvido e não se faz ouvir, não dá um caminho para a formação (LETÍCIA, 14 de junho de 2011).

A professora destaca outros momentos interessantes ocorridos nos encontros da ação de formação. Em sua opinião, as leituras realizadas pelos docentes contribuíam para fomentar diversas discussões, visto que, a partir da leitura, era feita uma interessante conexão, indo do texto à realidade do professor e vice-versa.

As discussões, os vídeos foram bons, as leituras eram relativas ao que precisávamos. Não ficamos só na teoria, teoria. A questão de não ficarmos limitados em certa atividade. Tivemos muitas práticas, mostras de como os professores trabalham nas escolas [...]. Saber que podemos aprimorar, reinventar a atividade foi válido (LETÍCIA, 7 de junho de 2011).

Acreditamos que houve uma integração significativa entre a prática reflexiva e as leituras, tendo em vista que o saber docente não é formado apenas pela prática. Parece que as teorias “conversaram” com as práticas dos professores do

GOF e ofereceram a eles outras perspectivas de análise para compreensão do contexto social, cultural, organizacional que vivenciam durante a atividade docente, a fim de nele intervir e transformá-lo (PIMENTA; GHEDIN, 2005). Os professores do GOF perceberam que esse movimento é fundamental para que o docente mobilize seus conhecimentos em prol de sua ação pedagógica.

Com o exposto, podemos inferir que a ação de formação impetrada traz resultados que apontam para sua efetivação como instrumento ativo no processo de formação de professores para a educação básica na perspectiva da inclusão.

Posto isso, entendemos que essa ação de formação poderia ser utilizada pelas redes de ensino como uma interessante alternativa metodológica em seus programas de formação continuada, pois promover um espaço-tempo para a prática reflexiva dos professores corresponde a uma ótima oportunidade para que eles se apropriem de teorias educacionais para a elaboração de suas aulas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: Feusp, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 fev. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

CORREIA, J. A. **Os “lugares-comuns” na formação de professores: consensos e controvérsias**. Porto: ASA, 1999.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação, linha de pesquisa: Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madri: Morata, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Pro...>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, mai./ago. 2011.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Problemas fundamentales de la defectología. In: VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1989. p. 2-26.

CAPÍTULO 7

POESIAS E ENSAIOS: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A DISCIPLINA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO E INCLUSÃO

*Cláudio Marques Mandarinino*³⁰

*Jesus Molina Saorín*³¹

*Rui Manuel Nunes Corredeira*³²

O professor somente poderá ser um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual (NIETZSCHE, 2009, p. 33).

No livro que trata dos *Escritos sobre educação*, Friedrich Nietzsche já anuncia que a sua obra está direcionada para os leitores calmos e que não foram arrastados pela pressa de sua época. O nosso convite para os leitores deste capítulo caminha na mesma direção do filósofo citado, para que possam refletir – acomodados confortavelmente como quem degusta um livro de poesias – sobre essa experiência pedagógica ocorrida no contexto do ensino superior. Este é um trabalho que se identifica

³⁰ Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: mandarinocm@hotmail.com

³¹ Doutor europeu em Pedagogia e em Ciências do Desporto. Professor da Faculdade de Educação – Espanha.

³² Doutor em Ciências do Desporto e professor da Faculdade de Desporto – Portugal.

com a epígrafe apresentada, que representa os nossos momentos e as nossas éticas enquanto educadores.

Para dar sequência à nossa proposta, entendemos ser pertinente analisar melhor os sentidos presentes na reflexão do filósofo e iniciamos com uma pergunta: o que seria, então, estar suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual? Ao tentarmos nos aproximar de uma resposta, estaremos, ao mesmo tempo, localizando um lugar de onde falaremos. Uma maneira de responder a essa pergunta poderia ser localizada quando um educador repensa, avalia, narra e ao mesmo tempo isso permite uma autorreflexão, uma autoavaliação e uma autonarração. Assim, no nosso entendimento, quando ele exercita a liberdade do seu pensamento, expressando um enfrentamento de uma maneira franca e verdadeira com aquilo que o constitui na sua formação, o educador aceita os desafios e os riscos de pedagogias menos seguras e asseguradas.

Na perspectiva da experiência em que emerge o próprio pensamento, ali onde as ideias estavam prestes a aparecer, resgatamos o filósofo Arthur Schopenhauer, quando escreveu o livro *A arte de escrever*. Nos escritos do autor, destaca-se que aquilo que é pensado diz respeito à particularidade do sujeito que confere o valor a si mesmo. Numa passagem dessa obra, ele aponta: “A construção de quem pensa por si mesmo é, em contrapartida, como a criação de um ser humano vivo. Pois, ele foi gerado à medida que o mundo exterior fecundava o espírito pensante, que depois procriou, dando luz ao pensamento” (SCHOPENHAUER, 2010, p. 43).

Os ensinamentos e as mensagens deixadas pelos dois filósofos são resgatados nesse momento para que, de alguma forma, possamos deixar um pequeno recorte do que estava presente no nosso pensamento, bem como a aproximação com Joseph Jacotot, o mestre ignorante³³ (RANCIÈRE, 2007). Na esteira de Larrosa (2009) e Kohan (2009),³⁴ fomos sendo influenciados quando decidimos apresentar uma experiência que ressignificou um fazer pedagógico no ensino superior, em que o tema da in/exclusão³⁵ escolar esteve em pauta e que na sua repetição a cada semestre estabelecia uma diferença fazendo-nos educadores, em que deixávamos de ser os mesmos sujeitos da experiência anterior. Essa mesma experiência nos serviu como um objeto de estudo, no qual a desdobramos numa pesquisa acadêmica³⁶.

Pensar na ação profissional e em suas implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física para pessoas com deficiência nos remete, neste capítulo, ao lugar da formação aca-

³³ Esta é uma referência a uma experiência pedagógica de Joseph Jacotot apresentada no livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière, em que ele parte de um posicionamento que não tem por princípio a desigualdade entre o aluno e o professor para se chegar a uma suposta igualdade. Diz o autor do livro: “Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após o resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (2007, p. 11).

³⁴ Kohan destaca: “À sua maneira, J. Rancière reproduz o gesto socrático: funda com Jacotot esse início no axioma de uma verdade demonstrada, mas de uma opinião a ser verificada. De modo tal que o percurso desse mestre ignorante ignora tudo menos a igualdade de onde parte e não ignora que não pode ignorar esse ponto de partida. É certo que não se trata explicitamente de um professor de filosofia, mas o exemplo vale porque funda uma política emancipadora para a relação entre quem ensina e quem aprende” (2009, p. 78).

³⁵ Lopes comenta que as palavras inclusão e exclusão poderiam ser unidas como “in/exclusão” e considera que “O lugar da inclusão, em nosso tempo, ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão. [...] Para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora” (2007, p. 3).

³⁶ O capítulo apresentado aqui pode ser entendido como o primeiro exercício para um dos autores escrever a sua tese de doutorado pela Universidade de Múrcia – Espanha.

dêmica. Nesse sentido, o esforço que se faz aqui caminha na direção de um exercício pedagógico presente na atividade acadêmica *Estratégias de Ensino e Inclusão*, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Entendemos que o espaço de formação no ensino superior representa uma etapa em que o pensar e o refletir sobre si mesmo e o seu lugar enquanto futuro educador assumem um estatuto importante para desenvolver ações pedagógicas e aprender com os sentidos que estão presentes nos modos de subjetivação e práticas de si, à qual Foucault (2006a, p. 30) refere-se “[...] às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaborados, os exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser”.

Aprender a ser professor exige aprender o que significa ser professor para si e para os outros e aprender a ser professor do seu tempo com os regimes de verdade e práticas discursivas que constituem modos de ser um educador. Nesse sentido, numa premissa primeira, se depara com a vontade de ser educador e aceitar os desafios pedagógicos que a ação profissional apresentará. Na segunda premissa, entendemos que a experiência de ser professor não está vinculada unicamente a uma especialidade para trabalhar com as pessoas com deficiência. A ação pedagógica deve considerar os desafios diversos a serem enfrentados no contexto de educar. Logo, a vontade de aprender a ser educador e o que ser educador representa está diretamente vinculado a uma consciência da sua experiência de transformação de um indivíduo, tornando-se sujeito de uma ação profissional nas suas práticas pedagógicas.

Estratégias de ensino e inclusão

Nesta seção, serão apresentadas estratégias de ensino utilizadas para colocar em pauta questões de inclusão, identidade e diferença. Palavras carregadas de sentidos e que, na disciplina em foco, colocam em reflexão as práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência, mas que têm a clareza de que o debate não passa somente pelo olhar das patologias, das síndromes, enfim, das necessidades educacionais especiais.

As estratégias pedagógicas que permitiram uma produção discursiva diversificada foram as seguintes: elaboração de poesias por parte dos acadêmicos em relação ao conteúdo desenvolvido; sarau de poesias; práticas de experimentação com vendas, cadeiras de rodas, juntamente com aulas para crianças visitantes e visitas a uma instituição especializada; apresentações de obras de arte, música, filmes/documentários³⁷ que tratavam das desigualdades na infância, educação no Brasil e vontade de aprender. No início (após três semanas) e no final do semestre, ensaios sobre a disciplina que tratavam sobre a atividade acadêmica vivenciada foram entregues, sendo utilizados como uma forma de avaliação final dos dois semestres de 2011. Essa disciplina pertence ao programa de aprendizagem Metodologias do Ensino da Educação Física e tem por objetivo:

Compreender o processo educativo e o ensino da Educação Física a partir das concepções teóricas contemporâ-

37 Tratamos aqui de pinturas de Maurits Cornelis Escher, do documentário sobre a construção do projeto de música criado pelo grupo de rock Pink Floyd, Dark Side of de Moon, e dos filmes Crianças invisíveis e Pro dia nascer feliz.

neas, examinando a função docente; Compreender as implicações da Metodologia do Ensino da Educação Física na prática da teoria e na teoria da prática; Compreender a Educação Física no contexto da estrutura e organização da escola; Planejar e executar atividades de ensino em Educação Física, simulando situações do espaço escolar e não escolar; Compreender a identidade e a diferença como uma alteridade das 'Pessoas com deficiência', na escola da sociedade contemporânea; Reconhecer as especificidades da docência em Educação Física junto às 'Pessoas com deficiência'; Organizar planos de ensino que considerem as especificidades do aprender das 'Pessoas com deficiência'. (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS/UNIDADE DE GRADUAÇÃO, 2009, p. 110).

A partir daquilo que está previsto nessas competências, muitas estratégias relacionadas ao ensino e à inclusão são propiciadas aos estudantes de Educação Física. Este estudo se debruça sobre essas estratégias e as compreensões que permitem localizar o pensamento dos estudantes em relação a esses temas presentes no currículo de licenciatura em Educação Física. Portanto, a problemática que está plantada versa sobre os lugares que os acadêmicos de Educação Física ocupam a partir de suas passagens por essa disciplina. A partir das crenças que carregam pelas experiências de si consigo (ESC)³⁸ sobre temas que extrapolam os círculos acadêmicos que os colocam em reflexão e

³⁸ Larrosa comenta: “[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas” (1994, p. 43).

por meio dos conhecimentos com os quais estão tendo contato, bem como das estratégias estabelecidas, será possível fazer uma análise mais minuciosa do que está sendo permitido contribuir na formação acadêmica.

