



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PERSPECTIVA DOS
PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO:
REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL**

Rio de Janeiro

Junho de 2014

MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA

Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na
perspectiva dos processos de inclusão/exclusão:
reflexões sobre Brasil e Portugal

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos necessários
à obtenção do título de Doutor em Educação.

Professora orientadora:
Dr^a Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2014

F676

Fonseca, Michele Pereira de Souza da.

Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal / Michele Pereira de Souza da Fonseca. Rio de Janeiro, 2014.

202f.

Orientadora: Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Professores - Formação. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Educação física – Estudo e ensino – Brasil. 4. Educação física – Estudo e ensino - Portugal. I. Maia, Maria Vitória Campos Mamede. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.71



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: “Formação de Professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: Reflexões sobre Brasil e Portugal”

Doutoranda: Michele Pereira de Souza da Fonseca

Orientada pelo (a): Profª. Drª. Maria Vitória Campos Mamede Maia

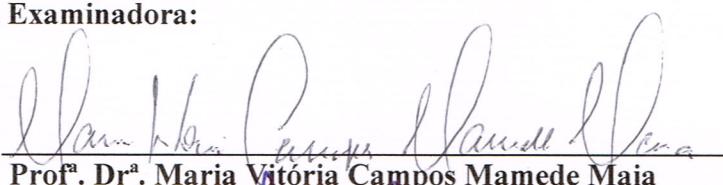
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

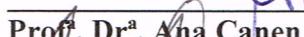
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 02 de junho de 2014

Banca Examinadora:

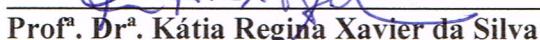
Presidente:


Profª. Drª. Maria Vitória Campos Mamede Maia


Profª. Drª. Ana Canen


Profª. Drª. José Jairo Vieira


Profª. Drª. Valdelúcia Alves da Costa


Profª. Drª. Kátia Regina Xavier da Silva

Dedico este trabalho a todas as pessoas que
acreditam no respeito ao próximo como
primeiro passo para uma orientação inclusiva

AGRADECIMENTOS

"Agradeço todas as dificuldades que enfrentei;
não fosse por elas, eu não teria saído do lugar"
(Chico Xavier).

Agradeço primeiramente a Deus, Pai de infinita bondade, por sempre me guiar nesse caminho.

Agradeço especialmente aos meus pais João Nogueira e Carolina e ao meu marido Leandro, um trio que é minha base e minha força. Obrigada por terem me apoiado incondicionalmente nas horas difíceis, ouvido com carinho minhas angústias e dúvidas, e se alegrado com minhas vitórias. Agradeço ainda ao meu irmão Rafael, meus familiares e amigos que se mantiveram incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho.

Não há palavras que expressem minha gratidão à querida orientadora Professora Maria Vitória Maia. Obrigada por ter acreditado em mim. Sua orientação, sempre cuidadosa e disponível, foi fundamental para a elaboração desta tese. Nossa encontro fortaleceu ainda mais minha crença de que ‘nada é por acaso’.

Aos professores Ana Canen (UFRJ), Jairo Vieira (UFRJ), Valdelúcia Costa (UFF) e Kátia Xavier (Colégio Pedro II), que aceitaram prontamente o convite para compor a banca de avaliação desta Tese.

Às queridas amigas Ana Patrícia, Giselle e Erika, anjos que Deus colocou em minha vida. Obrigada por terem acompanhado de perto os momentos de angústias e de alegria durante esse processo de escrita.

Aos queridos amigos do GEPEFAdI, por toda força e companheirismo.

À querida Solange (Sol), secretária do PPGE, pelo fundamental apoio.

Ao professor Amândio Graça, que sempre se disponibilizou prontamente a colaborar com a pesquisa e principalmente possibilitando a participação da FADEUP nesta tese.

Por fim, agradeço a todos os respondentes que com suas percepções, enriqueceram as discussões aqui propostas.

RESUMO

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente tese se propôs a investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à inclusão em educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas/excludentes. Apoiei-me nos autores Sawaia (2008), Booth e Ainscow (2002; 2012) Santos e Paulino, 2008; Santos, Fonseca e Melo (2009) para discutir os processos de inclusão/exclusão e as dimensões culturas, políticas e práticas. Para refletir sobre a formação docente, baseei-me em Nóvoa (1997, 2002, 2009), e especialmente no que tange a diversidade, em Canen (2001, 1997a, 1997b). Metodologicamente, esta tese constituiu-se numa pesquisa qualitativa, tendo em vista a abordagem do problema, porém utilizei abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental, realizada nos documentos norteadores das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo de formação de professores em Educação Física para atuar no âmbito escolar, e questionários *online* que foram direcionados para professores e estudantes desses cursos. Recorri à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) para tratar os dados, e utilizando os instrumentos de coleta citados, realizei a triangulação dos dados. A pesquisa foi de cunho comparativo no sentido de identificar peculiaridades e contrastes, aproximações e distanciamentos em cada caso estudado, sem generalizações. Os resultados mostraram que, quando há preocupação com a diversidade, o olhar se volta para a prática futura e não para os estudantes dos cursos, isto é, há certa preocupação com a formação para diversidade e não com a formação na diversidade. Em ambos os cursos a ênfase nas práticas também é algo muito evidente, valorizando o rendimento e a técnica. A discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças processuais e cotidianas.

Palavras-chave: Inclusão em educação; Formação docente; Educação Física.

ABSTRACT

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Teacher education of physical education and its consequences from the perspective of the processes of inclusion / exclusion: Reflections on Brazil and Portugal.** Rio de Janeiro, 2014. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This thesis aims to investigate the teacher education of Physical Education courses at two public universities (Federal University of Rio de Janeiro, Brazil and University of Porto, Portugal) with respect to inclusion in education, having as reference for analysis and discussion the conceptual framework understood in its three dimensions: building cultures, policy development and orchestration of practices inclusion/exclusion. Based in authors as Sawaia (2008), Booth e Ainscow (2002; 2012) Santos e Paulino (2008); Santos, Fonseca e Melo (2009) to discuss the processes of inclusion / exclusion and dimensions cultures, policies and practices. To reflect on teacher education, I was based on Nóvoa (1997, 2002, 2009), and especially with respect to diversity in Canen (2001, 1997a, 1997b). Methodologically, this thesis constituted a qualitative research, in relation to the problem, but I used quantitative approaches as a way to supplement the procedures and qualitative data. Data were collected through documental research, conducted in the guiding documents of the required courses that comprise the curriculum of teacher education in physical education to work in schools, and online questionnaires were directed to teachers and students of these courses. I used the Content Analysis (Bardin, 2004) to process the data, and using the data collection instruments cited, realized triangulation of data. The research was a comparative slant towards identifying quirks and contrasts, similarities and differences in each case studied, without generalizations. The results showed that, when there is concern for diversity, his look turns toward the future and not practical for students of courses, for instance, there is some concern with diversity training and not training in diversity. In both courses the emphasis in practice is also something very obvious, valuing performance and technique. The discussion involving the processes of inclusion / exclusion are directly related to the need for procedural changes.

Keywords: Inclusion in education; Teacher Education; Physical Education.

RÉSUMÉ

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Former les enseignants d'éducation physique et de ses conséquences du point de vue des processus d'inclusion / exclusion: Réflexions sur le Brésil et le Portugal.** Rio de Janeiro, 2014. Thèse (doctorat en éducation). Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Cette thèse va étudier la formation des étudiants en éducation physique de deux universités publiques (Université fédérale de Rio de Janeiro (Brésil) et à l'Université de Porto, Portugal) en ce qui concerne l'inclusion dans le domaine de l'éducation, ayant comme analyse référentielle et discussion la structure conceptuelle compris dans ses trois dimensions : la construction des cultures, à l'élaboration de politiques et l'orchestration des pratiques inclusives et d'exclusion. J'ai me soutenu dans auteurs Sawaia (2008), Booth et Ainscow (2002; 2012) Santos et Paulino, 2008; Santos, Fonseca et Melo (2009) pour discuter les processus d'inclusion/ d'exclusion et las dimensions culturelles, politiques et pratiques. Pour réfléchir sur la formation des enseignants, j'ai me soutenu en Nôvoa (1997, 2002, 2009), et en particulier en ce qui concerne la diversité, Canen (2001, 1997a, 1997b). Méthodologiquement, cette thèse a été construit dans une recherche qualitative, d'autant du thème em question, mais j'ai utilisé approches quantitatives comme un moyen de compléter les procédures et les données qualitatives. Les données ont été recueillies au moyen de recherches documentaires, effectué en documents directeurs des disciplines obligatoires qui constituent le programme de formation des enseignants en éducation physique à agir à l'intérieur de l'école, et des questionnaires en ligne qui ont été adressées aux enseignants et étudiants de ces cours. J'ai appliqué à analyse de contenu (BARDIN, 2004) pour traiter les données, et en utilisant des données collecte j'ai fait la triangulation des données. La recherche a été dans construit perspective comparatifs pour identifier les particularités et les contrastes, approximations et intercalations carbonifères dans chaque cas étudié, sans les généralisations. Les résultats ont montré que, lorsqu'il y a un problème avec la diversité, le regard vers l'avenir et non pas pour les étudiants, c'est-à-dire, il y a une certaine préoccupation avec la formation sur la diversité, et non pas avec la formation dans diversité. Dans les deux cours, l'accent mis dans la pratique est également quelque chose de très clair, évaluer les revenus et la technique. La discussion portant sur le processus d'inclusion/exclusion sont directement liés à la nécessité de changements processus et de la vie quotidienne.

Mots-clés : Inclusion dans l'éducation; formation des enseignants; l'éducation physique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS E QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Busca por artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado | 23 |
| Quadro 2: Conceitos encontrados fora do referencial teórico desta tese | 24 |
| Quadro 3: Categorização dos estudos encontrados | 24 |
| Figura 1: Panorama geral dos achados | 37 |
| Quadro 4: Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases – Brasil LDB9394/96 | 66 |
| Quadro 5: Estrutura da Lei de Bases do Sistema Educativo Português - LB 46/86 | 67 |
| Quadro 6: Sistema de ensino em Brasil e Portugal | 70 |
| Quadro 7: Trajetória de formação atual para atuar no âmbito escolar | 78 |
| Quadro 8: Organização curricular do curso de licenciatura em Educação Física – UFRJ | 79 |
| Quadro 9: Organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto – FADEUP | 81 |
| Quadro 10: Organização curricular do curso Mestrado 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário – FADEUP | 82 |
| Quadro 11: Tríade de perguntas | 116 |
| Quadro 12: Barreiras X soluções - formação | 133 |
| Quadro 13: Barreiras X soluções - professores e suas metodologias | 134 |
| Quadro 14: Barreiras X soluções – infraestrutura | 134 |
| Quadro 15: Barreiras X soluções – técnicas/ rendimento | 135 |
| Quadro 16: Barreiras X soluções – experiências no campo prático | 136 |
| Quadro 17: Políticas de inclusão – estudantes e professores | 139 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Busca no banco de dados Periódicos CAPES | 25 |
| Tabela 2: Busca no banco de dados ERIC | 26 |
| Tabela 3: Busca no banco de dados RCAAP | 28 |
| Tabela 4: Busca no banco de teses da CAPES | 29 |
| Tabela 5: Panorama geral dos achados | 31 |
| Tabela 6: População e amostra | 40 |
| Tabela 7: Dados dos países pesquisados: Brasil e Portugal | 65 |
| Tabela 8: Panorama geral da análise documental - EEFD e FADEUP | 85 |
| Tabela 9: Idade - estudantes | 103 |
| Tabela 10: Idade - professores | 103 |
| Tabela 11: Disciplinas que poderiam discutir formação de professores para a diversidade | 145 |
| Tabela 12: Disciplinas que efetivamente discutem formação de professores para a diversidade | 147 |
| Tabela 13: Triangulação da análise documental e concepções de inclusão dos respondentes | 148 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Panorama geral da análise documental – EEFD e FADEUP | 86 |
| Gráfico 2: Sexo - estudantes | 101 |
| Gráfico 3: Sexo - professores | 102 |
| Gráfico 4: Cor ou raça - estudantes | 104 |
| Gráfico 5: Cor ou raça - professores | 105 |
| Gráfico 6: Período cursado – estudantes | 106 |
| Gráfico 7: Panorama de concepções sobre inclusão: estudantes EEFD e FADEUP | 107 |
| Gráfico 8: Panorama de concepções sobre inclusão: professores EEFD e FADEUP | 107 |
| Gráfico 9: Concepção de inclusão - estudantes e professores | 112 |
| Gráfico 10: Grau de importância acerca da educação inclusiva - estudantes | 114 |
| Gráfico 11: Grau de importância acerca da educação inclusiva - professores | 115 |
| Gráfico 12: Discussão sobre inclusão/exclusão - estudantes | 117 |
| Gráfico 13: Discussão sobre inclusão/exclusão - professores | 117 |
| Gráfico 14: Preocupação em atender a diversidade - estudantes | 119 |
| Gráfico 15: Preocupação em atender a diversidade - professores | 119 |
| Gráfico 16: Preocupação em discutir sobre diversidade - estudantes | 121 |
| Gráfico 17: Preocupação em discutir sobre diversidade - professores | 122 |
| Gráfico 18: Presenciou situação de exclusão - estudantes | 124 |
| Gráfico 19: Presenciou situação de exclusão - professores | 125 |
| Gráfico 20: Sentiu-se excluído - estudantes | 129 |
| Gráfico 21: Sentiu-se excluído - professores | 130 |
| Gráfico 22: Dificuldade ou barreira à aprendizagem – estudantes | 132 |
| Gráfico 23: Dificuldade ou barreira à aprendizagem – professores | 132 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 24: Políticas de inclusão – estudantes | 138 |
| Gráfico 25: Políticas de inclusão – professores | 138 |
| Gráfico 26: Participação dos estudantes nas decisões - estudantes | 141 |
| Gráfico 27: Participação dos estudantes nas decisões - professores | 141 |
| Gráfico 28: Currículo e demandas atuais – estudantes | 143 |
| Gráfico 29: Currículo e demandas atuais – professores | 143 |
| Gráfico 30: Triangulação da análise documental e concepções de inclusão dos respondentes | 149 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| EEFD | Escola de Educação Física e Desportos |
| FADEUP | Faculdade de Desporto da Universidade do Porto |
| FCEFDF | Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto |
| FE | Faculdade de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INE | Instituto Nacional de Estatística |
| LB | Lei de Bases |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

Sumário

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 Objetivos..... | 19 |
| 1.1.1 Objetivo Geral | 19 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 19 |
| 1.2 Justificativa | 20 |
| 1.2.1 Por que Educação Física, formação docente e processos de inclusão/exclusão? | 20 |
| 1.2.2 Por que essas universidades?..... | 21 |
| 1.2.3 O cenário atual..... | 22 |
| 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 35 |
| 2.1 Aspectos teórico-metodológicos | 35 |
| 2.2 Procedimentos de coleta de dados e sujeitos pesquisados..... | 36 |
| 2.3 Procedimentos de análise dos dados | 42 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO | 46 |
| 3.1 Processos de inclusão/exclusão: discutindo um conceito dinâmico | 46 |
| 3.2 Formação de professores na/para diversidade..... | 58 |
| 3.3 Panorama dos países investigados: as instituições de formação docente pesquisadas em foco..... | 65 |
| 3.3.1 As políticas que regem a Educação nos países pesquisados | 66 |
| 3.3.2 Políticas públicas para formação do professor de Educação Física e a história das instituições em questão: caminhos entrelaçados | 70 |
| 3.3.3 Os cursos de formação de professores em estudo | 78 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS | 84 |
| 4.1 Pesquisa documental: analisando os documentos norteadores das disciplinas | 84 |
| 4.2 Questionários: a voz de estudantes e professores | 100 |
| 4.3 Triangulação | 148 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 153 |
| REFERÊNCIAS | 163 |
| APÊNDICE - Critérios de validação do instrumento | 173 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE - Termo de compromisso das universidades participantes (EEFD-UFRJ)..... | 174 |
| APÊNDICE - Termo de compromisso das universidades participantes (FADEUP)..... | 175 |
| APÊNDICE - Termo de compromisso das universidades participantes (FACEFD) | 176 |
| APÊNDICE - Carta de apresentação – Eefd/UFRJ | 177 |
| APÊNDICE - Carta de apresentação – FADEUP | 178 |
| APÊNDICE - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)..... | 179 |
| APÊNDICE - Roteiro questionário - estudantes | 181 |
| APÊNDICE - Roteiro questionário – professores..... | 187 |
| APÊNDICE – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa CEP..... | 195 |
| APÊNDICE - Parecer Comitê de Ética em Pesquisa CONEP..... | 198 |

1 INTRODUÇÃO

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada”
Cora Coralina

Questões envolvendo os professores, no que tange à formação inicial, à formação continuada, ou às condições de trabalho, têm sido temas recorrentes nas pesquisas, debates e literatura atuais, tanto em nível nacional (PARO, 2012; OLIVEIRA & SILVA, 2012; OLIVEIRA & MENEZES, 2012; CANEN & XAVIER, 2011), quanto internacional (ELLIOT, 2012; BALL & TYSON, 2011; BALL & FORZANI, 2009). Por vivermos numa sociedade reconhecidamente plural (MOREIRA, 2002), esse mote se encontra no bojo das discussões envolvendo as instituições educacionais e seus atores no tocante à diversidade. Assim sendo, considero que o professor tem um papel importante, no sentido de respeitar e valorizar as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional.

A trajetória profissional e acadêmica que trilhei foi se pautando nessas questões acima brevemente pontuadas, caminhando por uma linha de pesquisa que envolia a formação docente e os processos de inclusão e exclusão, principalmente com relação à área da Educação Física.

Minha dissertação de mestrado, intitulada “Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ” (FONSECA, 2009), objetivou investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro com relação à inclusão em educação. Seu referencial de análise e discussão estruturava-se nos conceitos sobre inclusão, compreendido em três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, baseados na perspectiva teórica proposta por Booth e Ainscow (2002, 2012).

Em linhas gerais, apontei na minha dissertação para a pouca discussão sobre inclusão em educação durante o curso pesquisado e grande ênfase nas práticas com cunho biologizante e de rendimento, distanciando-se do fazer pedagógico com cunho de práticas inclusivas. Além disso, foi observado um grande potencial a ser explorado relativo às culturas, podendo contribuir significativamente para a construção de culturas inclusivas na pesquisada instituição, porém, em contrapartida, foi notório o baixo percentual da dimensão do desenvolvimento de políticas.

Entre os anos de 2007 e 2010, participei ativamente da pesquisa coordenada pelo LaPEADE¹, intitulada: “Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores” (SANTOS ET AL, 2010a). Esta conteve uma amostra de 934 alunos em formação inicial no campo da Educação e foi sediada nas Faculdades de Educação da UFRJ, da Universidade de Cabo Verde, e das Universidades de Sevilha e Córdoba (Espanha)². O objetivo geral da pesquisa citada foi descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas culturas, políticas e práticas em âmbito nacional e internacional.

Nos apontamentos dessa pesquisa, foi verificado que “em termos dos valores que as políticas inferem, o quadro de inclusão nas universidades pesquisadas foi considerado promissor” (SANTOS ET AL, 2010a, p.1). Todavia, ao considerar a análise da fala dos respondentes (futuros professores) narrando diversos casos de exclusão e situações que demonstram como as políticas são e/ou não são colocadas em prática, percebeu-se uma enorme contradição nas realidades em estudo.

As duas pesquisas acima descritas destacaram a formação inicial de professores: Fonseca (2009) refere-se especificamente à formação de licenciandos de Educação Física e Santos et al (2010a) à formação de futuros pedagogos e licenciandos de várias áreas como física, geografia, matemática, dentre outras. Interessante frisar que em ambos os estudos foi observada grande incoerência entre as propostas curriculares, os discursos e as práticas.

Os resultados desses dois estudos igualmente indicaram para a necessidade de voltar o olhar também para os professores formadores. Santos et al (2010b) assinalam algumas razões sobre a importância de enfocar os professores formadores:

- (1) Os professores são os protagonistas da mediação nos processos de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão, porque tanto representam aqueles que gestam os processos de formulação e implementação das políticas institucionais (sejam inclusivas ou excludentes) quanto aqueles que as executam;
- (2) São também os que mais contato direto possuem com os estudantes, quando pensado, este contato, em uma relação de tempo processual, e não pontual. (pp.2,3)

¹LaPEADE – Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e Diversidade em Educação, do qual fiz parte de 2007 à 2012.

² Todas as citadas Universidades são públicas.

A partir deste percurso anterior, enfatizo que a questão central de estudo nesta tese é a formação inicial de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão.

Considerando que a concepção de inclusão construída ao longo da formação inicial docente pode estimular futuras ações docentes inclusivas, é importante investigar como se dá essa formação na/para diversidade. Utilizo ‘na diversidade’ no sentido de olhar para dentro do curso e investigar as culturas, as políticas e as práticas inclusivas e/ou excludentes que permeiam tal formação, e ‘para diversidade’ num olhar para o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação.

Para tanto, faz-se importante centrar esta investigação tanto nos estudantes como nos professores que formam estes futuros professores e articular com uma análise dos documentos norteadores das disciplinas que orientam as ações pedagógicas cotidianas dos mesmos. Tal articulação é vital para que seja possível abranger a questão das culturas no que concerne às percepções, valores e representações desses sujeitos pesquisados, assim como os reflexos dessas percepções nas práticas e nas políticas que permeiam esta formação.

No sentido de ampliar o estudo e oferecer um panorama mais abrangente acerca da formação inicial de professores de Educação Física, esta tese propõe analisar a formação de professores de Educação Física em duas Universidades públicas situadas em diferentes países: Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil; e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Portugal.

Que tipo de impacto essas diferentes formações podem ter, considerando as concepções de inclusão/exclusão desses professores e estudantes? Nesse sentido, a proposta de questão-problema que se estruturou foi: A construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em educação (BOOTH e AINSCOW, 2002, 2012; SANTOS, FONSECA E MELO, 2009) é contemplada na formação de professores de Educação Física das Universidades pesquisadas?

Com base nessas indagações, os objetivos da presente tese se elencaram como sendo os seguintes:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

- Investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à inclusão em educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas/excludentes.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar a concepção dos estudantes e docentes dos cursos de Educação Física das citadas instituições sobre inclusão em educação e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação dos estudantes pesquisados;
- Analisar os documentos norteadores das disciplinas, apontando possibilidades de discussão sobre inclusão durante a formação dos estudantes, considerando parâmetros de culturas, políticas e práticas;
- Analisar, a partir dos relatos de docentes e estudantes, a formação dos futuros professores apontando aproximações e distanciamentos entre as realidades pesquisadas, tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, conforme pressupõe a estrutura conceitual de inclusão aqui adotada;
- Apresentar e discutir a triangulação da análise documental e as concepções de inclusão dos estudantes e professores, no que tange à formação de professores de Educação Física, levando em consideração processos de inclusão e exclusão;
- Problematizar as singularidades educacionais na universidade brasileira pesquisada no que se refere à formação inicial de professores de Educação Física e apontar a relevância deste estudo, levando em consideração os contextos estudados.

1.2 Justificativa

1.2.1 Por que Educação Física, formação docente e processos de inclusão/exclusão?

A Educação Física carrega consigo marcas de uma história excluente, com grande ênfase na aptidão física e seleção dos mais rápidos e mais fortes (SILVA, 2004). Porém, no contexto brasileiro, desde a década de 1990, pelo menos considerando os discursos, busca-se superar esse conceito rumo a uma abordagem que abranja “todas as dimensões do ser humano, envolvido em cada prática da Cultura Corporal de Movimento” (SILVA, 2008b, p.74).

Tal concepção de Educação Física, evidenciando a cultura corporal, aproxima-se da perspectiva de inclusão na medida em que não se busca mais enfatizar somente aspectos biologizantes, esportivizantes e de rendimento, mas sim a participação plena de todos, considerando suas particularidades, experiências e singularidades. Desse modo, inquieta-me pesquisar se este enfoque está presente na formação dos futuros professores pesquisados aqui no Brasil e qual a concepção adotada em Portugal nesse sentido.

Esta tese expõe uma motivação pessoal e possui relação com minhas experiências, tanto profissionais quanto de inserção no campo de pesquisa assim como com minhas inquietações acerca do tema. Isso posto, acredito estar justificada e respaldada a minha escolha em pesquisar formação de professores na área da Educação Física com um viés inclusivo. Aliado a isso, será oportuno e importante para o desenvolvimento desta articulação temática, dar um enfoque abrangendo outras realidades e formações, já que tal abertura de olhar e pesquisa me levarão a tecer um paralelo entre as diferentes universidades participantes e seus contextos.

Canen (2003) cita questões importantes acerca do fazer pesquisa e suas implicações sobre o enfoque escolhido pelo pesquisador. Digo escolha, pois, apoiada nesta autora, aponto que estes não são neutros, sendo a pesquisa guiada por objetivos movidos pelo pesquisador. Isso explica a impossibilidade da neutralidade na investigação, pois até mesmo no momento de pensar em um tema ou em um problema para tal, remetemo-nos às nossas ações e às nossas práticas, justificando nossas escolhas e enfoques.

1.2.2 Por que essas universidades?

Para desenvolver este estudo internacional, inicialmente buscava duas universidades estrangeiras, que, junto com a UFRJ, seriam campo desta tese.

Para pesquisar o contexto brasileiro, escolhi continuar investigando o curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ para aprofundar as questões inicialmente pesquisadas em minha dissertação de mestrado. Naquela ocasião, desenvolvi um estudo mais localizado nos estudantes e professores do 5º período na época, pois era a primeira turma do currículo reformulado e agora, na presente tese, a intenção foi de ampliar a análise e ao mesmo tempo aprofundar na formação como um todo, já que estudantes e professores de todos os períodos foram envolvidos nesta investigação.

Para pesquisar outros contextos diferentes do brasileiro, realizei um levantamento prévio e busquei contato com universidades atentando para alguns critérios estipulados por mim como relevantes para garantir a pesquisa: que fossem universidades públicas, situadas em locais geograficamente distantes entre si, que formassem professores de Educação Física para atuar no âmbito escolar e que apresentassem caminhos diferentes de formação em comparação ao Brasil. Aliado a isso, seria importante que essas universidades se prontificassem a participar da pesquisa.

Atendendo a esses critérios, entrei em contato com a direção de uma Faculdade em Portugal e outra em Moçambique que aceitaram prontamente participar do estudo proposto³. Apesar de todo esforço do diretor da Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD) da Universidade Pedagógica de Moçambique, em possibilitar a participação dos estudantes e professores nesta pesquisa, não obtive retorno dos respondentes durante a coleta de dados e infelizmente não pudemos prosseguir com esse tripé de investigação.

Felizmente, tive autorização dos diretores da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para iniciar a pesquisa e os dados foram coletados a contento em ambas as instituições. Dessa forma, foi muito interessante investigar realidades da formação docente em Educação Física de Brasil e Portugal: dois contextos tão distintos entre si, com caminhos bastante diferentes para formação, situados em dois continentes diferentes, e com culturas diversas, apesar da aproximação pela língua portuguesa.

³ Termo de compromisso das Universidades participantes – apêndice

Como parte dos critérios anunciados acima para escolha das faculdades participantes, identifiquei inicialmente alguns caminhos diferentes para a formação que habilita legalmente a ação do professor de Educação Física para atuar em âmbito educacional no Brasil e em Portugal. No contexto brasileiro, o futuro professor deve cursar, no mínimo, três anos de Licenciatura em Educação Física e assim está habilitado para atuar na Educação Básica. No contexto português, o estudante cursa Licenciatura em Ciências do Desporto, com duração de 3 anos, e fica habilitado para todas as profissões do mundo do desporto (treino, academia, lazer, etc.), exceto para lecionar aulas na Escola. Para esta tarefa, desde o início do Processo de Bolonha, é necessário obter o grau de Mestre em Ensino da Educação Física.

A intenção é que, pesquisando duas realidades, países e contextos tão diferentes *a priori*, será possível observar aproximações e distanciamentos da formação de professores de Educação Física, permeado por um olhar que considera os processos de inclusão/exclusão.

Assim, participaram dessa pesquisa professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e dos cursos de mestrado 2º ciclo de estudos em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

1.2.3 O cenário atual

Realizei um levantamento inicial de estudos para verificar se o tema aqui proposto já existia e em que direção estaria apontando. Assim, houve condições de buscar o que a presente tese apresentaria de original com relação às produções encontradas ou possíveis lacunas do conhecimento.

Ferreira (2002, p.258), afirma que nos últimos anos tem se produzido um elevado número de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ que tem como objetivo mapear e discutir temas específicos “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”, buscando-se mais comumente dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em periódicos.

O Estado da Arte é parte importante de um trabalho científico, pois pretende apresentar o que tem sido pesquisado sobre o tema proposto e como esse assunto está sendo desenvolvido. Tal ação se faz oportuna para que não se perca tempo com investigações

desnecessárias, além de auxiliar na melhoria e desenvolvimento de novos conceitos e paradigmas.

Com este propósito, escolhi pesquisar as palavras chaves combinadas **inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física** e também **diversidade; formação docente; Educação Física** em quatro relevantes bancos de dados de abrangência nacional e internacional, a fim de mapear o estado da arte desses temas em conjunto, considerando estudos nos últimos cinco anos, de 2009 a 2013.

Busquei por artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado nos seguintes bancos de dados: Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ERIC (*Education Resources Information Center*), Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e Banco de Teses da CAPES. A busca apresentada a seguir foi realizada em janeiro de 2014:

Quadro 1: Busca por artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado

| Banco de dados | Disponível em: | Busca por |
|--|---|---|
| – Periódicos CAPES | http://www.periodicos.capes.gov.br | – Artigos |
| – ERIC (<i>Education Resources Information Center</i>) | http://eric.ed.gov/ | – Artigos |
| – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal | http://www.rcaap.pt/results.jsp | – Artigos – Dissertações de mestrado – Teses de doutorado |
| – Banco de Teses da CAPES | http://bancodeteses.capes.gov.br/ | – Dissertações de mestrado – Teses de doutorado |

Fonte: Elaborado pela autora

Apresentarei nessa seção dedicada a expor o cenário atual, somente os estudos encontrados que se aproximam da temática que será discutida nessa tese. É importante ressaltar esse fato, pois em todas as buscas realizadas, alguns estudos não foram considerados para mapear o estado da arte do tema em questão, já que apareceram somente por apresentarem as palavras **inclusão/exclusão, diversidade, Educação Física ou formação**

docente, porém, fora do contexto empregado nesta tese. O quadro abaixo traz alguns exemplos:

Quadro 2: Conceitos encontrados fora do referencial teórico desta tese

| Inclusão/exclusão | Diversidade | Educação Física | Formação docente |
|--|---|--|---|
| “Auxiliaram na inclusão e exclusão as palavras-chaves” | “da diversidade das experiências online” | “educação do olhar a partir de investigação etnometodológica sobre uma aula de física” | “aos docentes com formação específica” |
| “aplicação dos critérios de inclusão/exclusão” | “uma grande diversidade de temas” | “profissionais de educação física, fonoaudiólogos” | “formação na sociedade do espetáculo” |
| “inclusão e exclusão dos sujeitos estudados” | “diversidade de manipulação dessa variável” | “problemas de educação física e mental do homem” | “formação para mudança” |
| “critérios de inclusão e exclusão da amostra” | “agregada a diversidade de alimentos” | “atividade física mediante educação nutricional” | “sua formação diversificada” |
| “diferenciação de inclusão e exclusão de variáveis” | “Apresenta diversidade de interesses” | | “magnitude da formação dos estoques de energia” |

Fonte: Elaborado pela autora

Importante também apontar que nessas buscas encontrei estudos que não abordam a área da Educação Física, porém foram encontrados por meio das palavras chaves aqui apresentadas. Estes também foram desconsiderados.

Todas as quatro fontes de busca não foram escolhidas ao acaso, pois são bancos de dados de extrema relevância nacional e internacional. Mediante a leitura e análise dos resumos encontrados, organizei os artigos, as dissertações e as teses de acordo com as categorias que emergiram das buscas. Assim, para melhor organização e entendimento dos achados, utilizei a mesma categorização para apresentar os resultados das buscas em todas as bases de dados consultadas.

Quadro 3: Categorização dos estudos encontrados

| Categorização |
|--|
| Inclusão/diversidade; formação docente; Educação Física |
| Inclusão/diversidade; formação docente; Educação Física. Foco na deficiência |
| Gênero/sexualidade na Educação Física |
| Formação docente e Educação Física |
| Inclusão/diversidade na Educação Física Escolar, ênfase na deficiência |
| Inclusão /diversidade e Educação Física escolar |

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos **Periódicos CAPES**, escolhi buscar artigos, pois esta é a maior referência no Brasil nesse sentido e elenquei somente periódicos revisados por pares, o que garante a fidedignidade do estudo. Buscando as palavras chaves **inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física** na CAPES, encontrei vinte e sete (27) artigos; vinte e dois (22) não foram considerados aqui, pois não se aproximam do alvo deste estudo, conforme apontei anteriormente no quadro 2. Buscando as palavras chaves **diversidade; formação docente; Educação Física**, foram encontrados treze (13) artigos, oito (8) foram desconsiderados. Seguem os achados na tabela abaixo:

Tabela 1: Busca no banco de dados Periódicos CAPES

| Categorização | Critérios de busca: palavras chaves combinadas | | | |
|---|---|--|----------------------|----------------------|
| | Inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física | Diversidade; formação docente; Educação Física | | |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física | 3 Santos e Fonseca (2013) Fonseca e Santos (2011) Fonseca (2010) | - | - | |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física. Foco na deficiência | 1 Boato et al (2012) | 1 | Boato et al (2012) | |
| Gênero/sexualidade na Educação Física | 1 Devide et al (2011) | 1 | Altmann et al (2011) | |
| Formação docente e Educação Física | - | - | 1 | Ludorf (2009) |
| Inclusão/diversidade na Educação Física escolar, ênfase na deficiência | - | - | 1 | Moura et al (2012) |
| Inclusão /diversidade e Educação Física | - | - | 1 | Pereira et al (2012) |
| Total de achados | 5 | | 5 | |
| Total sem considerar estudos repetidos | 9 artigos | | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca acima indicada

Os três artigos encontrados (SANTOS E FONSECA, 2013; FONSECA E SANTOS, 2011; FONSECA, 2010), elencados da categoria **Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física**, utilizam o conceito de inclusão em educação de acordo com o referencial conceitual aqui adotado nesta tese como uma ação para minimizar as barreiras à aprendizagem levando em consideração todos os alunos e enfocando a formação inicial docente na área da Educação Física.

Mesmo não se aproximando do tema discutido nessa tese, importante apresentar os achados com relação à área da Educação Física. Os artigos de Boato et al (2012) e Moura et al (2012), apesar de abordar a questão da inclusão em Educação Física, trazem uma visão pontual e restrita com relação à inclusão, enfocando somente a questão das deficiências. Ludorf (2009) traz a discussão sobre corpo e formação de professores em Educação Física e Pereira et al (2012) discute a Educação Física e o lazer ligados ao multiculturalismo. Foram encontrados ainda dois estudos com relação à questão de gênero (DEVIDE ET AL, 2011; ALTMANN ET AL, 2011).

Como este é um estudo internacional, escolhi pesquisar no **ERIC**, pois é uma reconhecida ferramenta de busca de artigos científicos referências em Educação. Buscando as palavras chaves **inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física**, encontrei vinte (20) artigos e dez (10) não foram considerados aqui. Ao passo que, buscando as palavras chaves **diversidade; formação docente; Educação Física**, foram encontrados dezenove (19) artigos, sendo que dezesseis (16) foram desconsiderados.

Tabela 2: Busca no banco de dados ERIC

| Categorização | Critérios de busca: palavras chaves combinadas | | | |
|--|--|---|---|--|
| | Inclusion/exclusion; teacher education; physical education | Diversity; teacher education; physical education | | |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física | - | - | 1 | Kang e Hyatt (2010) |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física. Foco na deficiência | 3 | Perlman e Piletic (2012) Piletic e Davis (2010) Zhang (2010) | 2 | Piletic e Davis (2010) Zhang (2010) |
| Gênero/sexualidade na Educação Física | - | - | - | - |
| Formação docente e Educação Física | 3 | Kamla, et al (2012) Saliva, et al (2012) Pill, et al (2012) | - | - |
| Inclusão/diversidade na Educação Física Escolar, ênfase na deficiência | 3 | Combs, et al (2010) Doulkeridou, et al (2011) Haegele e Kozub (2010) | - | - |
| Inclusão/diversidade e Educação Física escolar | 1 | Choi e Chepyator-Thomson (2011) | - | - |
| Total de achados | 10 | | 3 | |
| Total sem considerar estudos repetidos | | | | 11 artigos |

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca acima indicada

Esses achados apontam para grande preocupação em pesquisas que discutem a ação docente para atender pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física (COMBS, ET AL, 2010; DOULKERIDOU, ET AL, 2011; HAEGELE E KOZUB, 2010) e como formar professores para tal ação especificamente (PERLMAN E PILETIC, 2012; PILETIC E DAVIS, 2010; ZHANG, 2010). Já Choi e Chepyator-Thomson (2011) e Kang e Hyatt (2010) discutem preocupações mais amplas no que se refere à diversidade com olhar multicultural.

Nessa busca, encontrei ainda três artigos que discutiam a formação em Educação Física, mas não ligada a questões de diversidade ou inclusão; portanto noto que, nesse apanhado de pesquisas, questões relacionadas às deficiências estão mais em voga no olhar internacional.

Em se tratando de um estudo que abarca também uma universidade portuguesa, pesquisei também no **Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)**. Esta é uma base de dados completa que disponibiliza para busca artigos de revistas científicas, teses e dissertações em cerca de 70 repositórios portugueses. Procurando as palavras chaves **inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física**, encontrei sete (7) artigos. Utilizando na busca as palavras chaves **diversidade; formação docente; Educação Física** foram encontrados dois (2) artigos e um (1) foi desconsiderado. Na tabela abaixo, usei a legenda A para indicar quando o estudo é artigo e D quando é dissertação de mestrado.

Tabela 3: Busca no banco de dados RCAAP

| Categorização | Critérios de busca: palavras chaves combinadas | | | | |
|---|--|---|--|---|-------------------------|
| | Inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física | | Diversidade; formação docente; Educação Física | | |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física | 1 | Santos e Fonseca (2013) | A | - | - |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física. Foco na deficiência | - | | | - | - |
| Gênero/sexualidade na Educação Física | - | - | | - | - |
| Formação docente e Educação Física | - | - | | - | - |
| Inclusão/diversidade na Educação Física escolar, ênfase na deficiência | 6 | Sousa et al (2013) Pires (2013) Filipe (2012) Campos (2012) Lebres (2010) Penas (2012) | A D D D D D | - | |
| Inclusão /diversidade e Educação Física escolar | - | - | | 1 | Pereira et al (2012) A |
| Total de achados | 7 | | | 1 | |
| Total sem considerar estudos repetidos | | | | | 6 |

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca acima indicada

Os artigos de Santos e Fonseca (2013) e Pereira et al (2012), também apareceram na busca feita na CAPES. O artigos de Sousa et al (2013) e as dissertações de Pires (2013); Filipe (2012); Campos (2012); Lebres (2010) e Penas (2012) reforçam o olhar predominante voltado as questões relacionadas as deficiências. Dado o pouco número de estudos encontrados, substitui o termo Educação Física por ciências do desporto, posto que esta expressão é mais comumente utilizada em Portugal, porém nenhum estudo foi encontrado.