O campo de pensamento e compreensão teórica dessa proposta está amparado numa trajetória em que bebemos na fonte de alguns trabalhos de Larrosa (1994) e Gallo (2006), que utilizaram a contribuição de Michael Foucault para debater, no campo educacional, as relações consigo mesmo. A tese posta aqui é a de que para você educar o outro, considerando as identidades, as diferenças do sujeito da aprendizagem, se faz necessário que o agente desse processo (o professor e/ou o acadêmico) também tenha exercitado um cuidado de si mesmo na sua formação acadêmica. No momento em que a atividade acadêmica exercitou as práticas de si, localizando-as dentro de uma prática pedagógica, campos novos podem ser alargados quando se trata de uma postura de futuros educadores. O conceito de prática de si é muito importante neste estudo, pois remete às ESC quando o sujeito faz uma autonarração, autodescrição, se decifra, se interpreta, se julga, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo (LARROSA, 1994; FOUCAULT, 2006a; GALLO, 2006).

Mais do que resolver essa questão, fazer o exercício de reflexão sobre o que se produz nas disciplinas que compõem o currículo acadêmico remete a uma autoavaliação que exige uma ética de si consigo mesmo. Para Foucault (2010), isso se aproxima de uma parrésia, ou seja, o dizer verdadeiro exige uma

ética na liberdade de pensamento em que as relações que envolvem professor e alunos sejam construídas no interior das situações de aprendizagem. Um estudo dessa natureza, em que se produz no interior da sala de aula a partir do olhar de como o aluno se posiciona diante das estratégias de ensino, eleva-o a uma maturidade necessária quando se pretende compreender as possibilidades de se narrar e narrar o que lhe foi oferecido enquanto conhecimento. Ao se julgar e julgar aquilo que esteve presente nos conteúdos desenvolvidos, existe uma relação de causalidade com as próprias expectativas esperadas sobre o que irá contribuir na sua formação.

Caminhos metodológicos

O desenho desta pesquisa e as orientações teóricas que ela segue conduzem a um processo empírico-metodológico qualitativo em que foi feita uma análise documental³⁹. Foram lidos trabalhos entregues no primeiro semestre do ano de 2011. Os trabalhos escritos são resultados da passagem pela disciplina de Estratégias de Ensino e Inclusão, em que foram feitas muitas dinâmicas no decorrer das aulas, tais como: leitura de textos, seminário, aulas desenvolvidas como práticas de experimentação, análise de filmes a partir de poesia, trabalhos escritos no decorrer do semestre e o ensaio final comentando sobre a disciplina

³⁹ Esta pesquisa seguiu as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada no dia 15 de maio de 2012 pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob a resolução 038/2012 e o número CEP 12/026 e registrado na Plataforma Brasil – CAAE com o nº 02785912.9.0000.5344.

cursada. Foram feitas análises de discursos e, juntamente com a devolução dos trabalhos, foi realizado um seminário para apresentar os posicionamentos relacionados ao que foi entregue. A experiência foi a categoria central identificada nos textos lidos.

O objetivo do estudo foi fazer uma interpretação dos discursos de acadêmicos de Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em relação à sua passagem pela disciplina de Estratégias de Ensino e Inclusão, na qual as palavras inclusão, identidade e diferença foram tematizadas do decorrer das aulas. Todas essas palavras circulam no espaço educacional e aparecem de forma histórica e contingente na sociedade contemporânea. Ser capturado pelos diferentes lugares que elas ocupam pode ser um indicativo de como estão presentes nos registros escritos por estudantes. Nesse sentido, não se pode desconsiderar o tempo em que vivemos e os desafios que ele nos impõe. Num aspecto mais específico, direcionamos o foco do nosso olhar para entender que essas palavras são naturalizadas a partir de quadros patológicos, raça/etnia, gênero, vulnerabilidade social; assim, podemos identificar aquilo que Lopes (2007) nomeia como in/exclusão.

Entendemos que a análise de discurso fará uma aproximação com os sentidos dados para as palavras e como elas podem ser posicionadas no contexto escrito a partir de uma perspectiva de autores como Foucault (2006b) e Silveira (2002), em que se procura entender como se relacionam os conceitos, as ideias e os pensamentos dentro de uma lógica da análise de discurso. Esses procedimentos pretendem traduzir, interpretar

e compreender o pensamento presente em falas, documentos, cartas, escritos, enfim, no momento em que o sujeito se mostra para si e para o outro. Nessa ferramenta, a relação entre o sujeito e a verdade, segundo Foucault (2010), passa a ter uma evidência a partir da parrésia, o dizer verdadeiro. Portanto, serão separados para análise os pensamentos dos acadêmicos em relação à disciplina Estratégias de Ensino e Inclusão.

A análise de discurso seguirá na orientação de autores que enfatizam os sentidos presentes. Pretende-se, nesta etapa da pesquisa, dar conta dos objetivos e, nesse sentido, serão feitos dois desdobramentos. A interpretação dos trabalhos entregues pelos acadêmicos foram separados em dois momentos em que o pensamento se manifesta, ou seja, nas compreensões escritas sobre temas da identidade, da inclusão e da diferença desenvolvidos em trabalhos e ensaios finais sobre a atividade acadêmica e nas poesias escritas no decorrer do semestre.

Inclusão, identidade e diferença

As palavras inclusão, identidade e diferença carregam sentidos que conduzem a muitas interpretações. Geralmente, quando tratamos da inclusão, encontramos um campo de estudo que trata dos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs) e problematiza a questão do governo das diferenças. Em relação à formação, Molina Saorín e Mandarino (2009) já têm mostrado que professores formados no máximo há dez anos estavam mais sensíveis a questões relacionadas à inclusão de ANEEs em comparação com aqueles que já tinham

concluído o curso de Educação Física há mais tempo. Isso reforça a compreensão de que os currículos universitários mais recentes estão contribuindo para esse processo.

Nesse sentido, identidade e diferença na in/exclusão são preocupações de muitos estudos acadêmicos. Para muitos, esses lugares são fixados numa identidade que compreenderá os ANEEs, os gêneros, as etnias, os estrangeiros, os corpos . Aqui, parece ser importante trazer uma análise de Carvalho (2008, p. 22) quando escreve:

Felizmente estão emergindo e ganhando texto as ideias que valorizam o movimento das alteridades, transformando o princípio da permanência da identidade e tirando as diferenças do lugar do bizarro e do inusitado [...]. Não se trata de negar as diferenças enquanto condição singular de cada pessoa e, sim, de analisar ‘novos’ modos de reconhecimento da diferença em termos políticos e sociais.

Tirar a ideia de diferença como algo que envolve a permanência e valorizar a sua potencialidade, saindo daquela noção em que ela é justificada pela fixação de cada um numa determinada posição, é um deslocamento que fazemos para justificar a imobilidade que as identidades geram; como se fosse possível enxergar os ANEEs somente nessa posição de não aprendente, alguém que entrou na norma a partir da partilha normal/anormal. Uma das formas de debater a diferença está em relacioná-la com a diversidade, porque existe nesta a fixação da identidade para nomear o diferente, o qual aparece na ordem de oposição à normalidade, fora da média. Entendemos que a palavra diferença não deve ser tratada como algo estigmatizan-

te, pois, nesse sentido, ela seria tratada como algo naturalizado, com pouca resistência, sem perceber a sua força política. Pensar a diferença dessa forma seria jogá-la para o lugar da deficiência, da falta, da perda de força. A forma como as nossas diferenças são marcadas na sociedade, na escola, não pode ser encerrada com um lugar fixo que enfraqueça a resistência e a possibilidade de se multiplicar quando se pretende capturar o outro.

Uma possibilidade interessante para refletir sobre a identidade e a diferença, e contribuir na possibilidade de outros pensares, pode ser percebida num artigo em que Silva (2002) nos permite fazer esta incursão:

Geralmente a diferença é reduzida à identidade; A diferença não tem nada a ver com o diferente; A multiplicidade não tem nada a ver com diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de se multiplicar; Não só difere aquilo que é semelhante, é justamente o contrário: só é semelhante aquilo que difere; A identidade é propositiva: x é isto. A diferença é experimental: o que fazer com x; A identidade é da ordem da representação: x representa y, x é y. A diferença é a proliferação: ela repete, ela replica: x e y e z; A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei. A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere; A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y (p. 66).

Mais do que nos preocuparmos com a diferença como uma identidade já dada, é importante estarmos atentos àquilo que acaba sendo fixado enquanto identidade, para enquadrá-lo numa diferença. O pensamento moderno precisa desses lugares fixos para imobilizar a identidade. Dessa forma, procura de-

sestimular a possibilidade que a diferença tem de se multiplicar para ficar situada numa diversidade, pois a diversidade não permite esse movimento múltiplo.

Outra possibilidade de refletirmos está na percepção de que as semelhanças que podemos encontrar se apresentam numa compreensão em que ela só é possível porque tem a potencialidade de se diferir. Assim, temos o desafio não de procurar encontrar a resposta para quem está fixado numa identidade, mas de podermos entender cada caso como uma experiência que acontece consigo mesmo na relação com os outros. Frente a esse corpo teórico trabalhado em sala de aula, o próximo parágrafo apresenta a tarefa que era dada aos estudantes.

“Na próxima aula vocês devem entregar um trabalho com reflexões sobre a inclusão, a identidade e a diferença”. Com essas indicações sobre o que seria solicitado para os estudantes, era anunciada uma tarefa a ser desenvolvida. Destacamos a seguir, uma lista de palavras que estiveram presentes nos trabalhos dos acadêmicos sobre inclusão, identidade e diferença.

Diferença; Identidades fixas; Escola; Realidades diferentes; Pensamentos/crenças; Lidar com a aceitação de ideias novas; Capturar os pensamentos; Aulas sem fundamento, descabidas; Pensamentos naturalizados; Motivação e esclarecimento; Humano – categoria anterior à diferença; Mundo melhor; Daquilo que ficou o que mobiliza, inquieta? Aulas diferentes; Pontos de vista diferentes; Não ter qualquer preconceito; Não associar a poesia com a atividade acadêmica; Abriu a mente; Entender das mais variadas deficiências; Sofrer preconceito de vários tipos; Sociedade globalizada; Revisão de conceitos e posturas; Questionamentos; Aprender a lidar com...; Voltar para dentro de si mesmo; Alteridade; Questão deixada em segundo plano; Educação Física adaptada; Família; Estigma.

Fonte: banco de dados da pesquisa

Nas palavras em inícios de frases, declarações, opiniões, compreensões, queixas, expectativas muitas vezes não alcançadas, percepções sobre um campo curricular carregado de disputas, é possível perceber que existe um ou vários movimentos que inquietam os estudantes. Ao mesmo tempo que percebem não encontrar ali uma verdade fechada, uma totalidade conceitual, uma certeza, um caminho a ser seguido, ou seja, ao perceberem que não está presente a natureza de uma pedagogia salvacionista – que parte da desigualdade para igualar – e que é possível se manifestar diante dessa maneira em que se valoriza a expressão dos seus pensamentos, podemos retirar dali sentidos que estão presentes naqueles sujeitos subjetivados pela formação escolar e acadêmica que esperam uma postura do professor durante as aulas e percebem que o caminho das suas aprendizagens não passa, somente, pela figura central do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2007). E isso, para um tempo em que ainda vivemos (herdeiros de uma formação moderna e iluminista), não deixa de ser um tanto quanto desacomodador para um aluno. Nesse sentido, aparecem escritos como sendo “aulas sem fundamento e descabidas”, “não associar as poesias com a atividade acadêmica”. Quando surgem pensamentos como esses, duas análises são importantes: a primeira, em relação à liberdade de pensamento (quando um aluno que está sendo avaliado vai se sentir à vontade de dizer o que pensa sobre as aulas que está tendo?). Certamente, existe aí uma sinceridade, uma verdade a ser dita que procura atingir diretamente a proposta apresentada. Essa forma de o acadêmico ter se posicionado foi apresentada pelo

professor durante a devolução dos trabalhos, ou seja, abrindo mais um flanco para que o debate não fosse colocado para baixo do tapete. A outra análise proveniente das expressões coletadas é de que está implícito, também (e isto foi debatido em sala de aula), que o pensamento do acadêmico está carregado de expectativas sobre como deve ser a sua aprendizagem, como entende que sua aprendizagem deve acontecer, ou seja, decorando e recordando conceitos, assimilando verdades, caminhos seguros amparados pelo saber. Por outro lado, palavras iluministas como “abriu a mente” também estiveram presentes para acadêmicos que procuravam encontrar um viés que relacionasse a proposta às suas expectativas. Um pouco disso é possível de ser lido num dos trabalhos entregues:

Primeiro devemos quebrar em nós mesmos esta necessidade de classificar, de dar uma identidade a tudo. Este é o primeiro passo. Devemos estar cientes de que a diferença está em todos nós, portanto temos que ter a sensibilidade de saber as nossas limitações e respeitar a limitação do próximo, para então poder “incluir” os que a sociedade “excluiu”. Isso não é algo muito fácil, pois confronta o pensamento cultural que a sociedade nos ensinou ao longo da vida. (Ac.41-2011.1)

Fonte: banco de dados da pesquisa

O que a sociedade ensinou ao longo da vida? Poderíamos pensar aqui nos modos de subjetivação presentes na formação de cada um, que ensinam a sermos sujeitos de uma determinada prática. Uma prática de si que pode ser questionadora no momento em que o acadêmico comenta ser necessário “[...] quebrar em nós mesmos esta necessidade de classificar, de dar uma identidade a tudo”. O que se coloca em jogo nesse caso

é que a identidade, ou a fuga dela numa diferença que se afasta do controle, é um problema de segurança. É necessário classificarmos, não só para ajudar quem está sendo nomeado, mas para melhor controlá-lo, ou seja, dar uma identidade ao outro não significa incorporá-lo, incluí-lo. Segue aqui outro excerto:

Falar sobre preconceito e inclusão é algo que nos faz voltar para dentro de nós mesmos e avaliar tudo aquilo que temos de “pré-conceitos” sobre tudo. Somos criados e ensinados a acreditar em muitas coisas e defendê-las como se só aquilo que conheço e que acredito fosse o correto e todo o resto estranho e errado. Somos educados por pais e professores que carregam dentro de si crenças e conceitos que nos ensinaram acreditando ser o correto, mesmo que não seja a melhor forma de ver as coisas. (Ac.45-2011.1)

Fonte: banco de dados da pesquisa

E a mesma acadêmica continua em outra parte do seu trabalho:

Vi muitos de meus colegas serem reprimidos por serem canhotos, porque era estranho ser canhoto e eles deveriam escrever com a mão chamada de certa, a mão direita. Ouvi várias vezes professores meus dizerem que azul é a cor de menino e rosa cor de menina, que menino não chora e que menina não brinca de carrinho. Vi várias pessoas zombando da cara de um dos meus colegas por ser negro em uma cidade onde 95% das pessoas são de origem alemã (Ac.45-2011.1).

Fonte: banco de dados da pesquisa

No primeiro excerto de Ac.45-2011.1, surge novamente a questão da formação pela qual passou e que, no entanto, não parece ter sido suficiente para que aderisse às crenças e aos conceitos ensinados como verdades a serem seguidas. E aquilo que aparece como uma experiência individual, ou seja, não compactuar com, ou no mínimo não ser naturalizada pelos discurs-

tos que delimitavam marcas identitárias relacionadas a ser um estranho, estar em determinado campo do gênero por delimitações biológicas, mostra que as estratégias de ensino da atividade acadêmica permitiam identificar que esse modo diferente de abordar inclusão, identidade e diferença também afetava, de alguma forma, o pensamento dos estudantes, como podemos identificar a seguir:

Como educadora, me sinto preparada para algumas situações com alunos deficientes, mas não tenho medo de lidar com essas situações, acredito que não exista uma fórmula pronta para isso e que cada situação irá me ensinar. A vida nos prepara aos poucos e só verei se realmente estiver apta para lidar com esta questão, no dia em que acontecer e após eu refletir e perceber que não fui preparada para atender situações somente planejadas e sim preparada para atender o inesperado, saber improvisar, sem criar uma situação constrangedora para nenhuma das partes envolvidas. Sempre tratando a todos com igualdade, respeito e ética. (Ac.43-2011.1)

Fonte: banco de dados da pesquisa

Sem a perspectiva de uma pedagogia que anuncie um final feliz, um caminho, respostas, a acadêmica anuncia uma opção de caminho a ser seguido na direção de uma educadora que aceita os desafios da incerteza, do inesperado, porém aceitando fazer de si mesma uma escrita da sua própria formação. Tal acadêmica, quando leu a sua poesia⁴⁰ em sala de aula, comentou que ela foi pensada durante o trajeto de casa até o trabalho de ônibus e, depois, escrita no momento em que a autora conseguiu sentar e

⁴⁰ Educação Física e Inclusão. Anos atrás, quem diria?/ Hoje em dia é normal./ Deficiência, diferença, assunto tão importante/ que era tratado de forma banal./ Educação Física é para todos/ não é só pra Maria nem só pro João./ Para vencermos a desigualdade,/ hoje existe a inclusão./ Inclusão não é difícil,/ é aceitarmos as diferenças./ Pessoas com necessidades especiais/ têm o direito de conviver em sociedade,/ sem precisar pedir licença (Ac.50-2011.1).

abrir o computador. Alguns colegas de trabalho surpreenderam-se na sua leitura, e ela foi questionada sobre o momento da escrita e sobre as palavras utilizadas. Interessante foi perceber o movimento feito, a forma como narrou o que escreveu, mesmo que a palavra diferente aparecesse num sentido de falta, o diferente como sendo as pessoas com necessidades especiais.

As poesias desenvolvidas no decorrer do semestre

“Todo início de aula deve começar com a leitura de uma poesia recitada por um aluno. Esta poesia deve tratar dos conteúdos desenvolvidos na aula anterior”. No primeiro dia de aula, ao iniciar o semestre, os alunos foram surpreendidos com a orientação dada. Quietos, sem questionar, atentos às orientações, tiveram outra surpresa: foi informado que no meio do semestre seria organizado um Sarau de Poesias no bar da Educação Física⁴¹. Comentários como “o professor enlouqueceu”, olhares para trás, colocando a mão na cabeça e outros sinais desaprovadores foram feitos.

Nesse contexto incerto, e mesmo sem ter clareza do rumo que a proposta iria tomar, essa estratégia de ensino foi colocada em prática a partir do primeiro semestre de 2010. Como pano de fundo, desenvolvido posteriormente em sala de aula, foram apresentadas as experiências do educador francês Joseph

⁴¹ No curso de Educação Física da Unisinos, o bar é o local de encontro dos estudantes. Essa concentração acontece antes do início da aula e no seu intervalo. Os turnos da noite apresentam a maior circulação acadêmica. Nesse sentido, nada melhor do que escolher o referido local para a realização de um evento como o Sarau de Poesias. Até o ano segundo semestre de 2011 já haviam sido realizadas quatro edições (uma a cada semestre).

Jacotot, o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2007), um professor que não dava aula e os alunos aprendiam. Foi feita a seguinte relação sobre o método desse educador do início do século XIX: “O que vocês viram? O que vocês pensaram? E o que vocês fizeram? Viram que tinham que escrever uma poesia, pensaram que não tinham muitas alternativas e procuraram dar conta da tarefa”. A potência da poesia, como uma resistência em relação ao que foi passado, pode ser identificada quando este acadêmico leu a seguinte poesia no início da aula:

Primeira ou terceira. Hoje estamos na terceira aula/ O professor nos convida para assistirmos um filme/ Os colegas olham uns para os outros/ Pensando como vão fazer para ir embora/ Pois estamos na terceira aula/ Inclusão é o que vimos até agora?/ O que entendemos por inclusão?/ O que vimos nas duas primeiras aulas?/ Será que alguém se lembra?/ Pois se minha memória não me deixa esquecer/ Na primeira aula vários colegas saíram no intervalo/ Os que não saíram estavam dormindo sobre a classe/ Para garantirem a presença até o final da aula/ Estamos na terceira aula/ Na segunda aula vimos umas figuras estranhas/ Inclusão ou filosofia, o que será?/ Eis a questão/ Alguns colegas acham que estamos filosofando [...] (Ac.49-2011.1).

Fonte: banco de dados da pesquisa

A insatisfação do acadêmico expunha uma relação com textos que foram apresentados no decorrer do semestre, em que a herança das pedagogias seguras, com conceitos tratados como verdades fechadas, deslocava alunos de um modo de subjetivação que os tinha ensinado a estarem posicionados dessa forma num processo de ensino. Juntava-se a isso aquela necessidade de querer raciocinar a partir de experiências que envolvessem situações da ordem da *prática*. Isso apareceu com o mesmo

acadêmico quando, no momento do Sarau de Poesias, ele recitou a seguinte poesia que já havia sido entregue após uma aula desenvolvida em grupo para os demais colegas:

Dinâmicas sim, teoria não. Será que peguei pesado com o professor?/ Mas preciso escrever o que dizem os alunos/ Sobre as primeiras aulas é passado/ No dia da prática tivemos mais uma aula de inclusão/ Percebi que os colegas estavam entusiasmados/ Com as práticas dos colegas/ Todos participaram das aulas/ Não percebi nenhum descontentamento/ Isso é muito bom/ Professor, mais dinâmica/ Não queremos ser teóricos/ Pois somos futuros educadores físicos/ E não filósofos (Ac.58-2011.1e).

Fonte: banco de dados da pesquisa

Antes de analisar o que foi escrito, destacamos aqui um comentário escrito de forma poética no trabalho que foi devolvido ao acadêmico: “*Ao escrever esta poesia você acabou de fazer filosofia, / será que você não sabia? / Na tua prática, mesmo parecendo enigmática, / tem muita teoria. / Você faz coisas e escreve o que não sabia, / nem pensava que fazia / uma aula com a Sofia?*”. Uma das grandes inquietações dos acadêmicos que apareceu em diferentes momentos e que foi escrita também pelo aluno se refere à partilha que geralmente é feita entre teoria e prática. É muito comum que os acadêmicos de Educação Física associem suas aprendizagens mais significativas a uma vivência que envolva uma situação que exercite o seu olhar a partir de ações ou cenários que representem uma realidade, tal como a aula planejada e ministrada para os colegas em que um deles estava vendado.

Porém era interessante perceber que outros movimentos aconteciam no decorrer do semestre, vindos de outros estudantes, como esta poesia que apresentamos:

Diferenças iguais/ Se tentar me enquadrar/ Busque algo de beleza/ Procurando retratar o que sou/ E não diferenças que me afastam/ Qual a sua diferença?/ Desejos, anseios ou crença/ Tratamos os outros como placas, como sinais/ Mas para e pensa:/ No fundo, não somos diferentemente iguais/ E se um dia, outros como eu/ Passarão do menos ao mais/ Gostaria de saber então/ Quem serão os anormais? (Ac.46-2011.1).

Fonte: banco de dados da pesquisa

Era possível perceber que a experiência que estava sendo produzida na atividade acadêmica permitia certos deslocamentos no pensamento não a partir do lugar da *deficiência*, mas da diferença. Da mesma forma ocorria quando se relacionaram os conteúdos centrais com as estratégias que eram apresentadas, tais como o documentário sobre o disco conceitual *Dark Side of the Moon*, do grupo de rock *Pink Floyd*, com o tema da diferença.

É rock ou é samba?/ Gosto muito de associar temas/ Música, inclusão e diferença./ será que pode virar poema?/ Poema até não sei/ Mas semelhanças,/ muito se tem.../ [...]/ Na vida e na música/ A variedade só faz bem/ E se excluir a diferença/ Não vai sobrar ninguém (Ac.41-2011.1).