Com relação ao **banco de teses da CAPES**, escolhi fazer uma busca nesse espaço, pois este congrega todas as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação credenciados a CAPES no Brasil. Importante apontar que esse site somente permite pesquisar teses de 2010 a 2013. Levantando o que haveria de publicação com as palavras chaves **inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física** na CAPES, encontrei setenta e sete (77) estudos dos quais; quarenta e oito (48) não foram considerados. Buscando as palavras

chaves **diversidade; formação docente; Educação Física**, foram encontrados treze (15) estudos, sendo sete (7) desconsiderados. Seguem os achados na tabela abaixo:

Tabela 4: Busca no banco de teses da CAPES

| Categorização | Inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física | | | | Diversidade; formação docente; Educação Física | | | |
|---|--|--|-------------|--|--|---|-------------|---|
| | TESE | | DISSERTAÇÃO | | TESE | | DISSERTAÇÃO | |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física. Foco na deficiência | - | - | 2 | Nascimento (2012) Hort (2012) | - | - | - | - |
| Gênero/sexualidade na Educação Física | - | - | 3 | Dantas (2012) Jaco (2012) Uchoga (2012) | - | - | 2 | Ramos (2012) Ribeiro (2012) |
| Formação docente e Educação Física | 5 | Finoqueto (2012) Gomes (2012) Antunes (2012) Benites (2012) Rochefort (2012) | 9 | Melo (2012) Sousa (2012) Bezerra (2012) Souza (2012) Zancan (2012) Miranda (2012) Ferreira (2012) Ribeiro (2012) Hakamada (2012) | - | - | 3 | Melo (2012) Alvim (2012) Borel (2012) |
| Inclusão/diversidade na Educação Física Escolar, ênfase na deficiência | 1 | Gomes (2012) | 6 | Zanella (2012) Freitas (2012) Silva (2012) Silva Junior (2012) Mahl (2012) Bianconi (2012) | - | - | 2 | Freitas (2012) Silva Junior (2012) |
| Inclusão /diversidade e educação física escolar | 1 | Seabra Junior (2012) | 2 | Pinto (2012) Santos (2012) | - | - | 1 | Pinto (2012) |
| Total de achados | 7 | | 22 | | - | | 8 | |
| Total sem considerar estudos repetidos | | | | | | | | 33 |

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca acima indicada

Nessa pesquisa, encontrei poucos estudos com foco mais amplo no sentido da inclusão /diversidade: nenhum que se enquadrasse na categoria Inclusão/diversidade e formação docente em Educação Física e somente três (3) estudos que remeteram à Inclusão /diversidade e Educação Física escolar. A tese de Seabra Junior (2012) e as dissertações de Pinto (2012) e Santos (2012), embora se dedicassem também a discutir a deficiência, apresentaram um olhar mais amplo, enfocando a educação para todos e ações docentes inclusivas nesse sentido.

Noto que nos estudos que se propõem a estudar inclusão, o foco na deficiência continua sendo majoritário. As dissertações de Hort (2012) e Nascimento (2012) investigam a formação inicial e continuada, respectivamente, com a preocupação de formar professores para atender melhor alunos com deficiências. Já com relação à educação física escolar, a ênfase na deficiência mais uma vez se destaca. Zanella (2012), Bianconi (2012) e Silva Junior (2012) enfocam a ação docente nas deficiências específicas (deficiência mental/intelectual e surdez, respectivamente). A tese de Gomes (2012) e as dissertações de Freitas (2012), Silva (2012) e Mahl (2012) retratam os desafios e as atitudes dos professores para lidar com as deficiências em geral na Educação Física escolar.

Buscando as palavras chaves que elenquei para realizar o estado da arte, encontrei cinco (5) dissertações que enfocam a questão de gênero/sexualidade na área da Educação Física e cinco (5) teses e onze (11) dissertações que tratam somente de formação docente. Julguei importante apresentar esses achados sobre formação docente e gênero, pois, esses estudos apareceram na busca e, de certa forma tem certa relação com o que discuto nessa tese.

Assim, considerei apresentar nesse momento os achados sobre gênero, dado o número de estudos encontrados nessa busca, o que nos mostra que a questão da diversidade, nesse caso contemplando gênero/sexualidade, têm sido temas importantes que estão presentes no cotidiano escolar considerando processos de inclusão/exclusão e alvo da preocupação dos pesquisadores.

Considero ainda importante apresentar nesta introdução os estudos sobre formação docente mesmo que não discutam especificamente questões envolvendo inclusão/diversidade, posto que são em elevado número se comparado aos demais temas e apresentam preocupações relevantes no que tange a essa área.

Com base nos achados de todos os bancos de dados apresentados, a relevância da presente pesquisa apresenta-se tendo em vista a necessidade de mais estudos na área que nesta tese enfoco, já que ainda há carência de pesquisas que englobem inclusão em educação

(considerando a diversidade de modo mais abrangente e não especificamente na deficiência) e sua importância na formação de professores na área da Educação Física.

Apresento abaixo a tabela com todos os estudos encontrados para o estado da arte.

Tabela 5: Panorama geral dos achados

| Categorização | Critérios de busca: palavras chaves combinadas | | | | Total de estudos por categoria | |
|--|--|------|-------|----------------|--------------------------------|--|
| | Inclusão/exclusão; formação docente; Educação Física Diversidade; formação docente; Educação Física | | | | | |
| | Periódico CAPES | ERIC | RCAAP | Banco de teses | | |
| Inclusão/diversidade formação docente Educação Física | 3 | 1 | 1 | - | 5 | |
| Inclusão/diversidade formação docente Educação Física. Foco na deficiência | 1 | 3 | - | 2 | 6 | |
| Gênero/sexualidade na Educação Física | 2 | - | - | 5 | 7 | |
| Formação docente e Educação Física | 1 | 3 | - | 16 | 20 | |
| Inclusão/diversidade na Educação Física Escolar, ênfase na deficiência | 1 | 3 | 6 | 10 | 20 | |
| Inclusão /diversidade e Educação Física escolar | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | |
| Total de estudos por banco de dados | 9 | 11 | 8 | 36 | ↑ ↔ 64 | |

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca acima indicada

Esse panorama inicial de estudos apresentados demonstra que, principalmente com relação à área da Educação Física, poucos estudos englobam as expressões **inclusão, exclusão, diversidade e formação de professores**. Assim sendo, o presente estudo se justifica, para além das razões anteriormente citadas, pela lacuna no conhecimento apresentada acima, além de o mesmo ser relevante para a área de Educação e de Educação Física tendo em vista estar em foco os processos de inclusão/exclusão no Ensino Superior e sua formação quanto aos respectivos contextos locais.

Desse modo, esta tese pretende discutir processos de inclusão/exclusão no que diz respeito à formação docente. A discussão de tais processos se dá a partir de um conceito dinâmico e dialético baseado em Sawaia (2008), considerando culturas, políticas e práticas

inclusivas/excludentes (BOOTH e AINSCOW, 2002; 2012; BOOTH, 2011). Com esse enfoque, respaldo-me em Nóvoa (1997, 2002, 2009) para discutir os desafios da formação/ação docente, considerando tal formação/ação voltada para a diversidade (CANEN e XAVIER, 2011; CANEN, 2001; 1997a, 1997b).

Desde a década de 90, as questões relativas ao tema inclusão tomaram um grande vulto, porém ainda hoje é um termo envolvido numa atmosfera polissêmica e polêmica. A perspectiva de inclusão que aponto se aproxima das propostas de documentos internacionais considerados marcos legais e que tiveram importância na construção de orientação inclusiva aqui tratada: a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Em concordância com essas declarações, o conceito de inclusão adotado neste estudo, se direciona para o esforço coletivo e participação efetiva de todas as pessoas envolvidas nesse processo no sentido de promover a inclusão e minimizar as exclusões. Assim, com base em Santos (2003), Fonseca (2009) descreve que:

A Inclusão vem “interferir”, “mexer” com uma estrutura estagnada e cômoda para alguns; envolve muitas mudanças e por isso é um processo sem fim com vistas a aumentar a aprendizagem e participação plena de **todos** os sujeitos que compõem, direta ou indiretamente, o universo institucional. (p.23, grifo meu).

Adoto um viés dialético para analisar os processos de inclusão/exclusão (SAWAIA, 2008), justamente porque não há esses dois espaços distintos e incompatíveis. Se buscamos a inclusão, é porque existem exclusões de toda ordem, que abrangem questões étnicas, culturais, de gênero, dentre outras, e essas diferenças são tão marcadas e discriminadas quanto a deficiência, por exemplo. Todas essas questões, além de outras tantas mais, também merecem atenção no que se refere à formação/ação docente e estão muito presentes no âmbito educacional.

Desse modo, faz-se importante nesse estudo a preocupação com a formação de professores no sentido de serem orientados, desde sua formação inicial, sobre esses processos dinâmicos, inclusivos/excludentes, muito presentes no âmbito educacional. Tal preocupação certamente suscita uma reflexão sobre o papel docente (ou seus papéis) como agentes de inclusão/exclusão, problematizando como podem interagir e se articular com a diversidade, principalmente percebendo-se, também, como diferentes e possuidor de diferentes visões e experiências.

Para discutir a formação de professores na contemporaneidade, referencia-me em Nóvoa (1997, 2002, 2009), especialmente no que consiste aos inúmeros desafios da ação

docente. Com base nesses desafios, inquieta-me pensar acerca de uma preparação docente, seja inicial ou continuada, para lidar com a diversidade. Importante sinalizar que não me refiro aqui à capacitação “como uma preparação prévia técnica-metodológica para o trato das diversidades e sim, a um preparo atitudinal, crítico, cidadão, investigativo, criativo e desarmado” (FONSECA, 2009, p. 25). Exatamente por isso, justifico o enfoque desta tese na formação inicial docente, investigando professores formadores e professores em formação.

Nesse sentido, pergunto-me: os professores, formandos e formadores, sentem-se preparados para lidar com a diversidade? Durante a formação inicial docente essa preocupação se faz presente no cotidiano? Essa diversidade é apresentada ao professor em formação? Como? Tal preocupação se difere em cada contexto pesquisado?

Apoio-me em autores como Canen e Xavier (2011) e Canen (2001) para discutir tais premências acerca da formação docente para atender a diversidade.

Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. Ao mesmo tempo, articular tais conceitos à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo (CANEN e XAVIER, 2011, p.641)

Obviamente, todos esses desafios e preocupações se referem à formação de professores em qualquer área de ensino e, assim, também se aplicam à Educação Física, área alvo desse estudo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, e tem um importante papel, junto com as demais disciplinas, nesse desafio das instituições educacionais de atender a todos os alunos, aumentando a aprendizagem e participação.

Reconhecendo a importância da formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva, e nesse estudo enfocando a Educação Física, algumas perguntas se fazem presentes: O que esses futuros professores e professores formadores pensam sobre inclusão em educação? Os futuros professores são formados para lidar com a diversidade? Essa diversidade é respeitada, valorizada no âmbito de sua formação? Esta pesquisa, que abordará a formação inicial de professores de Educação Física, tendo como foco a inclusão em educação baseada nas dimensões de culturas, políticas e práticas inclusivas, em três diferentes contextos, pretende contribuir para esse debate.

Assim, sendo, esta tese se estrutura da seguinte forma: inicio com um panorama dos caminhos trilhados para coleta dos dados aqui discutidos, no sentido de esclarecer e justificar as opções metodológicas seguidas. No capítulo 3 apresento o referencial teórico que embasa

essa tese e dá suporte à análise dos dados, discutindo os processos de inclusão/exclusão na formação de professores de educação física, além disso, desenho o panorama dos países e cursos pesquisados. O capítulo 4 se dedica a analisar e discutir os dados coletados, bem como a triangulação desses achados. Em seguida, finalizo tecendo minhas considerações finais sobre todo o processo de pesquisa e análise desta tese.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Quando vou por um caminho, é por dois caminhos que vou: um, é por onde me encaminho, o outro, a verdade onde estou”
Fernando Pessoa

O pesquisador é movido pela curiosidade, inquietação, busca por respostas e solução de problemas sobre algum fenômeno ou circunstância, e tais ações devem ser reforçadas pelo comprometimento com a ética. Essa foi a tônica do meu caminhar metodológico nesta tese.

Minayo (2001) e Gil (1999) concordam no entendimento de que pesquisa é um fenômeno processual, formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que busca aproximações sucessivas com a realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, a fim de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Maconi e Lakatos (2003, p. 155) complementam, afirmado que “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade”.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta tese, tais como: aspectos teórico-metodológicos, procedimentos de coleta de dados, sujeitos pesquisados e análise dos dados obtidos.

2.1 Aspectos teórico-metodológicos

Esta tese constituiu-se numa pesquisa eminentemente qualitativa, tendo em vista a abordagem do problema, posto que foi realizada análise interpretativa de dados. No entanto, utilizei abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos, conforme corrobora Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2004) e Minayo e Sanches (1993). Nesse sentido, os dados estatísticos aqui apresentados não foram utilizados de forma pura, e sim, com objetivo de explorar as implicações dos resultados no contexto da pesquisa, bem como complementar e ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações.

Assim, esta pesquisa insere-se em um paradigma qualitativo de investigação. Denzin e Lincoln (2006, p. 17), apontam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Turato (2003, p. 168) complementa esta visão e afirma que “trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco”. Tais citações reforçam a importância de se considerar o caráter histórico do tempo pesquisado e das interpretações, conceitos, histórias e representações dos sujeitos e documentos pesquisados.

Quanto aos objetivos, classifica-se como pesquisa do tipo exploratório. Para Triviños (1987, p.109), “os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, e Gil (1999, p.43) complementa afirmando que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de pesquisa é desenvolvida com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, sobre determinado fato.

Em suma, corroborando com o que aponta Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.160), a escolha da metodologia vai depender do pesquisador, pois “partindo do princípio de que não há metodologias ‘boas’ ou ‘máis’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”.

Importante ainda informar que a presente tese foi aprovada⁴ pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 15195813.1.0000.5257. Desse modo, atende a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, no que tange as normas e exigências estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CONEP).

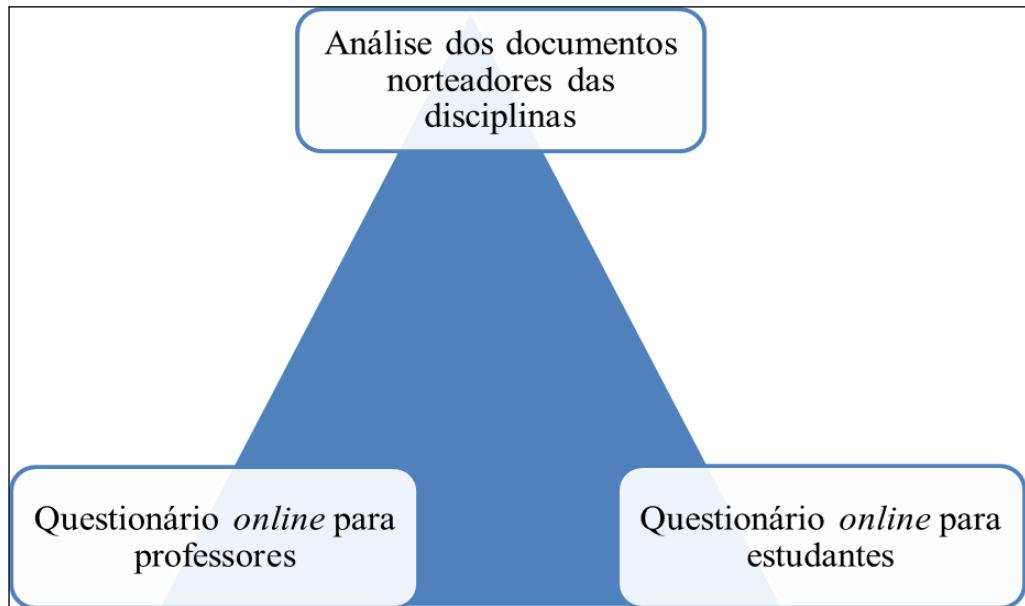
2.2 Procedimentos de coleta de dados e sujeitos pesquisados

Para os fins desta tese, compuseram os dados utilizados na análise: a **pesquisa documental**, realizada nos documentos norteadores das disciplinas, e **questionários online**

⁴ Documento disponível em anexo

que foram direcionados para professores e estudantes, configurando assim, três fontes de coleta de dados, conforme apresentadas na figura abaixo:

Figura 1: Panorama geral dos achados



Fonte: Elaborado pela autora

Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Apoiada nessa definição, a **pesquisa documental** para esta tese foi realizada com base nos documentos norteadores das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo de formação de professores de Educação Física nas Universidades pesquisadas. Assim, pesquisei todas as trinta e sete disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, além de trinta e seis disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto e as vinte disciplinas que compõem o currículo do Mestrado em Ensino de Educação Física na FADEUP, totalizando cinquenta e seis disciplinas analisadas no contexto português.

Utilizo aqui a expressão ‘documentos norteadores’ para me referir ao material que utilizei para fazer a pesquisa documental das disciplinas, pois em na EEFID e na FADEUP estas têm nomenclaturas distintas.

Comumente, é utilizado no Brasil o termo ementa, onde se apresenta resumidamente as ideias gerais que serão abordadas ao longo da disciplina. Estas, portanto, foram os documentos analisados da EEFID. Diferente do que se apresenta no caso citado, na FADEUP

não há ementas, e sim objetivos e competências das disciplinas, porém cumprindo o mesmo fim. Entendendo que estes são documentos que orientam as disciplinas nessas formações, realizei a pesquisa documental com os materiais disponibilizados pelo diretor da FADEUP e pela coordenação do curso de Licenciatura da EEFD/UFRJ.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) conceituam **questionário** como um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os mesmos autores e Gil (1999) concordam que o questionário, como instrumento de coleta de dados, tem algumas vantagens como: alcança maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, é conveniente para o sujeito pesquisado responder ao instrumento no momento e local que desejar e não o expõe à influência pessoal do pesquisador.

Além de considerar essas vantagens apresentadas acima pelos autores, optei por coletar os dados por meio de um questionário *online*, disponibilizado num *site* confiável, denominado *Survey Monkey*⁵, pois reforça todas as vantagens acima expostas e também porque a *web* faz parte do cotidiano dos estudantes e professores universitários.

Hair et al (2005) mencionam que *surveys* mantidas na *web* são extremamente seguras, pois são controlados por senhas para garantir que somente o pesquisador tenha acesso aos dados. Nesse caso, os sujeitos pesquisados são contatados e solicitados a participar, recebendo um *link* personalizado, fornecendo dados rápidos, seguros e de alta qualidade.

Marconi e Lakatos (2003, p. 202) apontam, por outro lado, algumas desvantagens sobre o uso do questionário, como por exemplo: “a) Percentagem pequena dos questionários que voltam; b) Grande número de perguntas sem respostas”. Isso aconteceu nesta pesquisa, porém, acredito que o número de questionários respondidos ou perguntas não respondidas traduzem respostas importantes na intenção esta pesquisa, considerando que o *não dado* também é um *dado* muito relevante.

Isso posto, faz-se necessário apresentar os sujeitos pesquisados nessa tese. No que diz respeito à população e amostra, Rizzini et al (1999) e Gil (1999) concordam que população (ou universo) é um conjunto de todas as pessoas, objetos ou elementos sob consideração, com uma ou mais características comuns, que se pretende estudar, e que amostra é uma porção, um subconjunto de uma população, geralmente aceita como representativa desta população.

A intenção inicial era trabalhar com o universo dos professores e estudantes dos cursos das Universidades pesquisadas que formam professores de Educação Física para atuar na

⁵ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>

Educação Básica. Assim sendo, levantei o número total de alunos e professores nas universidades pesquisadas no curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ (Brasil), e no curso Mestrado em Ensino de Educação Física da FADEUP (Portugal). A meta era que todos ou a maior quantidade possível de estudantes e professores respondessem a pesquisa para que assim, pudesse apresentar um panorama bem amplo das percepções dos sujeitos pesquisados.

Para ter acesso a dados fidedignos e atualizados, entrei em contato com a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ e do curso Mestrado em Ensino de Educação Física da FADEUP para que o *link* com o questionário pudesse ser enviado a estudantes e professores via sistema de *e-mails* da própria universidade, SIGA e SIGARRA, respectivamente.

O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA)⁶, disponibiliza aos estudantes da UFRJ o histórico, o boletim escolar, as inscrições para as disciplinas e a alteração de dados pessoais. O SIGARRA⁷ é o sistema de informações da FADEUP, e assim como o SIGA, inclui os componentes de gestão de alunos e de recursos humanos.

Com toda parte legal autorizada e encaminhada, ainda faltava validar e pré-testar o instrumento de coleta de dados.

O questionário utilizado para esta tese passou por um processo de validação sendo encaminhado a cinco pesquisadores (mestres e doutores nas áreas da Educação e da Educação Física) com ampla experiência no campo de pesquisa sobre inclusão e formação docente. O roteiro com os critérios elaborados para validação está no apêndice. Com base nas considerações dos professores validadores, os questionários passaram por pequenos ajustes para que atendesse diretamente aos objetivos da pesquisa.

Ocorrida esta etapa de validação e confirmação do roteiro dos questionários, o instrumento também passou por um pré-teste, uma vez que precisava se adequar à ferramenta de banco de dados onde o mesmo estava hospedado. Marconi e Lakatos (2003, p. 165) afirmam que “a aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros permitindo a reformulação da falha no questionário definitivo”.

O pré-teste aconteceu em agosto de 2013, quando duas turmas com cerca de 40 alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário UNIABEU⁸ o responderam. Este procedimento prévio à aplicação oficial do questionário para um grupo que apresente as

⁶ Mais detalhes em: <http://intranet.ufrj.br/>

⁷ Mais detalhes em: <http://sigarra.up.pt/>

⁸ Instituição privada de ensino superior. Maiores informações em: www.uniabeu.edu.br/

mesmas características da população-alvo da pesquisa foi muito importante e apresentou bons resultados. Com isso, pude perceber a necessidade de alterar somente detalhes de formatação e melhor escrita do enunciado de algumas questões.

Dessa forma, depois de validado e pré-testado, o *link* contendo o questionário foi enviado aos respondentes (professores⁹ e estudantes¹⁰) e disponibilizado por 50 dias, entre os meses de outubro e novembro de 2013.

O instrumento de coleta de dados contou com perguntas abertas e fechadas, contendo um total de 18 questões. Este se constituiu como um questionário espelho (SILVA, 2012), pois apresentava as mesmas questões para estudantes e professores, o que possibilitou o cruzamento e discussão dos dados durante a análise.

Com relação ao curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ, dos 895 estudantes regularmente matriculados no segundo semestre de 2013, 139 responderam ao questionário e dos 45 professores¹¹, 19 responderam. Com relação ao curso Mestrado em Ensino de Educação Física FADEUP, dos 287 estudantes matriculados no segundo semestre de 2013, 89 responderam e dos 32 professores, 19 responderam, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 6: População e amostra

| Respondentes | Estudantes | | Professores | |
|--|------------|--------------|-------------|--------------|
| | Total | Respondentes | Total | Respondentes |
| Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ | 895 | 139 | 45 | 19 |
| Mestrado em Ensino de Educação Física FADEUP | 287 | 89 | 32 | 19 |

Fonte: Dados de pesquisa

Marconi e Lakatos (2003, p.201) afirmam que “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Infelizmente não foi possível a taxa de retorno de nossa intenção inicial para abranger a população, porém, acredito que com esse número de questionários respondidos, a amostra é representativa para os fins qualitativos

⁹ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/s/EFpesquisaProfs>

¹⁰ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/s/EFpesquisaEstudantes>

¹¹ Foram convidados a responder o questionário todos os professores que ministram disciplinas obrigatórias no curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ, incluindo os lotados em outras unidades fora da EEFD, como da Faculdade de Educação (FE) e Centro de Ciências da Saúde (CCS).

dessa pesquisa, posto que esta não se preocupou com a validade numérica da amostra, já que não trabalhou com generalizações estatísticas.

Ao discutir sobre a questão da amostragem na pesquisa qualitativa, Minayo (2001) afirma que há uma preocupação menor com a generalização, pois é flagrante a necessidade de um maior aprofundamento e abrangência da compreensão, já que lidamos com sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos, significados e motivações desse determinado grupo de indivíduos em relação ao problema proposto.

Com relação à representatividade do grupo pesquisado, a amostra retrata todo o grupo estudado, pois professores e estudantes de todos os períodos responderam a pesquisa.

Em tempo, é preciso esclarecer algumas escolhas, especificamente no que tange à coleta de dados na FADEUP. Com relação à pesquisa documental, julguei necessário analisar os documentos norteadores das disciplinas tanto do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto quanto do Mestrado em Ensino de Educação Física, pois a habilitação para atuar como professor de Educação Física em âmbito escolar em Portugal, somente se dá com a conclusão desses dois cursos. Porém, com relação aos respondentes do questionário, escolhi pesquisar somente os estudantes e professores do Mestrado em Ensino de Educação Física da FADEUP, pois somente os estudantes que concluem o mestrado podem atuar no âmbito escolar.

Importante lembrar que no contexto português, o estudante que cursa apenas Licenciatura em Ciências do Desporto está habilitado para atuar no âmbito não formal de ensino como academias e clubes, por exemplo, e não para lecionar aulas na escola. Para esta tarefa, desde o início do Processo de Bolonha, é necessário obter também o grau de Mestre em Ensino da Educação Física¹².

Canen (2003, p.217) confirma que “a metodologia [da pesquisa] está intimamente relacionada ao pesquisador, com seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar singular sobre a realidade pesquisada”. Dessa forma, mais uma vez a questão da (não) neutralidade do pesquisador é apontada, ressaltando que os critérios, escolhas e posicionamentos do pesquisador diante da pesquisa “são fruto de construções discursivas e argumentativas” e que isso precisa ser considerado para se distanciar de um “processo pretensamente ‘neutro’ de busca da verdade e de construção do conhecimento, ‘pairando acima’ dos referenciais culturais plurais dos pesquisadores”. (ibidem, p.53). Esta é uma questão crucial na formação do pesquisador e na condução de suas pesquisas.

¹² Mais detalhes sobre tal formação no capítulo 3

2.3 Procedimentos de análise dos dados

Com todos esses dados coletados, optei por apresentá-los de forma agrupada para melhor entendimento e discussão dos dados em conjunto dos dois cursos pesquisados. Assim, primeiramente apresentei e discuti a análise documental com os dados dos contextos de Brasil (EEFD) e Portugal (FADEUP) aqui enfatizados, e em seguida, apresentei e discuti as percepções de estudantes e professores das duas instituições, fruto do questionário espelho.

Posteriormente, triangulei as percepções dos sujeitos pesquisados acerca do conceito de inclusão com a análise documental para maior confiabilidade dos dados coletados e suas relações. Tal questão acerca da triangulação é mencionada por Denzin e Lincoln (2006, p.19), considerando-a como multiplicidade de métodos, refletindo uma “tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Os autores ainda assinalam que a triangulação é a exposição de realidades múltiplas o que, a meu ver, oferece fidedignidade à pesquisa, porque se preocupa em apresentar dados de diferentes fontes a fim de não ser tendencioso e captar a realidade por meio das representações dos pesquisados e do pesquisador.

A Análise de Conteúdo foi utilizada para enriquecer a interpretação das respostas abertas do questionário e a pesquisa documental. Bardin (2004) conceitua a análise de conteúdo como

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42)

Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los; dessa forma, representa transformar dados brutos em dados ordenados. Essa técnica se trata de um processo de classificação, colocação em gavetas ou caixas e permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências (ou de porcentagens) dos enunciados assim classificados (BARDIN, 2004; L'ÉCUIER, 1999). Volto a enfatizar que tal abordagem quantitativa contribui para a discussão qualitativa dos dados coletados, não se constituindo como principal olhar na análise.

Segundo Bardin (2004), essas categorias podem ser pré ou pós-definidas e apresenta três modelos: aberto, onde as categorias não estão disponíveis *a priori* e são induzidas a partir do material coletado, fechado, onde as categorias estão disponíveis *a priori* e são predeterminadas pelo pesquisador, e o modelo misto, onde o pesquisador conta com categorias já definidas, porém há possibilidade de considerar outros aspectos relevantes que emerjam do material analisado.

A princípio, utilizaria categorias pré-definidas *a priori* no modelo fechado, que se inserem e relacionam-se à estrutura teórico-explicativa fundamentada nas três dimensões de análise apresentadas nesta tese, indicadas para a compreensão dos processos dialéticos de inclusão/exclusão: construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração das práticas. Porém, assim como aconteceu em minha dissertação (FONSECA, 2009), durante a leitura flutuante dos documentos norteadores das disciplinas, percebi um grande número que palavras, frases e expressões que remetiam à parte fisiológica, anatômica, cinesiológica e bioquímica do ser humano.

Dessa forma, para esta tese, assim como na dissertação, utilizei o modelo misto de organização das categorias “onde o pesquisador conta com categorias preexistentes, porém abre espaço para que outras surjam no desenvolvimento de sua análise” (L'ÉCUIER, 1999, p.10). Assim sendo, para além das três categorias estabelecidas *a priori* de acordo com a perspectiva teórica aqui adotada, considero a quarta categoria, dimensão biológica do ser humano, para abarcar as inferências que remetem à parte biológica do corpo humano.

Silva (2008a), em sua tese¹³, analisou 12 ementas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo e as mesmas três categorias *a priori*¹⁴ que utilizei tanto na dissertação, quanto na presente tese. Aproveitando essa aproximação, baseei-me nesse estudo e me apropriei mais uma vez das mesmas definições para categorias e subcategorias que a autora estabeleceu em seu estudo. Assim sendo, todos os dados coletados, foram classificados nessas categorias e suas correspondentes definições aqui apresentadas.

A primeira categoria a ser analisada foi a dimensão da construção de culturas de inclusão/exclusão, onde foram agrupadas expressões que denotassem ações receptivas, colaboradoras e estimulantes, e que remetessem as discussões sobre respeito e diversidade,

¹³ A tese intitulada “**Criatividade e Inclusão na formação de professores: Representações e práticas sociais**” teve como objeto a criatividade na prática pedagógica em sua relação com a inclusão em Educação. A autora utilizou como referencial de análise a dimensão das culturas, políticas e práticas inclusivas, e em uma parte de sua tese, comparou os cursos de Educação Física da UFRJ e UNIABEU, e analisou somente disciplinas constituintes das dimensões relação ser humano-sociedade e aspectos didático-pedagógicos.

¹⁴ Culturas, políticas e práticas de inclusão.

além de princípios e valores que pudessem orientar as políticas e as práticas do contexto institucional. Além disso, consideramos também nas expressões elencadas a questão da epistemologia, a produção e problematização do conhecimento, perspectivas históricas e sócio-filosóficas da Educação e da Educação Física, considerando a “influência dos aspectos históricos, sociais e filosóficos no contexto da formação humana e social” (SILVA, 2008a, p.230), bem como desenvolvimento e aprendizagem humanos.

A segunda categoria a ser analisada foi a dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão/exclusão, onde foram agrupadas frases e expressões que remetessem à ideia de discutir sobre os objetivos ligados ao processo educacional de desenvolvimento da instituição e as intenções de formalizar esse processo visando atender a diversidade e apoiar a aprendizagem. Essa categoria também foi organizada em torno das definições de aspectos legais, éticos e deontológicos assim como aspectos político-pedagógicos no campo da Educação e da Educação Física.

A terceira categoria analisada foi a dimensão de orquestração das práticas de inclusão/exclusão e foram agrupadas à ela as unidades de sentido que remetessem ao fazer pedagógico abarcando métodos, metodologias, procedimentos e avaliação no campo da Educação e Educação Física.

A dimensão biológica do ser humano não foi utilizada por Silva (2008a), porém como apontei anteriormente, já tinha emergido nas discussões de minha dissertação (FONSECA, 2009) e volta a aparecer na presente tese. Nessa categoria foram agrupadas expressões que remetiam ao funcionamento do corpo, funções do organismo integrado aos sistemas, e sua relação com o ambiente interno e externo, além de abordagens técnico-instrumentais muito ligados às biociências.

Como o foco do estudo envolve duas universidades e países diferentes, apoiei-me no método comparativo. Para Schneider e Schmitt (1998, p.49), “o uso da comparação, enquanto perspectiva de análise do social, possui uma série de implicações situadas no plano epistemológico, remetendo a um debate acerca dos próprios fundamentos da construção do conhecimento em ciências sociais”. Dessa forma, tal método foi cautelosamente utilizado com objetivo de buscar, em todos os momentos, a dosagem entre o “generalismo” e o “singularismo”, no sentido de determinar:

o nível, a estruturação do objeto que permita agrupar exclusivamente fatos de parentesco suficientes para iluminarem-se reciprocamente, e, ao mesmo tempo, com diversidade bastante para dar origem a uma lei estrutural que passe da mera descrição ao fato individual. (SCHNEIDER E SCHMITT, 1998, p.34).

Dessa forma, é importante ressaltar que esta pesquisa foi de cunho comparativo no sentido de identificar peculiaridades e contrastes, aproximações e distanciamentos em cada caso estudado, sem generalizações, pois foram considerados os contextos específicos de cada país e universidades pesquisadas, o que ajudou nas problematizações de nossa própria realidade. Com isso, não pretendi comparar para determinar o que é melhor ou correto, mas sim, para ampliar o diálogo a partir de diferentes perspectivas e modos de pensar e agir em educação.

Quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem (FERREIRA, 2008, p.125)

Busco neste estudo me apoiar na perspectiva metodológica da educação comparada, considerando que as reflexões suscitadas pela comparação em educação “possibilitam subsídios teóricos para conhecer e experienciar diferentes sistemas de ensino e realidades educativas” (MARCONDES, 2005, p. 141). Dessa forma, há possibilidade de conhecer e comparar o que tem sido utilizado como referência sobre formação de professores com cunho inclusivo na área da Educação Física em diferentes contextos, e assim, suscitar novas reflexões para que se definam novas intervenções neste processo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo pretende abordar a perspectiva teórica que norteia essa pesquisa, o conceito de inclusão no sentido processual, dinâmico e dialético em relação à exclusão, fundamentada em uma estrutura conceitual que compreende três dimensões para a análise: culturas, políticas e práticas inclusivas/excludentes.

Paralelo a essas questões, apresento discussões acerca da formação docente, especialmente referente à área da Educação Física, e sua relação com tais processos de inclusão/exclusão. Além disso, apresento o panorama dos países pesquisados, especialmente as instituições de formação docente aqui em foco.

3.1 Processos de inclusão/exclusão: discutindo um conceito dinâmico

“O que muda não é a diferença, são os olhos”
Rubem Alves

Inclusão é um termo relativamente recente, que apareceu em meados dos anos 90 e, desde então, tem sido alvo de bastante discussão e polêmica, especialmente na área da Educação (SANTOS, 2003). Fonseca (2009) aponta, calcada em Santos (2003) e Santos, Fonseca e Melo (2009), que inclusão é um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população e não se limita à inserção simples e ingênuas de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos. Faitanin e Costa (2009) reafirmam que inclusão

[...]é um processo que deve, cada vez mais, ampliar o acesso aos bens culturais, promovendo a participação de todos, com base em princípios políticos democráticos, isso é, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição física e/ou cognitiva, e origem social dos indivíduos (p.4)

Booth e Ainscow (2002; 2012) reforçam a definição abrangente de inclusão que aqui me apoio, no que se refere à redução de todas as pressões excludentes e de todas as desvalorizações porque passam quaisquer pessoas, seja com base em deficiências, rendimento, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade.

Nesse sentido, quem são essas pessoas excluídas e discriminadas? Como entender esses processos de inclusão sem considerar as inúmeras pessoas que cotidianamente são ou se sentem excluídas? Tal concepção de inclusão que aqui me embaso abrange o direito de TODOS, porém não há como negar que, historicamente, as pessoas com deficiências foram focalizadas prioritariamente por essa exclusão.

Talvez, por esse motivo, atualmente, ainda há confusão no entendimento das expressões integração e inclusão. A integração considera especificamente os direitos das pessoas com deficiências e teve espaço nos anos 1970 (SANTOS, 2003b), já a inclusão, traz um conceito mais amplo considerando todas as pessoas, e começou a ser difundida nos anos 1990 (SANTOS, 2003a). Por conta desse período de tempo que enfatiza tais perspectivas, há um entendimento errôneo dos termos, configurando-os como uma passagem linear ou uma espécie de progressão de estágios da integração para a inclusão. Importante então esclarecer, que estes se constituem como paradigmas diferentes.

Para esclarecer melhor a diferença entre os termos, é importante entender historicamente como foram construídos. Nesse sentido, Santos (2000a) destaca três momentos históricos excludentes envolvendo pessoas com deficiência. Primeiramente as pessoas com deficiência eram segregadas severamente, ignoradas, encarceradas e por vezes assassinadas. Num segundo momento elas passaram a ser percebidas como possuidores de certas capacidades, mesmo que limitadas. A partir da década de 1960, se instaura um terceiro momento durante o qual houve um reconhecimento do valor humano e dos direitos dessas pessoas; contudo, esse reconhecimento não foi suficiente para suprimir todas as formas de preconceito.

Nesse momento histórico, a partir da década de 1970, a integração era a perspectiva em voga. Conceitualmente, Fonseca (2009, p.45) aponta que “a integração defende prioritariamente o direito das pessoas com deficiência, buscando a inserção parcial e condicional dessas pessoas, seja na sociedade ou no campo educacional”. Ou seja, bastava que as pessoas com deficiências estivessem no mesmo recinto que as pessoas sem deficiência para que a integração se estabelecesse. Isso justifica o uso dos termos parcial e condicional: parcial porque não incentiva ou promove a participação ativa das pessoas com deficiência no ambiente em que estão inseridas, e condicional, porque a própria pessoa com deficiência deveria se adaptar ao meio e não o contrário.

Obviamente a integração tem sua importância histórica, pois de fato marcou um momento de transição, especialmente se considerarmos que antes disso as pessoas com deficiências eram assassinadas ou completamente excluídas e por conta da perspectiva de

integração, passaram a ter alguma chance na vida educacional e social, mesmo que ainda em ‘guetos’.

Seabra Junior (2012, p. 43) corrobora com essa visão reconhecendo o movimento da integração como valoroso historicamente, pois as práticas causadoras do assassinato e da exclusão absoluta foram “substituídas por práticas e experiências integradoras ou integrativas”. Certamente um passo importante foi dado para se distanciar da exclusão total e absoluta, porém a “sociedade continuaria a mesma, sem modificações físicas (arquitetônicas e estruturais) ou educacionais para receber esta população. Aqueles que fossem diferentes seriam “preparados” e deveriam adaptar-se para esta convivência” (*ibidem*).

Nesse sentido, concordo com Silva (2008a) e Seabra Junior (2012) quando apontam que o foco do paradigma de integração é centrado na segregação, seja nas escolas ou classes especiais, dependendo exclusivamente do esforço da pessoa com deficiência e sua família para integrar-se à sociedade, onde o foco da mudança e das adequações estavam centrados no sujeito e não no ambiente. Deste modo, nesse paradigma, o conceito de normalização se apresenta fortemente.

Seabra Junior (2012) aponta que o movimento envolvendo a normalização e o conceito de integração também se estendeu por toda Europa e América do Norte. Especificamente no que tange ao contexto português, os autores Jezine e Araújo Junior (2011, p. 46) ao discutir os desafios da inclusão em Portugal, fazem um relato histórico dessa época apontando movimentos a favor da integração como alternativa à segregação total, e afirmam que o “princípio basilar da integração é a normalização que objetiva adaptar o sujeito ao meio social e atinge todas as pessoas que trazem a marca da incapacidade, dificuldade ou inadaptação”.

Para Crochík (2011, p. 81), “o termo normalização se refere às normas, à padronização, à uniformização. Designa também a adaptação a um modelo que permite ao indivíduo se constituir por sua incorporação”. Assim, busca introduzir a pessoa com deficiência na sociedade ou no âmbito escolar, de modo que a mesma se adeque as condições e modelos vigentes, considerando que há um padrão normal. Mas o que é normal? Qual conceito de normalidade, se não práticas homogeneizadoras e absolutamente excludentes, que não diferencia as pessoas e que não considera suas singularidades?

Enquanto que a integração é como se fosse uma via de mão única, pois cabe à pessoa com deficiência modificar-se, adaptar-se e adequar-se, por si só, às exigências da sociedade, o paradigma de inclusão prega exatamente o contrário, que o ambiente se adeque, se adapte e

crie condições para que todos, não só as pessoas com deficiências, mas também estas participem ativamente da vida educacional e social.

Como afirmei anteriormente, não houve uma transição da integração para a inclusão, ou uma substituição de um pelo outro. Embora os momentos históricos tenham marcado esses paradigmas temporalmente, estes são conceitos diferentes que demandam ações diferentes e que, portanto podem coexistir na sociedade atual.

A perspectiva de inclusão em educação está além da integração, pois não basta estar somente presente fisicamente no espaço escolar, mas sim, intenciona que todos participem ativamente dos processos educacionais. Tal perspectiva de inclusão que abordo nesse estudo se aproxima de marcos como a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no que se refere à premência de enfocar a Educação para todos, principalmente no que diz respeito à igualdade de acesso e aos esforços para eliminar qualquer tipo de discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião, deficiências ou em considerações econômicas, culturais e sociais.

Mesmo reconhecendo que esses documentos partiram de nações hegemônicas e que expressaram outros interesses particularistas, não há como negar que foram marcos documentais importantes na luta pelos direitos dos cidadãos e pela qualidade da Educação. Em suma, “representam, ao mesmo tempo, avanços sociais e interesses econômicos do capitalismo” (LEME, 2011, p. 6). Dessa forma, as declarações apresentadas abaixo sustentam politicamente as ações voltadas para inclusão, e ressaltarei em cada uma delas os pontos de congruência com esse estudo e o referencial teórico aqui discutido.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) foi escrita num momento em que o mundo estava abalado pelas atrocidades ocorridas na Segunda Grande Guerra Mundial e havia um desejo de construir um novo mundo.

Considerando as transformações ocorridas no mundo desde 1948, o fato de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter resistido como referencial para a questão dos direitos humanos é algo a ser destacado. Assim sendo, a referida declaração é um dos documentos que subsidia a discussão da inclusão em educação, por afirmar o princípio da não discriminação e a proclamação do direito universal à educação (LEME, 2011, p.20-21).

A Declaração em questão afirma, dentre outros direitos, que toda pessoa tem direito à Educação. Um ponto importante a ser destacado nesse documento, é que não privilegia uma parcela específica da população e abrange esse direito a todos, sem distinção de raça, credo, cor, deficiência, nível econômico, opção política ou ideológica, dentre outros aspectos. E por que mais de 60 anos depois, apesar dos esforços para mudar essa realidade, esses objetivos

ainda não foram alcançados? Por que precisamos de outras tantas declarações como ações afirmativas, se esta já abarcava o direito de todas as pessoas?

A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (UNESCO, 1990) é considerada um marco documental com relação à perspectiva de inclusão, e assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, não enfoca um grupo específico de excluídos, mas sim, abrange todas as pessoas.

A citada declaração foi fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia com grande representatividade internacional. O documento foi assinado por governantes que se comprometeram a garantir educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos no prazo de dez anos, de 1990 até o ano 2000¹⁵. Teve como objetivos, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, assegurar a permanência na escola por tempo suficiente para que a criança obtenha benefícios reais, estabelecer oportunidades ampliadas de Educação em desenvolvimento efetivo e mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Além disso, objetivou iniciar reformas políticas e educacionais, fortalecendo políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico para consolidação da plena provisão e utilização da Educação Básica.

A universalização da educação básica, considerando a Educação para Todos, é aqui ressaltada como um dos caminhos para alcançar o direito à educação e, portanto, de promover a inclusão em educação.

A **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994) apresentou dois pontos relevantes que aqui merecem realce: a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a retomada de discussões obtidas em Jomtien para encaminhamento de diretrizes básicas para a reformulação de políticas e sistemas educacionais.

Quanto ao primeiro ponto, a referida declaração proporciona um ganho conceitual ao tema da inclusão, pois não apresenta o termo necessidades educacionais especiais como

¹⁵ Com propósito de reavaliar os ideais propostos em Jomtien e reafirmar o reconhecimento do direito de Educação para todos, a Declaração de Dakar (2000), estipulou metas por mais 15 anos (1990 a 2015). Atualmente, existem vários documentos ratificadores da Declaração de Jomtien (1990), por exemplo: UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos. Educação para Todos – **O mundo está no caminho certo?** Brasil, 2002.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Gênero e Educação para Todos – O salto para a igualdade.** Brasil, . 2003/4.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Educação Para Todos – O imperativo da qualidade.** Brasil, 2005.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Alfabetização para a vida.** Brasil, 2006.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Bases Sólidas – Educação e cuidados na Primeira Infância.** Brasil, 2007.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Educação para Todos até 2015 – Um objetivo acessível?** Brasil, 2008.

sinônimo de deficiência e sim o amplia considerando que a escola deve “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.7). Nesse sentido,

no contexto desta estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p.7)

Assim, de acordo com o sentido proposto pela Declaração de Salamanca, o termo necessidades educacionais especiais passa envolver toda a população estudantil que em algum momento apresenta alguma necessidade específica, independente de suas condições. Esse foi um começo para abrir os horizontes e alcançar todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência (mas não só!) que possam ter alguma dificuldade ou barreiras à aprendizagem, se aproximando, dessa forma, do olhar mais abrangente que a perspectiva de inclusão traz à tona.

Quanto ao segundo ponto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, e que estas deverão inseri-las numa pedagogia centralizada na pessoa, capaz de atender as suas necessidades, pois considera que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (p.1) e reconhece que “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário” (p.33).

Nesse sentido, as escolas especiais deveriam ser centros de referência de provisão técnica e pedagógica, gerando conhecimentos que seriam aplicados na educação regular, para onde iriam, a médio e longo prazo, os alunos com deficiências (SANTOS, 2000a). Isso poderia provocar uma profícua reformulação na estrutura básica de educação especial já estabelecida de forma tradicional e segregadora, de modo a ampliar sua ação inserindo-se no contexto de Educação para todos. Em termos práticos, este seria um importante passo rumo à amplitude de visões que mais se afinam com o universo da inclusão e não com a restrição da educação especial.

Tomando como ponto de partida a discussão destes documentos internacionais, é possível ampliar de modo crítico os significados destas políticas. Se por um lado elas reafirmam a necessidade de se desenvolver a inclusão em educação, do outro reconhecem o fracasso das políticas educacionais de alguns países por não terem sido capazes de, depois de mais de 60 anos de discussões, propiciarem a Educação para todos de forma obrigatória

efetivamente e de concretizar modificações tanto das políticas quanto das práticas educacionais cristalizadas na perspectiva da homogeneização.

Certamente, reconheço que ainda caminhamos a passos lentos para o efetivo reflexo de tais políticas internacionais nas culturas e práticas cotidianas, porém, já há indícios de que isso reverbera nas leis brasileiras, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reafirma a importância de todas as declarações internacionais que aqui discuti.

Ressalto a importância das citadas declarações para a perspectiva de inclusão abordada nesta tese pelo seu caráter amplo, pois apresenta um olhar abrangente, considerando o direito de todas as pessoas, e não de grupos específicos historicamente excluídos. Se continuarmos a olhar para pessoas separadas por grupos, permitindo o isolamento destes, continuaremos confirmando guetos, contribuindo assim para o aumento da fragmentação que se quer extirpar; como acentua Moreira (2002, p.19) ao dizer que “com separação não há igualdades, há apartheid”.

Busco nesta tese operar com a ideia de inclusão apoiada na perspectiva teórica que entende tal termo como um processo, posto ser este dialético, complexo e pluridimensional. **Dialético** porque se estabelece a partir da relação dinâmica existente entre inclusão/exclusão (SAWAIA, 2008); **complexo** porque “se recusa às consequências mutiladoras, redutoras e unidimensionais” (MORIN, 2011, p. 6), e **pluridimensional** porque se apoia em 3 dimensões que se interrelacionam mutuamente: culturas, políticas e práticas inclusivas/excludentes (BOOTH e AINSCOW, 2002; 2012; SANTOS e PAULINO, 2008; SANTOS, FONSECA E MELO, 2009).

Nesse sentido, a perspectiva teórica aqui apresentada considera a inclusão como um processo dinâmico e infindável que envolve muitas mudanças, objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos. Santos (2003a) complementa essa ideia, afirmando que esse processo de inclusão: “[...]é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional” (p.81) tendo relação com esforços em se promover e incentivar a participação efetiva de todo e qualquer cidadão.

A utilização da metáfora *luta* caracteriza o processo contínuo, o reconhecimento de tensões e graus diferenciados de poderes; um processo, portanto, que não tem um fim em si mesmo e, por isso, é uma batalha constante na tentativa de transformação de realidades que possibilita/incentiva reflexão por parte de atores sociais envolvidos.

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar. (BOOTH E AINSCOW, 2012, p.7).

Para os fins desse estudo, abordo essa ideia de inclusão com caráter pluridimensional, numa perspectiva teórica e de análise considerando três dimensões distintas que se interrelacionam e se complementam: culturas, políticas e práticas inclusivas (BOOTH e AINSCOW, 2002, 2012; BOOTH, 2011).

Com base nessa perspectiva, que comprehende tais dimensões em interrelação dialética e complexa, é possível perceber como a instituição se constitui os entraves e recusas, aberturas e possibilidades existentes nesse meio educacional, buscando investigar a forma como as culturas, políticas e práticas institucionais são, respectivamente, construídas, desenvolvidas e orquestradas, de modo inclusivo ou excludente.

A dimensão das culturas inclusivas abrange aspectos como valores, percepções, conceitos, representações, relações, sentimentos, interpretações e simbolismos que os sujeitos atribuem às coisas na medida em que delas participam ou são marginalizados. (BOOTH e AINSCOW, 2002). Santos (2009, p. 10) marcam que “as culturas presentes nos variados contextos podem não ser facilmente identificáveis, pois que muitas vezes, em função da própria diversidade humana do mesmo, encontram-se culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates”. A fim de identificar e perceber esses aspectos relativos às culturas (inclusivas ou excludentes) presentes na instituição, se faz necessário estar atento e problematizar/considerar o que é dito, o que não é dito ou o que fica subentendido, pois “das culturas cabe perceber que valores estão presentes em cada momento histórico, para percebermos possíveis aspectos de exclusão, atitudes, valores, etc” (SILVA, 2004, p.29).

Com relação às políticas, de acordo com Santos, Fonseca e Melo (2009), as intenções que propõem a inclusão ou minimização da exclusão são concretizadas nas estratégias institucionais, nos documentos (no âmbito macro, meso ou micro) que regem as instituições, nos Projetos Político-pedagógicos, planejamentos de aula, nas regras ou acordos disciplinares ditos ou escritos, enfim, nas diretrizes e norteamentos das ações que buscam a inclusão. As políticas referem-se, ainda, à organização concreta de apoios ao movimento inclusivo de combate às exclusões. Por isso, toda intenção de inclusão expressa abertamente (seja como política pública ou institucional, ou mesmo pessoal) se direciona para uma sistematização de ações e se encontra na dimensão das políticas.

A dimensão das práticas de inclusão se refere às participações sociais efetivas em relação à inclusão, ao fazer pedagógico de maneira a atender à diversidade de estudantes, ao que se constrói e se desconstrói dia após dia no âmbito institucional. Tais práticas não são utópicas, precisam ser estabelecidas e avaliadas cotidianamente no ambiente pedagógico, permeada pelos princípios e valores inclusivos aliados às estratégias políticas que também intencionem a inclusão.

Embora eu esteja apresentando três dimensões distintas, que possuem definições próprias, é importante enfatizar que não há como concebê-las como estruturas compartmentalizadas, posto que não está subjacente à ideia de que onde começa uma termina a outra. Se assim fosse, seria incoerente ao apontar que a sociedade é reconhecidamente plural e que a inclusão é um processo infindável.

Concordo com Morin (2011, p.68-69) quando assinala que “não se pode compreender nenhuma realidade de modo unidimensional”, indicando para a possibilidade de manter “o senso do caráter multidimensional de toda realidade”. De fato, com base na perspectiva teórica que aqui me embaso, não há espaço para pensarmos uma dimensão descolada da outra e, nesse sentido, distancio-me de um olhar polarizado que permite somente uma análise dicotômica dos fenômenos sociais.

Exatamente por isso, tais dimensões aqui detalhadas não se apresentam, nem teoricamente, nem metodologicamente, de modo estanque e compartmentalizado. Como afirma Morin (2011, p.73), “as fronteiras são sempre fluidas, sempre interferentes” sendo, nesse sentido, interrelacionadas o tempo todo, reforçando o caráter multidimensional, complexo e inacabado dos processos de inclusão/exclusão.

A perspectiva teórica que considera a inclusão como um processo em contínuo movimento e em relação dialética com a exclusão (SAWAIA, 2008; SANTOS, SILVA e FONSECA, 2010; SANTOS, FONSECA e MELO, 2009; SANTOS e PAULINO, 2008; SANTOS, 2003a; BOOTH e AINSCOW, 2002, 2012) busca ser entendida tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e de exclusão em relação complexa e dialética entre si, no sentido de contar com a possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões, bem como no sentido de explicar tais fenômenos excludentes.

Fonseca (2009, p.50) afirma que “sob esse olhar, seria desaconselhável considerar contextos como definitivamente ‘inclusivos’ ou ‘excludentes’”, pois tal apontamento representaria desconsiderar a historicidade dialética e a complexidade presentes no entrelaçar das dimensões culturais, políticas e práticas da relação inclusão/exclusão, que é, por isso

mesmo, um processo contínuo, e não um fenômeno separável e passível de análise particularizada e descontextualizada.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que nenhuma instituição educacional é inclusiva, no sentido estático do termo e, dessa forma, configurando um mote dialético, processual e dinâmico, as instituições educacionais podem (e devem) ‘estar incluindo’. O emprego do tempo no gerúndio busca mostrar a característica essencial de tal movimento, que pretende ser constante nos processos de aumento da participação e da aprendizagem, almejando a redução das pressões excludentes.

Morin (2011, p. 69) assinala que “a consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada, é pobre”. Assim, considerar a inclusão como um fim em si mesma é uma visão unidimensional, parcelada e consequentemente pobre. Para Fonseca (2009, p.50), “o caráter dialético desse processo inclusivo/excludente reflete o dinamismo com que se configuram, se constroem e se estabelecem as relações humanas” e assim enfatizo, ao optar pela expressão processos inclusão/exclusão, a consideração e o reconhecimento de seu caráter processual, dialético e em constante transformação.

O que pretendo marcar e afirmar é que ninguém, em nenhuma circunstância, está incluído em algum lugar definitivamente: seria utópico, irreal e ingênuo dizer isso. Não basta somente estar presente fisicamente numa sala de aula, por exemplo, e não ter a oportunidade de participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem ali ocorrido, bem como não ter reconhecida sua singularidade. Exatamente por esses motivos, o uso do gerúndio e das expressões ‘processo infindável, dialético, complexo e dinâmico’.

Sawaia (2008, p.108) menciona que considerar inclusão/exclusão como processo marca ambas as expressões como não constituindo “categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. Tal dinâmica entre essas expressões corrobora a “capacidade de uma sociedade existir como um sistema”. Assim, essa expressão é utilizada para explicitar as contradições e complexidades das inclusões e exclusões cotidianamente retratadas na sociedade e nas instituições educacionais, indicando o movimento e não a essencialidade que as palavras exclusão e inclusão assumem no cenário contemporâneo.

Nesta direção, Wanderley (2008, p.16) cita que a reflexão sobre a temática da exclusão não é colocada “como um fenômeno de ordem individual, mas social, cuja origem deveria ser buscada nos princípios mesmos do funcionamento das sociedades modernas”. Por conta disso,

há a necessidade de evidenciarmos as emoções e os sofrimentos desses sujeitos que passam por diversas formas de exclusão, para assim revelarmos relações desiguais de dominação que, às vezes são tão escamoteadas, passam por “invisíveis”, que correm o risco de serem naturalizadas, especialmente na formação de professores, foco deste estudo.

Morin (2011, p.32) afirma que “a ordem das coisas vivas não é simples, nem diz respeito à lógica que aplicamos a todas as coisas mecânicas, mas postula uma lógica da complexidade”. É importante pensar inclusão nessa perspectiva complexa, que se distancia do positivismo, para não cair no fundamentalismo intolerante, próprio de seu paradoxo complementar, a exclusão, justamente o que se quer combater.

A lógica dialética é contrária à ideia de inclusão como normatização, homogeneização ou adaptação e realça a contrariedade e a reversibilidade nesses processos dinâmicos. Sawaia (2008) ressalta o caráter relacional e processual dessa dialética e admite que muitas modalidades de inclusão são, em si mesmas, excludentes, pois o tempo todo estão permeadas por dimensões materiais, políticas, sociais, culturais, relacionais e subjetivas, o que pode caracterizar o que a autora denomina de inclusão perversa.

Articular os processos de exclusão/inclusão a partir dessa concepção de inclusão perversa, em detrimento da noção de exclusão social, põe em destaque uma ação contínua de inserção do sujeito em um contexto social onde, em muitos casos, a perversão se faz presente como elemento determinante.

Silva (2008a) afirma que alguns discursos apresentam a inclusão como o simples fim da exclusão numa abordagem minimalista desse conceito e não discutindo com profundidade, quem são, onde estão e por que são excluídos. Esta ‘não problematização’ também pode ser vista como uma forma de inclusão social perversa. Nesse sentido, é possível perceber movimentos, propostas e intenções que levantam ‘bandeiras inclusivas’, porém continuam a reproduzir práticas excludentes, mascarando situações onde prevalecem a desigualdade, a injustiça social e sofrimento dos sujeitos que estão submetidos. Booth e Ainscow (2002) ressaltam que

Tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo. Refere-se a todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização (p.8)

Sawaia (2008, p.9) complementa afirmando que a exclusão “é processo complexo e multifacetado, [...] util e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela”. Esse processo envolve o homem e suas relações com os outros, afeta

indivíduos concretos causando diferentes sofrimentos em todas as esferas da vida dos mesmos. A citada autora esclarece que “é o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e, sim, em intersubjetividades delineadas socialmente” (ibidem, p. 99).

Santos et al (2010a), Santos, Silva e Fonseca (2010), Booth e Ainscow (2002) concordam que os debates acerca dos princípios universais da inclusão se desenvolvem ao corroborar que existe diversidade mesmo dentro de grupos comuns, e que esta está relacionada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Esta perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução ou minimização de todas as pressões excludentes.

O acima exposto confirma a concepção de inclusão em educação aqui apresentada e pretende desmitificar alguns equívocos a respeito desta, em face das diferentes discussões, sobretudo as que enfatizam a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, negligenciando a ideia de que inclusão tem muito mais a ver com participação como um direito humano inalienável e subjetivo a todos os serviços oferecidos pela sociedade do que com o condicionamento desta participação a alguma característica pessoal, grupal, étnica, cultural, religiosa, política, de gênero, de sexualidade, etc... dos cidadãos do mundo.

Por isso, em Educação, inclusão está estreitamente associada ao movimento pela educação para todos, o qual representa um passo no caminho pela minimização e/ou eliminação de barreiras à aprendizagem, sejam elas física, social, econômica, psicológica e pedagógica. Neste propósito, o objetivo é inserir a gama de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

Essa ponderação abre brechas para refletir sobre nossa responsabilidade como professores e cidadãos, sobre o lugar que cada um de nós ocupa nesse sistema em que vivemos. “Educadores, principalmente, por seu papel de formadores, têm que tomar para si a responsabilidade pelo futuro da humanidade e ocupar um lugar efetivamente consciente no direcionamento do futuro” (ALVES, 2008, p.85).

Dessa forma, é importante problematizar as questões relativas à formação crítica e reflexiva (NÓVOA, 1997, 2002, 2009) na formação inicial e almejar ações do professor formador que norteie sua prática pela reflexão-na-ação, estando eles imbuídos em uma postura de aprendizagem diária. Deve esse professor poder utilizar seus conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa com cunho inclusivo, distanciando-se das práticas puramente tecnicistas? Mas, como formar professores críticos, reflexivos e inclusivos se mantivermos planejamentos e ações excludentes?

3.2 Formação de professores na/para diversidade

“...teoria que emerge molhada da prática vivida”
Paulo Freire

A formação de professores tem sido bastante discutida desde a década de 90 (SCHÖN, 1997 e 2000; NÓVOA, 1997 e 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2001) apresentando inquietações acerca dos saberes docentes, da formação crítico-reflexiva, da identidade dos professores, dentre tantos outros aspectos que atualmente ainda são prementes, ressaltando a importância da formação docente no sentido reflexivo, crítico, intelectual e transformador.

A fim de explicitar o que tem sido discutido em Portugal e Brasil referente à formação de professores no campo da Educação Física, identifiquei quais autores são mais citados nesse campo. Durante a elaboração do estado da arte desta tese, pude constatar que os estudos abrangendo essa área têm em comum alguns autores bastante conhecidos e referenciados aqui no Brasil, tanto no campo da Educação como Libâneo, Pimenta, Schon, Tardif e Nóvoa, quanto no campo da Educação Física como Bracht, Darido e Tani.

Igualmente chama a atenção o número de autores brasileiros nos estudos de autores portugueses e a grande representatividade de Antônio Nóvoa no Brasil, um autor português. Isso significa que as discussões em torno da formação de professores (de modo geral e também especificamente no campo da Educação Física) em Portugal se aproxima das que temos em território nacional mais comumente.

Esse princípio reflexivo na formação docente, proposto pelos autores acima expostos, aborda a necessidade de formar professores capazes de refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que essa reflexão-na-ação tenha uma abordagem crítica e seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Nóvoa (2001, s/p) esclarece que o “paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores”. Essa perspectiva busca compartilhar experiências, trocas e facilitar o trabalho em conjunto para assim levar a uma atitude reflexiva por parte dos professores.

Dessa forma, ao buscar uma formação crítica e reflexiva na formação inicial docente, não se pode deixar de considerar o professor formador, que precisa ter sua prática norteada pela reflexão-na-ação. Em todo esse processo, tanto o professor em formação quanto o

professor formador, devem estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa.

Pérez Gómez (2001) não considera a reflexão como um trabalho mental individualista ou mecânico, mas sim, que pressupõe relações sociais ao participar da tomada de decisões na ação social. Tal afirmação remete à ideia de coletividade, diálogo e participação, importante na formação/ação docente, especialmente no que tange aos processos de inclusão.

Nesse sentido, Canen (2001, 1997a, 1997b) assinala a importância da formação docente numa perspectiva de diálogo das diferenças, se distanciando de práticas pedagógicas homogeneizadoras, justamente porque vivemos numa sociedade multicultural composta de uma diversidade social, étnica e cultural que muitas vezes é desconsiderada. Faitanin e Costa (2009) reforçam essa questão apontando para a urgência em considerar a educação inclusiva no currículo da formação profissional contemplando a diversidade humana.

Tal diversidade é desconsiderada também no campo da Educação Física escolar quando esta se aproxima exclusivamente de influências fisiológicas, biologizantes e meramente técnicas, e não reconhece concepções de corpo e movimento por meio de uma abordagem crítica com relação aos aspectos sociais, culturais, ideológicos e afetivos.

A Educação Física ainda tem reflexos de uma história excludente, enfatizada pelo rendimento, *performance* e prática pela prática. Essa última expressão significa uma prática sem objetivo pedagógico, enfocando unicamente o fazer, e não com cunho educacional.

No Brasil, até a década de 70, a Educação Física ainda era muito influenciada pela área médica, com objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, e por interesses militares, combinando objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. Essa época foi notadamente um período de muitas denúncias sobre o papel da Educação Física em favor de um poder hegemônico, determinante e opressor, que se revelava em termos pedagógicos sob padrões tecnicistas, esportivizantes e rigidamente disciplinares, considerando somente a prática física e reduzindo o ser humano à concepção puramente biológica (FONSECA, 2009).

Historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento, fundamentos de seu trabalho, aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. (BRASIL, 1998, p.28/29)

Nas décadas de 1970 e 1980, havia uma grande expectativa com relação aos esportes de competição, no entanto, devido aos resultados fracassados, o discurso da Educação Física foi se modificando. Abandonou, assim, a abordagem tecnicista e a frustrada ideia de promover esporte de alto rendimento, e começava a se criar a imagem de que o objetivo da

Educação Física não era formar atletas e sim pessoas, enfocando o desenvolvimento psicomotor dos alunos. (BRASIL, 1998). Nessa época se inicia uma fase onde alguns autores procuraram criar nomenclaturas para classificar a Educação Física, denominando-as de concepções pedagógicas, dentre as que mais se destacam: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e crítico-emancipatória.

Todas essas novas concepções buscaram renovar a Educação Física no âmbito escolar e também na formação docente, levando em consideração o desenvolvimento completo do aluno como cidadão, distanciando-se de práticas tecnicistas. Mas, dentre tantas concepções e abordagens nesse sentido, será que a vertente que considera meramente o rendimento e aspectos técnicos ainda hoje se apresenta na Educação Física escolar e na formação de professores?

Fonseca e Silva (2010) apontam que, em termos de discurso na contemporaneidade, é possível observar que há uma passagem da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora as práticas permaneçam praticamente inalteradas. Por que essa mudança efetiva ainda não encontra reflexo nas práticas?

Para fins deste estudo, entendo a Educação Física escolar como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, que configuram uma área de conhecimento denominada de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, BRASIL, 1998). Tal proposta que aponta para a expressão do corpo em movimento (corpo esse que é diverso, que tem limites e potencialidades), se distancia de questões puramente técnicas na medida em que pode ampliar as possibilidades de ação com vistas a considerar a heterogeneidade de nos cerca.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (UNESCO, 1978) em seu artigo 1º explicita que “a prática da educação física e do desporto é um direito fundamental de todos” (p.3), corroborando com a perspectiva de inclusão que aqui me apoio.

Os programas de educação física e de desporto devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos praticantes, assim como das condições institucionais, culturais, sócio-econômicas e climáticas de cada país. Eles devem dar prioridade às necessidades dos grupos especialmente carenciados no seio da sociedade (art3º)

Devem ser dadas condições especiais aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e às pessoas com deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de educação física e de desporto adaptados às suas necessidades (art1º)

Importante ressaltar que essa carta é de 1978 e já traz uma visão de Educação Física vanguardista, pois concebe a sua prática como direito de todos, considerando suas

singularidades e prezando pela adaptação de atividades a essas particularidades. Ou seja, já aponta um discurso que se aproxima da perspectiva de inclusão, só difundida em termos legais a partir da década de 1990.

Se todos têm direito à prática da Educação Física, é importante que as concepções de Educação Física possibilitem tal direito efetivamente, se refletindo na formação e na ação docente. Nesse sentido, busca-se valorizar e reconhecer as diferenças, não as identificando como obstáculos e sim como desafios, como recursos que podem enriquecer as relações humanas e promover ações transformadoras na Educação Física escolar e na formação docente nessa área.

Um estudo de D’Oliveira et al (2013), contando com 56 licenciandos em Educação Física, indagou se eles se sentiram excluídos em algum momento na Educação Física em sua época de escola. A maioria (77,8%) dos respondentes apontou que não, e 22,2% afirmou que sim. Interessante apontar que a questão da habilidade desportiva apareceu na justificativa de ambos os grupos. Os licenciandos relataram que não se sentiam excluídos justamente por possuírem aptidões específicas relacionadas às práticas vivenciadas, ao passo que os que se sentiram excluídos relataram muitas dificuldades nas práticas esportivas e por isso, eram rechaçados pelos demais colegas e professores.

A valorização somente de gestos técnicos e de rendimento em detrimento da formação integral do aluno na Educação Física escolar e na formação docente se apresenta como prática excludente, pois desconsidera todas as questões relacionadas à concepção de Cultura Corporal de Movimento. Tal concepção se aproxima da perspectiva inclusiva na medida em que não se busca formar atletas e sim, desenvolver o universo de variadas possibilidades de práticas corporais, que não privilegia exclusivamente as habilidades e técnicas. Desse modo, possibilita a participação de todos os envolvidos, ampliando o leque de ação, pois não se prende somente aos esportes, e é colocada em prática por meio do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta, considerando a heterogeneidade presente nas escolas e nas universidades.

É a partir deste prisma que se busca formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física na contemporaneidade e isso abre uma brecha para a possibilidade de adotar estratégias onde as diferenças culturais possam co-existir democraticamente, mas não de forma ingênuas.

A ênfase em aspectos técnicos, biologizantes e de desempenho, bem como o não reconhecimento da diversidade aqui discutido, tem reflexo tanto na ação quanto na formação docente na área da Educação Física. Penso aqui na Educação Física como um todo, tanto em

como esses futuros professores são formados, quanto em como atuarão enquanto futuros professores. Nesse sentido, Canen (1997b, p.479) corrobora apontando que: “A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sócio-cultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados”.

Exatamente por conta disso, preocupo-me em discutir a formação docente na/para diversidade. Justifico o uso desse termo para afirmar que a preocupação da presente tese não é só verificar se os estudantes estão sendo formados **para** lidar com a diversidade em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares são considerados **na** formação. Isso me remete à práxis teoria e prática, porque se a formação não for voltada para o aluno em sua singularidade, ele nunca entenderá a diversidade e como lidar com isso.

Assim, intencionalmente, nesta tese, um olhar amplo acerca da formação docente, considerando os processos de inclusão/exclusão que ocorrem cotidianamente nessa trajetória. Por isso utilizo ‘na diversidade’ no sentido de olhar como se dá o curso de formação desses professores aqui pesquisados com relação às culturas, às políticas e às práticas inclusivas e/ou excludentes que permeiam tal formação, e ‘para diversidade’ num olhar para o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação.

Diante deste quadro, surgem perguntas que não querem calar: Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? [...] Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? [...] Quantos de nossos acadêmicos são, de fato, preparados para essa proposta? (SANTOS, 2003a, p.79)

Uma formação docente que não problematiza as igualdades e as diferenças, produz uma visão não crítica, não real sobre os próprios futuros professores e sobre quem estes encontrarão em sua prática futura nas escolas. Sobre os cursos de formação de professores, Canen (1997a) aponta que

...ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante. (p.214)

Especificamente na Educação Física, além de lutar por tal formação crítica, reflexiva que volte o olhar na/para a diversidade, é importante minimizar um círculo vicioso excludente, alimentado pela concepção do rendimento técnico, pois a Educação Física escolar

não é local de formação de atletas, assim como as faculdades de Educação Física, que formam futuros professores, também não o são.

[...] influenciados pela formação recebida, desenvolveram posturas discriminadoras, uma vez que o trabalho estava voltado aos mais habilitados e talentosos. Os não aptos na obtenção de tal rendimento eram simplesmente deixados de lado, como é possível constatar, em pleno século XXI, com bastante frequência, em muitas práticas escolares no País.(CHICON, 2008, p. 30)

Dessa forma, práticas excludentes na formação docente podem fazer com que os futuros professores, se não formados numa perspectiva crítica e reflexiva, reproduzam tais exclusões em sua prática profissional futura. Obviamente, essa não é uma determinação fixa tão linear assim, porém Longhini e Nardi (2007, p. 82), apoiados em autores como Adams e Krockover (1997) e Grossman et al (1989), confirmam que “muitos dos licenciandos, ao iniciarem sua prática pedagógica, acabam reproduzindo modelos de ensino baseados nas práticas de ex-professores que tiveram durante sua vivência como aluno”.

Assim, é importante problematizar o viés da formação inicial docente, em termos de concepções curriculares. Autores como Betti e Betti (1996) e Darido (1995) afirmam que embora o currículo tradicional-esportivo tenha se iniciado no final da década de 60, consolidando-se na década de 70, ainda hoje tem espaço em alguns cursos de Educação Física. Nesse currículo, a ênfase é no saber fazer para ensinar, onde as disciplinas práticas e esportivas têm grande destaque em detrimento das chamadas disciplinas teóricas, explicitando a dicotomia teoria-prática e a formação do professor como atleta. Ressalta-se então, fortemente a questão prática relacionada à execução e demonstração de habilidades motoras e técnicas, principalmente ligadas aos esportes. Darido (1995, p.124 grifo meu) reforça que nesse currículo há “uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do **saber fazer para ensinar**”.

Castellani Filho (1993) apresenta alguns códigos que descaracterizam a Educação Física enquanto prática pedagógica autônoma, sendo um deles, o código esportista, onde o aluno é atleta e o professor treinador. Baseado nisso, podemos dizer que o professor treinador hoje, foi aluno atleta na formação docente? Continuará este a reproduzir tais práticas na sua ação docente? Esse é o círculo vicioso que citei acima. Obviamente isso não é uma determinação linear e sim uma problematização sobre quais professores estamos formando, pois acredito que quando o cunho educacional da Educação Física é esquecido, e a habilidade é enfatizada, a chance de excluir os alunos rotulados como inábeis para a prática aumenta

enormemente. Tal concepção de currículo tradicional-esportivo contribui para esse tipo de formação.

Betti e Betti (1996) e Darido (1995) comentam ainda sobre o currículo de orientação técnico-científica, que surgiu no Brasil em meados da década de 80 e consolidou-se no início da década de 90, tentando acompanhar as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Este se apresenta como uma possibilidade de formar professores numa perspectiva mais ampla, que se distancia do currículo tradicional-esportivo, valorizando o conhecimento científico vindo das ciências humanas que implicava em **ensinar a ensinar**, dando um caráter mais pedagógico e menos técnico à formação docente. De acordo com Betti e Betti (1996, p.11), esse modelo curricular teve seu mérito porque começou a “desestabilizar as forças conservadoras que se apoiavam totalmente na tendência tradicional esportiva”.

Tal concepção que visa ‘ensinar a ensinar’ não pressupõe que para ensinar um gesto desportivo qualquer, bem como qualquer elemento da cultura corporal de movimento, o professor tenha que ser um exímio executor desse gesto, e sim, pedagogicamente ter as condições para ensinar, considerando as condições de cada aluno.

Não pretendo nesta tese apontar se os cursos aqui pesquisados possuem currículo tradicional-esportivo ou de orientação técnico-científica, mas sim discutir as concepções de formação que ainda perduram (muitas vezes de forma mista), e principalmente, de que maneira tais concepções consideram ou não a diversidade na/para a formação. Nesse sentido, estaremos em algum momento aptos, prontos para lidar com a diversidade? Arrisco-me a dizer que não, pois como já dizia Paulo Freire (1997) somos seres inacabados.

Obviamente não estaremos preparados do sentido estático do termo e sim, processualmente nos preparando à medida que as situações emergem. Falo de pregar não como uma preparação prévia técnica-metodológica para o trato das diversidades e sim, um pregar atitudinal, crítico, cidadão, investigativo e criativo. Faitanin e Costa (2009, p. 5) afirmam que “não há a necessidade de estarem totalmente preparadas para atuar com a diversidade humana, pois os alunos, como seres humanos, apresentam subjetividade e singularidade, e, portanto, estão em constante diferenciação”. Considerando isso, não estaremos definitivamente prontos para a atuação profissional, mas é importante se abrir para entender o outro e continuamente buscar melhores relações com os sujeitos, levando em conta a diversidade presente no âmbito educacional.

Noto que a questão da ‘preparação profissional’ e da formação docente para lidar com a diversidade é premente e presente em muitas políticas internacionais e nacionais como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Santiago

(UNESCO, 1993), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal premência reforça a importância de problematizar essa questão e nesse sentido, discutirei mais profundamente as realidades aqui pesquisadas de Brasil e Portugal.

3.3 Panorama dos países investigados: as instituições de formação docente pesquisadas em foco

“...há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”
Paulo Freire

O panorama aqui apresentado pretende contextualizar os locais pesquisados do âmbito macro para o micro, no sentido de situar os países, o modo como se organiza a educação, o Ensino Superior, a formação de professores e enfim, os cursos em questão.

As faculdades pesquisadas situam-se em diferentes países, localizadas em continentes diferentes e, que, portanto, possuem características socioeconômicas e educacionais bastante próprias e peculiares.

Brasil e Portugal apresentam diferenças significativas no tocante ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a dimensão territorial, e a densidade demográfica, conforme vemos na tabela organizada abaixo:

Tabela 7: Dados dos países pesquisados: Brasil e Portugal

| Indicadores | | Brasil | Portugal |
|----------------------------------|--|---------------------------|-----------------------|
| Dados geográficos e demográficos | Extensão territorial (KM ²) | 8.514.876 km ² | 92.152km ² |
| | População (hab) | 193,7 milhões | 10,7 milhões |
| | Densidade demográfica (hab/km ²) | 22,75 | 116,11 |
| Dados econômicos | Produto interno bruto (PIB) | US\$1,6 trilhão | US\$ 242,7 bilhões |
| | PIB per capita | US\$ 6.060 | US\$ 18.960 |
| Dados sociais | Índice de desenvolvimento humano (IDH) | 0,73 | 0,816 |
| | Classificação por IDH | 85º | 43º |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do IBGE (Brasil) e INE (Portugal)

Esses dois países são extremamente diferentes nos aspectos acima expostos, porém se aproximam, por exemplo, na língua e na cultura inegavelmente, pois os vínculos existentes entre essas duas nações perduram há mais de cinco séculos.

Considerando que o conceito de cultura é complexo de ser definido, principalmente por conta das implicações ideológicas que perpassam os debates nesse sentido, não há como defini-la de modo unívoco e restrito, pois se trata de um conceito polissêmico. Assim, conforme Macedo e Barreiros (2006) não se pode manter a ideia de cultura como repertório fixo e partilhado de significados que se somam, mas não se articulam.

Nessa conexão histórica, onde língua e a cultura marcam uma unidade enquanto nações irmãs, elas também apontam para a diversidade, posto que se somam, se articulam e produzem particularidades que as diferenciam entre si.

3.3.1 As políticas que regem a Educação nos países pesquisados

Para apresentar o panorama com relação às políticas que regem a educação desses países aqui pesquisados, embasei-me nas principais leis que orientam e determinam todos os níveis educacionais: no contexto brasileiro, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (BRASIL, 1996) e no contexto português, a **Lei de Bases do Sistema Educativo Português** (PORTUGAL, 1986).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi criada em 1961 (4.024/61), seguida por uma versão em 1971 (5.692/71). A atual LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o número 9394. É a lei orgânica e geral da educação brasileira, que define as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional no país. Assim se estrutura a LDB 9394/96:

Quadro 4: Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96

| |
|--|
| Título I – Da Educação |
| Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional |
| Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar |
| Título IV – Da Organização da Educação Nacional |
| Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino |
| Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares. |
| Capítulo II – Da Educação Básica |
| Seção I – Das Disposições Gerais |
| Seção II – Da Educação Infantil |
| Seção III – Do Ensino Fundamental |
| Seção IV – Do Ensino Médio |
| Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos |

| |
|---|
| Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica |
| Capítulo IV – Da Educação Superior |
| Capítulo V – Da Educação Especial |
| Título VI – Dos Profissionais da Educação |
| Título VII – Dos Recursos Financeiros |
| Título VIII – Das Disposições Gerais |
| Título IX – Das Disposições Transitórias |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996)

A Lei de Bases do Sistema Educativo português (LB) data de 14 de Outubro de 1986 e apresenta, ao longo dos anos, três alterações: a primeira pela lei n.º 115/97, com mudanças significativas para o ensino superior, a segunda pela lei 49/2005, de 30 de Agosto, onde o Ensino Superior também sofreu modificações - inclusive para adequação ao Processo de Bolonha, e a terceira foi a lei 85/2009, de 27 de Agosto, com alterações expressivas no ensino básico e na organização geral da educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. (ALARÇÃO ET AL, 1997, p. 3)

Assim se estrutura a LB 46/86:

Quadro 5: Estrutura da Lei de Bases do Sistema Educativo Português - LB 46/86

| |
|---|
| Capítulo I - Âmbito e princípios |
| Capítulo II - Organização do sistema educativo |
| Secção I - Educação pré-escolar |
| Secção II - Educação escolar |
| Subsecção I - Ensino básico |
| Subsecção II - Ensino secundário |
| Subsecção III - Ensino superior |
| Subsecção IV - Modalidades especiais de educação escolar |
| Secção III - Educação extra-escolar |
| Capítulo III - Apoios e complementos educativos |
| Capítulo IV - Recursos humanos |
| Capítulo V - Recursos materiais |
| Capítulo VI - Administração do sistema educativo |
| Capítulo VII - Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo |
| Capítulo VIII - Ensino particular e cooperativo |
| Capítulo IX - Disposições finais e transitórias. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Portugal (1986)

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases brasileira quanto a Lei de Bases portuguesa abrangem em sua estrutura, todo o sistema educacional, constituindo-se, assim, de legislações de grande amplitude. Para atender o foco desta tese, discutirei os princípios de inclusão e a

organização do sistema educativo com base nas citadas leis, considerando os dois contextos: Brasil e Portugal.

Embora a palavra inclusão não apareça explicitamente nos textos desses documentos, há trechos importantes que remetem a esse conceito e que representam a concepção de educação expressa nas duas leis magnas que regem os dois países em questão.

Ambas as leis tratam a educação como um direito de todos. Na LDB (BRASIL 1996), em seu artigo 5º afirma que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”, assim como a LB (PORTUGAL, 1986), no artigo 2º “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da constituição da República”. Esta determinação está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), conforme apontei na seção 3.1 desta tese.