Fonte: banco de dados da pesquisa

Nessa poesia, a diferença aparece não num lugar de oposição ao outro, mas pensando no outro enquanto uma constituição dentro dele, uma diferença pela diferença, como pondera Deleuze (1988, p. 105) ao analisar a contribuição do pensamento de Michel Foucault:

[...] a obsessão constante de Foucault é o tema do duplo. Mas o duplo nunca é uma projeção do interior, é, ao contrário, uma interiorização do lado de fora. Não é um desdobramento do Um, é uma reduplicação do Ou-

tro. Não é uma reprodução do Mesmo, é uma repetição do Diferente. Não é a emanação do Eu, é instauração da imanência de um sempre-outro ou de um Não-eu. Não é nunca o outro que é um duplo, na reduplicação, sou eu que me vejo como o duplo do outro: eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim (“trata-se de mostrar como o Outro, o Longínquo, é também o mais Próximo e o Mesmo”).

Não trazemos essa citação para comentar que o acadêmico chegou a tal nível de entendimento, mas para mostrar que um movimento como esse torna mais sensível pensar a noção da diferença sem estar procurando o sujeito nas partilhas dos binarismos de normal/anormal, mesmo/outro, incluído/excluído, igual/diferente. Noutra poesia também é possível perceber esse incômodo:

Planeta Terra. 7 bilhões de habitantes;/ 7 bilhões de rostos diferentes;/ 7 bilhões de vozes diferentes;/ 7 bilhões de formas diferentes de pensar;/ 7 bilhões com tantas coisas diferentes;/ Que discriminamos algumas diferenças para nos igualar (Ac.18-2011.1).

Fonte: banco de dados da pesquisa

O acadêmico apresenta uma poesia interessante que acena a potência da diferença e a sua capacidade de se multiplicar. Pensamos que uma reflexão dessa ordem, em que a disciplina permite aos acadêmicos se organizarem enquanto membros de uma proposta de ensino, possibilita levá-los a um lugar em que pensar a in/exclusão também exige pedagogias que se arrisquem num mundo e num tempo que hoje vivemos. Assim, trazemos a seguir a última poesia a ser analisada, na qual a acadêmica faz considerações numa direção que também poderia ser seguida:

Estratégias de ensino e inclusão. Inovar é um desafio permanente/ Colocado a cada dia e a cada hora/ Inovar é caminhar um passo à frente/ Aceitar o risco que é latente/ É espalhar ideias de mil formas/ Inovar não é mais do que parir/ Um fruto de um sonho cor de rosa/ Inovar é dar corpo e dar formato/ Ao bizarro, absurdo e caricato/ Conjugado numa ideia luminosa/ Nós temos de ser postos à prova/ Assume o risco/ Inova... (Ac.24-2011.1).

Fonte: banco de dados da pesquisa

Com essa última reflexão de cunho poético e a fim de seguirmos num diálogo final para a conclusão desta seção, trazemos aqui uma resposta de Jorge Larrosa, o qual, numa entrevista a Alfredo Veiga-Neto, quando estava comentando sobre a possibilidade de se abandonar os planejamentos de inclusão e exclusão e que trocar os modos pedagógicos é pensar a diferença, foi questionado se essa não seria uma tarefa muito grande para a pedagogia. Responde ele:

É que isso não é tarefa para a pedagogia. Assim como o mestre ignorante, não acredito nas instituições nem nas políticas institucionais. Nem nas instituições de conhecimento muito menos nas instituições de poder. Trata-se de outra coisa: somos capazes, individual ou coletivamente, de trabalhar com educação de uma forma distinta (que faz a diferença) das lógicas institucionais. Somos capazes de experimentar teorias e práticas, formas de pensar e de dizer e formas biopolíticas e governamentais de modular a questão da exclusão e da inclusão. Enfim, somos capazes de experimentar outras formas de vida. Mas isso não é uma tarefa para a pedagogia institucional, nem para a política institucional. É uma tarefa para indivíduos. Acredito que o exemplo de Jacotot (embora ele trabalhasse em outro contexto e em relação a outros problemas) pode servir em relação a sua pergunta. [...] Por isso, o louco Jacotot insistia que se dirigia apenas a indivíduos, que somente um indivíduo emancipado pode emancipar outro (LARROSA, 2009, p. 231, tradução nossa).

É nesse ponto fulcral que situamos o trabalho de pensar estratégias pedagógicas diferentes numa disciplina específica dentro da formação de acadêmicos de Educação Física. Uma direção que se aproxima daquilo que Gallo (2006, p. 188) comentou sobre as práticas de si, entre o cuidado de si como “ser consigo”, como um governo de si, e a educação, que nomeou como uma educação menor: “Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros”. Aqui, portanto, amarramos de uma forma mais explícita a nossa introdução do artigo, trazendo os filósofos Friedrich Nietzsche e Arthur Schopenhauer e as experiências individuais como lugares em que nos posicionamos e nos arriscamos para trazer uma formação acadêmica específica em que a inclusão, a identidade e as diferenças fossem debatidas num campo de liberdade do pensamento. Como se expressou o acadêmico na última poesia que trouxemos, assumindo o risco, inovando, criamos novas práticas pedagógicas para pensar as estratégias de ensino e de inclusão que não fossem somente técnicas de adaptação. Assim, é possível fazer surgir condições que permitam mudar algo no processo de formação individual e, nesse sentido, identificar que o ensaio escrito, muitas vezes, esconde um dizer-verdadeiro do pensamento que se manifestou nas poesias. E, para finalizar nessa linha de raciocínio, resgatamos aqui Arcos-Palma (2006), o qual resgata o pensamento do filósofo Sócrates quando este faz diálogos entre o sentir e o pensar, destacando que o pensar é do ramo das ideias e o sentir está relacionado à esfera particular do corpo:

Dentro desse mundo aparente, estão naturalmente a arte (*techné*), a música (*musiké*), o teatro (*scené*), e a poesia (*poíesis*). E bem sabemos que nestas artes nos falamos do sensível. Para melhor compreender, recordemos como no Livro X de *A República* Platão nos conta como Sócrates se refere à poesia como essa musa doce que, mesmo que fale de coisas certas, *‘não sabe por que’*. E este “por que” é fundamental para o caminho lógico do pensamento. Íon, recordemos, é desposado de sua posição de portador de verdades, somente pelo fato de falar como *‘possuído por uma espécie de furor divino’*. Pois esse *‘furor divino’* e a *‘musa doce’* nos falamos do inconsciente e, por conseguinte, do sensível (ARCOS-PALMA, 2006, p. 284-285).

Aqui, portanto, se abre um debate (que não será tratado neste momento) em relação à questão epistemológica do conhecimento científico no campo da pedagogia e, entre outros, da pedagogia tratada por Ternes (2006), a qual nos parece ser útil nesta finalização:

A própria pedagogia se inscreve nessa abertura da modernidade para discursos de duvidosa cientificidade. E isto não nos parece o mais importante. Importa uma nova filosofia da ciência e do saber que nasce com novas ciências, sem dúvida, mas acreditamos, enraíza-se em um movimento muito mais amplo chamado cultura moderna. E o próprio Bachelard, tão atento às exigências do novo espírito científico, reconhece que o *engagement* compromete o sujeito em todo o seu ser. Daí poder-se falar também de um novo espírito poético, e até, quem sabe, de um novo espírito pedagógico (p. 102).

Encaminhamentos finais...

Interpretar o discurso dos acadêmicos a partir de seus ensaios e de suas poesias escritas para a disciplina de Estratégias

de Ensino e Inclusão tendo como foco a identidade e a diferença permitiu a esta pesquisa perceber que eles exploraram os seus pensamentos de forma distinta. Em primeiro lugar, nos ensaios, a pesquisa mostrou que as ideias deles permitiram especular que passaram a refletir sobre pontos de vista que, até então, não eram centrais em relação a alunos com necessidades educacionais especiais na escola e que os desafios que o cotidiano escolar impõe na sua formação têm uma origem empírica enquanto compreensão do fenômeno.

Desse modo, a proposta desenvolvida em sala de aula conduz a um olhar mais atento aos temas inclusão e exclusão, identidade e diferença a partir das experiências individuais, reforçando a tese de que uma análise mais detalhada daquilo que está presente na formação de cada um é fundamental para avançarmos nesse debate. Por segundo, a prática de si mostra que os sentidos dados às palavras inclusão, identidade e diferença pelos acadêmicos estavam voltados para questões de resultados, vantagens e desvantagens no momento em que eles estavam juntos dos escolares com diferentes histórias. Isso nos conduziu a ficarmos mais atentos aos modos em que se constituem enquanto sujeitos de uma aprendizagem. Porém, ao nos aproximarmos das poesias, percebermos sentidos que procuram potencializar tanto o sentimento produzido pelo acadêmico quanto a forma como se posicionava em relação à disciplina de Estratégias de Ensino e Inclusão, apresentando uma escrita mais franca e verdadeira, manifestando suas angústias, expectativas, aprendizagens e, novamente, valorizando a sua experiência individual,

aquilo que Foucault⁴² (2006b, p. 295) comenta, de que “[...] o papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas”, o que poderíamos considerar como sendo também o papel do educador.

Certamente, alguns detalhes podem ter escapado do nosso olhar em relação às modificações que os estudantes tiveram ao passarem pela disciplina. Porém, se num lugar poderíamos ter mais segurança em relação a isso, pensamos que a mudança estaria presente no exercício de um aluno que pratica a sua escrita pela poesia. E agora, pensando em possíveis trocas de cadeiras para melhor nos acomodarmos, em leituras que possam – quem sabe – desacomodar, nos despedimos para debater outras mudanças que estão por vir ou que já aconteceram ou para pensarmos se somos os mesmos quando começamos a escrever/ler/refletir este capítulo.

Referências

ARCOS-PALMA, R. Foucault e Deleuze: a existência como uma obra de arte. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 283-298.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ERNST, B. **O espelho mágico de M. C. Escher**. Köln: Taschen, 2007.

⁴² Entrevista concedida a A. Fontana para o *Le Monde* de 14-16 de julho de 1984 e publicada também em *Ditos e escritos V: verdade, poder e si mesmo* (1988).

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, M. **O governo de si e o governo do outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (Org.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

LARROSA, J. Educação e governmentação (entrevista a Alfredo Veiga-Neto). In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 207-218.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, C. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-34.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOLINA SAORÍN, J.; MANDARINO, C. M. Experiencia docente em Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. **Retos**. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, n. 12, p. 16-21, 2009.

SHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. C. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 119-142.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

SKLIAR, C. **Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TERNES, J. Foucault, a escola a imprudência do ensinar. In: GONDRA, J. KOHAN, W. O. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-104.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Resolução CGRAD 014/2009**. Projeto de Atualização do Curso de Licenciatura em Educação Física. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. [Documento institucional não publicado].

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO COM-VIVÊNCIAS

Elvio Marcos Boato⁴³

Tânia Mara Vieira Sampaio⁴⁴

Uma questão que vem à tona quando se discute o processo de inclusão nas aulas de Educação Física Escolar é a formação dos professores. Apesar da existência da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, muitos professores alegam não se sentirem capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, principalmente no âmbito da escola inclusiva.

Já os professores da disciplina EFA se sentem isolados dentro do curso de Educação Física, pois muitas vezes são responsabilizados por todas as questões referentes às pessoas com deficiências e às necessidades educacionais especiais delas advindas. Sendo assim, precisam abordar os aspectos teóricos,

⁴³ Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), professor na mesma Universidade e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: elvio@ucb.br

⁴⁴ Doutora em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) e professora na UCB. E-mail: tsampaio@ucb.br

sociais, culturais, legais e pedagógicos das deficiências, além de sugerir alternativas para a inclusão educacional e apresentar os esportes adaptados, com regras, táticas e técnicas adequadas. Isso tudo dentro de um ou dois semestres letivos.

Apesar da discussão acerca da necessidade de todas as disciplinas do curso de Educação Física precisarem abordar como interagem com o mundo das pessoas com deficiência, na maioria das universidades e faculdades, a disciplina EFA ainda é a única que trata desse tema.