Leme (2011, p. 34) marca que “o direito à educação, consubstanciado na forma da lei, é relativamente novo, remonta ao século XVIII”, e representa uma conquista social, fruto das lutas pela educação e pela participação plena na vida econômica, política e social. Nesse sentido, a ideia de “educação para todos representa a conquista dos direitos humanos e o princípio da igualdade, formando, com esses, o conjunto que está na base da inclusão em educação” (ibdem).

Oliveira (1999, p. 71) afirma que o Direito à Educação no Brasil é declarado nas leis federais desde a constitucional federal de 1934, e vem sendo aprimorado do ponto de vista jurídico, mas reconhece que “os mecanismos declaratórios e garantidores do Direito à Educação ainda encontram obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a abrangência da noção de cidadania”. O direito à educação em Portugal também é uma preocupação latente, tanto que foi elaborada uma proposta de indicadores¹⁶ contemplando o direito à educação com vistas a cumprir as obrigações de reporte aos órgãos dos Tratados das Nações Unidas bem como a efetivação real desse direito.

Os ideais democráticos estão explícitos no texto da LB e reiterados por uma noção de respeito e valorização da diferença presentes no texto do artigo 2º, que aponta os princípios gerais e o artigo 3º, sobre os princípios organizativos, respectivamente:

A educação promove o desenvolvimento do espírito **democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias**, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o

¹⁶ Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/media/1204752/cndh-indicadoresdireito-educacao.pdf>

meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

assegurar o **direito a diferença**, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e **valorização dos diferentes saberes e culturas**. (PORTUGAL, 1986, grifo meu)

Na LDB, a ideia de democracia se mostra presente com relação à gestão e seu modo de ser democrático e participativo, como por exemplo, no item VIII do artigo 3º “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. A questão da diferença está expressa no parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das **diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, grifo meu)

É importante que tais temas grifados sejam contemplados nas citadas leis, pois para viver democraticamente em uma sociedade plural como a nossa, é necessário respeitar os diferentes grupos, saberes e culturas que a constituem. Para Pérez Gómez (2001), democracia é “um conjunto de procedimentos em que subjazem princípios e valores [...] mediante a participação ativa, com a defesa dos direitos que garantam a convivência na pluralidade” (p.59), dessa forma, mais importante do que estar presente nas leis, é imprescindível que tais considerações também tenham reflexo nas práticas.

Ambas as leis trazem em seus escritos as palavras respeito e tolerância. Na LDB, “**respeito à liberdade e apreço à tolerância**” (BRASIL, 1996, grifo meu) e na LB “No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o **respeito** pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, com **tolerância** para com as escolhas possíveis” (PORTUGAL, 1986, grifo meu). Importante apontar que não considero, com base no referencial teórico aqui discutido, respeito e tolerância como termos sinônimos. Pelo contrário, discuto a questão do respeito à diversidade, à liberdade, às diferentes culturas, distanciado da ótica da tolerância ou da aceitação pura e simples dessas diferenças.

Nesse sentido, falar em respeito não soa somente um discurso politicamente correto e ingênuo, posto que é fundamentado numa perspectiva de reconhecimento dessas diferenças, afirmindo, de forma democrática, a possibilidade de ser plural, de ser cidadão, mesmo sendo diferente. Por isso, autores como Moreira (2002), Macedo (2006a), Pérez Gómez (2001), defendem uma abordagem mais crítica, que seria mais incisiva do que apenas tolerância, pois esta expressão denota suportar, aguentar a diferença e não considera-la em sua plenitude e possibilidades.

Com relação ao sistema educativo, os dois países em questão o organizam de forma similar no ensino básico, mas com diferenças no ensino superior.

Na LB, o Capítulo II sobre a organização do sistema educativo, artigo 4º, afirma que o sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, considerando ensinos básico, secundário e superior, e a educação extra-escolar. No Brasil, segundo o artigo 21 da LDB, a educação escolar compõe-se de educação básica e educação superior. Diferentemente de Portugal, o ensino superior no Brasil não faz parte da Educação Básica, que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O quadro abaixo apresenta essas informações:

Quadro 6: Sistema de ensino em Brasil e Portugal

| Portugal | Brasil | Idade | 3 anos | 4 anos | 5 anos | 6 anos | 7 anos | 8 anos | 9 anos | 10 anos | 11 anos | 12 anos | 13 anos | 14 anos | 15 anos | 16 anos | 17 anos |
|----------|----------------------|----------------------------|--------|--------|--------|----------------------------|--------|--------|--------|----------------------------|---------|---------|---------|-------------------|---------|---------|---------|
| | Educação Infantil | Ensino Fundamental I | | | | Ensino Fundamental II | | | | Ensino médio | | | | Ensino secundário | | | |
| | Educação pré-escolar | 1.º ciclo do ensino básico | | | | 2.º ciclo do ensino básico | | | | 3.º ciclo do ensino básico | | | | Ensino secundário | | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996) e Portugal (1986)

O ensino superior no Sistema Educacional Português, segundo Artigo 14º da LB, comprehende o ensino universitário e o ensino politécnico. No ensino universitário, são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor. No contexto brasileiro, de acordo com Art. 44 da LDB, o ensino superior abrange os cursos e programas de graduação, de pós-graduação, comprehendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e de extensão.

3.3.2 Políticas públicas para formação do professor de Educação Física e a história das instituições em questão: caminhos entrelaçados

Como o foco de estudo é a formação de professores de Educação Física, é importante apresentar e discutir as políticas públicas que regeram e que regem essa formação no Brasil e em Portugal, bem como suas implicações e consequências.

Dessa forma, apresento um breve histórico das instituições em questão nesta tese, costurado por determinações legais que traçaram a trajetória da formação de professores em Educação Física nesses países.

Início contando a história no contexto brasileiro. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), fundada em 17 de abril de 1939 pelo decreto lei 1.212, originou o que hoje é conhecida como a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A ENEFD, foi a primeira escola brasileira de Educação Física de nível superior ligada a uma universidade, a Universidade do Brasil, atualmente conhecida como UFRJ. Marinho (1952) nos descreve a criação dessa Escola:

A 17 de abril, coroando os esforços que de há muito vinha fazendo a Divisão de Educação Física, é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, que indubitavelmente, veio a preencher uma das maiores lacunas na nossa organização educacional. A criação da ENEFD, do mesmo modo que a Divisão de Educação Física, é a concretização do ideal com que sonhavam quantos se dedicam aos problemas da Educação Física. (p.181)

Em meados da década de 60, a professora Maria Lenk foi escolhida para assumir a direção da ENEFD. Nessa época, importantes alterações ocorreram, a principal foi a Reforma Universitária de 1968. Lenk foi convidada a participar ativamente das decisões referentes à Educação Física na reforma de 68 por conta de seu alto prestígio com a cúpula desportiva do governo militar e também por ser ex-atleta de renome (MELO, 1996).

Ainda de acordo com Melo (1996), com esta reforma, a Universidade do Brasil passou a ser Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos se transformou na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ. Ainda devido ao prestígio da diretora Maria Lenk, foi possível que se realizasse a mudança de sede da Escola para a Ilha do Fundão, onde se construiu o Campus Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que perdura até os dias atuais.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu, pela primeira vez, uma resolução que tratava da formação do professor de Educação Física. A Resolução CFE nº. 69/1969 estabeleceu o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física (BRASIL, 1985). O currículo proposto marcava a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e também para a formação do técnico desportivo, habilitação obtida concomitantemente à licenciatura, com o aumento de mais duas matérias de cunho desportivo.

Nessa resolução, a maior preocupação recaiu sobre a formação do técnico desportivo, onde os interesses do sistema esportivo estavam garantidos na formação dos recursos humanos, confundindo a Educação Física com Esporte. Conforme destaca Betti (1991) “como

resultado, tem-se um currículo balizado pela esportivização e bastante superficial, que considerava a prática pela prática, ressaltando apenas os aspectos físicos” (p. 115).

Os cursos superiores de Educação Física na década de 70 ampliaram-se sob esse currículo. Nessa época era muito marcante a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, com alusão à eugenio da raça, referente à necessidade do adestramento físico para defender a Pátria e interesses militaristas (CASTELLANI FILHO, 1988).

Tal formação logo se tornou ultrapassada. Anderáos (2005) ressalta que muito se criticava o enfoque biologizante, físico e esportivo que a Educação Física adotava e isso foi alvo de discussão nos encontros dos especialistas da área, com a participação de docentes e Instituições de Ensino Superior a partir de 1978. Dessa forma, foi necessário buscar outras formas de organização e novas propostas de reformulação do currículo já que estava instaurado um cenário de inquietações quanto à qualidade do ensino nos cursos de Educação Física.

Em 1987, foi aprovada a Resolução CFE nº. 03/1987 que normatizou a reestruturação dos cursos de Educação Física e trazia a tona a formação Bacharel e licenciado. Anderáos (2005) enfatiza que algumas incoerências se fizeram presentes quanto à essa formação, pois na resolução não havia uma diferenciação clara na atuação e na formação dos estudantes de bacharelado e Licenciatura. Com isso, as IES passaram a organizar os cursos utilizando-se da Licenciatura expandida ou ampliada, que garantia uma dupla habilitação a partir de um curso único de quatro anos, ou seja, o estudante estaria apto a trabalhar em qualquer área, sem restrição. Isso se deu porque na citada Resolução, o campo de atuação do Licenciado não foi delimitado, com isso, quem cursava Licenciatura atuava em qualquer segmento, tanto no meio escolar quanto no não-escolar.

De fato, na prática, a diferenciação dos cursos de Educação Física não ocorreu, porque não existia interesse de formar um especialista (bacharel) que, legalmente, teria menores possibilidades de atuação no mercado de trabalho, frente a um Licenciado que não tinha restrição na sua atuação.

Em 2002, o Ministério da Educação promulgou a Resolução nº. 01/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (BRASIL, 2002a)

Essa Resolução, que diz respeito a todas as licenciaturas independentemente da área, estabelece a formação de professores para atuação exclusivamente no ambiente escolar, nos três níveis de ensino da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Essa legislação própria para a Licenciatura significou uma grande mudança na

reorganização do Ensino Superior na área da Educação Física Escolar, diminuindo significativamente o campo de atuação do Licenciado em Educação Física que antes compreendia todas as possibilidades do mercado de trabalho profissional da área.

Ainda em 2002, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº. 2/2002 que estipulava uma carga horária mínima de 2.800 horas para integralização do curso de licenciatura (BRASIL, 2002b). De acordo com Art. 2º, o curso duraria no mínimo, 3 (três) anos. As questões educacionais são tão complexas, que nos questionamos se 4 anos seriam suficientes para formar professores. O que dizer, então, de uma formação em 3 anos? Sabemos que muitos interesses permeiam essas questões, um deles estaria ligado a interesses das instituições privadas. Mas, onde fica a qualidade do ensino? Qual o propósito dos membros do CNE quando aprovaram a Resolução acima citada? Por enquanto as Universidades Federais ainda oferecem os cursos de licenciatura em 4 anos (como é o caso da EEFDF), mas até quando? Essas questões são bastante complexas e não pretendemos respondê-las aqui, somente mostrar o quadro atual.

Em 2004, ocorreu a promulgação da Resolução nº. 07/2004 que instituiu as DCN'S para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, apontando características e objetivos distintos dos cursos conhecidos como Bacharelado em Educação Física ou Graduação, como é nomeada na citada Resolução, e Licenciatura Plena em Educação Física (BRASIL, 2004).

Assim, com base em todas as Resoluções apresentadas e que regulamentam as distintas formações, o curso de Educação Física se estrutura da seguinte forma:

- Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 - atuação plena em ambiente escolar e não-escolar;
- Licenciatura com base na Resolução nº 1 e 2/2002 - atuação de Educação Física somente na Educação Básica, somente âmbito escolar.
- Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena;
- Graduação/ Bacharelado com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação na área fitness, somente no ambiente não-escolar.

Com essa mais recente resolução, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceram duas formações distintas (Licenciatura e Bacharelado) para que o aluno em formação profissional de Educação Física faça sua escolha de acordo com seus interesses e perspectivas.

Dessa forma, o estudante formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de bacharelado e vice-versa, pois o Sistema CONFEF/CREFs¹⁷, responsável pela habilitação profissional, reconhecendo e atendendo a questão legal definida pelas Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação, tem a responsabilidade de fiscalizar e punir pessoas no exercício ilegal da função.

Infelizmente, muitos alunos ainda não têm consciência de que sua atuação agora é determinada legalmente. Com base numa pesquisa realizada em uma Universidade Federal, Fonseca e Mattos (2008) confirmaram que grande parte dos alunos bacharelados e licenciandos entrevistados não sabem diferenciar a área de atuação de suas formações, o que provoca conflito sobre sua escolha profissional.

Este não é o enfoque da tese, porém é relevante apontar que atualmente, muito se discute sobre tal separação na formação. Fato é que a LDB (BRASIL, 1996), no artigo 62, prevê que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, e que, portanto, obedecendo à lei que rege a educação no país, a formação deveria ser unificada. Nesse sentido, cabe a pergunta: tal separação na formação atenderia mais uma vez, a interesses particularistas? Fica a questão!

Com relação a Portugal, posso dizer que a elaboração e implementação de políticas públicas de formação de professores de Educação Física se difere sobremaneira do contexto brasileiro, pois estas estão intimamente relacionadas com as instituições que foram sendo criadas, enquanto que no Brasil a primeira escola de formação civil em 1939 (atual EEFID) e somente em 1969 houve uma lei para direcionar tal formação.

Graça (2013, p.21) afirma que a origem da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), bem como seu desenvolvimento enquanto instituição, possuem estreita relação com a formação desses professores no país, “e a sua história acompanha as mudanças dos quadros conceituais e legais de habilitação para a docência dos diferentes níveis de ensino”.

Essa história se iniciou em 1940, a partir do decreto-lei n.º 30.279, de 23 de Janeiro, que instituiu em Lisboa uma escola voltada à formação de professores de educação física, por meio da criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF). Segundo o artigo 1º do decreto-lei, o INEF foi

¹⁷ CONFEF significa Conselho Federal de Educação Física e CREF significa Conselho Regional de Educação Física.

destinado a estimular e orientar, dentro da missão cooperadora do Estado com a família, e no plano da educação integral estabelecido pela Constituição, o revigoramento físico da população portuguesa, mediante o estudo científico do problema nos seus aspectos individual e social e a formação dos agentes do respectivo ensino, tanto oficial como particular, em regime de separação de sexos (PORTUGAL, 1940, p.92)

De acordo com o citado decreto, o curso teria duração de dois anos, seguidos de um ano de estágio. Graça (2013, p.21) afirma que tal formação evidenciava “as marcas ideológicas do regime da ditadura salazarista, a exaltação da nação, da família, e da raça portuguesa [...] conciliava as orientações higienistas e militares através da aplicação dos princípios do método de Ling”.

O citado autor ainda afirma que o INEF passou por uma reforma curricular em 1957, a partir do decreto-lei 41.447 de 17 de dezembro, que aumentou o curso para 3 anos, mais um ano de estágio pedagógico. A partir do INEF, foram criadas duas escolas de instrutores de Educação Física, a de Lisboa e do Porto, pois a demanda por formação era grande. Estas escolas criadas não possuíam autonomia pedagógica. O curso tinha duração de dois anos e os professores ali formados eram legalmente habilitados a ministrar aulas de educação física, porém o fariam somente sob a orientação de professores diplomados pelo INEF.

O decreto-lei 675 de 3 de dezembro de 1975 (PORTUGAL, 1975), extinguiu o INEF e as duas escolas, instituindo em seu lugar uma integração com a Universidade com a criação do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa (ISEF-UTL) e o Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto (ISEF-UP).

Segundo o Art. 6.º do decreto-lei, os ISEFs poderiam conferir os graus de bacharel (num curso de 3 anos ou 6 semestres) e de licenciado (num curso de 5 anos incluindo os três primeiros de bacharelado). Graça (2013, p.23) afirma que o bacharelado dava preparação acadêmica suficiente e habilitação para a docência da educação física e a licenciatura, embora também habilitasse predominante para a docência da educação física, “conferia apenas uma titulação académica, sem incluir o estágio profissional”. O autor assinala alguns problemas desse modelo de formação como tempo muito extenso, além de distanciar a universidade da realidade da educação física escolar.

Interessante apontar que em Portugal, já havia desde a década de 70, por meio dos Decretos nº 443 de 23 de Outubro de 1971 e nº 925 de 31 de Dezembro de 1976, um sólido modelo de formação inicial de professores em áreas como matemática, biologia, física e química, com estágio integrado e que conferia o título de licenciado e habilitação profissional para a docência das disciplinas mencionadas. Graça (2013, p. 24) afirma que este modelo

“poderia ter inspirado mais cedo a reforma da formação inicial de professores de educação física” (p.24), mas talvez não tenha sido contemplado por conta de ser “tendencialmente marginalizada na ecologia da escola”.

Em 1988, com a publicação da chamada Lei de Autonomia das Universidades - Lei 108 de 24 de Setembro (PORTUGAL, 1988), as universidades de Portugal se reorganizaram promovendo mudanças significativas.

As universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas. (Item 2, artigo 7º)

As unidades orgânicas gozam também de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, nos termos dos estatutos da respectiva universidade. (Item 6, artigo 3º)

Com relação à Universidade do Porto, houve a mudança de denominação do ISEF-UP para Faculdade de Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF-UP). Dessa forma, o currículo foi alterado para um modelo de “licenciatura de 5 anos com estágio integrado, passando por isso a universidade a responsabilizar-se e envolver-se diretamente na formação profissional dos professores de educação física” (GRAÇA, 2013, p.25).

Isso se manteve até 2006, quando as Universidades portuguesas tiveram que se adequar a uma nova configuração de formação inicial imposta pelo processo de Bolonha atendendo ao decreto-lei 74 de 24 de março de 2006 (PORTUGAL, 2006). A essa altura, a FCDEF-UP já se denominava FADEUP.

O citado decreto-lei afirma que uma das metas da política para o ensino superior de Portugal é garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, atendendo ao Processo de Bolonha. Ainda afirma que é uma “oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (PORTUGAL, 2006, p.2242).

O processo de Bolonha é fruto da Declaração de Bolonha (19 de Junho de 1999) e impõe aos países europeus signatários a unificação pelo conhecimento, buscando a conversão em um sistema europeu de conhecimento, onde estudantes pudessem transitar em uma área sem barreiras institucionais. Para que isso fosse possível, foi necessário que os sistemas de ensino passassem por modificações determinadas por tal Declaração.

Araújo (2013, p.51) aponta que “o objetivo maior neste processo é a concretização de uma maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino Superior entre os Sistemas de Ensino Europeus”. Além disso, segundo a declaração, os objetivos se voltam para

promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior, criação de um sistema de créditos incentivando a mobilidade de estudantes, “desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p.2)

Graça (2013) traduz como os portugueses, e especialmente a comunidade acadêmica de Portugal, recebeu essa imposição inicialmente.

O processo de Bolonha foi recebido entre nós com muita desconfiança, muita resistência, pouca vontade de aderir e muito pouco ou nenhum entusiasmo. Este estado de alma prejudicou o processo de adaptação, porquanto ele se tornou inevitável por força da lei. Não havia escolha, os dados estavam lançados e quem não se acomodasse ficava definitivamente arredado (p.26)

De fato, muitas críticas se apresentaram ao Processo de Bolonha. Veiga e Amaral (2006) e Wielewicki e Oliveira (2010) ressaltam que tal determinação tem objetivos múltiplos, conflitantes e vagos, e apontam ainda críticas que envolvem a ausência de debate acerca da conflituosa implementação do Processo, o aligeiramento da formação e a não consideração sobre a autonomia universitária.

O Processo de Bolonha impõe a adoção de um sistema de ensino superior (em qualquer área) calcado em duas fases. A primeira, com a duração mínima de 3 anos, se constitui num nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor.

O Decreto-Lei n.º 220/2009 aponta uma mudança significativa especificamente com relação à formação de professores para os que optarem por atuar como docentes no âmbito escolar em Portugal. Esse decreto salienta a “adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário” (PORTUGAL, 2009, p. 6123).

O Artigo 6.º do citado decreto apresenta regras específicas de ingresso nos ciclos de estudo relativos ao grau de mestre, e afirma que podem se candidatar desde que atendam essas condições:

- a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior
- b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os créditos mínimos de formação na área de docência objecto dessa especialidade (PORTUGAL,2009, p. 6123)

A área da Educação Física também está contemplada por essa determinação legal. Em concordância com essas legislações, a Universidade do Porto, estabeleceu sua formação

docente no quadro de Mestrados de Ensino, dentre o qual se encontram os professores e estudantes respondentes desta pesquisa.

Em suma, para ministrar aulas de educação física no âmbito escolar em Portugal, é necessário cursar Mestrado, depois de ter cursado Licenciatura, enquanto que no Brasil, basta cursar a Licenciatura, conforme vemos detalhadamente no quadro abaixo:

Quadro 7: Trajetória de formação atual para atuar no âmbito escolar

| Brasil | | | Portugal | | |
|---------------------------------|---------|-------------|--|------------|-------------|
| Nível de estudos | Duração | Exigência | Nível de estudos | Duração | Exigência |
| Licenciatura em Educação Física | 3 anos | obrigatório | Licenciatura em Ciências do Desporto | 3 anos | obrigatório |
| Mestrado | 2 anos | opcional | Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário | 2 anos | obrigatório |
| Doutorado | 4 anos | opcional | Doutoramento | 3 a 4 anos | opcional |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996) e Portugal (2006)

Diante dessa exposição, percebo que ambos os países se aproximam no aligeiramento da licenciatura, porém se diferem sobremaneira em relação ao viés pedagógico e ao tempo de formação para a profissão docente, pois se no Brasil um futuro professor está habilitado para dar aulas na Educação Física escolar cursando 3 anos de licenciatura (no mínimo), em Portugal, apesar de a licenciatura também durar 3 anos, além disso, é preciso concluir obrigatoriamente o 2º ciclo (mestrado em ensino).

3.3.3 Os cursos de formação de professores em estudo

Embora o tempo mínimo para integralização do curso de licenciatura seja 3 anos, de acordo com a determinação legal brasileira (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), o curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD UFRJ tem duração de 4 anos. As trinta e sete disciplinas obrigatórias desse curso foram pensadas e organizadas em 6 áreas distintas e são classificadas em: Formação ampliada, Formação específica e Culturais do movimento humano, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso - PPC (BRASIL, 2006).

Construí o quadro abaixo com base no Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2006), contendo as áreas, sub-áreas e disciplinas que compõem o curso de Licenciatura em Educação Física na UFRJ.

Quadro 8: Organização curricular do curso de licenciatura em Educação Física – UFRJ

| ÁREAS | SUB-ÁREAS | DISCIPLINAS |
|--------------------------------------|---|--|
| Formação ampliada | Relação ser humano-sociedade | <ul style="list-style-type: none"> - Filosofia da Educação no Mundo Ocidental - Fundamentos Sociológicos da Educação - História da Educação Física - Introdução Estudo da Corporeidade - Perspectivas Filosóficas da Educação Física |
| | Produção do conhecimento científico e tecnológico22 | <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Metodologia Científica - Metodologia da Pesquisa em Educação Física |
| | Biológica do corpo humano | <ul style="list-style-type: none"> - Anatomia para Educação Física - Bioquímica EF - Fisiologia E I - Socorro em Urgências |
| Formação específica | Técnico-instrumental | <ul style="list-style-type: none"> - Atividades Complementares - Cinesiologia E.F - Educação Física Adaptada - Educação Física na Educação Infantil - Educação Física no Ensino Fundamental - Educação Física no Ensino Médio - Fisiologia do Exercício I - Psicologia da Educação - Psicomotricidade |
| | Didático-pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> - Didática - Didática da Educação Física I - Didática da Educação Física II - Educação Brasileira - Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado |
| Culturais do movimento humano | | <ul style="list-style-type: none"> - Educação Física e Ludicidade - Folc. Bras.: danças e folguedos - Fundamentos da Capoeira - Fundamentos da Ginástica - Fundamentos da Ginástica Artística - Fundamentos da Natação - Fundamentos do Atletismo - Fundamentos do Basquetebol - Fundamentos do Futebol - Fundamentos do Handebol - Fundamentos do Voleibol - Prática da Natação |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2006)

São 2640 horas de disciplinas obrigatórias, onde estão incluídas 200 horas de atividades complementares¹⁸ e 400 horas de Prática de ensino¹⁹, previstas na Resolução n.º 2/2002 CNE/CP (BRASIL, 2002a; 2002b). De acordo com PPC (BRASIL, 2006), para totalizar 3000 horas soma-se mais 360 horas de disciplinas de livre escolha.

Os licenciandos da UFRJ têm um campo de estágio situado no Colégio de Aplicação da UFRJ, ou opcionalmente numa escola supervisionada conveniada com a UFRJ, de acordo com a Resolução CEG n° 2/94.

O Trabalho de conclusão de curso (TCC) não conta como disciplinas, mas está inserida da área Produção do conhecimento científico e tecnológico e é requisito final para conclusão do curso.

Com essa formação, o currículo da Licenciatura em Educação Física volta-se para a área de ensino escolar objetivando formar o licenciando para a atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de atividades de Educação Física em Secretarias de Educação e em outras organizações da sociedade (BRASIL, 2006).

Em termos gerais, no curso de Licenciatura em Ciências do Desporto em Portugal, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 a 240 créditos, a serem concluídos em 3 anos (PORTUGAL, 2006). A FADEUP, obedecendo ao Decreto-Lei n.74/2006 (PORTUGAL, 2006) e ao sistema europeu de transferência de créditos previsto no Processo de Bolonha, disponibiliza 180 créditos necessário à obtenção do grau ou diploma de Licenciado em Ciências do Desporto.

Com base no plano de estudos previsto no Diário da República (PORTUGAL, 2011a), constrói o quadro abaixo apresentando as disciplinas que compõem o curso em questão:

¹⁸ Deverão ser realizadas durante todo o curso, atividades como: monitorias e estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, participação em cursos, congressos e afins, pesquisa, disciplinas extracurriculares, eventos esportivos como monitor ou atleta e representação estudantil em órgãos colegiados da UFRJ

¹⁹ Os licenciandos da UFRJ têm um campo de estágio situado no Colégio de Aplicação da UFRJ, ou opcionalmente numa escola supervisionada conveniada com a UFRJ. (Resolução CEG n° 2/94)

Quadro 9: Organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto – FADEUP

| | | |
|--------|---|--|
| 1º ano | 1º Semestre | 2º Semestre |
| | Bioquímica e Biologia Celular | Estatística |
| | História do Desporto | Fisiologia Geral |
| | Pedagogia do Desporto | Psicologia do Desenvolvimento |
| | Anatomia Funcional | Gestão das Organizações Desportivas |
| | Estudos Práticos I | Estudos Práticos II |
| | Estudos Práticos I - Atletismo | Estudos Práticos II - Atletismo |
| | Estudos Práticos I - Basquetebol | Estudos Práticos II - Basquetebol |
| | Estudos Práticos I - Ginástica | Estudos Práticos II - Ginástica |
| | Estudos Práticos I - Natação | Estudos Práticos II - Natação |
| 2º ano | 1º Semestre | 2º Semestre |
| | Desporto e Populações Especiais | Introdução ao Pensamento Contemporâneo |
| | Teoria e Metodologia do Treino Desportivo | Fisiologia do Exercício II |
| | Desenvolvimento Motor | Estudos Práticos IV |
| | Fisiologia do Exercício I | Estudos Práticos IV - Andebol |
| | Estudos Práticos III | Estudos Práticos IV - Futebol |
| | Estudos Práticos III - Andebol | Estudos Práticos IV - Voleibol |
| | Estudos Práticos III - Futebol | |
| | Estudos Práticos III - Voleibol | |
| 3º ano | 1º Semestre | 2º Semestre |
| | Aprendizagem Motora | Educação para a Saúde |
| | Metabolismo e Nutrição | Sociologia do Desporto |
| | Antropologia do Desporto | Reeducação Funcional |
| | Psicologia do Desporto | Biomecânica |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Portugal (2011a)

Conforme publicado no Diário da República (PORTUGAL, 2011a), existem ramos com percursos alternativos em que o curso se estrutura. Assim, o licenciando tem um percurso obrigatório a cursar (o que consideramos aqui nesta tese para fins de análise) e ênfase em Treino Desportivo, Desporto e Populações Especiais, Exercício e Saúde ou Gestão Desportiva. Assim, depois da aprovação em todas as Unidades curriculares que constituem o plano de estudos correspondente as disciplinas obrigatórias, é conferido o grau de Licenciado em Ciências do Desporto, ramo de Gestão Desportiva, por exemplo.

O curso de mestrado denominado 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, visa atribuir o grau de mestre, habilitando para a docência da Educação Física e Desporto no âmbito escolar. Tal curso tem como objetivos:

1. Pugnar pela qualificação do ensino da educação física.
2. Formar profissionais competentes e comprometidos com os desígnios da profissão.

3. Contribuir para a renovação do pensamento pedagógico em educação física e para a atualização das bases de legitimação da educação física e do desporto como meios e conteúdos de educação.²⁰

Com base nas informações do site oficial da Instituição e do diário oficial (PORTUGAL, 2011b), organizei o quadro abaixo contendo as disciplinas que compõem o curso em questão:

Quadro 10: Organização curricular do curso Mestrado 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário – FADEUP

| | 1º Semestre | 2º Semestre |
|--------|--|--|
| 1º ano | Desenvolvimento Curricular | Gestão e Cultura Organizacional da Escola |
| | Investigação em Educação | Psicologia da Educação |
| | Profissionalidade Pedagógica | Didácticas Específicas do Desporto II |
| | Didáctica Geral do Desporto | Didáctica Específica do Desporto - Atletismo |
| | Didáticas Específicas do Desporto I | Didáctica Específica do Desporto - Dança |
| | Didáctica Específica do Desporto - Desportos da Natureza | Didáctica Específica do Desporto - Ginástica |
| | Didáctica Específica do Desporto - Futebol | Didáctica Específica do Desporto - Natação |
| | Didáctica Específica do Desporto - Lutas | Didácticas Específicas do Desporto III |
| | | Didáctica Específica do Desporto - Andebol |
| | | Didáctica Específica do Desporto - Badminton |
| 2º ano | | Didáctica Específica do Desporto - Basquetebol |
| | | Didáctica Específica do Desporto - Voleibol |
| | 1º Semestre | 2º Semestre |
| | Estágio Profissional | Estágio Profissional |
| | Tópicos da Educação Física e Desporto I | Tópicos da Educação Física e Desporto II |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Portugal (2011b)

De acordo com Diário da República (PORTUGAL, 2011b), seguindo o sistema europeu de transferência de créditos previsto no Processo de Bolonha, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 120 créditos, a serem concluídos em 2 anos (quatro semestres). Essa integralização de 120 créditos, segundo Artigo 5º do regulamento do

²⁰ Informações coletadas no site oficial da FADEUP. Disponível em: http://sigarra.up.pt/fadeup/pt/web_page.Inicial

mestrado em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário, que apresenta a estrutura e duração do ciclo de estudos, é constituída de:

- a) Um curso de mestrado constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, a que correspondem 72 créditos ECTS do ciclo de estudos;
- b) Estágio de natureza profissional objecto de relatório final, a que correspondem 48 créditos ECTS do ciclo de estudos. (PORTUGAL, 2011c, p.7)

Em termos gerais, para concluir o curso, o estudante precisa apresentar “uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final” (PORTUGAL, 2006, p.2248), de acordo com os objetivos específicos descritos na lei, correspondendo a um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Obedecendo a determinação legal de Portugal e do Processo de Bolonha, o Artigo 1º do regulamento do mestrado em ensino (PORTUGAL, 2011c) aponta que Universidade do Porto, pela Faculdade de Desporto (FADEUP), confere o grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário a quem obtenha, cumulativamente, aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do respectivo ciclo de estudos e aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio profissional.

Com toda essa explanação, foi possível conhecer melhor os cursos aqui em estudo, bem como seus mecanismos de formação e respaldo legal. Dessa forma, a apresentação e discussão dos dados coletados podem ser melhor compreendidos no capítulo a seguir.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

O presente capítulo visa apresentar a análise e discussão dos dados coletados neste estudo. Para os fins desta tese, apresentarei a pesquisa documental realizada com base nos documentos norteadores das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo de formação de professores de Educação Física, bem como a análise dos dados coletados por meio dos questionários *online* que foram direcionados para professores e estudantes nas Universidades pesquisadas.

Tais análises serão apresentadas e discutidas no contexto brasileiro e português pesquisado nesta tese, indicando aproximações e distanciamentos; logo após haverá uma parte final dedicada à triangulação desses métodos e a discussão de tais dados em conjunto.

4.1 Pesquisa documental: analisando os documentos norteadores das disciplinas

"Mudar é difícil, mas é possível"
Paulo Freire

Para a realização da análise documental, pesquisei as ementas de todas as trinta e sete disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, além dos objetivos e competências de todas as trinta e seis disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto e as vinte disciplinas que compõem o currículo do Mestrado em Ensino de Educação Física, totalizando cinquenta e seis disciplinas que compõe a formação docente em Educação Física na FADEUP.

Após a leitura preliminar desses documentos, identifiquei frases ou expressões que podem provocar debates em relação à dialética inclusão/exclusão com foco nas culturas, políticas e práticas, além da dimensão biológica. Foram cento e sessenta e cinco inferências encontradas nas ementas da EEFD/ UFRJ e duzentos e quatorze inferências nas disciplinas da FADEUP. A Tabela 8 apresenta os resultados dessa análise mais ampla:

Tabela 8: Panorama geral da análise documental - EEFD e FADEUP

| DIMENSÕES | EEFD | | FADEUP | |
|--|------|-------|--------|-------|
| | N° | % | N° | % |
| Dimensão da construção de culturas | 49 | 30% | 94 | 44% |
| Dimensão do desenvolvimento de políticas | 9 | 5% | 18 | 9% |
| Dimensão da orquestração de práticas | 60 | 36% | 80 | 37% |
| Dimensão biológica do ser humano | 47 | 29% | 22 | 10% |
| Total | 165 | 100 % | 214 | 100 % |

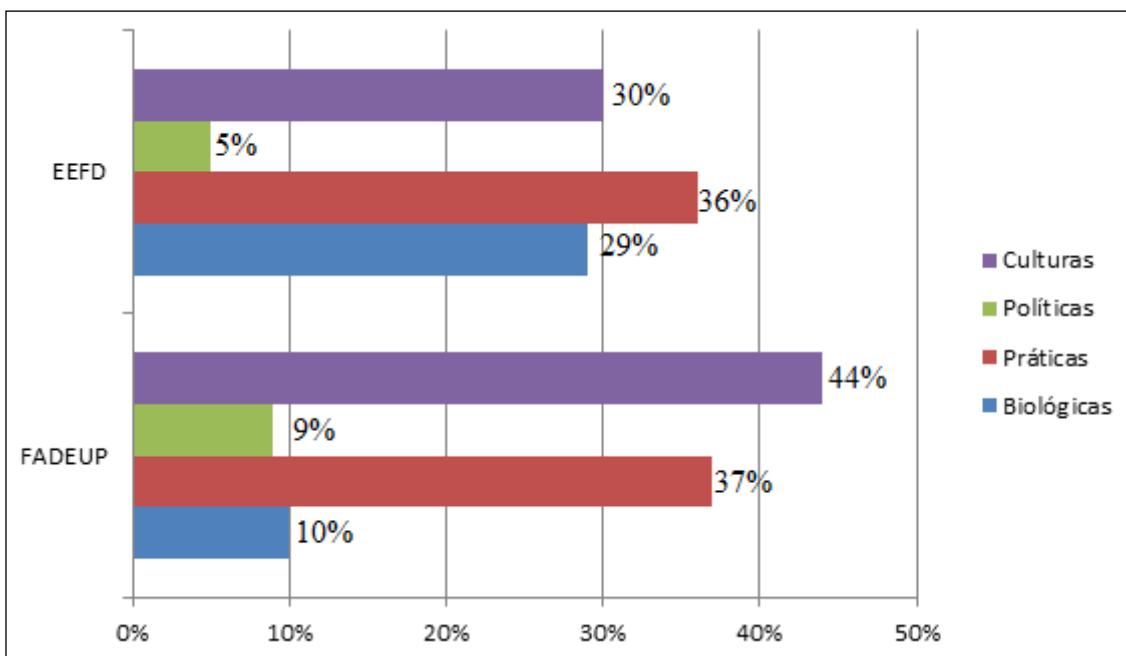
Fonte: Dados de pesquisa

No quadro geral da análise das ementas da EEFD, os temas relativos à dimensão da orquestração de práticas se apresentam em maior número (36%). Em seguida, estão as inferências que remetem à dimensão da construção de culturas (30%) e 29% com relação à dimensão biológica do ser humano. Apenas 5% remetem à dimensão do desenvolvimento de políticas.

Com relação ao quadro geral da análise dos objetivos e competências da FADEUP, os temas relativos à dimensão construção de culturas se apresentam em maior número (44%). Em seguida, estão as inferências que remetem à dimensão orquestração de práticas (37%). A dimensão biológica do ser humano aparece com 10% inferências e apenas 9% remetem à dimensão do desenvolvimento de políticas.

Para melhor visualização da análise dos documentos com base nas citadas dimensões, segue abaixo gráfico 1:

Gráfico 1: Panorama geral da análise documental – EEFD e FADEUP



Fonte: Dados de pesquisa

Interessante observar que a dimensão das culturas se apresenta em maioria na análise documental da FADEUP e a dimensão das práticas na EEFD. Chama a atenção que, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto português, no recorte dessa tese, a dimensão das políticas seja a menos presente. Apresentarei a seguir as dimensões culturas, políticas, práticas e biológicas, nessa ordem, discutindo as evidências presentes nos documentos norteadores das disciplinas das duas instituições em foco.

Com relação à dimensão das **culturas**, 49 inferências (30%) se apresentam na análise documental das disciplinas da EEFD e 94 inferências (44%) na FADEUP. Baseada no estudo de Silva (2008), aponto que as inferências elencadas para a dimensão das culturas abrem possibilidade para discussões sobre os processos de inclusão/exclusão que abrangem subcategorias: **perspectivas históricas e sócio-filosóficas da Educação e da Educação Física e desenvolvimento e aprendizagem humana**, conforme esclareci na Metodologia²¹.

Quanto às perspectivas históricas e sócio-filosóficas da Educação e da Educação Física, percebi, em algumas ementas da EEFD, claramente o cunho filosófico presente no curso e também um diálogo entre a Filosofia e a Educação Física, buscando compreender a integração corpo-consciência por meio do estudo da Educação Física e do corpo à luz das

²¹ Capítulo 2 desta tese

correntes filosóficas, incentivando práticas reflexivas e sua relação com o outro. Segue abaixo evidências desse viés nas ementas das disciplinas da EEFD:

Contribuições das concepções filosóficas para a **problemática educacional**. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da filosofia da educação. (ementa da disciplina Filosofia da Educação Mundo Ocidental, EEFD)

Estudo de diferentes correntes filosóficas que embasam as **diversas visões de homem, de mundo e da sociedade** e estudo da Educação Física à luz das correntes filosóficas. (ementa da disciplina Perspectivas Filosóficas da Educação Física, EEFD)

Estudo da corporeidade e seu relacionamento com as diferentes correntes do pensamento filosófico, incluindo a prática reflexiva, das possibilidades de movimento como expressão da totalidade do homem na sua **relação com o outro, com o meio**, com o conteúdo, etc. (ementa da disciplina Introdução ao Estudo Corporeidade EF, EEFD)

Santin (1987) relata que com esse diálogo próximo à Filosofia, a Educação Física pode valorizar o gesto criativo e deixar de ser um mero movimento mecânico, vazio e ritualístico. Esse aspecto filosófico se aproxima da perspectiva inclusiva na medida em que dá margem para pensar a Educação Física além do aspecto físico-técnico e valorizar, por meio de suas práticas, a relação com o outro, com a sociedade e suas diferenças, trazendo questões sobre alteridade. O próprio conceito de inclusão e seus processos podem ser alvo de discussões acerca da problemática educacional a que se refere os trechos das ementas acima grifadas.

No contexto português aqui pesquisado, teorias educacionais, a questão da epistemologia, a produção e problematização do conhecimento também se encontram presentes nas inferências identificadas nesta dimensão das culturas. Nota que há uma preocupação latente nessas disciplinas da FADEUP para questão da criticidade do professor e do professor em formação, bem como possibilidades de discussão sobre os desafios da profissão docente.

Nóvoa (2007, p.7) afirma que a “profissão docente está ainda muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX, não consegue se enriquecer com os contributos, que são, no século XXI, os mais interessantes das ciências contemporâneas”. Nesse sentido, ser incentivado a entender a importância da diferenciação curricular e da gestão flexível do currículo, bem como uma visão crítica da formação e atuação docente do currículo, pode ser um passo importante para atender a diversidade de alunos presentes no âmbito educacional e consequentemente minimizar as pressões excludentes. Segue abaixo algumas evidências nesse sentido nos objetivos e competências das disciplinas da FADEUP:

Conhecer e identificar as principais teorias curriculares. Reconhecer a importância da diferenciação curricular e da gestão flexível do currículo. Interpretar as fontes de legitimação da Educação Física no currículo escolar. Estimular a reflexão crítica e a discussão sobre as perspetivas atuais de inovação curricular em Educação Física. (Objetivos e competências da disciplina Desenvolvimento Curricular, FADEUP).

Dominar os conceitos fundamentais da profissionalidade pedagógica. Problematizar a profissão docente no contexto dos desafios contemporâneos e estar apto para intervir nesse contexto. Aprofundar e consolidar conhecimentos fundamentais relacionados com a função docente no domínio específico da Educação Física e Desporto.

Promover perspetivas de análise crítica, curiosidade intelectual e motivação para um maior aprofundamento de conhecimentos. (Objetivos e competências da disciplina Profissionalidade Pedagógica, FADEUP).

Num primeiro olhar, a menção que se faz a diferenciação curricular e a gestão flexível do currículo pode parecer mais voltada à dimensão das práticas, porém, é importante ressaltar que se aponta prioritariamente para aspectos ligados à dimensão das culturas, pois abarca para o conhecimento e identificação das principais teorias curriculares e abre possibilidades para diferenciação e flexibilidade do currículo nesse sentido. Esse destaque pode dar margem para diversas discussões acerca de adaptações e inovações no âmbito pedagógico para atender a diversidade de alunos. Booth e Ainscow (2012) confirmam tal apontamento, pois consideram de suma importância para o processo de inclusão que o currículo seja menos prescritivo e mais flexível com intuito de minimizar as barreiras à aprendizagem e abranger as necessidades de todas as pessoas.

O trecho do documento destacado acima também enfatiza a questão da criticidade em termos de reflexão e análise. Principalmente considerando a formação e professores, esse viés é muito relevante para que se incentive problematização do seu papel enquanto educador, bem como os desafios contemporâneos que esses futuros professores irão se deparar, e um deles pode ser a problemática envolvendo a enorme diversidade de alunos e os processos de inclusão/exclusão porque passam estes cotidianamente.

Nessa dimensão das culturas, e especificamente nessa subcategoria envolvendo perspectivas históricas e sócio-filosóficas da Educação e da Educação Física, noto claramente um forte viés filosófico nas ementas da EEFD e a criticidade da formação e atuação no campo da Educação Física nos objetivos e competências da FADEUP.

Ainda dentro dessa subcategoria, noto aspectos histórico-sociais presentes nos documentos norteadores de ambas as instituições. Nas ementas da EEFD, tais aspectos histórico-sociais estão contemplados nos fundamentos e conceitos das disciplinas como Educação Física Adaptada e História da Educação Física e possibilitam discussões

aprofundadas acerca de perspectivas históricas que contextualizam conceitos que são ensinados e que podem problematizar historicamente os processos de inclusão/exclusão. Como exemplo, as ementas da EEFD:

Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da educação física adaptada no Brasil (ementa da disciplina Educação Física Adaptada, EEFD)

Estudo das manifestações físicas em seus aspectos culturais e educacionais, numa perspectiva histórica, particularmente na antiguidade grega, Europa do século XIX e Brasil a partir do século XIX. (ementa da disciplina História da Educação Física, EEFD)

Noto, ainda, um aspecto interessante com relação às disciplinas que estão classificadas no PPC da EEFD como Culturais do movimento humano. São nove disciplinas eminentemente práticas, mas que, ao que conste na ementa, tem preocupação em destacar “Aspectos da origem e evolução” do Atletismo, da Capoeira, da Ginástica, da Natação, do Handebol, do Voleibol, da Ginástica Artística e do Futebol, bem como o “contexto sócio-histórico-cultural” de cada modalidade listada.

Essas questões acerca das perspectivas históricas e sócio-filosóficas da Educação e Educação Física também estão presentes nas disciplinas da FADEUP, principalmente em disciplinas como Introdução ao Pensamento Contemporâneo e História do Desporto que, pelo que conste nos objetivos e competências das disciplinas aqui elencadas, primam por aproximar os estudantes de questões como uma visão mais ampla de corpo e sua relação com o desporto, assim como diferentes paradigmas do desporto contemporâneo, que pode significar distanciamento de fins meramente técnicos.

Fornecer as grandes linhas do Pensamento Contemporâneo. Adequar o Pensamento Contemporâneo às questões colocadas pelas Ciências do Desporto.

Entender o Desporto na perspetiva de uma ecologia cultural do Corpo Humano. (Objetivos e competências da disciplina Introdução ao Pensamento Contemporâneo, FADEUP)

Refletir sobre a importância da História do Desporto no contexto das Ciências do Desporto.

Compreender a cultura desportivo-corpóreo-motora ao longo do processo histórico, nas sociedades mais características de cada período histórico. Conhecer as configurações dos diferentes paradigmas do desporto contemporâneo. (Objetivos e competências da disciplina História do Desporto, FADEUP).

Tanto nos documentos norteadores das disciplinas da EEFD quanto da FADEUP, esse enfoque histórico-social pode possibilitar discussões sobre como os esportes foram

construídos historicamente e que reflexos isso tem atualmente e, nesse sentido, pode-se discutir a aplicabilidade desses esportes na educação física escolar como possibilidade de participação de todos.

Uns dos fundamentos básicos da dimensão das culturas de inclusão são as ações receptivas e colaboradoras que remetem as discussões sobre respeito e diversidade, considerando as diferenças culturais, corporais, psicológicas e sociais a fim de possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas (BOOTH e AINSCOW, 2012). Na análise das disciplinas da EEFD, identifiquei apenas uma inferência que pode dar possibilidade a ações receptivas, colaboradoras e estimulantes, e que, de certa forma, podem remeter as discussões sobre respeito e diversidade nas relações cotidianas entre professor e alunos. Na análise das disciplinas da FADEUP, identifiquei inferências que se aproximam do exposto acima ao se considerar a perspectiva intercultural do desporto e o reconhecer a diferença das pessoas frente à atividade física. Segue, abaixo, alguns exemplos dessas inferências nas ementas da EEFD e nos objetivos e competências da FADEUP:

Relação professor-aluno (ementa da disciplina Psicomotricidade, EEFD)

Evidenciar a relação entre a atividade física e os vários domínios (biológico/psicológico/social) da pessoa com Necessidades Especiais. Dotar os estudantes de um conjunto de conhecimentos básicos nas diferentes Necessidades Especiais e nos diferentes tipos de Atividades Físicas Adaptadas. (Objetivos e competências da disciplina Desporto e Populações Especiais, FADEUP).

Reconhecer o objeto da Didática do Desporto a partir de uma perspetiva eclética e intercultural do Desporto. (Objetivos e competências da disciplina Didáctica Geral do Desporto, FADEUP)

Com relação à subcategoria **desenvolvimento e aprendizagem humanos** na Educação e na Educação Física, identifiquei que as disciplinas ligadas à área da Psicologia, em ambas as instituições, como por exemplo, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação, apresentam inferências nesse sentido, porém com abordagens diferentes.

No caso da EEFD, a ênfase, conforme podemos ver na evidência abaixo, recai sobre entender de forma geral o ser humano e suas interações.

A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico e moral em situações de interação sócio-cultural. Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas da inteligência. Humanismo, behaviorismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo. O processo psicológico de construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação. (ementa da disciplina Psicologia da Educação, EEFD)

Tais aspectos que se propõem a tratar da meritocracia na Educação e das concepções contemporâneas da inteligência podem dar margem a discussões que consideram o indivíduo como possuidor de diversas capacidades para além de se priorizar somente o cunho intelectual e as questões de aprovação/retenção que envolvem essa ênfase. Além disso, há possibilidade de debater, especificamente na Educação Física, o ser integral, e não uma cabeça que (não) pensa e um corpo que (não) se move, sem dicotomias que limitam os seres humanos.

Percebo ainda que, nesse aspecto, o currículo da EEFD se mostra carente de uma disciplina que abarque a questão da aprendizagem/desenvolvimento motor, por exemplo, que somadas aos conteúdos da Psicologia da Educação, seriam de grande valia para a formação do futuro professor para melhor entender as singularidades motoras de cada aluno e respeitar seu ritmo de aprendizagem minimizando, assim, questões excludentes nesse sentido.

No caso da FADEUP, observo a preocupação dos documentos pesquisados em reconhecer a importância de se identificar as diferenças individuais nas diversas faixas etárias e trabalhar adequadamente com cada etapa do desenvolvimento, respeitando e considerando a individualidade biológica e o ritmo de aprendizagem singular de cada ser humano.

Sensibilizar os estudantes para a importância do conhecimento e da observação da criança, adolescente e adulto no seu processo de crescimento, desenvolvimento e envelhecimento, discutindo e salientando as implicações práticas e aplicação dos diversos conceitos e modelos teóricos, de forma a permitir a seleção, fundamentada e mais adequada, de metodologias a adotar nas diferentes situações no domínio do Desporto e da Educação Física. (Objetivos e competências da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, FADEUP)

Promover o aprofundamento de conhecimentos nos domínios do ensino e da aprendizagem, tendo em vista a sua aplicação no exercício da atividade futura de educador. Dotar os estudantes de “ferramentas” diversificadas que lhes permitam cumprir com sucesso os objetivos da sua atividade profissional em diferentes contextos.(Objetivos e competências da disciplina Psicologia da Educação, FADEUP)

Saliento, ainda, o abrangente apontamento apresentado nos objetivos e competências previstos na disciplina Psicologia do Desenvolvimento ao destacar a análise de “questões desenvolvimentais relacionadas com mudanças ao longo da vida”, ressaltando tais mudanças no tocante a “aspectos físicos/biológicos, cognitivos, sócioemocionais e ao nível da moral”, considerando assim a formação completa do sujeito, bem como suas diferenças individuais.

Tais achados encontram eco em Sawaia (2008, p. 8), pois a autora coloca a ideia dialética de inclusão/exclusão “desatrelando-se da noção de adaptação e normatização”. Nesse sentido, percebo preocupação em considerar, pelo menos nos documentos que regem as disciplinas, a heterogeneidade dos alunos tanto referentes a diferentes faixas etárias quanto em

diversos aspectos ao longo da vida, distanciando-se da noção de normatização homogeneizante, que tem um caráter excludente perigoso.

Os resultados que encontrei na categoria de culturas, de certa forma, aproximam-se das intenções firmadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2006, p.10 e p.15), onde se espera que o aluno desenvolva “capacidade de interpretar e problematizar, com autonomia, a realidade educacional em diferentes contextos históricos, sociais e econômicos” e que tenha “consciência de seu papel como educador, sendo capaz de intervir pedagógica e profissionalmente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade do público alvo”, e também se aproximam do que apregoa o Plano Estratégico (PE) da FADEUP (PORTUGAL, 2011d):

formar quadros com uma visão clara, científica, cultural, crítica, global e racional, com dinamismo, versatilidade e flexibilidade, capazes de pensar de maneira holística e sistémica, dotados da capacidade de estruturar e construir o conhecimento, de abordar autónoma e criativamente os problemas, conscientes da necessidade de formação contínua e recorrente, comprometidos e aptos a contribuir para o avanço e melhoria do campo profissional e da área de estudo e formação (p. 89).

Nessa análise, pude constatar que as palavras, frases e expressões que remetem à dimensão da construção de culturas encontradas nos documentos norteadores das disciplinas da EEFD e da FADEUP, oportunizam discussões no sentido inclusivo, possibilitando compreender o contexto sócio-histórico-cultural da diversidade.

Com relação à dimensão do desenvolvimento de **políticas**, verifiquei poucas inferências referentes a essa categoria em comparação as outras nos dois cursos pesquisados, apenas 9% do resultado geral da análise das disciplinas FADEUP e apenas 5% da análise das disciplinas da EEFD. Tal panorama de pouca preocupação em discutir aspectos relativos às políticas se apresenta em ambas as análises das disciplinas, mesmo com alguns documentos das instituições apontando para importância dessa questão, como o PPC e PE.

O PPC (BRASIL, 2006, p.10) aponta para “a busca cotidiana e sistemática de compreensão da complexidade da prática pedagógica, nela incluídos os processos de ensino-aprendizagem e as questões de currículo e ensino e os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que afetam a vida escolar” e o PE (PORTUGAL, 2011d, p. 27) enfatiza a importância “de continuar a ter uma voz ativa, crítica e respeitada no seio da Universidade”, consciente de seu papel político e cidadão. Essas citações remetem, principalmente, aos

aspectos político-pedagógicos que, apesar de pouco explorado nas ementas, ainda apareceram mais do que os aspectos legais e éticos da Educação e Educação Física.

Com relação à subcategoria **aspectos político-pedagógicos da Educação e da Educação Física**, nas disciplinas da EEFD identifiquei inferências que intencionam discussão sobre planejamento, organização do currículo, estrutura e funcionamento do ensino no Brasil. Nas disciplinas da FADEUP, identifiquei frases e expressões nos objetivos e competências que remeteram a aspectos político-pedagógicos também muito ligados à questão do planejamento, programas de ensino e currículo, além de dedicar uma parte importante às regras dos desportos que se apresentam em diversas disciplinas de cunho prático.

Conhecer a estrutura curricular e a composição dos programas de Educação Física em Portugal. Conhecer as orientações educativas e os modelos curriculares prevalecentes em Educação Física. Compreender o espaço do professor de Educação Física na implementação do currículo em função de diferentes contextos educacionais. (Objetivos e competências da disciplina Desenvolvimento Curricular, FADEUP)

Planificar, implementar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem do basquetebol por referência a um modelo curricular e às características dos alunos. (Objetivos e competências da disciplina Didáctica Específica do Desporto – Basquetebol, FADEUP)

Regras do jogo de Voleibol. (Objetivos e competências da disciplina Estudos Práticos IV – Voleibol, FADEUP)

Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino (Ementa da disciplina Didáctica, EEFD)

A tendência político-pedagógica no Ensino da Educação Física Escolar (Ementa da disciplina Didáctica da Educação Física I, EEFD)

Estudo das implicações da Educação Física na grade curricular do Ensino Fundamental (Ementa da disciplina Educação Física no Ensino Fundamental, EEFD)

Importante entender que a dimensão das políticas inclusivas/excludentes não abrange somente as questões macro como legislações nacionais, por exemplo, mas também o universo micro da instituição escolar, o regimento, o planejamento, os programas de ensino, bem como as regras disciplinares e os acordos ditos ou documentados estabelecidos no cotidiano escolar (SANTOS, 2009). Exatamente por isso, baseada no referencial teórico aqui apresentado, que afirmo que tais políticas podem ser inclusivas ou excludentes dependendo do modo como são (ou não) discutidas e colocadas em ação.

Com relação à subcategoria **aspectos legais e éticos da Educação e Educação Física**, estes estão presentes nas ementas da EEFD representados pelo estudo de importantes legislações que norteiam as ações educativas no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e legislações específicas de segmentos educacionais.

A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino. (Ementa da disciplina Educação Brasileira I, EEFD)

Legislação sobre educação infantil no Brasil; creches e pré-escolas (Ementa da disciplina Educação Física na Educação Infantil, EEFD)

As instituições educacionais devem se engajar no desenvolvimento de políticas inclusivas, no sentido de aumentar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, porém, isso “requer a compreensão de como as políticas educacionais mais amplas se articulam e, em alguns casos, determinam o contexto político-pedagógico da escola (SILVA, 2008a, p.231/232). Exatamente por isso, é necessário discutir aprofundadamente as políticas macro como a LDB, por exemplo, para entender reflexos inclusivos/excludentes no cotidiano escolar e também na Educação Física.

Já nos objetivos e competências das disciplinas da FADEUP, ainda considerando os aspectos legais e éticos da Educação e Educação Física, identifiquei inferências que remetiam especificamente a questão ética na prática desportiva e também como um comprometimento do futuro professor.

Ética do Desporto (Objetivos e competências da disciplina Pedagogia do Desporto, FADEUP)

Valorizar a atitude científica e compreender as implicações éticas da investigação em educação (Objetivos e competências da disciplina Investigação em Educação, FADEUP)

Brazil (2009, p.45) assinala a estreita relação entre os temas inclusão e ética, pois “para que a inclusão se processe plenamente é condição *sine qua non* que a ética esteja presente e ativa nas relações entre os indivíduos”. Dessa forma, é de suma importância que esses temas envolvendo ética e comprometimento permeiem a formação do professor de forma geral.

Nessa análise dos documentos norteadores no que tange à dimensão de políticas, o que mais chama a atenção é o baixíssimo número de temas que possibilitam discussões políticas, tão importantes para entendermos a estrutura e funcionamento do sistema onde estes professores em formação atuarão, já que, com o diploma de Licenciatura em Educação Física e Mestrado em Ensino da Educação Física nas mãos, tem habilitação para trabalhar na Educação Física escolar (BRASIL, 2002a; PORTUGAL, 2006).

Assim, percebo que, em ambas as instituições, seria importante voltar o olhar para essas questões político-educacionais aqui apontadas e estimular discussões mais profundas sobre as legislações que regem a Educação nacional nesses países.

Dessa maneira, é possível problematizar tais questões, e de fato proporcionar ao professor em formação a construção de uma “ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do cidadão”, conforme apregoa o PPC da EEFD (BRASIL, 2006, p.16) e também como anuncia o PE da FADEUP (PORTUGAL, 2011d, p.21) ao corroborar com a necessidade dessa ampla visão: “os defensores da visão única e exclusiva reduzem tudo ao cinzento, detestam o arco-íris das diferenças, são monocromáticos na vista, no coração e na alma”.

Com relação à orquestração de **práticas**, a referida dimensão obteve uma porcentagem expressiva em ambas as instituições, 36% na EEFD e 37% na FADEUP. Em ambos os cursos, identifiquei inferências que remetem a subcategoria **métodos, metodologias e procedimentos da Educação Física**, bem como ao fazer docente e suas práticas com viés muito prático, no sentido do saber fazer em algumas disciplinas e do saber ensinar em outras.

Com relação ao saber fazer, isso ficou evidente em disciplinas que abordavam a execução e a *performance*. Nas disciplinas da EEFD, fica claro que algumas inferências apresentam um cunho muito prático, como por exemplo, “Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas” presentes em quatro disciplinas (Fundamentos do Atletismo, Fundamentos da Capoeira, Fundamentos da Natação e Fundamentos da Ginástica Artística) e “Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas” presentes em outras quatro disciplinas (Fundamentos do Basquetebol, Fundamentos do Handebol, Fundamentos do Voleibol e Fundamentos do Futebol), bem como a ementa exposta abaixo.

Vivência prática dos fundamentos das atividades aquáticas, como base para o estudo dos seus princípios didáticos pedagógicos. (Ementa da disciplina Prática da Natação, EEFD)

No contexto português aqui estudado essa ênfase na execução e na *performance* também se apresenta, como por exemplo:

Domínio motor das habilidades tático/técnicas essenciais do jogo de Basquetebol (Objetivos e competências das disciplinas Estudos Práticos I – Basquetebol; Estudos Práticos II – Basquetebol, FADEUP)

Domínio motor das habilidades tático/técnicas essenciais do jogo de Voleibol (Objetivos e competências das disciplinas Estudos Práticos III – Voleibol; Estudos Práticos IV – Voleibol, FADEUP)

Nos cursos pesquisados, o *saber ensinar* ficou explícito em disciplinas que abordam a questão do ensino do desporto no contexto escolar e se preocupam com procedimentos didáticos próprios da área, no sentido de desenvolver metodologias, conhecimentos e competências para o ensino de um determinado desporto, e o modo de atuação dos professores nesse sentido, conforme podemos ver nas evidencias abaixo:

Metodologia da ginástica (Ementa da disciplina Fundamentos da Ginástica, EEFD)

Saberes e fazeres na área de conhecimento e atuação profissional (Ementa da disciplina Didática da Educação Física I, EEFD)

Psicomotricidade na atuação em Educação Física (Ementa da disciplina Psicomotricidade, EEFD)

Desenvolver conhecimentos e competências relacionadas com o ensino do Basquetebol em contexto escolar. (Objetivos e competências da disciplina Didáctica Específica do Desporto – basquetebol, FADEUP)

Ser capaz de estabelecer progressões na estruturação didático-metodológica do conteúdo em Desporto. (Objetivos e competências da disciplina Didáctica Geral do Desporto, FADEUP)

É importante problematizar a questão do *saber fazer* para que a formação desses futuros professores não contemple prioritariamente a técnica e o aprimoramento físico, o que tende a ser excludente, tanto na formação quanto na futura atuação profissional desses estudantes. Reconheço que num curso de formação de professores em Educação Física tais olhares práticos se apresentem fortemente, porém é preciso estar atento se essas práticas se apresentam de forma excludente ou inclusiva.

Discuti a questão do saber fazer e do saber ensinar no capítulo 3 desta tese apoiada em Betti e Betti (1996) e Darido (1995). Nesta análise é possível observar que as disciplinas de ambos os cursos pesquisados apresentam as duas possibilidades, tanto no sentido do saber fazer, enfatizando as técnicas, o rendimento, quanto o saber ensinar, destacando as metodologias para o ensino e a preocupação com a prática pedagógica. Essa combinação é retratada por Betti & Betti (1996), quando apontam que o currículo dificilmente se apresenta em sua forma "pura", mas de modo combinado: orientação técnico-científica e tradicional-esportivo.

Seja qual for a ênfase do currículo, puro ou combinado, é importante se distanciar da prática pela prática como eixo norteador da formação docente para que o foco não seja priorizar aspectos técnicos, biologizantes e de rendimento, pois o objetivo, tanto na formação docente quanto na escola não é numa educação física que forme atletas. Com esse enfoque, a chance de excluir quem não apresenta tais requisitos técnicos é imensa, e a prática pela prática se evidencia.

Ainda nessa dimensão das práticas, contemplando a subcategoria **avaliação na Educação Física**, percebi, nas duas instituições, uma preocupação em possibilitar discussões relacionadas à avaliação, especialmente nas disciplinas didáticas. Isso é importante, pois pode significar distanciamento de uma concepção de avaliação como punição e com cunho excludente, já “que toda avaliação tem a ver com ideias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias e poder.” (LEME, 2013, p.98).

Avaliação do ensino (Ementa da disciplina Didática, EEFD)

Procedimentos de avaliação e suas implicações pedagógicas. (Ementa da disciplina Didática da Educação Física II, EEFD)

a aquisição de competências na aplicação dos princípios e procedimentos metodológicos de programação, avaliação e prescrição do treino dos diversos fatores de rendimento (Objetivos e competências da disciplina Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, FADEUP)

Desenvolver critérios de avaliação do jogo e dos jogadores a partir da identificação dos níveis de jogo (Objetivos e competências da disciplina Didáctica Específica do Desporto –Voleibol, FADEUP)

Especialmente na área da Educação Física, o tema avaliação é algo espinhoso, pois não se tem um norte sobre como e o que avaliar, e normalmente se voltam para as questões de rendimento e habilidade. É significativa a percepção da avaliação pautada numa perspectiva que pode ser transformadora, tendo como princípio resgatar sua função no contexto escolar, buscando principalmente minimizar as ações excludentes próprias de métodos tecnicistas e tradicionais de avaliação.

Nesse sentido, uma alternativa pode ser a avaliação voltada para o lado lúdico. Um estudo realizado por Fonseca e Maia (2014,mimeo) narrou uma experiência lúdica na avaliação de professores de Educação Física em formação inicial. Esta foi realizada por meio de um jogo de trilha num tabuleiro gigante onde as perguntas eram sorteadas por temas. Os alunos foram divididos em grupos e tinham 30 segundos para conversarem entre si antes de darem a resposta.

Depois dessa experiência, os alunos responderam um questionário para externarem suas impressões. Todos foram unânimes em dizer que essa experiência lúdica foi interessante, dinâmica e motivante, ressaltando que a interação proposta se fez mais uma oportunidade de aprendizado e, principalmente, a pressão de uma avaliação tradicional não existiu.

Esta é uma possibilidade de demonstrar que a avaliação pode ser revisitada, sem perder o caráter de avaliar o processo de ensino aprendizagem, porém, se distanciando de práticas excludentes. O caráter lúdico que a atividade apresentou, facilitou a participação

efetiva de todos, princípio básico para se sentir parte, de fato num processo inclusivo, sendo considerado e respeitado.

Silva (2008a, p.234) ressalta que “quando se considera a dimensão da orquestração de práticas de inclusão, cabe atentar para o fato de que não basta dominar uma infinidade de métodos e técnicas para que a inclusão ‘dê certo’”, mas sim, que tais práticas pedagógicas estejam vinculadas a valores e intenções políticas no sentido que os professores em formação sejam incentivados a problematizarem esses aspectos a fim de minimizar ações excludentes.

Nesse sentido, pode ser que nesse grande percentual presente na dimensão das práticas sejam desenvolvidas metodologias de trabalho que levem em conta as vivências, anseios e valores dos licenciandos e que não seja voltado somente para a ênfase na capacitação técnica. Não é possível afirmar isso neste momento somente analisando esses documentos, mas já é possível ter algumas pistas para discutir mais adiante juntamente com a análise dos questionários de professores e estudantes.

O mesmo elevado número de inferências relativas à dimensão das práticas também se apresentou na pesquisa intitulada “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva” (SANTOS, et al, 2007). Este estudo teve como objetivo investigar a formação de futuros professores da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ com relação a uma orientação inclusiva de Educação, se baseando nas dimensões²² que utilizei neste estudo. No processo de análise das ementas dos cursos de licenciatura, foram destacadas 241 palavras/expressões/frases, e a dimensão da orquestração das *práticas* apareceu em maior número (52,69%). 7,05% se referiam à dimensão da criação de *culturas* e 40,24% à dimensão do desenvolvimento de *políticas*. Significa dizer que, em linhas gerais, a questão das práticas se apresenta fortemente na formação docente.

O problema não é o elevado número de práticas, mas sim, como elas estão sendo colocadas em ação, pois na perspectiva que me apoio, “a educação inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de *capacitação*” (SANTOS e PAULINO, 2008, p.14, grifo dos autores). Portanto, espera-se que a ênfase nas práticas aqui apresentada, abra possibilidade para ações inclusivas, que considerem a diversidade.

A Análise de Conteúdo realizada apontou 29% das inferências presentes nas ementas das disciplinas da EEFD e 10% dos objetivos e competências das disciplinas da FADEUP que

²² Exceto a dimensão biológica do ser humano. O citado estudo pesquisou todos os estudantes das licenciaturas e da Pedagogia que cursam disciplinas na FE / UFRJ, incluindo os licenciandos de Educação Física.

remetem a dimensão **biológica** do ser humano. Essa dimensão abrange as questões técnico-instrumental e funcionamento do corpo humano.

Nessa categoria, em ambos os cursos pesquisados, as inferências que remetem ao funcionamento do corpo humano são disciplinas com forte viés das biociências, como por exemplo, Bioquímica, Anatomia, Fisiologia.

Estimular a capacidade de sistematização, a partir da descrição analítica do corpo humano. Fornecer os fundamentos morfológicos, numa perspectiva funcional, do movimento humano. (Objetivos e competências da disciplina Anatomia Funcional, FADEUP)

Fornecer aos alunos os conhecimentos fundamentais da forma de funcionamento dos principais órgãos, sistemas e aparelhos. Promover o conhecimento dos vários fatores e mecanismos subjacentes à funcionalidade orgânica. (Objetivos e competências da disciplina Fisiologia Geral, FADEUP)

Introdução à nomenclatura anatômica; planos e eixos de construção do corpo humano. Organização geral dos sistemas circulatório, respiratório e nervoso. Organização geral do abdômen. Introdução ao sistema esquelético. Características do corpo humano. Introdução ao sistema articular. Alavancas do corpo humano. Introdução ao sistema muscular. Características morfo-funcionais dos músculos, tecidos e fibras musculares. Mecânica muscular. Função e trabalho muscular aplicada à morfologia. Anatomia funcional da coluna vertebral, cintura escapular, membro superior, cintura pélvica e membros inferiores. Aspectos morfológicos da marcha. (Ementa da disciplina Anatomia para Educação Física, EEFD)

Estudo da Fisiologia Humana quando em movimento e análise dos efeitos estruturais, bioquímicos e funcionais de adaptação ao esforço no homem e na mulher saudáveis, bem como o estudo dos fatores limitadores do desempenho humano nas diferentes faixas etárias. (Ementa da disciplina Fisiologia do Exercício I, EEFD)

Essas referências ao cunho biológico são próprias da área da Educação Física e ocupam lugar importante nesse sentido, se consideradas em conjunto com as demais categorias de análise.

No tocante aos procedimentos técnico-instrumentais, não identifiquei nenhuma inferência nesse sentido nas disciplinas da FADEUP. Já na EEFD, identifiquei apenas duas inferências, especificamente na disciplina Socorros Urgentes.

Noções de traumatologia. Acidentes frequentes nas modalidades desportivas: primeiros socorros e prevenção. (Ementa da disciplina Socorros Urgentes, EEFD)

É notório que num curso de Educação Física, as questões biológicas constituem parte importante de seu currículo, mas não se pode esquecer que lidamos com uma diversidade enorme de pessoas, que não são automatizadas ao movimento e ao funcionamento de seu próprio corpo; que para além de suas potencialidades e limites fisiológicos e biomecânicos, tem suas potencialidades e limites psicológicos e isso deve ser bem equilibrado.

Não discutimos, no âmbito dessa tese, o valor das disciplinas que compõem essa dimensão biológica, mas sugiro que estas poderiam ser voltadas para o público-alvo diverso que os futuros professores encontrarão nos estabelecimentos de ensino ao se formarem. Esses não são/serão atletas e sim alunos que apresentam características múltiplas, com diferentes faixas etárias e constituição física e que deveriam ser consideradas no âmbito específico de cada disciplina que presente um cunho biológico.

As disciplinas apontam para aspectos fisiológicos, bioquímicos e anatômicos de pessoas saudáveis, com padrão biológico normativo. Por exemplo, poderiam discutir o funcionamento dos principais órgãos, sistemas e aparelhos de crianças, aspectos morfológicos da marcha de uma pessoa com hemiparesia, funcionalidade orgânica e adaptação ao esforço de um lesionado medular ou de um idoso, características morfofuncionais dos músculos, tecidos e fibras musculares de um paralisado cerebral e primeiros socorros para atender um aluno com convulsão.

Nesta seção, apresentei uma análise do que pode ser discutido acerca dos processos inclusivos/excludentes com base no que está previsto nos documentos norteadores dos cursos pesquisados. Portanto, foi possível demonstrar que há possibilidade de discutir tais questões, mesmo em disciplinas que historicamente não tratam da diversidade ou inclusão, por exemplo.

4.2 Questionários: a voz de estudantes e professores

*"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática"*
Paulo Freire

Elaborei um questionário com vistas a apresentar e discutir a percepção dos respondentes (professores e estudantes) dos cursos pesquisados. Para isso, organizei um questionário espelho²³ para melhor expor os dados coletados, pois à medida que os apresento,

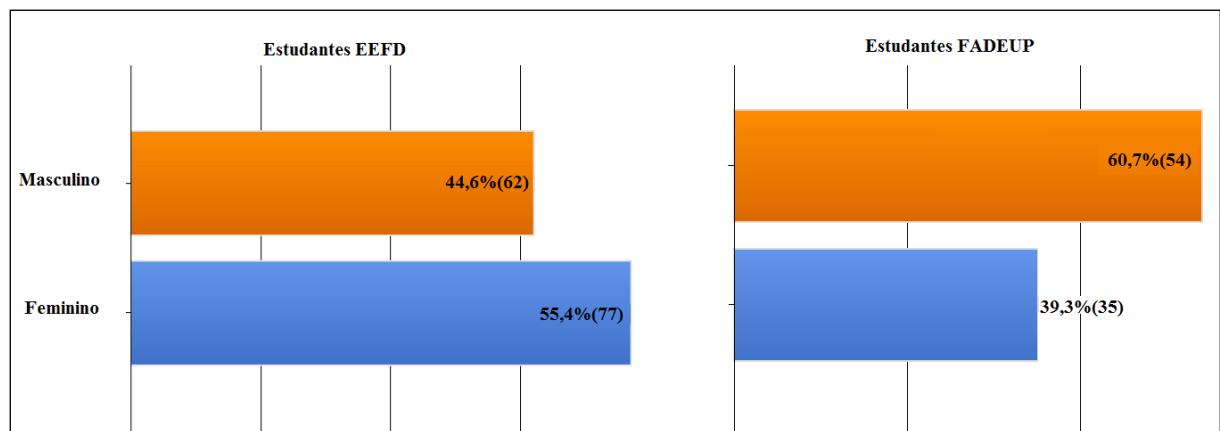
²³ A maioria das questões foram iguais para professores e estudantes, somente exceções com relação a algumas perguntas específicas, como por exemplo: período dos estudantes e formação acadêmica dos professores.

já discuto e analiso comparativamente, apontando aproximações e distanciamentos dos contextos no que tange à formação de professores para diversidade em ambas as instituições.

O questionário foi organizado em três seções. A primeira parte do questionário traça um perfil dos estudantes e professores de Brasil e Portugal nas referidas universidades, contendo informações sobre nacionalidade, sexo, idade e cor. A segunda parte atenta para o conceito de inclusão dos respondentes e que desdobramentos esse conceito tem no seu curso. As últimas três partes contemplam questões que abordam as dimensões sobre culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão presentes na sua formação.

Responderam ao questionário 139 estudantes da EEFD, todos de nacionalidade brasileira e 89 estudantes da FADEUP, todos de nacionalidade portuguesa. Dos 139 estudantes brasileiros que responderam o questionário, 44,6% são do sexo masculino e a maioria 55,4% é do sexo feminino. Dos 89 estudantes portugueses que responderam o questionário, a maioria 60,7% é do sexo masculino e 39,3 % do sexo feminino.

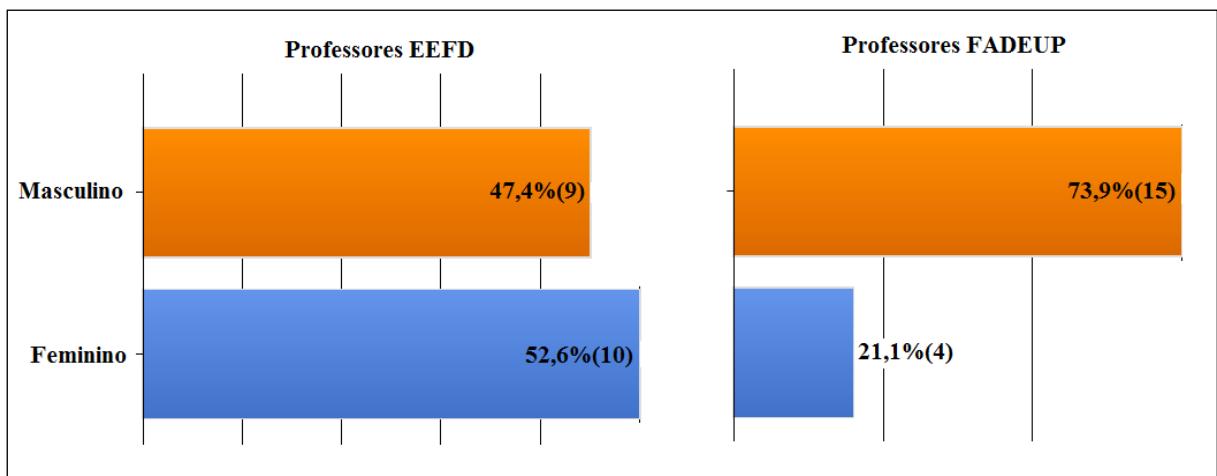
Gráfico 2: Sexo - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Com relação aos docentes, dos 19 professores da EEFD responderam ao questionário, 17 são de nacionalidade brasileira e 2 são portugueses. Quanto ao sexo, 52,6% são do sexo feminino e a 47,4% são do sexo masculino. Dos 19 professores da FADEUP que responderam o questionário, 94,7% são de nacionalidade portuguesa e um (5,3%) é brasileiro. A maioria 78,9% é do sexo masculino e apenas 21,1% (4) do sexo feminino.

Gráfico 3: Sexo - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirmam que a maioria da população brasileira é feminina (93.406.990 homens e 97.348.809 mulheres)²⁴ e, portanto, os dados coletados retratam a realidade brasileira, pois a maior parte dos respondentes da EEFID são mulheres.

O órgão equivalente ao IBGE em Portugal é o Instituto Nacional de Estatística (INE). Segundo informações do INE, a maioria da população portuguesa²⁵ também é feminina (4,7 homens por km² e 59,8 mulheres por km²)²⁶. Assim, os dados coletados não retratam a realidade portuguesa, pois é notório observar que entre os respondentes da FADEUP, o campo de domínio é masculino, tanto na docência quanto na discência.

A maioria dos estudantes respondentes da EEFID tem entre 18 e 24 anos; 39,6% têm entre 21 e 24 anos e 38,8% tem entre 18 e 20 anos. A maioria dos respondentes da FADEUP tem entre 21 e 29 anos; sendo a maior concentração de pessoas 78,7% com idade entre 21 e 24 anos e 11,2% tem entre 25 e 29 anos. Segue tabela abaixo para melhor visualização:

²⁴ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Brasil_tab_1_12.pdf

²⁵ Considerando continente, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira.

²⁶ Disponível em:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006044&contexto=bd&selTab=tab2 . Última atualização destes dados: 16 de fevereiro de 2013

Tabela 9: Idade - estudantes

| Faixa Etária | Menos de 18 anos | De 18 a 20 anos | De 21 a 24 anos | De 25 a 29 anos | De 30 a 34 anos | De 35 a 39 anos | De 40 a 44 anos | De 45 a 49 anos | De 50 a 54 anos | Mais de 55 anos |
|--------------|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| EEFD | 0,0% (0) | 38,8% (54) | 39,6% (55) | 12,9% (18) | 4,3% (6) | 2,2% (3) | 1,4% (2) | 0,0% (0) | 0,0% (0) | 0,7% (1) |
| FADEUP | 0,0% (0) | 4,5% (4) | 78,7% (70) | 11,2% (10) | 2,2% (2) | 1,1% (1) | 2,2% (2) | 0,0% (0) | 0,0% (0) | 0,0% (0) |

Fonte: Dados de pesquisa

Obviamente, entre todos os respondentes, a maioria dos estudantes da Eefd é mais nova que os estudantes da FADEUP, pois estes já cursaram a licenciatura e estão atualmente no mestrado, enquanto que os estudantes da Eefd estão, em geral, em sua primeira graduação.