Fica então a pergunta: como, em uma única disciplina, abordar de forma efetiva uma visão geral sobre as deficiências e as pessoas com deficiência, convencendo e estimulando os estudantes a promoverem a inclusão em suas aulas de Educação Física Escolar, se os professores das outras disciplinas do currículo não se sentem na obrigação de também promoverem discussões sobre o tema e apresentam uma Educação Física voltada para pessoas sem deficiência, como se o atendimento educacional especializado fosse uma área especial e diferenciada, destinada a professores especiais e diferenciados?

Foi em função dessas questões que, convidados a ministrar a disciplina EFA na Universidade Católica de Brasília (UCB), procuramos alternativas que tornassem essa disciplina efetiva na formação de educadores conscientes do seu papel na inclusão educacional de alunos com deficiência, por acreditarmos que o processo de inclusão nas aulas de Educação Física só se efetivará concretamente quando as discussões saírem do campo teórico e das imposições legais e passarem também para

o campo prático, oferecendo elementos concretos aos profissionais da educação, para que estes possam analisar e discutir a educação especial e a educação inclusiva (BOATO, 2006), afirmação com a qual concorda Rodrigues (2003).

Sendo assim, a primeira questão levantada foi como oferecer um espaço privilegiado de discussão sobre as pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, visto que, segundo Falkenbach (2007), Rodrigues (2003), Boato (2006), Chicon (2010), Falkenbach, Werle e Drexler (2010), Palla e Mauerberg-de-Castro (2004), Gorgatti (2005) e Sant’Ana (2005), o processo de formação do professor de Educação Física é um dos pontos centrais para a efetivação da inclusão educacional dessas pessoas em escolas comuns.

Não se pode esquecer um ponto relevante nos cursos de Educação Física: em muitos casos, a formação dos professores é voltada para aspectos relacionados com a atuação em academias e clubes esportivos, deixando a desejar nos aspectos pedagógicos da Educação Física Escolar, conforme concebem Aguiar e Duarte (2006, p. 225), os quais enfatizam ainda que se privilegiam as discussões relacionadas com “[...] o desempenho físico, técnico e o corpo enquanto objeto de consumo”.

Há que se considerar comum que os professores de Educação Física, quando perguntados sobre a inclusão, refram-se ao preparo e à não capacitação como motivos para não conseguirem atender alunos com deficiência em suas turmas, como aconteceu em pesquisa realizada com 180 professores do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal

(SEDF), quando apenas 20% destes afirmaram se sentir capacitados para a inclusão (BOATO; SAMPAIO; SILVA, 2012).

Pode-se aqui questionar que tal argumentação dos professores não é devida, visto que a Resolução nº 03/1987 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987) previu a inserção de disciplina que trata da questão das pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física. Porém, segundo Padilha e Freitas (2005, p. 38), quando seus conteúdos são descontextualizados da realidade, essa matéria pode contribuir para o sofrimento dos profissionais diante das necessidades educacionais especiais dos alunos. Para os autores, os professores, “[...] provavelmente, durante sua formação inicial, foram habilitados para o exercício de uma educação tecnicista para grupos homogêneos”, o que dificulta a atuação em classes inclusivas.

Além disso, para Rodrigues (2003, p. 3), apesar dos cursos de Educação Física já oferecerem uma ou mais disciplinas voltadas para as questões das pessoas com deficiência, as matérias “[...] apresentam muitos itens programáticos relacionados com a caracterização de deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão”, ou abordam apenas questões sobre o desporto adaptado, que dificilmente será aplicado nos casos de inclusão educacional.

Sendo assim, seria importante tornar a disciplina EFA (única do curso que aborda a problemática das pessoas com deficiência) um espaço de estudos e pesquisas que pudesse trabalhar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de

forma que o estudante tivesse condições de vivenciar práticas com pessoas com deficiência, pesquisar sobre tais práticas e se capacitar para o atendimento dessas pessoas, tendo a consciência de que a inclusão de uma diferença é um processo que não exige somente uma mudança de comportamento da comunidade escolar, mas também a assimilação de novos conceitos e o entendimento de que todos têm os mesmos direitos e que é dever da escola acolher a todos de maneira positiva, conforme concebem Cidade e Freitas (2002).

Em função dessas questões, buscou-se uma proposta que viabilizasse a participação dos estudantes da disciplina EFA em atividades envolvendo pessoas com deficiência e que oferecesse alternativas para a realização de estudos, pesquisas e a convivência dos estudantes do curso de Educação Física com tais pessoas. Assim, foi criado o projeto de extensão universitária *Espaço Com-Vivências*,⁴⁵ que visualizou, desde o seu início, duas frentes de trabalho que seriam realizadas de forma complementar e concomitante.

Para o atendimento das necessidades da primeira frente de trabalho foi feita uma parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) a fim de disponibilizar as instalações do curso de Educação Física da UCB para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência da rede pública de ensino. Para esses atendimentos, o projeto adequa-se às

45 O termo “Com-Vivências” surgiu da perspectiva de oferecer um espaço de convivências entre pessoas com e sem deficiência, onde se oferece experiências psicomotoras para a formação da consciência e da imagem corporal dessas pessoas, para uma qualidade de vida mais efetiva na sociedade em que estão inseridas.

determinações da Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, modalidade Educação Especial. No artigo 2º, tal resolução afirma que o AEE tem como função complementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a SEDF lota cinco professores no projeto, sendo quatro de Educação Física e um de Arte (dança), para realizarem os atendimentos educacionais especializados propostos. Tais professores, com especialização em AEE e com grande experiência na área, passaram a atender a cerca de duzentos alunos com deficiência nas dependências da UCB, e o curso de Educação Física, por meio da disciplina EFA, passou a recorrer a esse projeto para o desenvolvimento de atividades de extensão, ensino e pesquisa.

Com relação à segunda frente de trabalho, o *Espaço Com-Vivências* tornou-se também projeto de pesquisa, sendo aprovado pelo Edital de Inovação Acadêmica da UCB, fato que permitiu a realização de estudos em suas atividades.

A partir da efetivação desse projeto, em fevereiro de 2010, as atividades desenvolvidas nele passaram a ser compartilhadas com outras disciplinas e com outros cursos da UCB, apresentando resultados satisfatórios tanto no AEE aos alunos com deficiência quanto na formação dos estudantes para a atuação na área de Educação Física.

Assim, por meio dessa proposta, que envolve os estudantes direta e indistintamente em atividades do projeto, procura-se apontar para um caminho que diminua a resistência em relação ao atendimento de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar e nas demais áreas de atuação da Educação Física, pois, entre outras questões, visa-se enfrentar o desconhecimento diante das deficiências e os mecanismos inconscientes de defesa não discutidos anteriormente na disciplina e que podem levar os futuros profissionais a não aceitarem alunos com deficiência em suas aulas.

O projeto espaço com-vivências

Por meio dos atendimentos e das atividades desenvolvidas no projeto *Espaço Com-Vivências*, busca-se, segundo Boato, Diniz e Sampaio (2011), a capacitação de alunos com deficiência para o processo de inclusão educacional e social, estimulando o potencial deles, além da oferta de oportunidades de atuação e pesquisas para os estudantes do curso de Educação Física da UCB.

Os dois principais objetivos do projeto são: com base em princípios filosóficos que respeitem a integridade do ser humano, desenvolver um programa de atendimento educacional especializado na área de Educação Física e Arte (dança) para estudantes que apresentam deficiências física, intelectual, múltipla e transtornos do espectro autista, a fim de estimular o potencial latente das pessoas com deficiência, a inclusão educacional e social, e melhorar a autoestima delas e a de suas fa-

mílias; desenvolver estudos, pesquisas e ações de extensão em atendimento educacional especializado na área de Educação Física e Arte (dança) e Educação Inclusiva a partir da análise de atendimentos e resultados, apresentando-os em congressos e periódicos especializados.

Para tanto, o Projeto conta com atividades nas áreas de extensão e pesquisa.

Extensão

Na sua vertente de extensão, o projeto *Espaço Com-Vivências* conta com duas oficinas, “atividades aquáticas” e “corpomovimento”, oferecendo atendimentos educacionais especializados aos alunos com deficiência, sendo que cada um participa de duas sessões semanais de 35 minutos em cada oficina. Dependendo das condições do aluno, as atividades são realizadas em grupo ou individualmente.

Os atendimentos são feitos no turno contrário ao das atividades escolares dos alunos, com exceção dos alunos das classes especiais do Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC Walter Moura (unidade de ensino da SEDF que é vizinha da UCB), os quais são atendidos dentro de seus horários de aula.

Para definir os atendimentos, é realizada uma avaliação prévia com o aluno levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor dele. Para a avaliação psicomotora são utilizados os testes propostos por Oliveira (2003), além de se considerar os laudos médicos, psicológicos e psicopedagógicos de cada aluno.

Os atendimentos seguem os princípios de Wallon (1971, 1975a, 1975b, 1981, 1989, 2007), que sustenta as intervenções em sua base teórica; a teoria da Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE, 1986, 1994; LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, 1985, 1986, 1988, 1989; LAPIERRE; LAPIERRE, 2002), que é usada como método de trabalho na oficina de atividades aquáticas, e as bases teóricas de Marques (1999; 2003), Lobo e Inavas (2007), Lábano (1978), Boal (1997) e Vianna (1990), que contribuem com o método de trabalho na oficina corpo-movimento.

Além dos atendimentos educacionais especializados, o *Espaço Com-Vivências* realiza os seguintes eventos com os alunos do projeto e com os estudantes do curso de Educação Física:

Festival de esportes adaptados – promovido semestralmente pelos estudantes da disciplina EFA em conjunto com os professores do *Espaço Com-Vivências*, contando com a participação dos alunos do referido projeto, alunos do Projeto Ciranda (que atende crianças sem deficiência no Campus da UCB) e alunos de Centros de Ensino Especial do Distrito Federal. O objetivo desse evento é promover um espaço de convivências entre estudantes da UCB e alunos com deficiência, para que aqueles possam visualizar os potenciais destes alunos em atividades físicas e esportivas, quebrando mitos e pré-conceitos.

Festival de natação do Espaço Com-Vivências – promovido semestralmente e organizado por turmas das disciplinas Estágio Supervisionado I, Fundamentos Didático-Pedagógicos do Jogo e Metodologia da Natação e pelos professores do *Espaço Com-Vivências*. Pretende avaliar os ganhos dos alunos com defi-

ciência durante o período de atendimento, bem como propor a sociabilização desses alunos com os estudantes da UCB.

Família em cena – evento realizado semestralmente, contando com a participação dos alunos do projeto e de seus familiares, além dos estudantes da UCB que participam do projeto como estagiários ou nos programas de iniciação científica. A programação é composta por oficina com vivências corporais para os familiares, apresentação de dança dos alunos e vivências corporais com os alunos e seus familiares. Visa a integração das famílias do projeto e da equipe do *Espaço Com-Vivências*.

Espectáculo anual de dança – refere-se à culminância do trabalho na oficina “corpo-movimento” e é realizado anualmente no segundo semestre letivo com a participação de cerca de cem alunos da oficina e uma plateia de aproximadamente 850 pessoas, entre familiares, estudantes da UCB e alunos de escolas públicas do Distrito Federal. Já foram realizados cinco espetáculos de dança desde 2010. Visa mostrar para a comunidade o potencial dos alunos com deficiência em atividades físicas e artísticas, além de contribuir para a melhoria da autoestima dos mesmos e de seus familiares.

Oficina de dança – atividade oferecida semestralmente para os estudantes da disciplina EFA. Participam da mesma, além da professora da oficina corpo-movimento, uma média de cinco alunos com deficiência. O objetivo principal é apresentar aos estudantes as possibilidades da pessoa com deficiência na prática de atividades físicas e de esportes, sendo que os alunos do projeto ajudam a ministrar a oficina.

Apresentações de dança e expressão corporal – são desenvolvidas coreografias na oficina corpo-movimento para apresentação em eventos da UCB, da SEDF e da comunidade próxima à universidade, de forma a difundir o projeto e promover o trabalho realizado pelo *Espaço Com-Vivências*, além de proporcionar aos participantes a oportunidade de mostrar suas potencialidades, o que contribui para a melhoria da autoestima e abre possibilidades de inclusão social.

Para a efetiva participação dos estudantes do curso de Educação Física, o projeto oferece três possibilidades de estágios que também podem ser acessados por acadêmicos do curso de Psicologia da UCB. São eles:

1) Disciplinas Estágio Supervisionado II do curso de licenciatura em Educação Física e Estágio Supervisionado II do curso de bacharelado em Educação Física. Os estudantes da primeira têm a opção de realizar as regências que fazem parte do programa dessa disciplina (sessenta horas) no *Espaço Com-Vivências* e os estudantes da segunda podem realizar as atividades relacionadas a grupos especiais (doze horas) no projeto. Em ambos os casos, eles são supervisionados pelos professores da SEDF.

2) Programa de estágio remunerado. O projeto conta com quatro bolsas do programa de iniciação à extensão, da Pró-Reitoria de Extensão da UCB, e tem carga horária de vinte horas semanais.

3) Programa de estágio voluntário. No estágio voluntário, que oferece as mesmas condições do estágio remunerado, o estudante pode optar por uma carga horária entre oito ou de doze horas semanais.

Pesquisa

Na área de pesquisa, o *Espaço Com-Vivências* conta com a participação de quatro docentes do curso de Educação Física da UCB, que também atuam na extensão e na iniciação científica, sendo que, em sua vertente de pesquisa, o projeto foi aprovado em edital de inovação acadêmica da UCB. Sendo assim, o projeto conta com as seguintes atividades:

1) Grupo de estudos. O grupo de estudos em atendimento educacional especializado em Educação Física e Arte (dança) para pessoas com deficiência se reúne semanalmente e nele são realizados estudos de caso sobre alunos matriculados no projeto, bem como análise de textos e trabalhos na área de AEE para pessoas com deficiência.

Também fazem parte do grupo: os professores da disciplina EFA, estudantes do programa de iniciação científica, estagiários do projeto, professores da SEDF e estudantes voluntários dos cursos de Educação Física e Psicologia.

O grupo de estudos também produz pesquisas, as quais são veiculadas em forma de artigos (publicados em revistas e periódicos especializados) e apresentadas em congressos.

2) Programa de iniciação científica. O projeto conta com programas de iniciação científica do CNPq e da própria UCB (oferece o total de quatro bolsas), além de programa de iniciação científica voluntária. Busca-se com a iniciação científica a inserção do estudante nas práticas de pesquisa, sem perder de vista o conhecimento e o acompanhamento dos atendimentos realizados. Sendo assim, dentro do trabalho semanal de cada estudante, que corresponde a vinte horas, cerca de oito horas estão destinadas ao auxílio e ao aprendizado junto aos professores do projeto nas intervenções realizadas nas duas oficinas; quatro horas são voltadas ao grupo de estudos, e oito horas à produção de resenhas dos artigos abordados no grupo, de relatórios semanais das práticas desenvolvidas, à leitura e produção de textos acadêmicos e a uma pesquisa a ser apresentada em congresso ou revista científica.

3) Trabalhos de conclusão de curso. Os estudantes das disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II têm a oportunidade de realizar seus trabalhos de graduação sobre o projeto *Espaço Com-Vivências* ou sobre temas relacionados a ele.

4) Trabalho de pesquisa e pós-graduação. O projeto está aberto para pesquisas dos programas de pós-graduação da UCB, tendo sido objeto de estudo para elaboração de uma tese de doutorado já concluída e de dois trabalhos de mestrado em fase de elaboração.

5) Participação dos professores, estagiários e estudantes de iniciação científica em eventos científicos. Professores, estagiários e estudantes do programa de iniciação científica do *Espaço Com-Vivências* participam de eventos científicos representando a UCB e a SEDF por meio da apresentação de trabalhos realizados durante as atividades do grupo de estudos.

Considerações sobre o *espaço Com-vivências*

Nos seus cinco anos de existência, o *Espaço Com-Vivências* acumulou alguns resultados significativos. Em suas duas oficinas, o projeto já atendeu a cerca de mil e duzentos alunos com deficiência da rede pública de ensino do Distrito Federal e recebeu em seus eventos aproximadamente três mil e oitocentos alunos de escolas públicas, seja como plateia nos espetáculos de dança, seja como participantes dos festivais de esportes adaptados e de natação.

Com relação aos estudantes da UCB, participaram dos festivais de dança e de natação cerca de mil e oitocentos alunos, lembrando que todos os estudantes que passam pela disciplina EFA têm contato direto com os alunos do projeto em estágios, pesquisas ou atividades da extensão.

Além disso, 104 alunos já atuaram no projeto por meio dos programas de estágio e de iniciação científica e 123 trabalhos de conclusão de curso abordaram o *Espaço Com-Vivências*.

Fato também importante é o número de pesquisas apresentadas em congressos regionais, nacionais e internacionais du-

rante o período de existência do projeto. Foram apresentados 21 trabalhos, além de dois artigos publicados em revistas científicas.

Mas pode-se erroneamente concluir, diante desses resultados, que o grande número de estudantes envolvidos no projeto pode ser fruto de imposição por parte dos professores da disciplina EFA que incluem em seu cronograma atividades de observação, pesquisa e realização de eventos no projeto *Espaço Com-Vivências*.

Em função disso, em 2012 foi realizada uma pesquisa com 161 estudantes que concluíram a disciplina. Entre os dados revelados está o fato de que apenas 36 universitários (22,36% da amostra) haviam tido oportunidade de participar de eventos ou de aulas de Educação Física que tinham pessoas com deficiência envolvidas antes de fazer a disciplina EFA. Considerando que essa disciplina é a única do curso que aborda as questões referentes às pessoas com deficiência, pode-se inferir que se esses alunos não tivessem tido a oportunidade de vivenciar uma ou mais atividades envolvendo alunos com deficiência nessa disciplina, eles poderiam entrar no mundo do trabalho apenas com conhecimentos teóricos sobre as deficiências, as pessoas com deficiência e os esportes adaptados e, segundo Boato e outros (2012, p. 8), “[...] poderiam dar sequência às reclamações apresentadas pelos professores quanto à sua capacitação para atuar na inclusão de alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar”.

Essa aproximação do estudante do curso de Educação Física com as pessoas com deficiência nas atividades físi-

cas pode também minorar a questão levantada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quando afirma que, por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria das pessoas com deficiências foram (e são) excluídas das aulas de Educação Física.

Assim, segundo Boato e outros (2012, p. 10):

Acredita-se que a aproximação com alunos/as com deficiência pode modificar a visão dos/as estudantes, diminuindo as dificuldades dos/as mesmos/as frente a esses/as alunos/as, a partir da percepção de que não se trata de pessoas especiais, diferentes, incompetentes ou incapazes.

Essa nova visão da deficiência, adquirida depois da participação em atividades com pessoas que apresentam deficiência e que foi sempre acompanhada por uma discussão teórica das possibilidades dessas pessoas nas atividades físicas e nos esportes adaptados, não é o único e definitivo caminho para a formação dos professores de Educação Física e nem significa a solução para os problemas encontrados por eles nas aulas, mas pode contribuir com a consciência de que é necessária uma mudança de perspectivas e a busca de novos rumos para a Educação Física Escolar.

Dados que podem apontar para novos caminhos foram os encontrados na pesquisa supracitada quando os estudantes foram questionados sobre a motivação para trabalhar com pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física após concluir a disciplina EFA. 91,30% dos estudantes disseram estar muito motivados (35,40%) ou motivados (55,90%).

Segundo Palla e Mauerberg-deCastro (2004), vários estudantes e professores de Educação Física não se interessam em trabalhar com pessoas com deficiência por acreditarem que não têm o “dom”, ou pelo fato de não quererem se submeter a possíveis situações de desafio e dificuldades. Além disso, mecanismos inconscientes de defesa, fruto da falta de conhecimento e de vivências com alunos com deficiência, em muitos casos, afastam os profissionais e estudantes de uma atuação junto a essas pessoas. Segundo Amaral (1994), para serem vencidos, os mecanismos inconscientes de defesa precisam de proximidade e de conhecimento real das questões ligadas às possibilidades e às limitações daqueles que apresentam deficiência.

Diante desses fatos, acreditamos que a quebra de paradigmas relacionados à incapacidade das pessoas com deficiência e a motivação dos estudantes com relação à sua atuação em classes inclusivas de Educação Física Escolar estão vinculados à formação acadêmica dos professores de Educação Física, que deve ser, além de informativa, formativa e apresentar aspectos teóricos e legais, situações vivenciais que permitam ao estudante uma visão real dos potenciais das pessoas com deficiência, o que pode indicar um caminho que promova uma capacitação efetiva desses professores para a participação no processo de construção da educação inclusiva.

Referências

AGUIAR, J. S. E.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2006.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 13. ed. São Paulo: Editora Civilização brasileira, 1997.

BOATO, E. M.; DINIZ, S. V.; SAMPAIO, T. M. V. Vale Encantado: Educação Física e arte-educação construindo juntas um espaço de “com-vivências”. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/Congressos/index.php/XVII_COMBRACE/2011/paper/view/3308>. Acesso em: 7 dez. 2011.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Motricidade**, Vila Real, v. 8, n. 2, p. 891-900, 2012.

BOATO, E. M. et al. Reflexões sobre uma proposta para formação de professores para a inclusão na Educação Física Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012.

BOATO, E. M. FACEB/APAED: Escolas irmãs... educação cidadã... uma proposta de capacitação para a Educação Inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2., 2006, Natal. **Anais...** Natal, 2006.

BOATO, E. M. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In. CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 104-138.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHICON, J. F. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 66-103.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 27-30, 2002. Edição Especial.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 set. 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

FALKENBACH, A. P.; WERLE, V.; DREXSLER, G. A educação física na escola e a inclusão: o que dizem os professores. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 156-177.

FALKENBACH, A. P. A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n. 106, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106>>. Acesso em: 13 set. 2012.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão**: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. 2005. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÁBANO, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LAPIERRE, A. **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole, 1986.

LAPIERRE, A. **Coletânea de textos do curso de formação especializada em psicomotricidade relacional**. Curitiba: CIAR, 1994.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasma corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Associações de contrastes**: estruturas e ritmos. São Paulo: Manole, 1985.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Bruno**: psicomotricidade e terapia. Porto Alegre. Artes Médicas, 1986.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento humano**: psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A educação psicomotora na escola maternal**: uma experiência com os “pequeninos”. São Paulo: Editora Manole, 1989.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2. ed. Curitiba/PR: UFPA/CIAR, 2002.

LOBO, L.; INAVAS, C. **Teatro do movimento**: um método para um intérprete criador. 2. ed. Brasília: LGE Editora, 2007.

MARQUES, I. A. **O ensino da dança hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, C. Todos na escola! **Sentidos**, São Paulo, v. 2, n. 17, p. 34-40, 2003.
- PADILHA, S. M. A.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.
- PALLA, A. C.; MAUEBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambiente inclusivo. **Revista da SOBAMA**. v. 9, n. 1, 2004, p. 25-34.
- RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.
- WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975b.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Portugalíia, 1981.
- WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 9

PARA ALÉM DOS EVENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL: EXPERIÊNCIAS QUE PODEM RESSIGNIFICAR O FAZER PEDAGÓGICO

Graciele Massoli Rodrigues⁴⁶

Daniel Bocchini⁴⁷

Thabata Santos Ventura⁴⁸

Há tempos se discute na Educação Física o fazer pedagógico. Inegavelmente, o sentido e o significado desse componente curricular na escola aparecem nessa discussão como pressupostos para a clareza dos objetivos traçados e da estrutura representada nos aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais, o que resulta na organização do processo pedagógico. Entretanto, perceber e constituir o trabalho docente depende do necessário para educar: apropriação do conhecimento, autoria e atuação na realidade circunscrita nas ações didático-pedagógicas e reconstrução dos conhecimentos para o enfrentamento situacional.