Quanto aos professores, a maioria dos respondentes tanto da FADEUP quanto da Eefd, tem entre 51 e 55 anos 31,6%, conforme destacado na tabela abaixo:

Tabela 10: Idade - professores

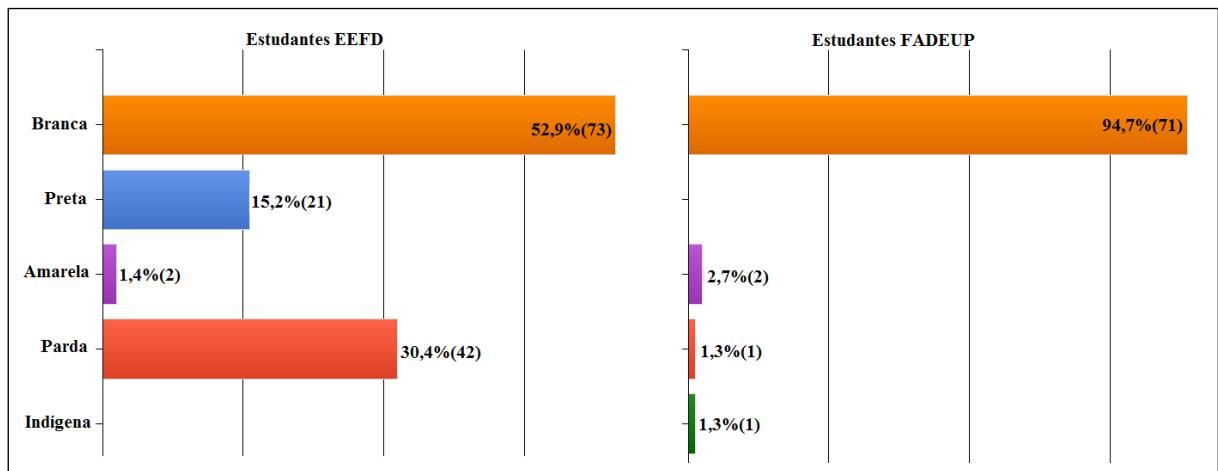
| Faixa Etária | Menos de 30 anos | De 30 a 35 anos | De 36 a 40 anos | De 41 a 45 anos | De 46 a 50 anos | De 51 a 55 anos | De 56 a 60 anos | De 61 a 65 anos | De 66 a 70 anos | Mais de 70 anos |
|--------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| EEFD | 0,0% (0) | 10,5 % (2) | 15,8 % (3) | 10,5 % (2) | 10,5 % (2) | 31,6 % (6) | 5,3% (1) | 15,8 % (3) | 0,0% (0) | 0,0% (0) |
| FADEUP | 10,5% (2) | 10,5 % (2) | 10,5 % (2) | 15,8 % (3) | 21,1 % (4) | 31,6 % (6) | 0,0% (0) | 0,0% (0) | 0,0% (0) | 0,0% (0) |

Fonte: Dados de pesquisa

A maioria dos professores respondentes desta pesquisa (33,3%) leciona há pouco tempo na FADEUP (de 1 a 4 anos) se comparados aos professores da Eefd (25,0%) que lecionam na instituição entre 17 e 20 anos.

Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷, perguntei aos respondentes qual a sua cor ou raça. A maioria dos estudantes brasileiros pesquisados se autodeclarou de cor branca (52,9%), seguidos por 30,4% que assinalou ser de cor parda e 15,2% de cor preta. A maioria absoluta dos estudantes portugueses se autodeclarou de cor branca (94,7%).

Gráfico 4: Cor ou raça - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Chama a atenção que não há entre os respondentes de Portugal nenhum estudante negro e entre os estudantes brasileiros esse número também é pequeno. Fica evidente, considerando os achados desta investigação, a exclusão dos negros no Ensino Superior público em ambos os países. Em termos de Brasil, Vieira (2013, p. 49) confirma tais dados quando aponta que “ocorre uma sub-representação de negros na universidade pública quando comparados ao percentual de negros na sociedade brasileira”.

A política de cotas para negros no ensino superior é um debate importante atualmente no Brasil. Vieira (2013) ainda aponta que há profunda discussão sobre pontos positivos e negativos acerca desse assunto, corroborado por autores que defendem ou não as cotas. Concordando ou não com tal ação afirmativa, essa é uma política de acesso que tem permitido a entrada de negros na universidade, por conta da lei 12.711/2012²⁸ (BRASIL, 2012).

²⁷ No primeiro Censo Demográfico realizado no Brasil, em 1872, a classificação por raças estava presente na forma de quatro opções de resposta: branco, preto, pardo e caboclo, esta última dirigida a contabilizar a população indígena do País. A partir do censo de 1991, com a inclusão da categoria indígena, a classificação passa a ser de "cor ou raça" e define cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena.

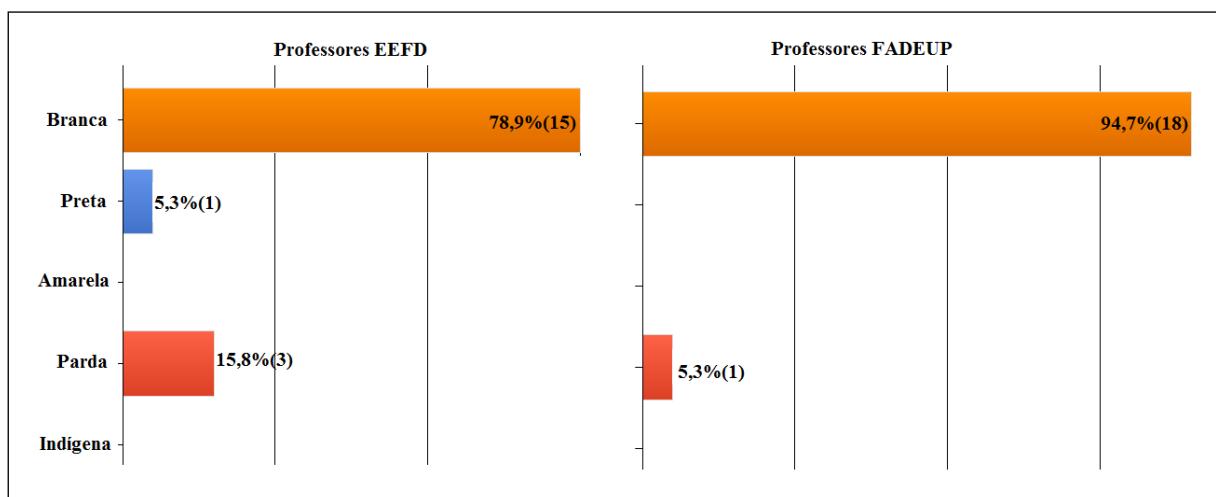
Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf

²⁸ No Brasil, em 2012, foi aprovada a Lei 12.711, determinando que as universidades federais devem destinar 50% de suas matrículas para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas – conforme definições usadas IBGE, de baixa renda e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Em termos de Portugal, busquei dados sobre o número de negros que compõe a população ou ainda o número de negros no Ensino Superior neste país com intuito de discutir sobre a ausência de negros nesse universo pesquisado, porém não encontrei nenhum achado oficial a esse respeito. Em pesquisa mais detalhada no INE, tive a informação de que faz parte da política desse instituto não incluir a distinção de raça ou etnia, havendo somente a coleta de dados sobre a nacionalidade.

O panorama predominantemente de cor branca prevaleceu, também, entre os professores de ambas as instituições. 78,9% (15) dos professores da EEFD se autodeclarou branco, 15,8% (30) pardo e apenas um (5,3%) de cor preta. A maioria dos professores da FADEUP 94,7% (18) se autodeclarou branco e apenas um (5,3%) pardo.

Gráfico 5: Cor ou raça - professores



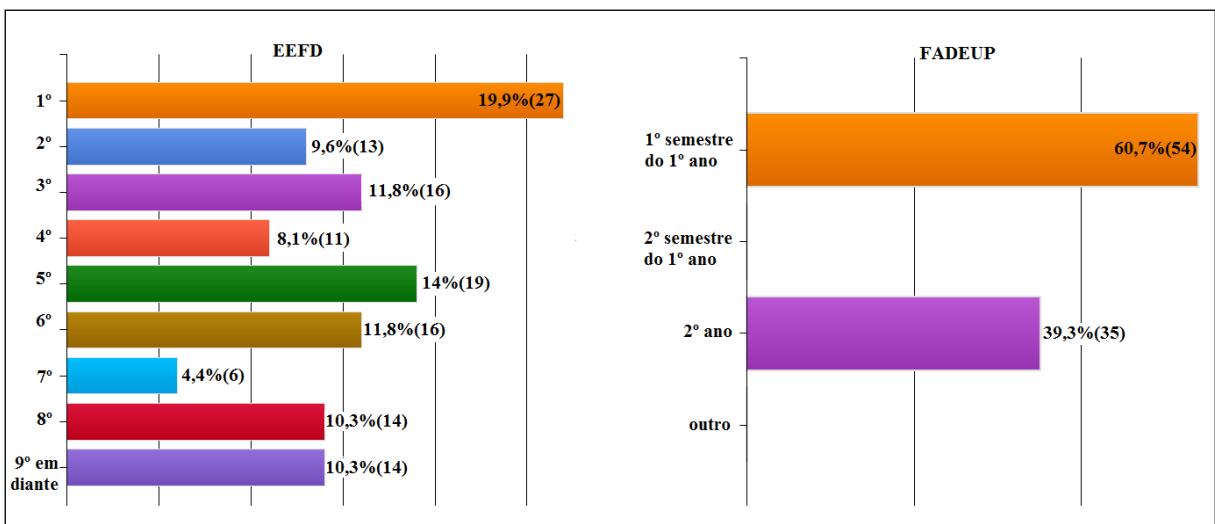
Fonte: Dados de pesquisa

Esses dados com relação aos professores reflete a prevalência de brancos no ensino superior em ambas as realidades pesquisadas.

Perguntei aos estudantes qual período eles cursavam na época da coleta de dados, que foi realizada no segundo semestre de 2013. Embora o link para o questionário online tivesse sido enviado pelo sistema da UFRJ (SIGA) e da FADEUP (SIGARRA) para todos os alunos regularmente matriculados nos cursos pesquisados, e este seja um mecanismo corriqueiro de informação para os alunos, nem todos responderam ao questionário.

A maioria dos respondentes brasileiros é do 1º período (19,9% - 27), seguidos por estudantes do 5º (14,0% - 19) e do 3º e 6º períodos (11,8% - 16 cada). A maioria dos respondentes portugueses é do 1º semestre do 1º ano do curso (60,7% - 54), seguidos por estudantes do 2º ano (39,3% - 35).

Gráfico 6: Período cursado – estudantes



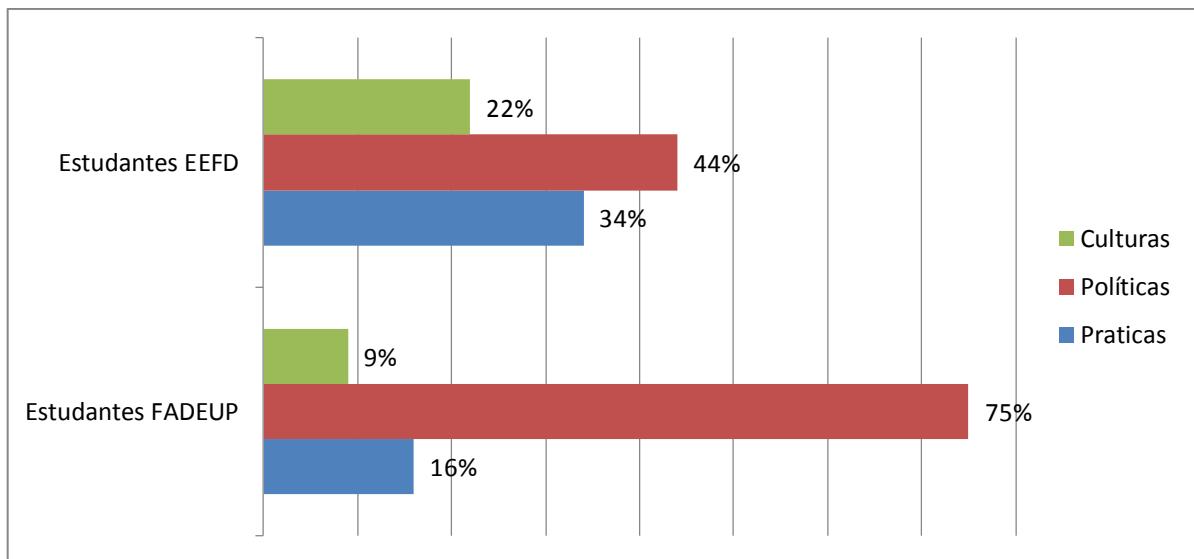
Fonte: Dados de pesquisa

Importante enfatizar que os dados coletados nos dois cursos forneceram um panorama amplo dos estudantes pesquisados, visto que, trabalhei com as respostas de pessoas em diversos períodos, proporcionando diferentes impressões e experiências acerca de sua formação.

Quanto à formação acadêmica, 84,2% (16) dos professores da FADEUP tem doutorado, 15,8% (3) pós-doutorado, a maioria na área de Ciência do Desporto ou desporto de alto rendimento. Na EEF, 21% (4) dos professores respondentes tem especialização, 15,8% (3) tem mestrado, 52,7% (10) tem doutorado e 10,5% tem pós-doutorado, a maioria das áreas de Educação e Educação Física.

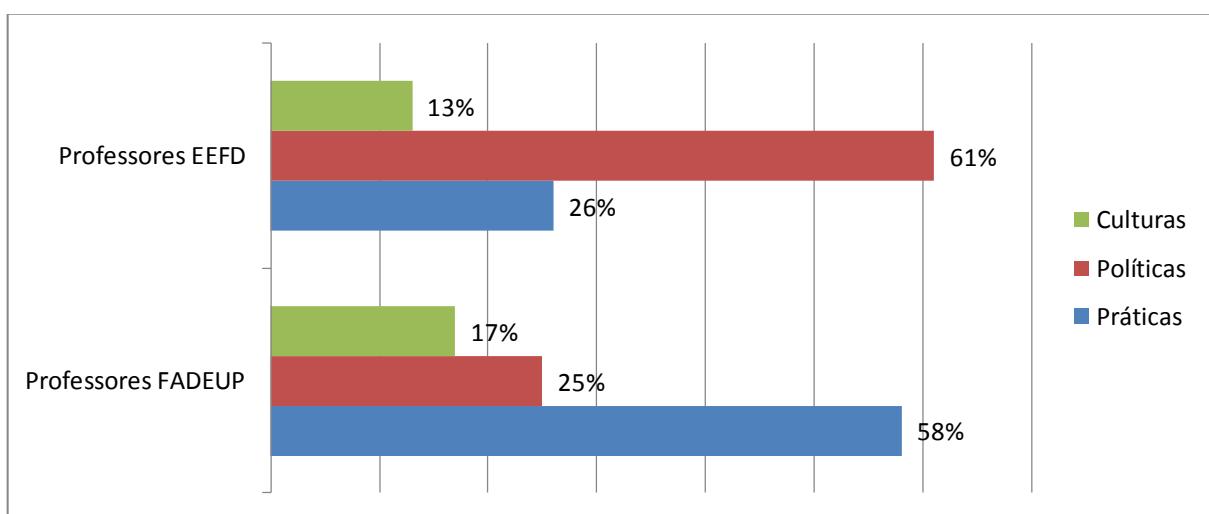
Ao perguntar aos respondentes (estudantes e professores) os que eles entendem por inclusão em educação, categorizei suas respostas de acordo com referencial teórico discutido: culturas, políticas e práticas. Apesar de também considerarmos a possibilidade de elencar concepções na categoria biológica (que emergiu durante a análise dos documentos), aqui esta dimensão não apareceu.

Com relação aos estudantes, interessante ressaltar que, a concepção de inclusão dos estudantes remeteu majoritariamente a dimensão das políticas (44% (33) da EEF e 75% (33) da FADEUP), seguida das práticas (34% (26) da EEF e 16% (7) da FADEUP) e das culturas (22% (17) da EEF e 9% (4) da FADEUP), conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Panorama de concepções sobre inclusão: estudantes EEFD e FADEUP

Fonte: Dados de pesquisa

Com relação aos professores respondentes, é interessante ressaltar que, analisando os dados da EEFD e FADEUP, os resultados se apresentam diferentes. A concepção de inclusão dos professores da EEFD remeteu majoritariamente à dimensão das políticas (61% - 9), seguida das práticas (26% - 4) e culturas (13% - 2); ao passo que na FADEUP a prevalência foi voltada à dimensão das práticas (58% - 7), políticas (25% - 3) e culturas (17% - 2), nessa ordem. O gráfico abaixo ilustra esse panorama:

Gráfico 8: Panorama de concepções sobre inclusão: professores EEFD e FADEUP

Fonte: Dados de pesquisa

A seguir, apresentarei e discutirei as concepções dos respondentes (estudantes e professores) dos dois cursos pesquisados, considerando as dimensões culturas, políticas e práticas, nessa ordem, apontando aproximações e distanciamentos.

Com relação à dimensão das **culturas**, em sua concepção sobre inclusão, os estudantes da EEFD ressaltaram muito o sentido de acolhimento, já os estudantes da FADEUP utilizaram as palavras aceitação e sentir-se incluído.

Acolher todas as pessoas, sem exceção, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas no meio educacional. (estudante EEFD 143)

Inclusão significa **acolher** todas as pessoas, sem distinção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental. (estudante EEFD 49)

Aceitação das diferenças e integração de todos na Educação. Ensino para todos mas tendo em conta as características e dificuldades de cada um, o que implica alguma individualização também. (estudante FADEUP 38)

Estar dentro do processo de ensino e **sentir-se incluído** neste meio. (estudante FADEUP 200)

A palavra **acolhimento** é muito presente no index para inclusão de Booth e Ainscow (2012, p. 46) no que tange às culturas inclusivas, no sentido de valorizar a todos igualmente, respeitar o igual valor de outros, não obstante as diferenças neles percebidas, e principalmente que a pessoa se sinta bem vinda e parte daquela instituição. Nas palavras dos autores, “todos têm o mesmo valor, em virtude de sermos humanos, e de que todos devem se sentir acolhidos, visíveis e respeitados, independentemente de rendimento, gênero, bagagem cultural/étnica, incapacidade ou qualquer outra diferença percebida ou real”.

Sawaia (2008, p.9) nos ajuda a pensar sobre **sentir-se incluído** ou excluído ao apontar que a relação dialética entre inclusão e exclusão gesta subjetividades específicas nesse sentido. Esse sentimento subjetivo não pode ser determinado por apenas um aspecto, pois as relações com as pessoas, com si mesmo e com o mundo que o cerca, dentre inúmeras outras variáveis, “determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”.

Ainda com relação à dimensão das culturas, em sua concepção sobre inclusão, os professores da EEFD e da FADEUP alinharam seus discursos num entendimento sobre a abrangência a todas as pessoas, enfatizando a importância de fugir da lógica da normalização e de respeitar a singularidade de cada indivíduo, sem que para isso necessite expô-lo.

Dar atenção às necessidades e especificidades dos alunos. Suponho que **todos** são especiais (Professor Eefd 37)

De uma forma geral que a sociedade seja altruísta, que compreenda as diferenças e os diferentes. Com relação específica à escolarização, que a escola rompa com a perspectiva da **normalização e da padronização** e esteja preparada para receber e lidar com a diferença. (Professor Eefd 36)

Incluir **todos**, sem exceção... inclusive os que estando "inclusos" no sistema muitas vezes não estão... (Professor FADEUP 24)

A participação livre e consciente no processo de ensino-aprendizagem, sem qualquer tipo de **constrangimento** (Professor FADEUP 5)

A menção ao que Sawaia (2008) denomina de inclusão perversa também se fez presente nas falas dos professores. A citada autora admite que muitas modalidades de inclusão são, em si mesmas, excludentes, pois o tempo todo estão permeadas por dimensões materiais, políticas, sociais, culturais, relacionais e subjetivas que colocam em destaque a inserção do sujeito em um contexto social onde, em muito casos, a perversão se faz presente como elemento determinante. Assim, tais falas enfatizam que não basta que se diga estar incluído, mas sim que seja um conceito com reflexos práticos e efetivos.

Como apresentado, a dimensão das **políticas** foi a mais contemplada no entendimento dos estudantes brasileiros e portugueses e dos professores da Eefd acerca do conceito de Inclusão. No que se refere à essa categoria, as expressões mais citadas por todos os respondentes de ambas as instituições foram direito e participação.

Participação como **direito** de todos no ensino regular. Independente da idade, sexo, raça, classe social, religião, entre outras coisas, todos têm **direito** à Educação. (estudante Eefd 82)

Permitir que todos **participem**, tenham **direito**, independente das suas diferenças. (estudante Eefd 52)

Inclusão, significa **participação** igual a toda a gente. Todos, mesmo aquelas pessoas portadoras de alguma deficiência não devem ser colocadas de lado no âmbito acadêmico. (estudante FADEUP 187)

Todos temos **direito** à educação, desta forma, independentemente da raça, sexo, etnia, idade... podemos aprender e desenvolver os nossos conhecimentos. (estudante FADEUP 172)

Ampliar a **participação** de todos cada um de acordo com suas possibilidades e limitações, independente de gênero, idade, classe social, condições motoras e etnia (Professor Eefd 30)

O princípio democrático da **educação para todos** (Professor FADEUP 23)

Inclusão significa que todos/as os/as estudantes possam ter **direito** a um ensino de qualidade adequado às suas características, aptidões, condições, limitações, etc (Professor FADEUP 3)

Essas expressões mais citadas remetem aos marcos legais de Inclusão que foram apresentados no Capítulo 3: a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), além do Processo de Bolonha (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). Os respondentes não fazem menção direta a esses documentos, mas expressam que essas palavras, na sua percepção, tem forte ligação com o conceito de inclusão que me apoio nesse estudo. Mais uma vez, a discussão se volta para a questão do respeito. Somos respaldados por lei, todos temos legalmente direitos iguais, mas esses direitos precisam ser respeitados, essa é condição *sine qua non* da democracia.

Além dessas expressões, os estudantes portugueses e professores da EEFD ainda citaram a palavra acesso, que não esteve presente na fala dos estudantes brasileiros e professores da FADEUP:

Uma educação **acessível** a todos e que inclua toda a gente da melhor forma possível! Todos devem ter iguais oportunidades de aprender, e de serem desafiados, independentemente das suas condições iniciais. (estudante FADEUP 193)

Assegurar o **acesso** de TODOS à educação. (estudante FADEUP 163)

É a oportunidade ao cidadão de ter **acesso** a educação em todos os sentidos (Professor EEFD 15)

Seria a possibilidade de **acesso** a diferentes formas de produção do saber, seja de caráter popular e eruditó, sem atribuições hierárquicas de pertencimento. Assim como, a integração entre instituições como família e escola (Professor EEFD 16)

Para Booth e Ainscow (2012), a expressão **acesso** tem total relação com inclusão na medida em que não a consideram somente com relação à instituição ser fisicamente acessível a todas as pessoas, mas também no acesso ao conhecimento e a educação. O acesso à educação, bem como a permanência, tem um viés democrático no sentido de respeitar os direitos sociais e políticos de cada um.

Com relação à dimensão das **práticas**, a expressão **participação** apareceu bastante nas falas de todos os respondentes (estudantes e professores). Vejo aqui uma clara distinção do uso da mesma palavra em sentidos diferentes, quando utilizado no sentido de participação como um direito (remetendo à categoria das políticas) e, conforme se apresenta nesta categoria, participação no sentido do fazer parte ativamente, da ação efetiva, e, portanto, remetendo à categoria das práticas.

É quando todos os alunos estão inseridos totalmente e incondicionalmente nas atividades feitas no mesmo ambiente escolar, assim, todos tem **participação ativa**. (estudante Eefd 198)

Toda a ação que visa o permitir a **participação activa** de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, de forma que todos sejam parte integrante do projeto educativo. (estudante FADEUP 201)

Possibilidade de todos os alunos **participarem** de suas aulas, incluindo todos os tipos de deficiências e também outros grupos especiais, tanto em questões fisiológicas quanto em psicológicas (gestantes, hipertensos, grupos considerados como minorias sociais, outros). (Professor Eefd 38)

É toda **participação**, todo sistema de **decisões e ações** que ajudem o aluno a obter o melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as suas possibilidades de resposta e aproveitando as condições socioculturais do meio. (Professor FADEUP 9)

No Capítulo 3, discuti o conceito de participação e reforcei que não basta estar presente fisicamente em algum ambiente para que a participação seja efetiva. A participação é um ato político, participar ou não é uma opção pessoal, mas tem que ser permitido, dar as ferramentas e possibilidades para que as pessoas possam participarativamente.

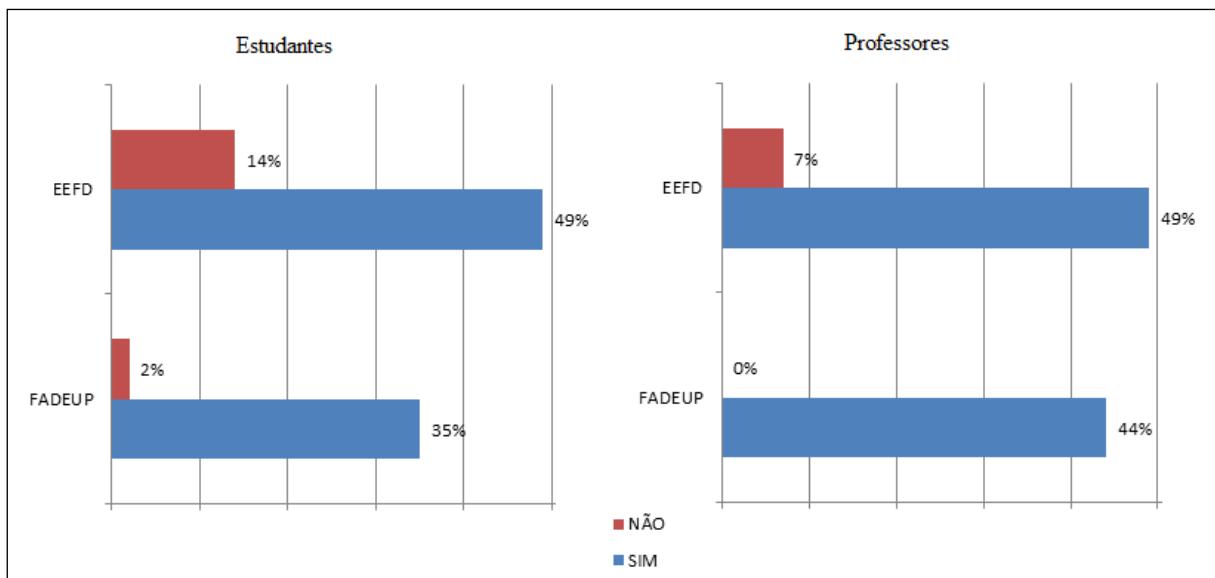
Para Booth e Ainscow (2012, p.32), “a inclusão é entendida como aumento da participação de todos”. Essa é uma expressão chave para designar as ações inclusivas no sentido de que seja possível coletivamente construir um ambiente educacional com vistas à democracia e à participação efetiva, onde as vozes sejam ouvidas, consideradas e reconhecidas como partes constituintes do espaço educacional. Desta maneira, todos os envolvidos na instituição, “alunos, professores, família, coordenadores pedagógicos, comunidade, diretores, técnicos administrativos [...]deverão contribuir (se assim desejarem) nos processos decisórios na escola²⁹, prática pouco frequente” (SANTOS & PAULINO, 2008, p.14).

Além de categorizar pelas dimensões acima expostas, também julguei necessário organizar as respostas com *sim* (quando entendem o conceito de inclusão como apresento aqui nesta tese) e *não* (quando entendem inclusão como sinônimo de integração ou que, que outra forma, se distancia do conceito que trato aqui).

No quadro geral, a maioria dos respondentes (estudantes, 49% (59) da Eefd, e 35% (42) da FADEUP, e professores, 49% (13) da Eefd e 44% (12) da FADEUP) externou sua concepção de inclusão do modo como apresento e discuto aqui nesta tese, considerando-a como um processo que envolve a todas as pessoas, não distinguindo grupos de excluídos.

²⁹ Os autores utilizam a nomenclatura escola, porém é possível entender como instituição educacional em qualquer nível, seja Básico ou Superior.

Gráfico 9: Concepção de inclusão - estudantes e professores



Fonte: Dados de pesquisa

Analisando separadamente a concepção de brasileiros e portugueses, esse panorama se manteve, ou seja, a maioria entende inclusão conforme trato neste estudo. Um aspecto que muito me chamou a atenção é a confusão entre os termos inclusão e integração, conforme discutido no capítulo 3 e evidenciado nas falas destacadas abaixo:

Você estar apta a lidar com inúmeras questões que podem ser ditas como fora do senso comum para ser **integrada** a educação (estudante EEFD 55)

A educação inclusiva, direciona-se para uma **uniformização social**, onde se pretende que se trate todos os alunos por igual mesmo com todas as diferenças e individualidades de cada um. (estudante FADEUP 205)

Significa **integrar** pessoas diferentes (diferentes capacidades, etnias, motivações, etc) num determinado contexto de ensino e de aprendizagem (desportivo ou outro), pressupondo sempre um tratamento equitativo para os indivíduos. (professor FADEUP 26)

Demarco, mais uma vez, a importância de diferenciar esses dois termos, que se confundem como sinônimos, mas não o são absolutamente. Não se trata meramente de uma questão de nomenclatura, tanto inclusão quanto integração são ações, com reflexos decisivos para o fazer pedagógico cotidiano. Particularmente, tenho a preocupação em demonstrar que o conceito de inclusão aqui discutido, não é somente uma definição utópica sem nenhuma possibilidade prática.

Para melhor entender como esses paradigmas podem se fazer presentes em ações contemporâneas, relato um exemplo, um caso hipotético, mas que poderia perfeitamente ser

real. Uma aula de educação física escolar na escola regular, onde um professor tem 30 alunos, sendo 28 sem deficiência e 2 com deficiência. Note que eu não especifico qual deficiência, posto que tal exemplo é passível de ser adaptável para qualquer situação ou comprometimento. O professor planejou um circuito lúdico com algumas estações e tarefas a serem cumpridas.

Esse caso, numa perspectiva de integração, os 28 alunos sem deficiência participariam da atividade proposta e os 2 com deficiência estariam num canto da quadra brincando com cordas, cones e bumbolês que não foram utilizados no circuito. Assim, eles estariam no mesmo ambiente, utilizando os mesmos materiais, porém não participando ativamente da ação proposta. Esse caso, numa perspectiva de inclusão, todos os alunos seriam incentivados a participar ativamente do circuito lúdico proposto, dentro das suas possibilidades, podendo ter adaptações às suas necessidades e condições, porém tendo acesso ao mesmo conteúdo proposto para a aula.

É importante também ressaltar alguns pontos importantes sobre as concepções de professores e estudantes que não se aproximam do que trato aqui. O primeiro ponto que gostaria de ressaltar se apresenta na fala de alguns respondentes que associam inclusão unicamente à deficiência, e o segundo ponto tem relação com uso de termos que não são adequados atualmente.

Por inserção do **aluno com deficiência** no ensino público usufruindo de forma equitativa e em função das suas necessidades dos serviços sociais, educativos especializados da comunidade escolar mais próxima de sua residência. (professor FADEUP 10)

Todos, mesmo aquelas pessoas **portadoras** de alguma deficiência não devem ser colocadas de lado no âmbito acadêmico. (estudante FADEUP 187)

A possibilidade de estudantes com necessidades especiais e estudantes considerados **normais** estudarem nas mesmas classes ou turmas. (professor EEFID 34)

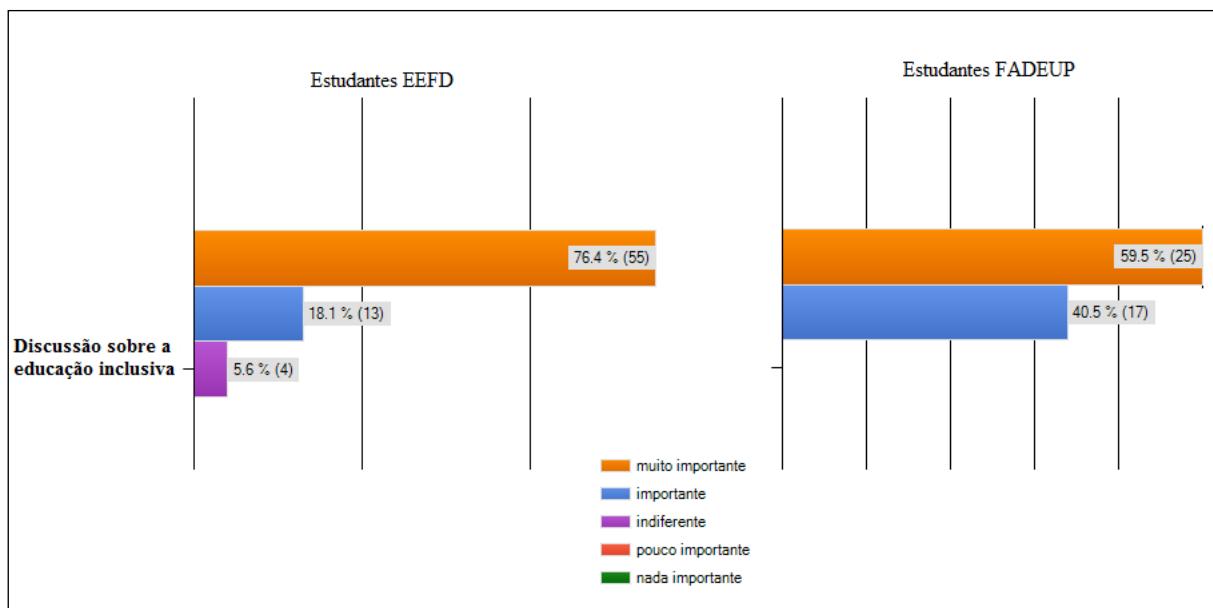
Adaptação das metodologias à situação especial de um dado estudante **portador** de deficiência. (professor FADEUP 1)

Obviamente somente o não uso de termos como **normal**, **portador**, **especial** não significa que o preconceito deixa de existir, já que ações excludentes estão no modo de olhar, de agir e não somente na fala. Porém, é importante adequarmos as nomenclaturas atuais no sentido de melhor nos referirmos as pessoas. Esse cuidado faz parte da construção de culturas inclusivas.

Para averiguar o grau de importância considerados pelos estudantes e professores acerca da discussão sobre a educação inclusiva no curso de formação de professores, pedi que assinalassem de 1 (nada importante) a 5 (muito importante)³⁰; além disso, os respondentes teriam que justificar sua resposta. Essa pergunta foi pensada para verificar a impressão geral dos respondentes, não focalizando em uma disciplina específica, mas sim, se eles consideram tal temática importante no curso, ou não.

A maioria dos estudantes de ambas as instituições assinalou que tal discussão é *muito importante*, 76,4% (55) estudantes da EEFID e 59,5% (25) estudantes da FADEUP. Grande parte das respostas dos estudantes se fixou em *muito importante* e *importante*, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Gráfico 10: Grau de importância acerca da educação inclusiva - estudantes

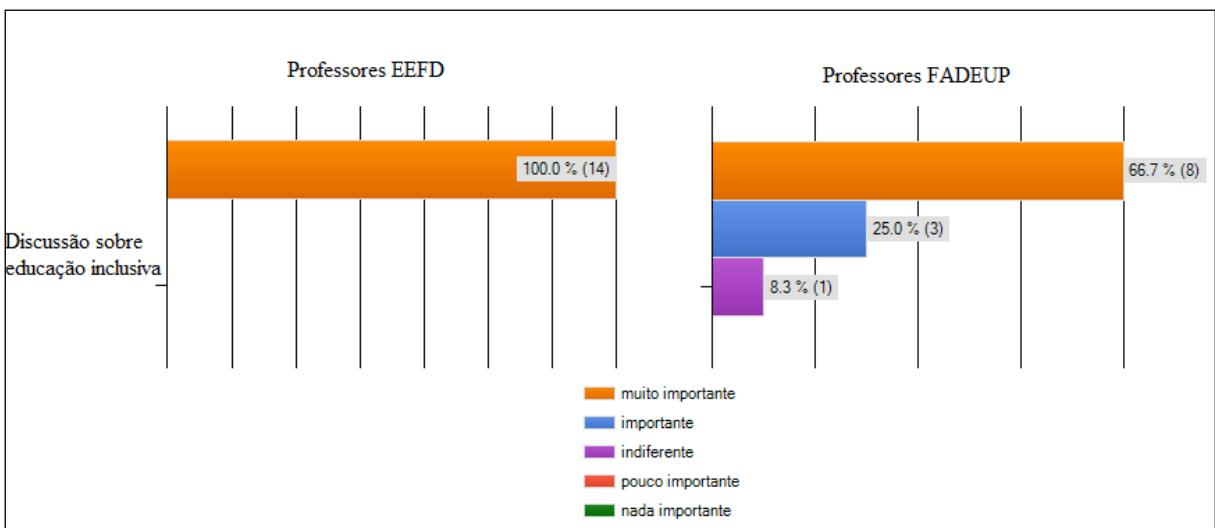


Fonte: Dados de pesquisa

Grande parte dos professores respondentes também concorda que tal discussão é muito importante, 100% (14) dos professores da EEFID e 66,7% (8) dos professores da FADEUP. A maioria das respostas dos professores também se fixou em *muito importante* e *importante*, conforme demonstrado no quadro abaixo:

³⁰ Ver legenda no gráfico 10

Gráfico 11: Grau de importância acerca da educação inclusiva - professores



Fonte: Dados de pesquisa

A justificativa de todos os respondentes se direcionou a concordar com a importância dessa discussão durante a formação, porém noto que em nenhuma fala, seja de estudante ou professor, está presente a questão de considerar a formação **na** diversidade e sim a formação **para** a diversidade. Isto é, segundo esses primeiros relatos, há uma preocupação genuína de que esse tema esteja presente nas discussões, mas o olhar está focando somente a atuação docente futura.

Este já pode ser um primeiro indício de que a preocupação se fixa em preparar os estudantes para trabalhar com a diversidade na profissão docente por vir, mas não de olhar para tal diversidade dentro do curso. Abaixo, alguns exemplos de falas de representantes (estudantes e professores) de cada instituição:

Durante a graduação devemos refletir e nos preparar para a atuação docente, que se dará em uma sociedade onde os indivíduos por diversos motivos são diferentes (perceptivelmente ou não) e, portanto precisamos estar preparados para entender e atender as necessidades que ocorrerão ao longo de nossa atuação. (estudante EEFID 185)

É muito importante. Enquanto curso de formação de futuros professores é importante abordar esta temática, pois nos dias de hoje está presente em todas as escolas, e enquanto futuros professores devemos saber agir nessas situações futuras. (estudante FADEUP 161)

Uma vez que estes alunos estarão inclusos no ensino público, é importante discutir estas questões ao longo do curso de formação e em cada unidade curricular para melhor prepará-los. (professor EEFID 10)

Porque os indivíduos, seus futuros alunos, têm sempre características muito díspares e são singulares e cada vez mais a inclusão está na ordem do dia (professor FADEUP 26)

Ressalto posições de estudantes e professores da EEFD que reconhecem a importância dessa discussão, porém apontam que, em sua percepção, em geral, não há preocupação com tal tema.

Não observo qualquer preocupação dos docentes a este respeito. (professor EEFD 33)

Importante, porém pouquíssimo discutido (estudante EEFD 83)

Pedi aos respondentes que assinalassem *sim*, *não* ou *em alguns momentos*, para três questões específicas, conforme podemos verificar abaixo:

Quadro 11: Tríade de perguntas

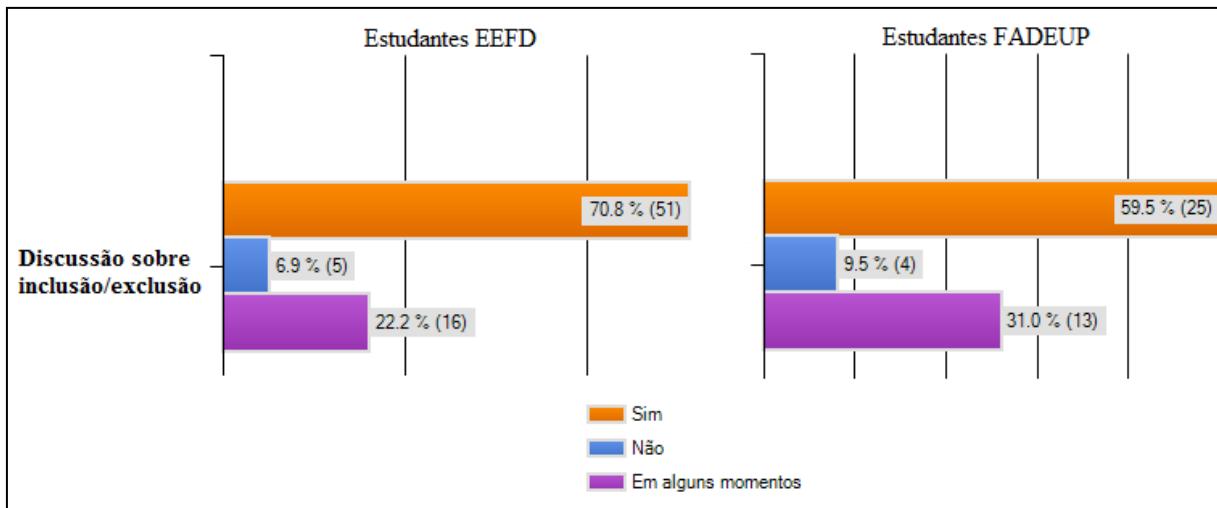
| Estudantes | | | | Professores | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não | Em alguns momentos | | Sim | Não | Em alguns momentos |
| A discussão sobre inclusão/exclusão está/estava presente em alguma(s) disciplina(s) que você cursa/cursou? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A discussão sobre inclusão/exclusão está presente na(s) disciplina(s) que o sr (a) ministra? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por quê? <input type="text"/> | | | | Por quê? <input type="text"/> | | | |
| Você percebe que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | O(A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por quê? <input type="text"/> | | | | Por quê? <input type="text"/> | | | |
| Os professores têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A discussão sobre diversidade está presente nas suas aulas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por quê? <input type="text"/> | | | | Por quê? <input type="text"/> | | | |

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre se há discussão acerca de inclusão/exclusão, perguntei aos estudantes se tal assunto está presente em alguma(s) disciplina(s) que eles cursam/cursaram, e aos professores, se está presente na(s) disciplina(s) que eles ministram. Esta pergunta se fez importante para verificar um passo além da questão anterior, onde os respondentes indicaram o grau de importância dessa temática, e agora mais especificamente na disciplina cursada ou ministrada.