⁴⁶ Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e professora da Universidade São Judas Tadeu e da ESEF Jundiá. E-mail: prof.graciele@usjt.br

⁴⁷ Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu e professor da rede municipal de ensino de São Paulo. E-mail: danielbocchini@hotmail.com

⁴⁸ Mestre em Ciências do Envelhecimento pela Universidade São Judas Tadeu e professora do SESC Interlagos – São Paulo. E-mail: tha_ventura@yahoo.com.br

Essa reconstrução dos conhecimentos é primordial para a intervenção pedagógica, sobretudo porque descobrir, na prática pedagógica, a possibilidade das novas ações – pesquisador reflexivo – e vivenciar a administração do processo de formação com sapiência e sensibilidade permite uma atuação pedagógica contextualizada no tempo e no espaço.

A partir dessas considerações, buscamos relatar uma experiência vivida na formação inicial de professores de Educação Física na qual um evento de impacto – o triatlo – teve como foco as questões da inclusão da pessoa com deficiência e a corresponsabilidade na ação pedagógica. Assim, o objetivo deste texto é discutir o sentido da implementação de proposições de aproximação do universitário com a realidade da ação pedagógica e apresentar uma iniciativa de um evento vivenciado por graduandos de Educação Física.

Muitas pessoas não conseguem ampliar os contatos interpessoais por terem vínculos afetivos reduzidos – por questões de crença, urbanização, condições socioeconômicas e culturais que podem diminuir a percepção da diversidade. Vários alunos adentram o ensino superior e, durante a formação universitária, por contextos diferentes, se limitam apenas às experiências propiciadas pelas disciplinas, as quais, por sua vez, dependem da estrutura da organização do ensino e têm dificuldade de oferecer o contato direto com o fazer pedagógico, fragilizando o reconhecimento de diferentes públicos e os contextos nos quais a Educação Física está presente.

Para aguçar a reflexão sobre a prática cotidiana pedagógica, as experiências pessoais podem ser instigadas e revisitadas para que os futuros professores possam ressignificar suas relações com “os outros” e compreender que eles são fundamentais no aprendizado da ação pedagógica, são sujeitos em descoberta e na constante reavaliação daquilo que se descobre: o que o faz ser professor é estar em constante movimento no mundo.

O cenário

No pano de fundo, uma disciplina da matriz curricular de um curso de Educação Física para formação de bacharéis que tem como foco apresentar a educação física adaptada. Sua ementa visa proporcionar ao aluno a imersão nas questões relacionadas ao esporte adaptado e às adaptações de atividades motoras destinadas às pessoas com deficiência.

Para Tassoni (2000) todo processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais e, conseqüentemente, há grande envolvimento de afetividade. Dessa forma, não podemos ter como base uma proposta pedagógica alicerçada apenas nas adequações de atividades com ênfase no campo cognitivo, pois esta se dá pela interação entre procedimentos, estratégias, conteúdos, professores e alunos. Além dos conteúdos e procedimentos, a formação das atitudes e a contextualização do campo afetivo e social dos seus alunos contribuem para uma formação sensível à realidade na qual poderão atuar.

Entendendo que a deficiência ao longo dos anos vem sendo elucubrada no imaginário social, buscamos projetar o

eixo da disciplina no ressignificar das experiências pessoais e nas possibilidades de futuras intervenções a serem planejadas pelos próprios alunos em formação, credenciando-os para que seus alunos (ou futuros alunos) sejam capazes de ações sociais dentro e fora dos contextos nos quais possam estar inseridos.

O projeto de um evento em consonância com o explicitado anteriormente levou-nos a uma proposta que envolvesse as ações motoras e o contato interpessoal, culminando em um triatlo unificado. O evento foi idealizado no início de 2013 na cidade de Jundiá, São Paulo, por um grupo de professores universitários que atua diretamente com pessoas com deficiência em programas públicos de atividades motoras adaptadas e esporte adaptado. Teve como pressuposto inicial a aproximação de pessoas com e sem deficiência intermediada pela atividade física.

Contextualizando uma proposta

Visualizando o cenário que tínhamos e assumindo o desafio de envolver as questões mais amplas do “relacionar-se”, o Triatlo Unificado foi concebido como uma intervenção que colocaria os participantes em uma condição, para alguns, ainda pouco explorada.

Rodrigues e outros (2004) falam do quanto é necessária a convivência com a diversidade e colocam a escola como um espaço propício para esta prática, embora as construções históricas que estruturam seus mecanismos destruam algumas das possibilidades de cooperação que possam surgir. Nesse processo, o professor aparece como mediador na formação

dos alunos, desfavorecendo relações que incentivem a discriminação e a segregação de alguns grupos ou pessoas. Dessa forma, os autores ressaltam a importância de se realizar uma “leitura” sobre a realidade com os alunos, pela articulação de suas relações, incentivando a convivência com o diferente, “pois o ideário dominante de que somos iguais não se sustenta diante da configuração social que hoje vivemos”, ou seja, temos que aprender a conviver, respeitar e contribuir com a formação um dos outros para que a diversidade seja o *locus* das ações (RODRIGUES et al., 2004, p. 50).

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência constitui-se como um grande desafio, pois ainda existem barreiras históricas que têm como características a exclusão e a segregação daqueles considerados diferentes por causa da ênfase dada socialmente à eficiência em detrimento da singularidade. Fazer com que as pessoas vejam e tratem a pessoa com deficiência sem um estereótipo de anormalidade é uma difícil tarefa, já que as relações da sociedade com a pessoa com deficiência se dão a partir da patologia, o que nos remete a entender a deficiência como algo que aflige o indivíduo e não como parte identitária do mesmo (RODRIGUES, 2007). Nessa perspectiva, a patologia acaba se confundindo com o ser e, mais do que isso, se torna o ser. Então, a pessoa que tem deficiência passa ser deficiente por não ter como se livrar da patologia, por carregar uma fragilidade imposta e, portanto, necessita de auxílio. Esse aspecto reforça uma vulnerabilidade construída que ecoa nas relações com as diferentes pessoas.

Vemos que as relações de alteridade emergem nesse contexto como mais uma possibilidade de afligir o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física. Não é por acaso que, nos últimos anos, as questões envolvendo esse tema têm se ampliado no meio acadêmico, virando motivo e objeto de muitas reflexões.

Para aprofundarmos nosso entendimento, conceituemos a palavra alteridade, originária do latim *alter*, que significa outro. O dicionário Abbagnano (2003, p. 34-35) define alteridade como:

Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença [...]. Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma alteridade inerente ao próprio gênero: isto é, uma alteridade que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diverso.

Para Bittencourt (2009), nessa era em que as relações têm se caracterizado pela volatilidade, vivemos um constante processo de inclusão e exclusão, isto é, ao mesmo tempo somos atraídos e repelidos das relações pelos nossos comportamentos e pensamentos, pois constantemente tememos uma aproximação pela ameaça que as pessoas “diferentes” de nós podem nos causar.

Seguindo esse raciocínio, Skliar e Duschatzky (2001) sugerem três concepções que constituem a narrativa da alteridade: a primeira vem a partir de uma imagem negativa do outro, sendo este o culpado por todas as barbáries do mundo (sendo assim, colocar-se no lugar da outra pessoa só contribui para

reforçar quem eu sou); a segunda ideia entende o outro como participante de uma cultura e, portanto, não é negado ao outro o direito de existir, todavia, esse direito é restringido a apenas seu espaço cultural, não permitindo qualquer diálogo; por fim, a terceira concepção estimula a tolerância ao outro através da perspectiva da igualdade, não de sua condição de diferente.

Gallo (2008) acrescenta que o outro é formado por meio de uma representação, e isso significa que não compreendemos o outro como alguém, numa alteridade genuína, mas o entendemos por meio do nosso próprio pensamento. Portanto, a imagem do outro somos nós que construímos. Acrescentando, Larossa e Lara (1998) contribuem no sentido de elucidar que essa imagem construída trabalha como uma forma de classificar e excluir as pessoas que são diferentes de nós e necessitam ser enquadradas em ambientes pedagógicos, terapêuticos ou assistenciais na tentativa de fazer com que os “estranhos” possam ter a nossa “normalidade”.

Levando essas reflexões para o ambiente pedagógico, Gallo (2008) segue dizendo que a educação é caracterizada por um encontro de singularidades, pois, tanto para educar como para ser educado, essa qualidade é necessária e, por esse motivo, o “outro” é um dos grandes problemas que a educação não pode menosprezar. Sendo assim, no processo educacional, quando pensamos na alteridade, procuramos espaços nos quais existam diálogos entre as diferenças. Ainda resgatando o mesmo autor, o “outro” não pode ser sobrepujado pela indiferença, porque no ambiente educacional, seja num

âmbito autoritário ou num contexto liberal, sempre será tomado como objeto, no primeiro a ser “domesticado” e no segundo a ser “respeitado”.

Refletir sobre a alteridade na área educacional se tornou assunto essencial porque o encontro de diferentes pessoas caracteriza uma organização social e, num segundo momento, porque vislumbra um espaço de construção coletiva que, por meio da prática pedagógica, contribui para uma maior autonomia e interação entre os sujeitos, ampliando os horizontes para além do “eu”, não apenas no sentido de saber que existe o outro ou o diferente, mas na maneira desafiadora e desbravadora, que buscará analisar, discutir e entender os porquês nas relações (CAPELO, 2003).

O plano

Concebendo as questões relacionais discutidas anteriormente, a escolha da modalidade triatlo ocorreu por coadunar-se com as possibilidades de adequação dos alunos à realidade de um evento esportivo com várias facetas interativas. Começamos com a configuração das equipes compostas por quatro pessoas, sendo três estudantes do sétimo período do curso de Educação Física (bacharelado) e uma das pessoas com deficiência participante de um programa público municipal de atividade motora adaptada ou esporte adaptado da cidade de Jundiaí, em São Paulo. Todos os integrantes foram chamados de atletas. Assim, cada equipe possuía um atleta com deficiência que deveria realizar todas as provas do triatlo e três atletas que, individualmente,

realizariam uma das provas com o atleta com deficiência, sendo provas de corrida/caminhada, ciclismo e natação. No grupo de atletas com deficiência estavam pessoas com deficiências motoras e intelectuais, autistas, portadores de síndrome de Down e de deficiências visual e auditiva.

A formação da equipe foi por sorteio. Foi proposto um relatório sobre a história de vida dos membros da equipe e a convivência dos integrantes durante o processo de preparação para o evento. O relatório deveria conter todas as ações que envolviam a preparação da equipe até a ocorrência do evento, tais como os contatos nos treinos e as adaptações necessárias para o cumprimento das provas.

As intenções

Determinada a proposta, para que as ações ganhassem força, foi indispensável a participação de toda a comunidade educacional. Logo, colocar-se no lugar do outro não está limitado apenas à relação professor/aluno e se estende também aos familiares. Tampouco se restringe a uma via de mão única. Familiares, professores, atletas são agentes de todo o processo educacional porque atuaram doando-se na elaboração do evento, na concessão das informações pessoais e dos atletas, na condução das etapas e na execução do evento.

Nessa direção, a formação dos professores no âmbito universitário aparece como um dos caminhos nos quais as discussões que envolvem a relação com o outro devem ganhar cada vez mais espaços com o intuito de promover um ambiente de troca.

Rodrigues e outros (2004) corroboram com esse raciocínio abordando a escola inclusiva ao considerarem que devemos ampliar os nossos olhares para tudo o que envolve o âmbito educacional, principalmente visualizando os mais envolvidos nesse meio, pois é a partir das díades (relação entre dois indivíduos) que os enfrentamentos cotidianos poderão suscitar o ressignificar das relações e da aprendizagem. Os mesmos autores ainda seguem dizendo que:

Encarando as díades como instigadoras de relacionamentos que podem vir a se constituir dentro e fora do espaço de aula, objetivamos criar oportunidades de contínuas interações, para que as viciosas configurações possam dar passagem aos esforços de novas tentativas de arranjos (RODRIGUES et al., 2004, p. 51).

Contudo, Garcia (2005) ressalta que o segredo para compreendermos as mudanças provocadas pela díade está na reciprocidade constituída na relação entre os sujeitos. Assim, a universidade pode propiciar o direcionamento dos constructos relacionais acompanhando os alunos no processo de aprendizagem por meio de proposições de aproximação da realidade, tal como o exemplo do triatlo supracitado. Nesse sentido, o professor, como autor e ator das intervenções que são propostas na disciplina, tem um desafio que é respeitar a unicidade dos indivíduos no contexto dos grupos, articulando o processo relacional no âmbito da formação à vista de uma possível ressignificação das experiências interpessoais.

Com a configuração das equipes e o contato planejado, a expectativa era que a aproximação entre os envolvidos fosse garantida e permeada pelo reconhecimento das possibilidades de adaptações individuais em prol do cumprimento das provas do triatlo. Equipes com atletas de alto rendimento e pessoas com comprometimentos significativos, equipes de pessoas com diferentes alturas, gêneros, raças e competências diferenciadas, conscientemente se estruturaram. Tivemos, por exemplo, uma equipe formada por um atleta de basquete com 1,98 m de altura, um anão, uma pessoa sedentária e uma praticante de lutas; outra com uma atleta amputada de alto rendimento, uma pessoa cardíaca, uma praticante de musculação e uma sedentária. Percebemos que as configurações das equipes propiciaram o afloramento das singularidades.

Esse contexto nos levou resgatar Mazzota (2002), que entende que a inclusão pode revelar a importância de cada cidadão para os demais em todos os contextos, sendo a base da vida social, em que duas ou mais pessoas se propõem a (ou têm que) conviver. Com esse mote, relembramos Sasaki (2002), que percebe a inclusão como um processo de adaptação da sociedade em seus sistemas gerais e para essa possibilidade ser alcançada devem ocorrer adaptações tanto da pessoa com deficiência quanto do grupo no qual ela está inserida, minimizando atitudes preconceituosas e discriminatórias. Assim, para que ocorra a real inclusão social, é preciso pautar a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa na convivência, na diversidade e na aprendizagem por meio da cooperação.

Nossas justificativas para a ação planejada, o triatlo, apoiaram-se no cotidiano de formação de professores, especialmente de professores de Educação Física, que na grande maioria vivenciam propostas que não consideram as diferenças a partir de um tratamento igualitário, o que traz à tona o reforço e a perpetuação dos ambientes exclusivos e da falta de alteridade.

Perez Gomez (2000) coloca que, nas sociedades contemporâneas, a escola (nós acrescentaríamos também o ensino superior) exerce – assim como a família, os meios de comunicação e os grupos sociais – um caráter reprodutor que, lentamente, devido a sua estrutura, seus conteúdos e sua organização, acaba por favorecer os valores, as normas, os conhecimentos e as ideias que o estilo de vida adulto espera. O mesmo autor comenta que a escola adota dois objetivos que busca cumprir na atualidade. O primeiro, muito claro, é que pelo menos desde o surgimento do período industrial, a escola visa inserir os indivíduos no mundo do trabalho; porém, no período pós-industrial, além de preparar ideias, conhecimentos e habilidades, também se preocupou em formar atitudes, interesses e comportamentos. O segundo objetivo é formar indivíduos para intervir na vida pública, isto é, estimular a manutenção da dinâmica social vigente, da vida adulta e pública, através das normas de convivência que formam o tecido social.

Não entendemos que o ensino superior no qual estamos inseridos tem se distanciado desse contexto, sobretudo porque o seu papel de constituir uma sociedade crítica e reflexiva não tem sido explicitado. Muitas vezes tem findado

em ações para o cumprimento de tarefa e manutenção do sistema reprodutivo, o qual não demonstra interesse em respeitar as individualidades.

Assim, no que tange a mudança paradigmática da escola inclusiva, Skliar (2002) lembra que, desde a modernidade, a escola sempre se comportou como uma produtora de mesmidade. Em outras palavras, Mantoan (2011) reforça esse ponto de vista dizendo que a escola está alicerçada num projeto educacional que visa atender um aluno ideal a partir dos pressupostos de uma educação meritocrática, elitista e homogeneizadora, porém temos que considerar o atendimento a alunos reais, que são diferentes entre si.

Sob essas considerações, o evento planejado buscou propiciar a relação entre diferentes grupos de convivência quando propôs a constituição das equipes a partir das realidades pessoais, os integrantes teriam, individualmente, a possibilidade de expressar suas competências e conceber “o outro” a partir de suas potencialidades. A intenção foi propor uma condição de “diálogo” que chamamos de educação contextualizada na concretude da situação. Assim, entendemos que as discussões tecidas em sala de aula sobre inclusão e diferença poderiam ganhar significados.

Candau (2000) aponta que a concepção moderna da escola tem dois objetivos: trazer ao aluno os conhecimentos considerados relevantes na sociedade e contribuir para a formação da cidadania. Acrescenta ainda a autora que:

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de

espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo (CANDAUI, 2000, p. 15).

Com base nas observações de Carmo (2006), ressaltamos ainda a importância de pensarmos as diferenças concretas entre os homens, que sempre existiram, mas foram por muito tempo negadas ou desconsideradas, particularmente na escola e na formação de professores. Com isso, não se defende a igualdade entre todos, mas o respeito às condições de cada um. E esse foi o pressuposto para a estruturação das equipes.

O triatlo

Nesse cenário de ação planejada, o triatlo aconteceu. Amanheceu e os participantes foram chegando. Um grupo de 120 alunos do curso de Educação Física e mais quarenta participantes de programa de atendimento público com atividades motoras dirigidas às pessoas com deficiência juntaram-se aos idealizadores do evento – professores do ensino superior e do próprio programa de atendimento público. Os atletas foram chegando e conhecendo as diferentes equipes. Em meio a ambulância, bicicletas, retirada de *kits*, preparação de pódio e ajustes finais ao circuito, as equipes se instalaram e se prepararam para a largada.

Santos (2008) comenta que quando uma pessoa se apresenta em um ambiente com características diferentes daquelas que são esperadas socialmente, ela é considerada estranha. Pessoas com marcas ou lesões específicas em seus

corpos, como é o caso de muitas pessoas com deficiência, vivenciam a experiência de possuir uma identidade estranha, pois são consideradas como não pertencentes a determinados grupos e ambientes por não se adequarem às expectativas de relações sociais. Silva (2006) destaca que o preconceito direcionado às pessoas com deficiência se configura como um mecanismo de negação social, uma vez que as diferenças concretas observáveis nesses corpos são ressaltadas como falta, carência e impossibilidade.

Pensando em mais esse aspecto, as pessoas com deficiência foram inseridas nas equipes a fim de explicitar as diferenças, apresentar as potencialidades e minimizar preconceitos. As diferenças foram essenciais para a sustentação da equipe, sobretudo porque as provas no triatlo são distintas e podem ser exploradas de acordo com a competência individual, considerando nesse evento também o contexto grupal.

Ao som da largada, deu-se o início das provas: corrida ou caminhada, ciclismo em bicicletas em duas rodas, triciclos ou tandem, natação com e sem uso de flutuadores. O percurso foi concluído por todas as equipes.

Para além de um evento, a formação de futuros profissionais com base nos pressupostos inclusivos tem como proposta garantir o acesso de todos às experiências que congreguem grupos, exponham diferenças e enalteçam as identidades. Em relação à pessoa com deficiência, a política de inclusão mira a ampliação do acesso às diferentes manifestações da sociedade e às atividades cotidianas (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006).

Ainda que incipientes, as iniciativas pontuais podem ser fundamentais no sentido de melhorar a capacitação profissional de professores. Vimos com essa proposta de evento que há possibilidade de instigar um redescobrimto do fazer pedagógico para os formadores e para os que estão em formação. O “estar com o outro” em ações educacionais pode ser refletido e contextualizado. Esse é um ponto que consideramos essencial em qualquer ação que se diga inclusiva, pois mais do que instalações adequadas, conhecimento de uma patologia, condição econômica ou qualquer outra caracterização que se use, é necessário que os profissionais estejam preparados para promover a convivência com as diferentes competências que possam ser apresentadas pelos seus alunos. Essa é uma questão atitudinal que pode mudar os rumos do acesso e da inclusão de uma pessoa no meio social.

Diante do atual sistema educacional superior, visualiza-se a fragilidade da formação de educadores, sem suporte para promover experiências que a realidade concreta demanda. Assim, vemos um sistema que se mostra em parte falho, à medida que “em nome da inclusão aceita o sujeito presencial, mas não concreto na realidade” (RODRIGUES, 2013, p. 12).

Algumas iniciativas, mesmo que aparentemente isoladas, podem ser planejadas com foco nas relações entre as pessoas envolvidas e, dessa forma, poderão ecoar na prática pedagógica dos futuros profissionais. Não negamos as dificuldades nas iniciativas propostas, mas o investimento da educação enquanto ato de persistência na crença de competência “do outro” sem-

pre é válida, pois a construção reflexiva e inacabada nos remete a uma ação de enfrentamento da realidade com aquilo que ela nos impõe, apresenta e é.

Dessa forma, acredita-se que o processo de sensibilização nas experiências de formação inicial seja transformador por sua reciprocidade com o mundo que se dispõe e retumba no entorno dos envolvidos. Por fim, as situações concretas do fazer pedagógico em diferentes contextos educacionais nos quais as construções do saber em Educação Física se constituem podem acrescentar aos futuros profissionais habilidades para o caso de se depararem com as adversidades impostas pelo cotidiano, pelo ensino, pela diversidade cultural que se configura. Nesse sentido, ressaltamos a relevância das experiências na formação inicial como um dos caminhos para o educar, contextualizado nos aspectos histórico-sociais, nos quais a prática social é o ponto de início e o final de todo processo educacional (ARANHA, 2006).

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BITTENCOURT, R. N. A fragilidade das relações humanas na pós-modernidade. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá/PR, n. 100, ano IX, set. 2009.
- CANDAU, V. M. F. (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAPELO, M. R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.) **Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados**. São Paulo, SP: Biruta, 2003. p. 107-134.

CARMO, A. A. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 51-61.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, p.1-16, 2008.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LARROSA, J; LARA, N. P. (Org.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Campinas: Vozes, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

OLIVEIRA, A. F.; RODRIGUES, G. M. Intervenção profissional na inclusão de crianças com deficiências no ensino regular: um estudo piloto. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v 5, n. Especial, p. 31-38, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013. p. 10-27.

RODRIGUES, G. M.; LIMA, S. M. T.; DUARTE, E.; TAVARES, M. C. G. C. F. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, mai. 2004.

RODRIGUES, G. M. O eu e o outro: os “nós” da relação educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 2007, Santo Amaro. **Anais ...** Santo Amaro: UNISA, 2007. 1 CD-ROM.

SANTOS, W. R. dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez., 2006.

SKLIAR, C. B. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação**. Texto apresentado na sessão especial da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG, out./nov., 2002.

SKLIAR, C. B.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Anais: ANPED**, 23ª Reunião anual, 2000.

Esta publicação foi composta utilizando-se as famílias tipográficas
Garamond e Gothic Bold.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a
fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