A maioria dos respondentes de ambos os países afirmou que *sim*. Quanto aos estudantes, 70,8% (51) dos estudantes da EEFD e 59,5% (25) dos estudantes da FADEUP concordaram positivamente.

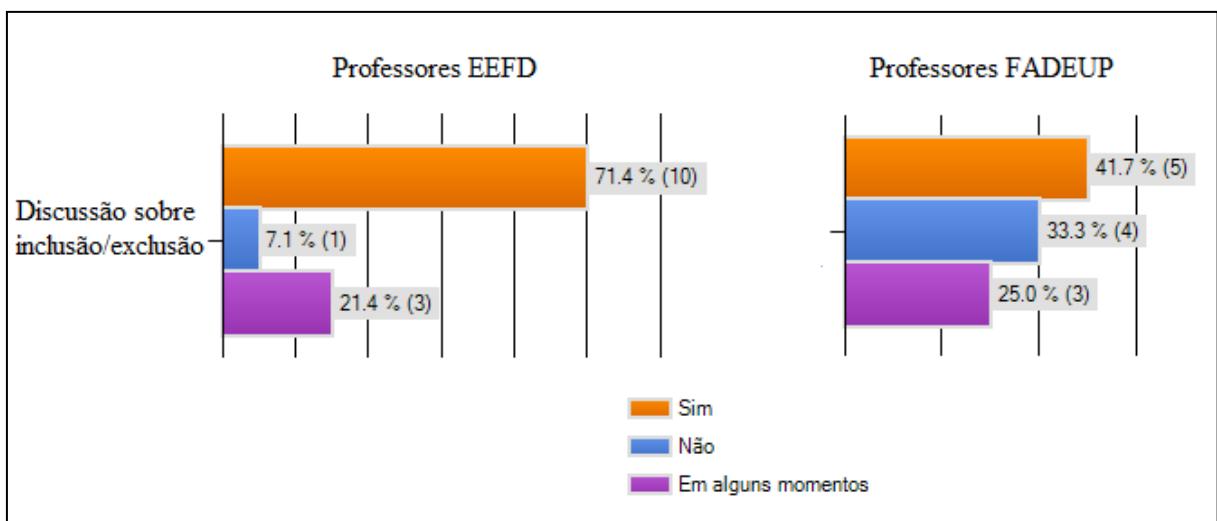
Gráfico 12: Discussão sobre inclusão/exclusão - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Quanto aos professores, 71,4% (10) da EEFD, 41,7% (5) da FADEUP assinalaram *sim*, porém é importante assinalar que, especialmente no contexto português, as opiniões voltadas ao *não* e em *alguns momentos* foi significativa.

Gráfico 13: Discussão sobre inclusão/exclusão - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Julgo importante inicialmente mostrar as falas que demonstram que essa discussão não faz parte do seu cotidiano. É evidenciado, portanto, uma contradição, onde os estudantes lamentam tal ausência e os professores não reconhecem a necessidade de discutir esse tema, além de justificarem que não há espaço em sua área de saber.

Não. Os professores ainda não possuem uma ampla visão e nem sequer falam dessa importância (Estudante EEFD 96)

Não. Apesar do contexto social onde estou inserido não transparecer este tipo de situações, considero que seja importante discutir acerca de um problema real na nossa área de formação (estudante FADEUP 36).

Não. Por se tratar de uma disciplina dita "dura", não são comuns os espaços para este tipo de discussão. Muitos estudantes chegam à sala em busca pelos conhecimentos formais. (professor EEFD 33)

Não. Porque não tem nada a ver (professor FADEUP 4)

Embora a maioria tenha assinalado *sim*, grande parte das justificativas de professores da EEFD e estudantes da EEFD e da FADEUP encaminharam para disciplinas específicas que tratam dessa questão como Educação Física Adaptada na EEFD e Populações especiais na FADEUP. Mas será que somente estas disciplinas têm a função de discutir esse tema? Os temas relativos à inclusão/exclusão somente têm relação com a deficiência?

A **única** disciplina que cursei até agora que tratou diretamente com esse assunto foi a de Educação Física Adaptada. Disciplina esta que trabalha diretamente com esse assunto. (estudante EEFD 141)

Quando abordamos as questões relacionadas com pessoas com deficiência na disciplina populações especiais. (estudante FADEUP 11)

A disciplina que ministro é do 1º período, portanto, os alunos ainda não tiveram disciplinas específicas que abordem diferenças, como Educação Física Adaptada. (professores EEFD 38)

Alguns poucos respondentes de ambos os países justificaram que tal discussão está presente nas disciplinas que ministram ou que cursam.

Para que desenvolvêssemos a habilidade de lidar com a situação de exclusão e solucioná-la da melhor forma possível (estudante EEFD 53)

Porque é um tema atual deveras importante na formação de professores (estudante FADEUP 179)

Porque a educação física eventualmente pratica uma das piores formas de exclusão, a exclusão pela habilidade. (professores EEFD 14)

Porque considero ser determinante para a formação de professores atualmente (professor FADEUP 32)

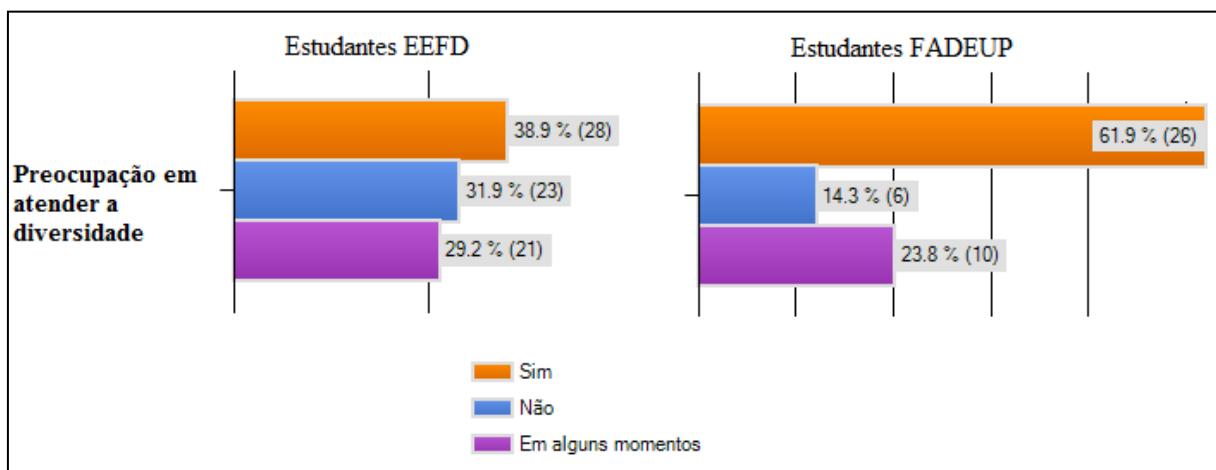
Canen (1997b, p.477) justifica a importância do diálogo das diferenças estar presente na formação, posto que “a escola brasileira atua em uma sociedade multicultural, em que a diversidade de universos socioculturais de grande parte da população é ignorada em práticas pedagógico-curriculares homogeneizadoras”. Nesse sentido, ressalto a importância de identificar, especialmente na fala dos professores, a preocupação com esse tema, principalmente no que tange a exclusão por habilidade, tão presente na Educação Física

escolar e com reflexos na formação docente, corroborando o círculo vicioso que comentei no capítulo 3 desta tese.

Perguntei aos estudantes se eles percebem que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas, e aos professores se eles têm essa preocupação enquanto docentes responsáveis pela turma.

A maioria dos estudantes de ambas as instituições afirmou que *sim*, porém em Portugal essa afirmativa se destacou com 61,9% das respostas e no Brasil esse resultado foi mais equilibrado (38,9%).

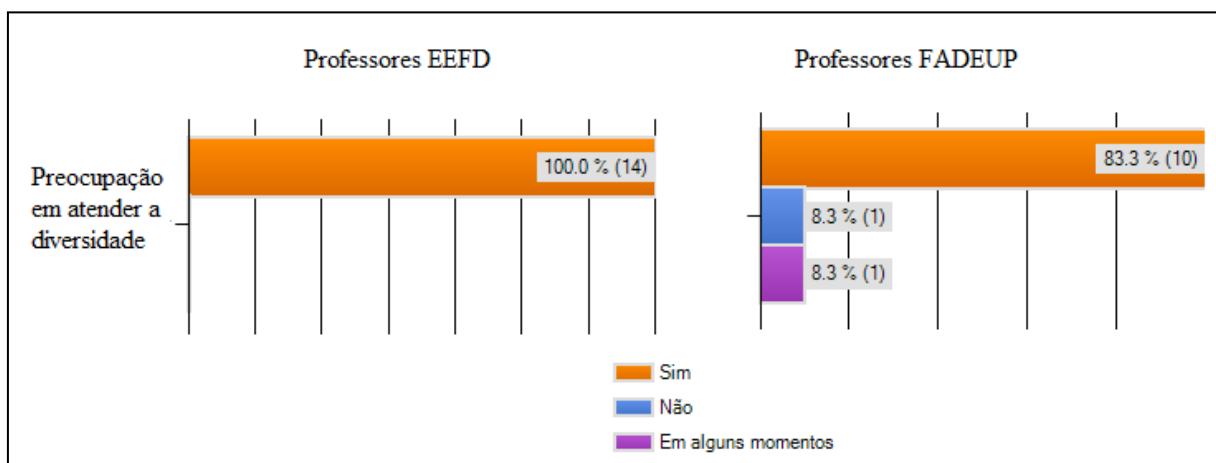
Gráfico 14: Preocupação em atender a diversidade - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Todos os professores respondentes da EEFID afirmaram unanimemente que *sim* e 83,3% dos professores da FADEUP também concordaram positivamente.

Gráfico 1531: Preocupação em atender a diversidade - professores



Fonte: Dados de pesquisa

As justificativas indicativas do *sim* deixam claro que tal preocupação é evidente, especialmente reconhecendo as particularidades e as dificuldades nesse processo.

Sim. A instituição procura atender da melhor maneira qualquer tipo de individuo (estudante Eefd 144)

Sim. Nossos alunos são muito carentes e necessitam de estratégias/abordagens especiais que sejam capazes de contribuir para a sua formação. (professor Eefd 34)

Sim. A diversidade torna a comunicação, a relação e a interação mais complexa, mais suscetível a desentendimentos e incomprensões, mas tem a possibilidade de nos enriquecer a experiência, alargar e polifacetar as perspetivas e a visão do mundo, das coisas e das pessoas. (professor FADEUP 21)

Por outro lado, as justificativas do *não*, ressaltam o não engajamento nesse sentido, e de certa maneira, demonstra alguns professores se eximindo da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua disciplina.

Não. Nem todos os professores tem este tipo de preocupação. (estudantes Eefd 188)

Não sinto que haja uma preocupação por parte dos professores, no entanto isso deveria ser levado em conta visto que o aumento de diversidade de alunos também permite uma melhor formação e informação. (estudante FADEUP 37)

Não. Na minha UC (estágio pedagógico) não se aplica. (professor FADEUP 7)

Esta questão teve a intenção de verificar a percepção dos respondentes acerca da diversidade **na** formação, ou seja, se a diversidade existente dentro do curso é considerada. Nesse sentido, com base nessas falas, me pergunto: como não considerar a diversidade dentro de um curso de formação de professores, se notadamente vivemos numa sociedade heterogênea e plural (MOREIRA, 2002)? Como tal discussão não se aplica à disciplina de estágio, por exemplo? Não seria isso uma inclusão perversa (SAWAIA, 2008)?

Ainda com relação a essa não preocupação em atender a diversidade de alunos, os estudantes da Eefd elencaram pontos relativos ao não reconhecimento da diversidade apontando especificamente questões ligadas ao rendimento.

Há professores que ainda não se preocupam com isso. Tratando os alunos como atletas e não importando com o aprendizado em que o graduando utilizará para ensinar seus futuros alunos. E nesses casos, quando um aluno não é bom o suficiente, não é "atleta" sofre com o professor e até reprova na matéria por isso. (estudante Eefd 52)

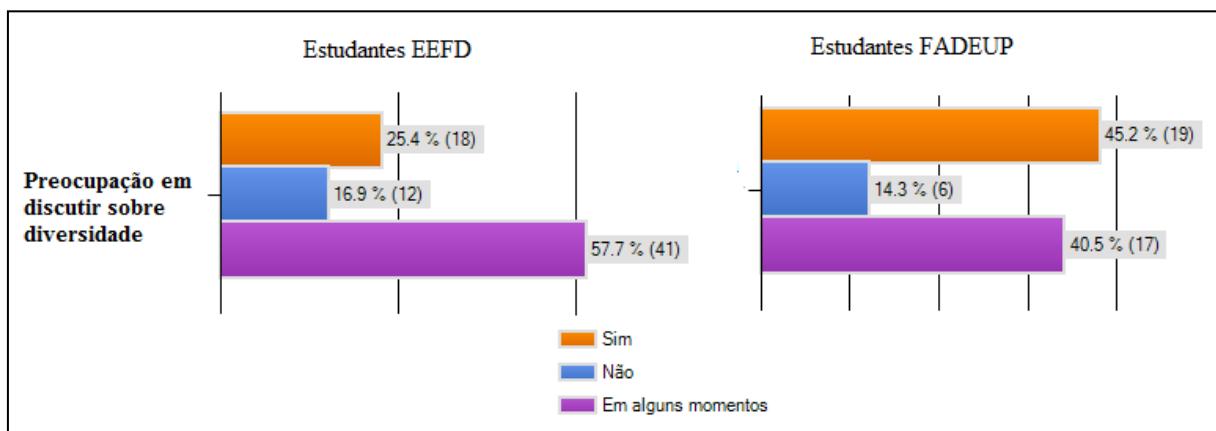
Os professores cobram dos alunos nas avaliações físicas de acordo com o biotipo dos alunos (estudante Eefd 229)

A faculdade de Educação Física ainda mantém um viés esportivista, de como que os alunos ficam quase que 100% voltados à prática, e os professores utilizam a didática tradicional de avaliação somativa. (estudante EEFD 95)

Tal ponto, envolvendo prioritariamente a ênfase no rendimento, já foi amplamente debatido por Silva (2004), Silva (2008a) e Fonseca (2009), demonstrando que esta é uma questão candente e recorrente na Educação Física, seja no âmbito escolar, seja na formação docente. Está claro que a exclusão por habilidade é evidenciada se a prática da Educação Física, em ambos os âmbitos, se pautar em elementos extremamente técnicos enfocando o rendimento. Assim sendo, concordando com Silva (2004, p.19), “como podemos alterar esse quadro, se nossa formação profissional nos levou à busca da disciplina, performance física e do rendimento padronizado?”

Quando perguntados sobre se os professores têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas, as respostas diferiram. A maioria dos estudantes da EEFD afirmou que somente *em alguns momentos* (57,7%), enquanto que a maioria de Portugal afirmou que *sim* (45,2%), seguido bem de perto da opção *em alguns momentos* (40,5%).

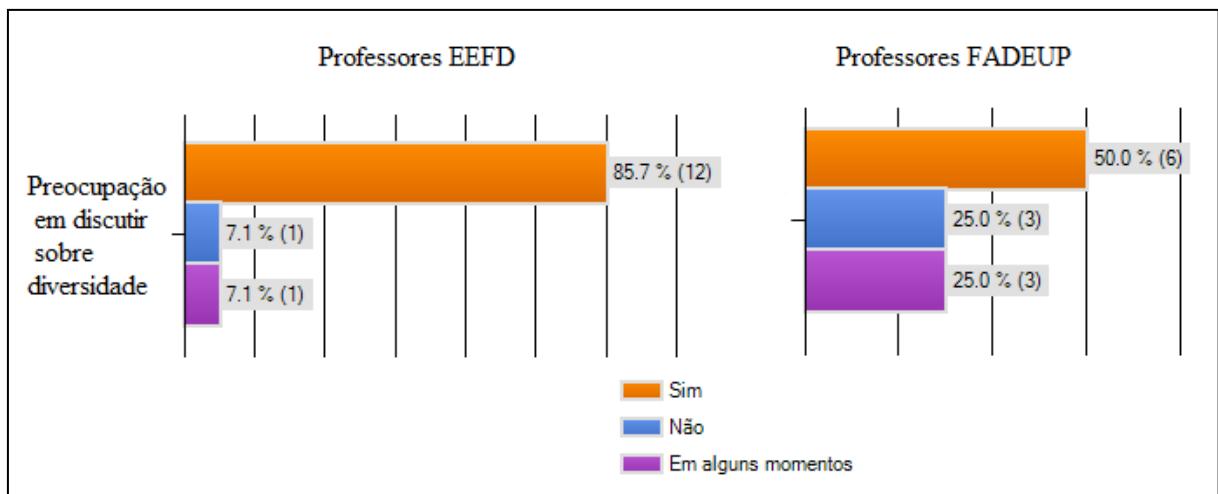
Gráfico 16: Preocupação em discutir sobre diversidade - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Em espelho, perguntei aos professores se há preocupação em discutir diversidade em suas aulas e a maioria dos docentes marcou que *sim*, 85,7% (12) da EEFD e 50% (6) da FADEUP.

Gráfico 17: Preocupação em discutir sobre diversidade - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Esta pergunta foi pensada para verificar a preocupação da formação na/para a diversidade. As justificativas de todos os respondentes que apontaram *sim* e *em alguns momentos* encaminham no sentido de discussão dessas questões em termos prospectivos, vislumbrando, mais uma vez, a atuação profissional dos futuros professores.

Não sei explicar o motivo pelo qual se preocupam, mas discutem. Acredito que consideram importante para nossa formação e deve ser um tema recorrente nas aulas de EDF por termos o corpo em evidência, questões sociais e pluralidade cultural como possibilidades de aula. (estudante EEFID 109)

Sim. Alguns professores falam nisso imensas vezes para nos alertarem para a realidade, e para nos dar conhecimento do que vamos encontrar para o ano, no estágio, com o intuito de nos fazer tomar as melhores decisões. (estudante FADEUP 161)

Ao olharmos para a realidade escolar e sua composição tão heterogênea, sentimos a necessidade de discutir e demonstrar, através de adequações no programa, metodologia de ensino e avaliação, a necessidade de considerarmos a diversidade. (professor EEFID 34)

Sim. A compreensão da diversidade de pressupostos, possibilidades, necessidades e interesses é absolutamente necessária para a preparação do trabalho de inclusão. (professor FADEUP 21)

E quanto a discutir a diversidade presente dentro dos cursos, nos estudantes e por que não, nos professores também? Será que todos os estudantes chegam ao curso perfeitos, homogêneos e aptos para aprender tudo? Sem nenhuma dificuldade? No Ensino Superior, e especificamente na formação docente, também não existem dificuldades que são negadas muitas vezes?

Com base nas justificativas dos respondentes, atentei para o fato de que os estudantes questionados apontaram, mais uma vez, para a discussão desse tema somente em disciplinas específicas, tendo como foco principal a deficiência. Inquieta-me pensar que o debate envolvendo a diversidade está circunscrito no espaço de determinadas disciplinas. Reconheço que certas disciplinas dão maior possibilidade para isso, porém a análise documental presente nesta tese comprovou que tais temas devem estar presentes em diversas disciplinas, respeitando, inclusive sua especificidade.

Sim, mas só vi preocupação em discutir esse tema na disciplina de Adaptada. (estudante Eefd 141)

Sim, falamos várias vezes das pessoas com necessidades especiais, ou seja com deficiência, por exemplo. (estudante FADEUP 3)

Igualmente importante é apresentar as falas referentes ao apontamento sobre a não discussão acerca da diversidade nas aulas. Estas reforçam que esse tema não é tratado como prioridade e há pouca flexibilização das disciplinas nesse sentido. Além disso, mais uma vez a questão do rendimento vem à tona.

Não. Por conta dos vários momentos que construíram a Educação Física tal como é hoje, existem professores que se preocupam excessivamente com o esporte e suas técnicas, sendo quase treinadores, e não professores. (estudante Eefd 122)

Não. Muitas vezes a discussão passa apenas pela componente teórica do plano curricular da disciplina, ou seja, não há tempo. (estudante FADEUP 11)

Não. Como já apontei, minha disciplina é dita "dura", não são comuns os espaços para este tipo de discussão. (professor Eefd 33)

Não. Não tenho tempo nem conhecimento. (professor FADEUP 1)

Entendo que o respeito à diversidade é uma ação coletiva, que deve perpassar as culturas, políticas e práticas de todo curso e não em uma disciplina específica. Somente, uma disciplina, de fato, não dá conta de discutir aprofundadamente essas questões. Nesse sentido, dialogo com Nóvoa (1997), que propõe um repensar sobre a formação docente:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (p.27)

Se partirmos do princípio de que a diversidade está presente na sociedade (MOREIRA, 2002; CANEN, 2001; 1997a, 1997b), bem como, nas instituições escolares, e

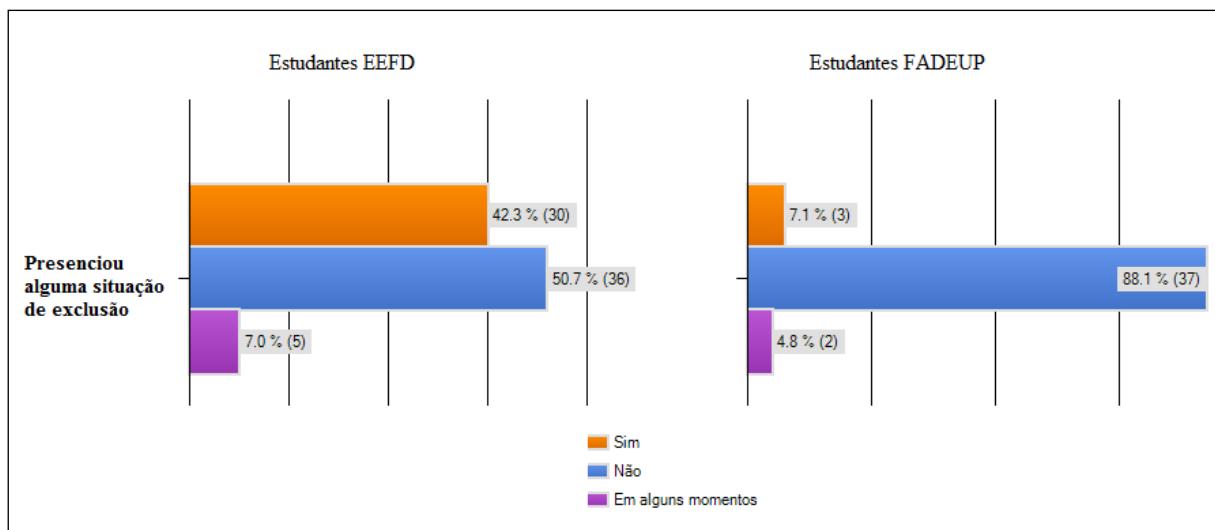
que “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27), um repensar sobre a formação se faz presente e a discussão sobre a diversidade deve estar em todos os espaços.

Assim, calcada no que diz Nóvoa, é necessário que a formação docente considere novas relações, experimentações e inovações, com vistas a atender essa questão presente no cotidiano das instituições educacionais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Tal apontamento almeja ações do professor formador que norteie sua prática pela reflexão-nação (NÓVOA, 1997, 2002, 2009), numa perspectiva inclusiva de reconhecimento e valorização das diferenças.

Pedi que assinalassem, mais uma vez, *sim*, *não* ou *em alguns momentos*, para duas questões específicas, que versavam sobre o sentir-se excluído, com relação ao outro e a si mesmo. Tais questões são importantes e coadunam com o que Sawaia (2008) aponta sobre esse sentimento subjetivo de inclusão/exclusão.

Primeiro, perguntei se os respondentes já presenciaram (entre alunos, docentes ou funcionários) alguma situação de exclusão na instituição pesquisada. A maioria dos estudantes brasileiros e portugueses assinalou que *não*, porém, na opinião dos estudantes da EEFD, as opções *sim* (42,3%) e *não* (50,7%) ficaram muito próximas, ao passo que os estudantes da FADEUP, majoritariamente, assinalaram *não* (88,1%).

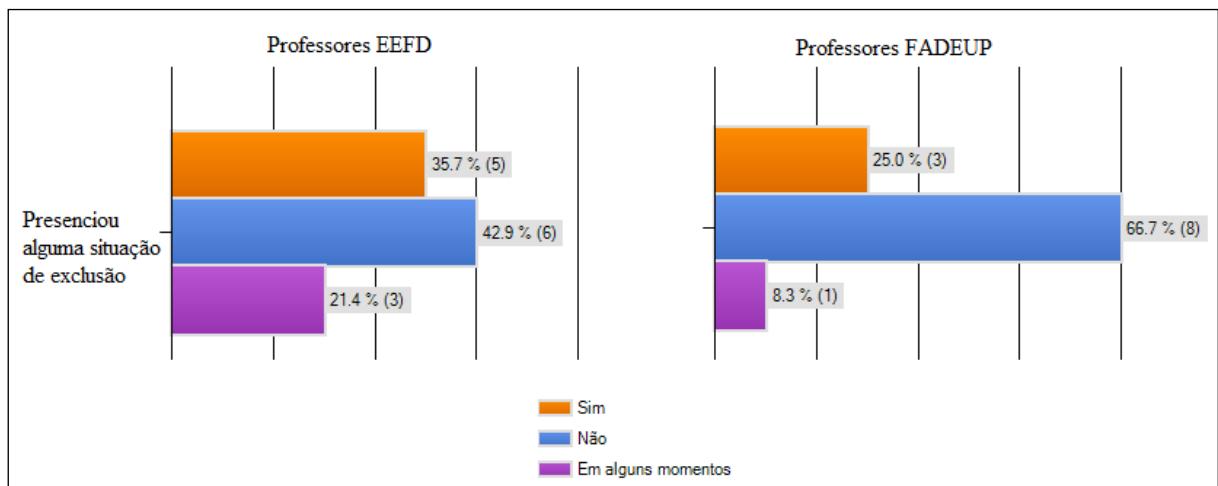
Gráfico 18: Presenciou situação de exclusão - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Os professores de ambas as instituições assinalaram *não* a esta questão, 66,7% dos docentes da FADEUP e 42,9% da EEFD, porém este último ficou muito próximo a respostas positivas.

Gráfico 32: Presenciou situação de exclusão - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Aos respondentes que marcaram *sim*, pedi que dessem um exemplo de tal acontecimento. Mais uma vez, a questão envolvendo o rendimento e a técnica esteve presente, tanto na fala dos estudantes de ambos os países, quanto dos professores da EEFD.

No X período, AULA DE XXX COM O "PROFESSOR" XXXX! Ele desmerece os alunos que não reproduzem a técnica, ignora as dificuldades ou as faz de piada para o restante da turma. (estudante EEFD 96) ³¹

Por vezes uma pessoa morfologicamente não adequada para determinada prática é colocada de parte (estudante FADEUP 200)

Professores que acham que o aluno de educação física têm que ser um atleta e acabam discriminando os com menos aptidões. (professor EEFD 15)

Como mostrado no capítulo 3, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a escola, e especificamente a Educação Física, tinha um cunho tecnicista e militarista, sendo uma das principais vias de promoção ideológica do regime militar. Infelizmente, nota-se que tal influência ainda perdura fortemente na formação docente, contribuindo sobremaneira para o círculo vicioso excluente que apontei no citado capítulo. Darido e Sanches Neto (2005) complementam que

³¹ Inseri a letra X para preservar o anonimato do professor e disciplina citados pelo estudante 96

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (pp.3-4).

A questão do sobrepeso e do biotipo adequado para ser professor de Educação Física foi relatada por estudantes da EEFD. Percebo que tais questões estão muito ligadas à habilidade e rendimento também.

Nessa análise, normalmente elenco uma fala representativa da questão discutida de cada grupo de respondentes, justamente porque não intencionalmente aqui fazer uma análise meramente quantitativa, e sim no sentido de discutir as falas que emergem das justificativas no questionário. Porém, para dar evidências dessa exclusão citada, reproduzi quatro falas muito enfáticas dos estudantes na EEFD:

Na aula de XXXX, uma aluna não conseguiu realizar XXXX [uma atividade prática], e passou mal, chegando a vomitar. Na ocasião, eu e outros colegas chamamos a atenção do professor que ignorou o fato e justificou o mal-estar da aluna pelo fato de ela estar acima do peso. (estudante EEFD 122)

Aula de XXXX, nessa aula tem uma aluna acima do peso e o professor pede pra ela fazer XXXX [uma atividade prática], e a menina não consegue dar mal 2 voltas na pista, antes de se encerrar a aula ele cita-a como exemplo de não ter conseguido correr porque ela não serve pra educação física, isso porque é "gorda" para outros alunos. (estudante EEFD 84)

Uma aluna por ter excesso de peso, ser taxada como obesa e por isso não apresentava habilidade em executar determinada atividade. (estudante EEFD 141)

Uma aluna obesa mórbida do meu período só observa as aulas práticas. (estudante EEFD 120)

Infelizmente o professor de Educação Física ainda “é considerado e tratado como educador do físico, ou seja, treinador, domador de corpos” (SILVA, 2012, p.21). Nesse sentido, a supervalorização do corpo atlético e perfeito, seja na formação ou na ação docente do professor de Educação Física, ainda é flagrante e alvo de exclusões caso não esteja no “padrão” esperado.

Obviamente a obesidade é um fator de risco para doenças coronarianas, por exemplo, trazendo muitos prejuízos à saúde do indivíduo, porém, o que aponto aqui é que toda forma de exclusão deve ser combatida, especialmente vindo de professores formadores, que deveriam dar exemplo de orientação para a saúde e incentivo a vida saudável, e não de discriminação. Nesse sentido, um professor /estudante de Educação Física deve obrigatoriamente ser atlético para ratificar o rótulo de modelo corporal? E sua capacidade enquanto profissional/estudante fica fadado à questão meramente física?

Esse processo de exclusão é alimentado pela concepção de corpo atualmente. Chicon (2008) afirma que

na sociedade atual, ainda há uma supervalorização do corpo robusto, perfeito, belo, atlético que, com a influência da mídia, ganha contornos de adoração (“corpolatria”, culto ao corpo), em detrimento dos corpos considerados imperfeitos, feios, degenerados, como o corpo deficiente, obeso, sacrificado pelo trabalho árduo, pela miséria ou outra causa orgânica e social. (p.21)

O autor citado complementa que ainda há o entendimento de que somente pode se tornar professor de Educação Física aquele que souber demonstrar a tarefa ao seu aluno. Por conta desse pensamento que perdura da década de 1950 até hoje, infelizmente ainda vemos episódios como a professora de Educação Física que foi vetada na perícia médica de um concurso público para dar aulas na escola por ser obesa³².

Com base nos depoimentos acima relatados, noto claramente que essa questão ligada ao rendimento e ao biotipo é muito mais evidenciada nas falas dos respondentes da EEFD que da FADEUP. Os dados provenientes dos respondentes da EEFD apontam que as diferenças não são invisibilizadas nesse aspecto, e sim, são discriminadas sumariamente. O que nos leva a discrepância com os dados vindo dos respondentes da FADEUP? Será que lá estão invisibilizados, por isso não aparecem? Será a normalização da discriminação?

Por outro lado, há que se considerar também as diferenças culturais entre Brasil e Portugal, ou seja, o culto ao/percepção de corpo lá provavelmente é diferente do que se cultua/percebe por aqui, e esse aspecto precisa ser melhor pesquisado em outras investigações.

Os estudantes da EEFD e professores de ambas as instituições também relataram casos de exclusão envolvendo deficiência, especificamente auditiva. Mais uma vez enfatizo que a minha intenção aqui não é fazer uma análise quantitativa dos dados, porém não posso deixar de mencionar que muitos estudantes da EEFD comentaram este fato. Assim, mostro abaixo algumas evidências mais contundentes sobre esse assunto.

Houve um caso de um aluno surdo ter sido repreendido por um professor que fala de costas para a turma e um outro aluno tinha que falar tudo para ele. A professora nem quis saber que o aluno era surdo e mandou parar que estava atrapalhando a aula. (estudante EEFD 175)

No meu período havia um menino surdo. Estábamos na aula teórica da disciplina XXX e como ele não conseguia fazer a leitura labial em todas as palavras, ele virava para alguns amigos e perguntava o que estava sendo dito. A professora não sabia que ele era surdo. Avisou que se ele virassem novamente, aconteceria um teste para a turma toda. O pessoal explicou que ele era surdo, ele virou novamente para os

³² Reportagem da Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff030220111.htm>

amigos para entender o que a professora dizia e isso foi o suficiente para que a professora aplicar um teste para todos. (estudante Eefd 94)

A Eefd teve um aluno deficiente auditivo, que foi para uma universidade para surdos no Sul, pois se sentia deslocado entre os demais. (professor Eefd 38)

Um aluno surdo que, segundo o professor, "entendia tudo", por isso, não fazia porque não queria. Este exemplo mostra como a falta de conhecimento limita a atuação do professor. (professor FADEUP 1)

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que o Artigo 14 do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), assegura que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Além disso, devem prover as instituições com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, o que não aconteceu nesse caso, segundo relato dos estudantes.

As falas bastante incisivas acima apresentadas, aliadas a obrigatoriedade do decreto mencionado, levam-me a reflexão sobre o acesso e a permanência no Ensino Superior, bem como a formação continuada de professores. Noto que as políticas públicas cada vez mais permitem o acesso à Educação, porém não há apoio e recursos visando à permanência com qualidade de todos os alunos, como pode ser exemplificado no caso acima.

No contexto brasileiro, um exemplo disso é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa ações voltadas para as Universidades no Brasil, e tem como objetivo:

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007 p.10)

O discurso parece ser bastante motivador, porém não condiz com a realidade das universidades federais e especialmente nesse caso citado, evidencia que não oferece condições para permanência dos alunos. Nesse aspecto, o REUNI, segundo alguns dos seus críticos (LÉDA e MANCEBO, 2009; LIMA, 2013), busca somente indicadores meramente quantitativos, inchando as universidades de estudantes, sem, privilegiar a sua formação em termos qualitativos, precarizando o trabalho docente e ampliando a heteronomia universitária.

No contexto europeu, no qual Portugal está inserido, esse assunto nos remete também ao processo de Bolonha, posto que o REUNI segue os princípios de Bolonha, embora com diferentes matizes. Para Wielewicki e Oliveira (2010, p.229), o REUNI sofre

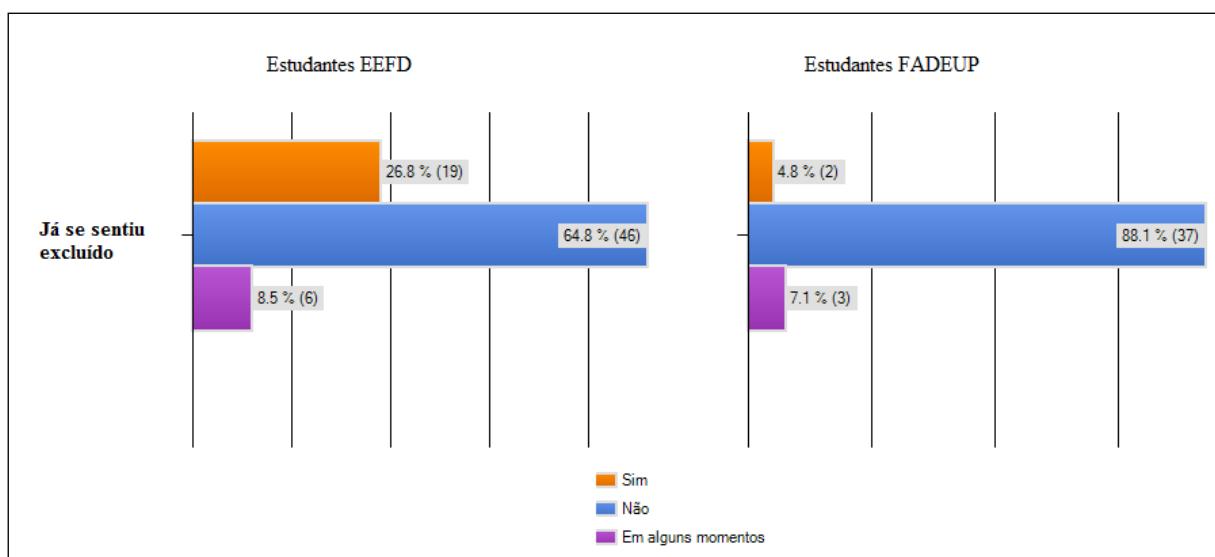
“questionamentos múltiplos sobre a celeridade, a insuficiência e até mesmo a ausência de debate. Questionamentos similares, portanto, aos feitos ao Processo de Bolonha”.

Em comum, temos a ação de políticas verticalizadas em ambos os contextos e que, não dão conta de resolver a demanda pela qualidade na Educação. Pelo menos nos relatos aqui apresentados por estudantes e professores, vejo que situações como estas são mais narradas por respondentes da EEFD, especialmente estudantes, porém não dá para afirmar que tais exemplos de exclusões como essas não acontecem (ou acontecem menos) na FADEUP (Portugal) do que aqui na EEFD (Brasil), pois pode ser que essas pessoas sejam tão invisibilizadas que não são notadas, ou que os estudantes não se veem com voz para apontar tais exclusões.

Posso, então, lançar um questionamento sobre a inclusão perversa, ou seja, os estudantes passam por exclusões, mas isso é velado? As diferenças são invisibilizadas? Sawaia (2008) corrobora tal visão, pois entende exclusão como um descompromisso político com o sofrimento do outro, portanto, não olhar pro outro é não reconhecer a exclusão.

Depois de perguntar aos respondentes se eles já tinham presenciado alguma exclusão, perguntei se eles, estudantes ou professores, já se sentiram excluídos em algum momento no interior da instituição que estuda/trabalha. A maioria dos estudantes da EEFD (64,8%) e da FADEUP (88,1%) responderam que *não*.

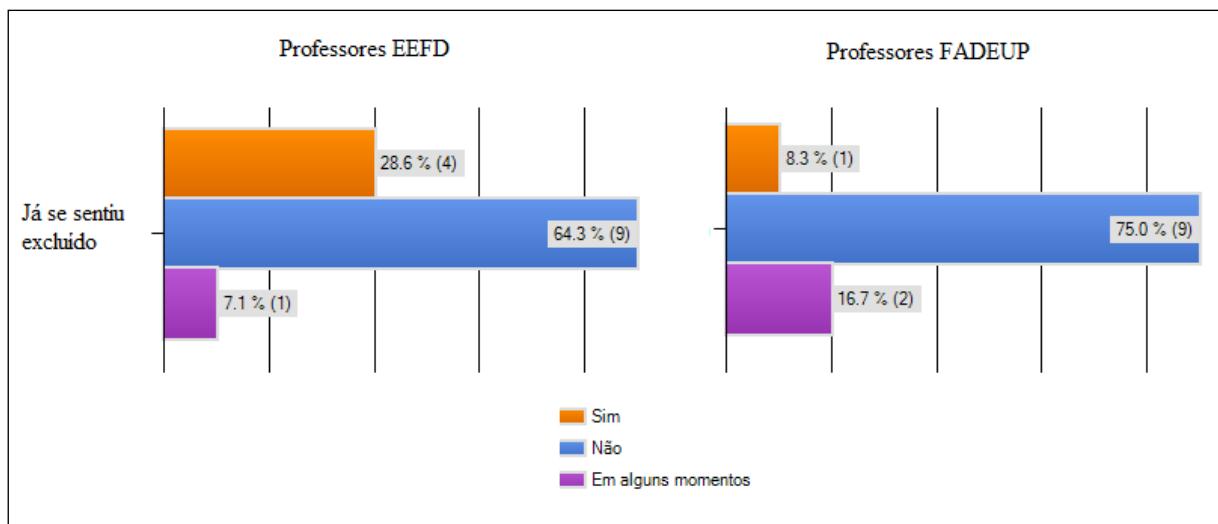
Gráfico 20: Sentiu-se excluído - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

A maioria dos professores de ambas as instituições também assinalou *não* a esta questão, 64,3% dos docentes da EEFD e 75% da FADEUP.

Gráfico 21: Sentiu-se excluído - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Antes de apresentar os exemplos elencados de quem já se sentiu excluído na instituição, cabem algumas indagações: O indivíduo não se sente excluído, mas relata casos de exclusão. A exclusão só acontece com o outro? Quem nunca foi excluído? Tal pessoa não reconhece sua própria inclusão ou somente a invisibiliza?

Santos (1999/2000, p.48) assinala que “gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa”. Assim, com base no referencial teórico no qual me apoio, considerando inclusão/exclusão como processos dialéticos e dinâmicos, não existem espaços definitivamente inclusivos ou excludentes. Sawaia (2008) corrobora esse ponto afirmando que a expressão dialética exclusão/inclusão é no sentido de marcar que ambas não constituem categorias em si, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável que se constitui na própria relação.

Nos exemplos citados por quem já se sentiu excluído, mais uma vez a questão com ênfase no rendimento aparece fortemente, especialmente nas falas dos estudantes.

Não conseguir realizar com perfeição algumas das atividades físicas propostas nas aulas práticas. (estudante EEFD 152)

Algumas pessoas só dão atenção aos que já são "atletas", os demais são "excluídos". (estudante EEFD 111)

SIM! Quando não tive bom desempenho em aulas práticas como vôlei e atletismo. (estudante FADEUP 96)

Sim, por morfologicamente não ser adequada para algumas modalidades. (estudante FADEUP 200)

Especificamente com relação ao rendimento, tenho notado maior frequência nesses casos relatados por estudantes da EEFD do que da FADEUP, porém, não há como negar que essa ênfase é própria da área da Educação Física em ambos os contextos, infelizmente.

O sentimento de exclusão foi externalizado por estudantes da EEFD e professores de ambas as instituições com relação à área da Educação Física ser menos valorizada que as demais.

Em diversas aulas na Faculdade de Educação, uma docente dava atenção quase que prioritariamente a alunos que não eram da Educação Física, demonstrando que os alunos deste curso não apresentam o mesmo intelecto dos alunos de outros cursos de licenciatura, no caso, as de disciplina mais tradicionais na Educação Básica. (estudante EEFD 95)

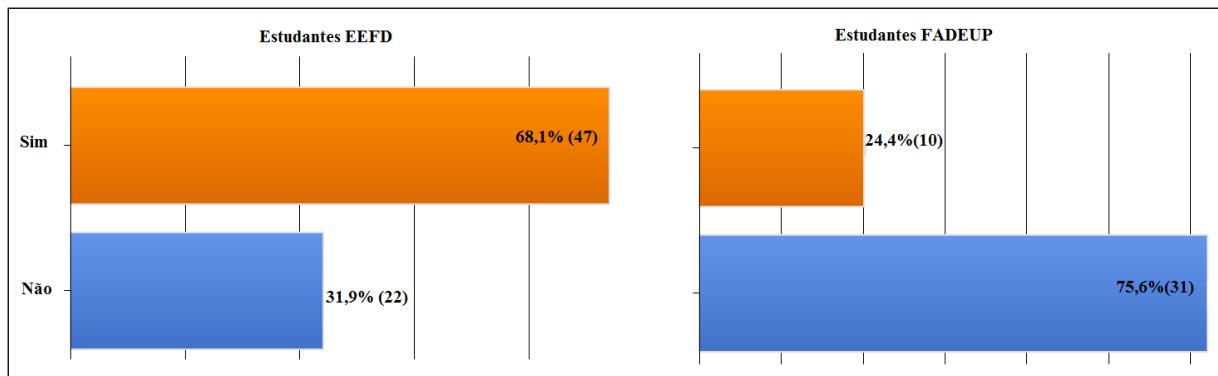
excluido, excluido, não... é muito forte e isso não senti... apenas menos bem tratado numa ou noutra ocasião...(professor FADEUP 24)

Por ser professor de educação física, já fui tratado com desprezo em outras unidades da instituição. (professor EEFD 33)

Gawryszewski (2007) e Bertini Junior e Tassoni (2013) confirmam em seus estudos que a desvalorização da Educação Física como área de conhecimento é flagrante, tanto como disciplina escolar, como na formação docente e no mundo do trabalho. Nessa hierarquização de saberes, a Educação Física é rechaçada e relegada a segundo plano. De acordo com os estudos de Fonseca (2009) Silva (2008a) Santos et al (2007), os futuros professores de Educação Física já sofrem essa exclusão na formação inicial e, segundo Silva (2004), continuam o processo de exclusão depois de formados.

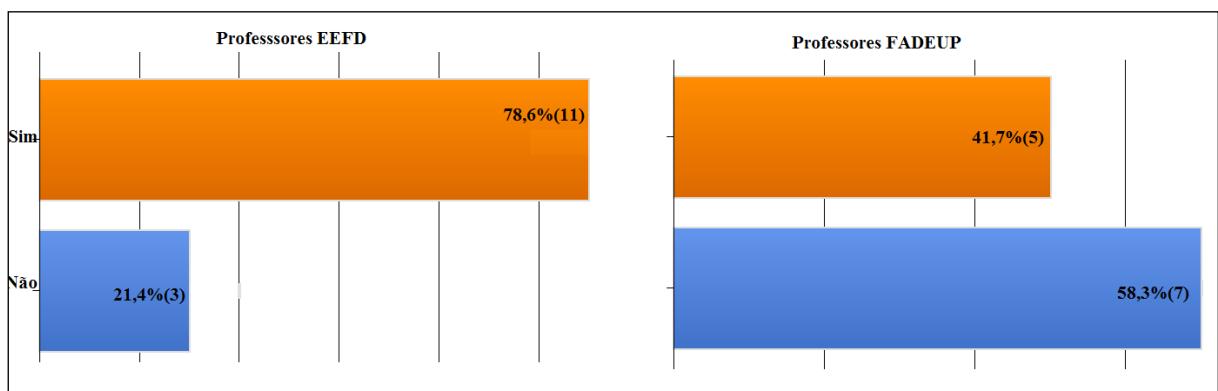
Interessante apontar que a maioria dos estudantes e professores das duas instituições pesquisadas, assinalaram *não* para as duas questões, porém é importante registrar que os exemplos dados pelos respondentes que se sentiram excluídos ou presenciaram algum caso de exclusão são muito contundentes e refletem a exclusão do outro e de si próprio.

Quando perguntados se identificam alguma dificuldade ou barreira à aprendizagem pela qual passam os estudantes de sua instituição, as respostas dos estudantes e professores pesquisados da EEFD e da FADEUP foram opostas. A maioria dos estudantes brasileiros apontou que *sim* (68,1%) e a maioria dos estudantes portugueses apontou que *não* (75,6%).

Gráfico 22: Dificuldade ou barreira à aprendizagem – estudantes

Fonte: Dados de pesquisa

As respostas dos professores se assemelharam a dos estudantes de sua instituição, onde a maioria dos docentes da EEFID assinalou *sim* (78,6%) e a maioria dos docentes da FADEUP assinalou *não* (58,3%), porém esse último percentual foi mais parelho (41,7%) apontando que *sim*.

Gráfico 23: Dificuldade ou barreira à aprendizagem – professores

Fonte: Dados de pesquisa

Interessante constatar que na realidade da FADEUP, pelo menos no olhar da maioria dos estudantes e professores respondentes, não há dificuldade ou barreira à aprendizagem. Levando em consideração a percepção de estudantes e professores da EEFID e da FADEUP, ficou nítido que as realidades das instituições, nesse sentido, são opostas.

Para Booth e Ainscow (2012), barreiras à aprendizagem caracterizam-se como tudo que impossibilita ou dificulta o desenvolvimento do conhecimento e podem ser encontradas em todos os aspectos da instituição educacional, ou seja, nos prédios e disposição física, na estrutura e organização escolar, na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados

e o que são ensinados, nas culturas e políticas, nas condições materiais para a realização do processo ensino-aprendizagem, dentre outros.

Aos que assinalaram *sim*, pedi que citassem quais dificuldades ou barreiras eles consideram de maior ocorrência ou relevância e o que eles consideram necessário ser feito para que isso seja superado. Seis temas emergiram das falas dos respondentes, e para melhor apresentação, organizei-as em um quadro mostrando as barreiras e as possíveis soluções.

Com relação à **formação**, os respondentes da Eefd criticam a separação da licenciatura e bacharelado e na FADEUP as críticas são voltadas as determinações impostas pelo Processo de Bolonha.

Quadro 12: Barreiras X soluções - formação

| Barreiras | Soluções |
|--|--|
| A separação entre as graduações de licenciatura e bacharelado. (estudante Eefd 228) | Deveria voltar a ter a união dessas graduações, ja que o profissional de educação física é professor em ambos os contextos. (estudante Eefd 228) |
| Com a entrada do processo de Bolonha as matérias ficaram mais condensadas. É necessário assimilar tudo muito rápido. (estudante FADEUP 37) | Distribuir melhor as matérias, alongar o curso ou então selecionar apenas aquilo que vale a pena ser ensinado/aprendido pelos estudantes (estudante FADEUP 38) |
| A Resolução CNE-CES nº 07/2004 trata das Diretrizes Curriculares da área de Educação Física. A meu ver, por interpretação diferenciada da proposta desta Resolução, houve um empobrecimento curricular, no que diz respeito ao curso de Licenciatura, pois este, não abrange todos os itens citados nesta Resolução. Não tenho visto esta discrepância acontecendo em currículos de outros países (faço parte de comissão de revalidação de diplomas e tenho contato com diplomas estrangeiros). (professor Eefd 38) | |
| Tempo de contacto diminuto causado pelas alterações de Bolonha. (professor FADEUP 1) | |

Fonte: Dados de pesquisa

Os professores e estudantes da FADEUP apontam para o aligeiramento da formação por conta do Processo de Bolonha, e isso é legítimo à medida que eles relatam o tempo diminuto e as disciplinas condensadas.

Porém, pelo menos considerando o tempo de formação, como vimos no capítulo 3, seção 3.3, para estarem habilitados a dar aula de Educação Física na escola, os portugueses precisam concluir a Licenciatura em Desporto (3 anos) mais o Mestrado em Ensino de Educação Física (2 anos), totalizando 5 anos de formação. Ao passo que aqui no Brasil, a habilitação exigida é a Licenciatura, no mínimo 3 anos. Não estou resumindo tal questão tão

complexa à quantidade de anos de estudos, contudo, inevitavelmente, é necessário considerar esse ponto.

A separação dos cursos licenciatura e bacharelado, conforme também discuti na seção 3.3, é um tema que gera muitos debates atualmente no campo da formação de professores de Educação Física e há muitas mobilizações defendendo a unificação dos cursos, o que ficou claro nos relatos dos estudantes da Eefd.

Com relação aos **professores e suas metodologias**, os estudantes de ambas as instituições teceram considerações acerca do distanciamento, da falta de comprometimento e da necessidade de atualização às demandas atuais.

Quadro 13: Barreiras X soluções - professores e suas metodologias

| Barreiras | Soluções |
|--|--|
| A desatualização de muitos professores que parecem que dão a mesma aula desde a década de 70. (estudante Eefd 175) | Emancipar toda a metodologia de ensino desses professores de matérias principalmente práticas da Eefd. Cadê os educadores com pensamentos renovadores????????????????? (estudante Eefd 96) |
| Professores que pararam no tempo e encontram-se no ensino tradicional. (estudante Eefd 77) | Maior diálogo, mais comprometimento, reciclagem curricular e quebrar barreira de que o professor é um ser inalcançável. (estudante Eefd 141) |
| Professores distantes. (estudante FADEUP 25) | Colaboração dos professores (estudante FADEUP 25) |
| Muito trabalho e pouca explicação. (estudante FADEUP 202) | Mais explicação e mais comprometimento por parte dos professores e centrarem-se no importante. (Estudantes FADEUP 202) |

Fonte: Dados de pesquisa

A dificuldade na **infraestrutura** é citada por estudantes e professores da Eefd, no que diz respeito à precariedade de livros, instalações esportivas e materiais didático-pedagógicos. Noto que tal questão não foi levantada por respondentes da FADEUP, o que evidencia a grande diferença entre essas duas instituições, nesse sentido.

Quadro 14: Barreiras X soluções – infraestrutura

| Barreiras | Soluções |
|--|---|
| Falta de materiais esportivos para se trabalhar nas atividades e infraestrutura nas quadras e pista de atletismo. (estudante Eefd 215) | Melhoria sás instalações/infraestrutura da universidade. (estudante Eefd 112) |
| Falta de livros na biblioteca. (estudante Eefd 198) | Se invista mais na educação como um todo e na nossa unidade. (estudante Eefd 226) |

Fonte: Dados de pesquisa

A dificuldade dos estudantes da EEFD no ensino de base é reconhecida pelos próprios e também pelos professores. Tal problema vivenciado na Educação Básica se reflete no Ensino Superior, de modo a evidenciar a questão do acesso e permanência mais uma vez. Essa também foi uma questão apontada unicamente por respondentes da EEFD e não houve nenhuma solução apontada pelos respondentes nesse aspecto.

Os estudantes chegam muito despreparados para uma graduação. (estudante EEFD 98)

Alunos que apresentam dificuldade de ler e compreender textos. Alunos que apresentam dificuldades de escrever textos coerentes e corretos do ponto de vista gramatical. Formação deficiente nas etapas anteriores do ensino fundamental e médio (professor EEFD 30)

A formação com ênfase nas **técnicas/rendimento** e não em fins pedagógicos, mais uma vez, apareceu em destaque nas falas dos estudantes, tanto da EEFD quanto da FADEUP. Fonseca (2009) e Silva (2004) reiteradamente apontam que a Educação Física, seja no âmbito escolar ou na formação docente, não é lugar de formação de atletas e sim, de cidadãos.

Quadro 15: Barreiras X soluções – técnicas/ rendimento

| Barreiras | Soluções |
|---|---|
| Muitos professores usam como forma de avaliação a execução dos movimentos de uma forma inadequada, como o movimento "perfeito". (estudante EEFD 94) | Repensar o curso de educação física levando em consideração a educação como foco principal e não as práticas esportivas e o alto rendimento. Pois a Universidade irá formar professores e não atletas. (estudante EEFD 184) |
| Muitos sentem dificuldades nas áreas onde têm menores vivências desportivas. (estudante FADEUP 201) | Criar mais oportunidades de avaliação teórica. (estudante FADEUP 195) |

Fonte: Dados de pesquisa

Nesse sentido, vejo, com base nos depoimentos dos estudantes o quanto é presente a prática excludente de professores formadores que ainda se apoiam em bases que privilegiam a técnica e o rendimento, oprimindo e excluindo grande parte dos alunos ditos como menos habilidosos.

Por fim, os estudantes da FADEUP fazem coro sobre os anseios por **experiências no campo prático**, numa aproximação maior com a realidade que enfrentarão na vida profissional.

Quadro 16: Barreiras X soluções – experiências no campo prático

| Barreiras | Soluções |
|--|---|
| Falta de experiência prática. (estudante FADEUP 193) Nas didáticas somos avaliados no primeiro momento em que aplicamos os nossos conhecimentos. (estudante FADEUP 169) | Tentar tornar o processo de ensino mais próximo da realidade. (estudante FADEUP 200) As didáticas específicas deveriam ser anuais e não semestrais. Era necessário passar mais tempo na escola, em contacto com os alunos e o ambiente escolar. Criar uma espécie de obrigatoriedade horária para lecionar extra aula com acompanhamento - uma espécie de pré-estágio. (estudante FADEUP 37) |

Fonte: Dados de pesquisa

Considerando todos esses relatos, percebo que no Ensino Superior, como em qualquer segmento de ensino, os estudantes também apresentam dificuldades, que são negadas muitas vezes.

Para Maia e Fonseca (2014,mimeo), as dificuldades de aprendizagem, no sentido de barreiras atitudinais, marcam um modelo de aprendizagem que se repete desde o início da escolarização, criando uma rigidez frente ao ato de aprender. Se pensarmos no ensino tradicional, onde o conteúdo é o cerne e a nota a resposta final, vemos que na universidade tal modalidade é perpetuada, levando o estudante longe de um posicionamento crítico e criativo.

Na dimensão das práticas isso em muito contribui para que haja um aprendizado em que a teorização e a performance fiquem mais importantes do que a prática criativa ou a docência, já que dado um modelo, basta ao estudante repeti-lo e obterá sucesso. Esse é o objetivo da docência? As dificuldades de aprendizagem aparecem quando as dimensões que compõe o sujeito que aprende – dimensões cognitiva, afetiva, relacional e contextual – se enodam, principalmente aquelas que dizem respeito ao vínculo com a aprendizagem e a que fala dos afetos.

Noto, nas falas dos estudantes que se sentiram excluídos nas práticas que o que lá estava em jogo era exatamente essas duas dimensões, que travavam o desempenho destes alunos. Diante de um professor que somente estimula àqueles que podem responder em excelência, os alunos fora do padrão ditado pelo professor/cultura esportiva, vivem o processo às avessas, a exclusão no processo de aprendizagem que deveria ser na base inclusivo vide tanto as políticas já estudadas.

Independente de terem entrado para um curso que gostariam de exercer profissionalmente, vejo que muitos se desestimulam e não possuem de fato motivos para tanto. Ousaríamos dizer que dentro de um sistema perverso de um corpo perfeito e de um

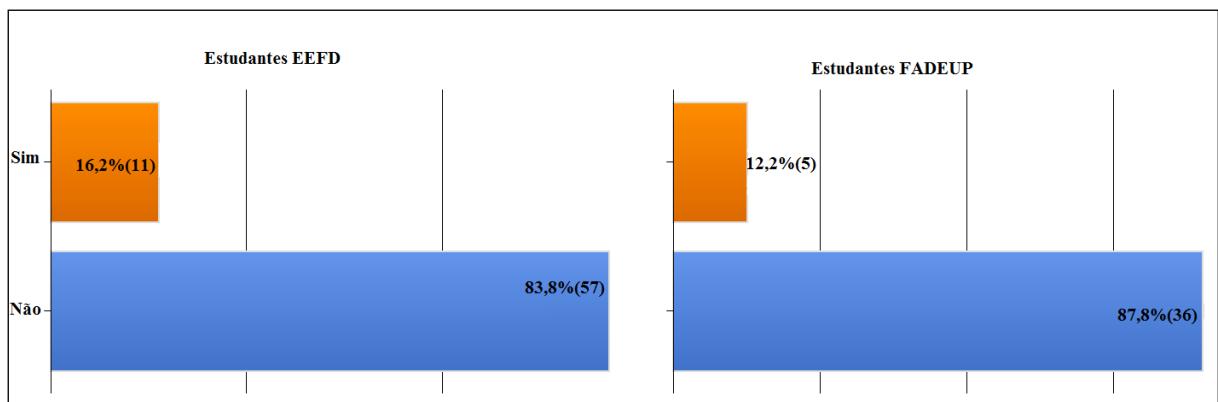
resultado excelente, não há espaço para aqueles que seriam vistos como “normais” por que ser “normal”, um indivíduo padrão, é ter um biotipo e uma performance ditatorial.

Maia e Fonseca (2014,mimeo) ainda assinalam que muitos dizem que falta prática na teoria. Outro desacerto e outra brecha para dificuldades na aprendizagem já que os alunos sabem teorias mas não sabem aplicá-las ou pensar em saídas reais dentro de situações reais. Por que brechas para problemas na aprendizagem? Sabemos, como já foi analisado anteriormente, que toda aprendizagem advém, inicialmente (e para sempre) de um fazer, de um construir, que parte do corpo para depois chegarmos a um pensar abstrato sobre tal ato. Sempre dependeremos do fazer para aprender, temos de manusear para saber e criar estruturas que possam nos ajudar a pensar. Pensamos primeiro com o corpo e depois com ele presentificado na imagem corporal que temos de nós mesmos e das situações que vivenciamos. Se somente aprendemos sobre o que seja uma coisa e não trabalhamos de fato com isso, não guardaremos o que aprendemos porque não estará significado ou será significativo para nós.

Assim, se queremos ter uma educação para todos realmente, sem padrões de público-alvo, devemos lutar para que todos, sem exceção, possam vivenciar todas as situações e igualmente levarmos os professores a entenderem que ser educador é antes de tudo não ser agente de processos excludentes que geram dificuldades na aprendizagem e, consequentemente, a desistência, muitas vezes, da disciplina e de um curso.

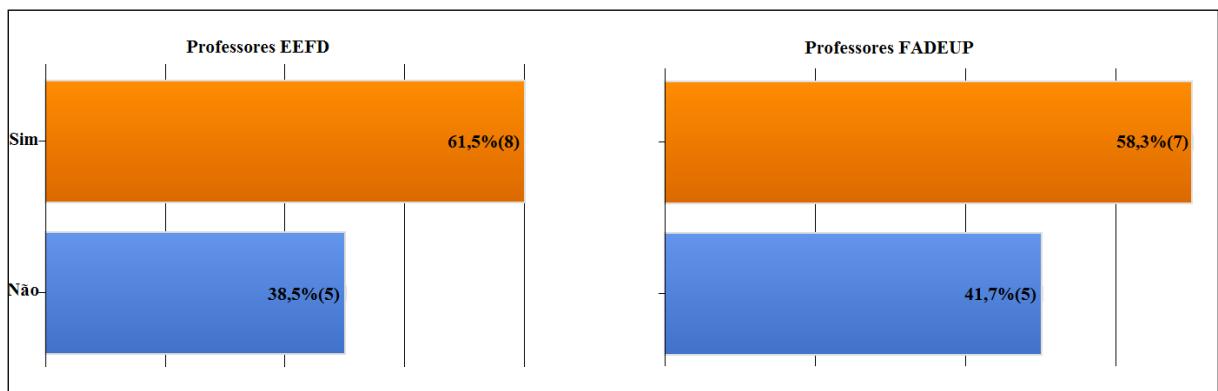
No que se refere à dimensão das políticas, perguntei aos estudantes e professores se eles conhecem alguma política de inclusão em educação. Booth e Ainscow (2012) afirmam que sem uma estratégia de implementação, ou seja, sem o campo prático efetivo, a política expressa nos documentos se torna meramente retórica. Nesse sentido, essa pergunta se fez necessária para identificar o grau de conhecimento dos respondentes acerca de legislações de âmbito macro, meso e/ou micro com relação a essa temática.

A maioria dos estudantes brasileiros (83,8%) e portugueses (87,8%) afirmou *não* conhecer políticas de inclusão em educação.

Gráfico 24: Políticas de inclusão – estudantes

Fonte: Dados de pesquisa

Já a maior parte dos professores respondentes afirmou conhecer algumas políticas, 61,5% dos docentes da EEFID e 58,3% da FADEUP.

Gráfico 25: Políticas de inclusão – professores

Fonte: Dados de pesquisa

Aos respondentes que assinalaram *sim*, pedi que citassem exemplos de políticas de inclusão nos âmbitos internacional, nacional e institucional. Para melhor visualização, organizei o quadro abaixo:

Quadro 17: Políticas de inclusão – estudantes e professores

| Políticas | Estudantes EEFD | Professores EEFD | Estudantes FADEUP | Professores FADEUP |
|----------------|--|--|--|---|
| Internacionais | <ul style="list-style-type: none"> - Convenção da Guatemala - Declaração de Jomtien - Convenção ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência | <ul style="list-style-type: none"> - Declaração de Educação Para Todos - Declaração de Salamanca | - | <ul style="list-style-type: none"> - Declaração de Educação Para Todos |
| Nacionais | <ul style="list-style-type: none"> - Constituição Federal de 1988 - PNE - LDB - Lei de cotas - Lei de empregos para deficientes - Portaria nº 976/06 | <ul style="list-style-type: none"> - Lei de cotas sociais | <ul style="list-style-type: none"> - Planos Curriculares Nacionais | <ul style="list-style-type: none"> - Constituição da república portuguesa - Lei de Bases do Sistema Educativo |
| Institucionais | <ul style="list-style-type: none"> - Política de auxílio ao estudante | | <ul style="list-style-type: none"> - Lei de acessibilidade para todos | - |

Fonte: Dados de pesquisa

É importante pontuar que tanto professores quanto estudantes de ambas as instituições pesquisadas fizeram uma confusão conceitual e citaram como políticas inclusivas, por exemplo: *Projetos Escola 2a Oportunidade; escola positiva; escola da ponte; Fórum de Estudos de Educação Inclusiva; Pró Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial; GEPEFAdI; área de investigação e formação para desporto adaptado; a disciplina Adaptada; Divisão de Inclusão e Acessibilidade; Programas de Educação Física; Apoio e integração de alunos com Necessidade Educativas Especiais; Projetos de extensão.*

Políticas são normas estabelecidas legalmente em nível macro, meso e/ou micro. A ação pode se tornar uma política, mas precisa ser normatizada, e o que alguns respondentes apontaram são projetos, programas, escolas, grupo de pesquisa e disciplina que tem relação com inclusão, mas não são políticas.

No que se refere ao âmbito internacional, foram citadas importantes declarações que são marcos do conceito de inclusão tratado nesta tese e discutidos no capítulo 3, como a Declaração de Educação Para Todos (Jomtien) e a Declaração de Salamanca. Foram citadas também a Declaração de Guatemala e a Declaração sobre os direitos das pessoas com deficiência, ambas que abordam especificamente a questão de deficiência.

Em termos de leis nacionais, foram citadas as constituições nacionais de Brasil e Portugal, além das leis que regem a educação nacional dos dois países (LDB e LB). Foram citados também Planos Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a portaria MEC Nº 976/2006 que dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação.

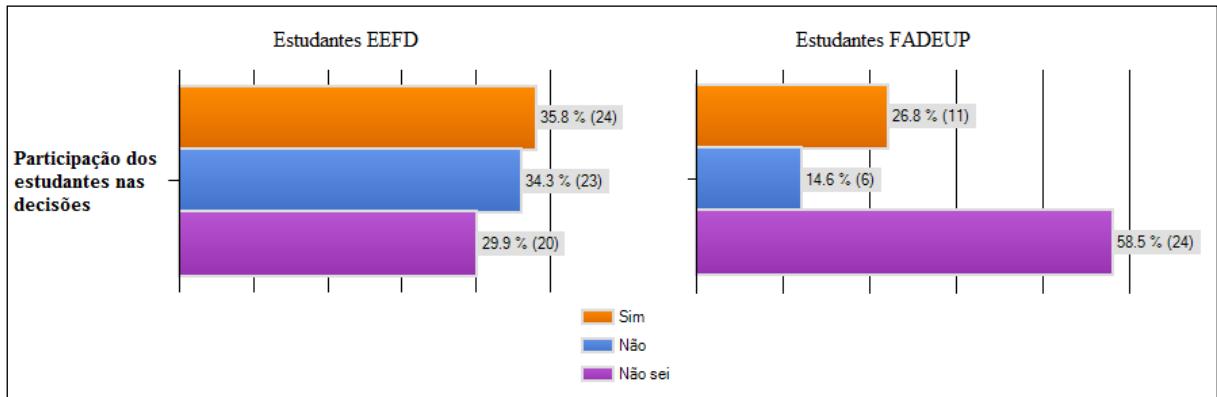
Embora haja muita controvérsia se a lei de cotas é uma política de inclusão, esta foi citada pelos respondentes. A Lei nº 12.711/2012 (BRASIL 2012), garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Houve referência também à lei nº 8.213/1991 (BRASIL, 1991) de contratação e cota de Deficientes nas Empresas, e, além disso, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência.

Com relação a políticas institucionais, foram citadas por estudantes da EEFD, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal fornecendo bolsa auxílio e auxílio transporte, por exemplo. Embora esta seja uma lei federal, os estudantes entendem como da instituição, pois recebem o benefício via UFRJ. Os estudantes portugueses citaram a Lei de acessibilidade para todos (Decreto-Lei nº163/2006), que visa ampliar e difundir as Normas Técnicas de Acessibilidade, sendo esta também uma lei nacional de Portugal e não institucional.

Em suma, esse distanciamento com as políticas já tinha sido apontada por Fonseca (2009), com pouca preocupação em abordar temas relevantes nesse sentido, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores de Educação Física.

Perguntei aos respondentes se há participação dos estudantes nas decisões em prol da instituição. Esta questão visa investigar a participação democrática enquanto direito e tomada de decisão com cunho político. Entre os estudantes brasileiros houve um equilíbrio das respostas *sim* (35,8%), *não* (34,3%) e *não sei* (29,9%), e entre os portugueses, a maioria (58,5%) assinalou *não sei*. Esse panorama aponta claramente para pouca participação dos estudantes e ambos os contextos pesquisados, pois as marcações *não* e *não sei*, nos dois casos, são bastante expressivas.

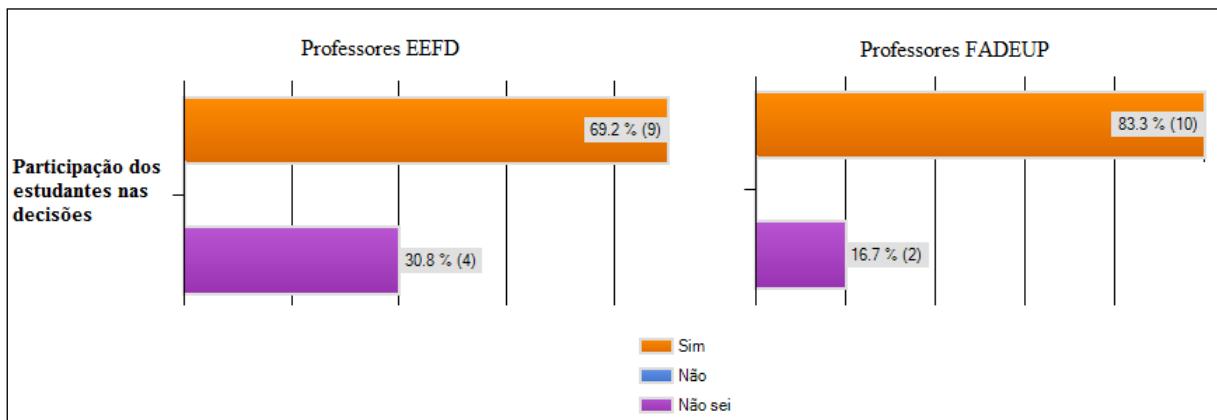
Gráfico 26: Participação dos estudantes nas decisões - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

A maioria dos professores respondentes de ambas as instituições assinalou *sim* a esta questão, 69,2% da EEFD e 83,3% da FADEUP.

Gráfico 27: Participação dos estudantes nas decisões - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Caso assinalassem positivamente, pedi que escrevessem como tal participação se dá. As falas dos estudantes e professores de ambas as instituições deixam claro que a participação dos estudantes é significativa e em diversas instâncias da universidade como colegiado, congregação e reuniões de departamento, por meio do Centro Acadêmico (EEFD) e da Associação de Estudantes (FADEUP).

Há a um Centro Acadêmico que representa os estudantes e participa ativamente. (estudante EEFD 94)

A associação de estudantes tem um papel ativo em relação a algumas decisões. (estudante FADEUP 207)

Participam das reuniões do órgão máximo deliberativo e das reuniões de departamentos. (professor EEFD 30)

Através da participação de estudantes em órgãos da faculdade (associação de estudantes, conselho pedagógico, conselho de representantes). (professor FADEUP 32)

No que se refere à EEFD, pude notar nas falas dos estudantes certo conflito interno na EEFD no que tange a relação com diretor da instituição.

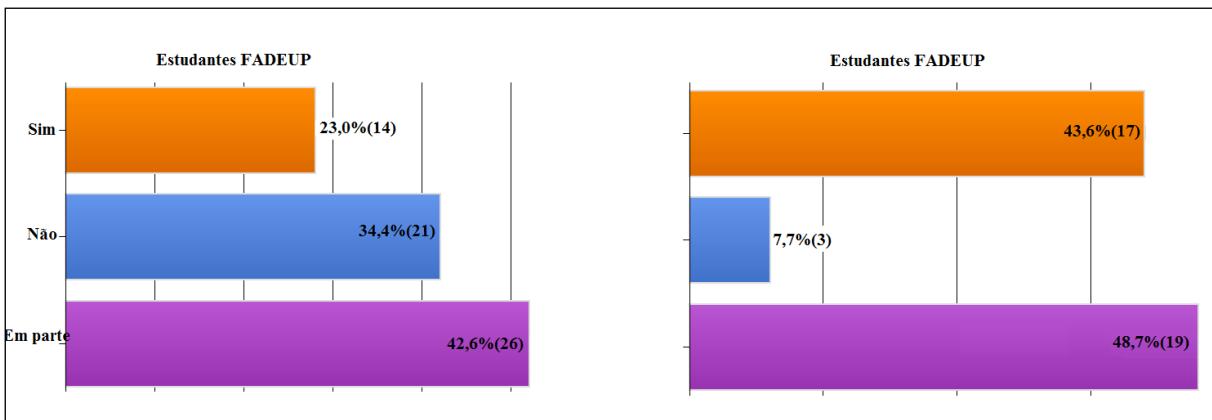
Há o Centro Acadêmico que por vezes reivindica fatores importantes para a instituição. Por outro lado, o C.A, às vezes, está muito preocupado em discutir Marx, Cuba, do que exercer uma função política e não de inutilidade. (estudante EEFD 122)

Os alunos se reúnem no Centro Acadêmico da EEFD e discutem sobre o assunto, mas todo consenso é ignorado pelo atual diretor. (estudante EEFD 53)

Booth e Ainscow (2012) são categóricos ao apontar a participação como um conceito chave para promover os processos de inclusão. Sem participação, não há construção de um espaço menos excludente.

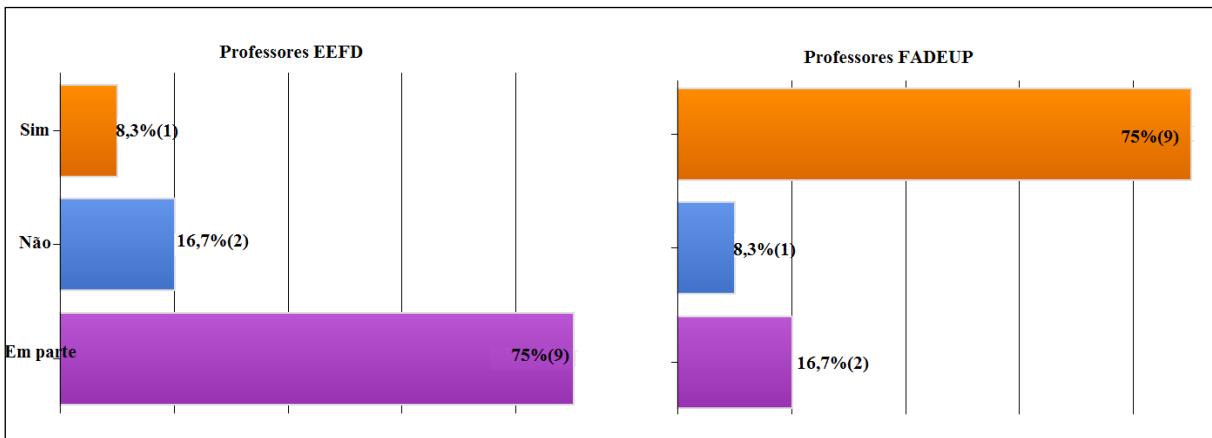
Assim, diferentes opiniões são importantes para construção da democracia, entendendo-a como um “conjunto de procedimentos em que subjazem princípios e valores que definem de forma genérica um estilo de vida individual e coletivo [...] comprometido, mediante a participação ativa, com a defesa dos direitos que garantam a convivência na pluralidade” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.59). Dessa forma, toda e qualquer instituição educacional deve ser um espaço democrático, com direito a voz e com dever de respeitar, de parte a parte, as opiniões que divergem em algum sentido, porque, como afirma Perez Gomez (2001), as pessoas devem ser sempre respeitadas, mas as ideias devem ser sempre debatidas e questionadas.

As próximas questões abordam a dimensão das práticas de inclusão/exclusão. Quando indagados sobre se o currículo é adequado a atender as demandas atuais em termos de práticas pedagógicas no que se refere à formação docente em Educação Física, a maioria dos estudantes brasileiros (42,6%) e portugueses (48,7%) assinalou a opção *em parte*; porém ao analisar mais detalhadamente, percebo que os brasileiros se aproximam mais do *não* (34,4%) e os portugueses mais do *sim* (43,6%).

Gráfico 28: Currículo e demandas atuais – estudantes

Fonte: Dados de pesquisa

As respostas dos professores foram opostas. Enquanto que a maioria dos docentes da EEFD aponta que o currículo é adequado as demandas atuais *em parte* (75%), a maior parte dos docentes da FADEUP afirma que *sim* (75%).

Gráfico 29: Currículo e demandas atuais – professores

Fonte: Dados de pesquisa

Pedi que os respondentes dessem exemplos dessa adequação citada. A aparição de pontos focais como a separação do curso de Licenciatura e Bacharelado por parte de estudantes da EEFD, a pouca experiência prática com a realidade escolar relatada por estudantes da FADEUP, e o foco exacerbado no rendimento e nas técnicas em detrimento da prática pedagógica narrado por estudantes de ambas as instituições, tem sido recorrente nesta análise e mais uma vez aparecem aqui nesta questão.

Nosso currículo foi separado entre licenciatura e bacharel, mas em minha opinião deveria permanecer junto, quem quisesse seguir um só caminho que seguisse, mas a

educação física é uma só. Um exemplo disso, como um bacharel não tem aula de didática? Um absurdo! (estudante Eefd 198)

Podia ser mais intencional e mais virada para a realidade das escolas. (estudante FADEUP 201)

Ainda há muitas disciplinas que valorizam a técnica e o esporte simplesmente. A Instituição de formação docente ainda está no pensamento tradicional. (estudante Eefd 122)

Necessidade exacerbada de Requisitos Físicos. (estudante FADEUP 2)

Desses três pontos mais citados pelos estudantes, nenhum professor mencionou sobre a separação dos cursos ou a ênfase nas técnicas. Somente um professor da FADEUP reconheceu a falta de tempo em relação às experiências práticas.

Não há tempo. Não conseguimos fazer mais em 1 ano curricular e 1 de estágio. (professor FADEUP 1)

Chamou-me a atenção como os professores de ambas as instituições pesquisadas se referem à formação como preparação acabada, com um fim. Tal referencial teórico em que me apoio aponta para a construção permanente do conhecimento, pois entende a inclusão como um processo. Tal preparação, conforme discuti no capítulo 3, tem sua base na formação inicial, porém continua ao longo da vida profissional, enriquecida pelas experiências vividas e a formação continuada.

Trata da questão da formação docente com qualidade. Tem limitações para lincar as disciplinas técnicas com a escola. Mas em geral, saem bem preparados, prontos para o mercado. (professor EFD 14)

Provas mais do que dadas... alunos saem, no geral, bem formados, prontos para serem lançados nas escolas. (professor FADEUP 24)

Julguei importante perguntar, na opinião nos estudantes e professores pesquisados, quais disciplinas poderiam discutir a formação de professores para a diversidade. Para melhor apresentar as disciplinas citadas pelos respondentes, organizei subcategorias que emergiram a partir das próprias respostas deles para melhor apresentar os dados, são elas: **todas, prático-desportivas, deficiência, humanas, didáticas, não sei e nenhuma**. Para melhor visualização, segue gráfico abaixo:

Tabela 11: Disciplinas que poderiam discutir formação de professores para a diversidade

| Subcategorias | Estudantes EEFD | Estudantes FADEUP | Professores EEFD | Professores FADEUP |
|---------------------|-----------------|-------------------|------------------|--------------------|
| Didáticas | 12 | 18 | 4 | 7 |
| Humanas | 8 | 9 | 9 | 3 |
| Deficiência | 3 | 2 | 4 | 1 |
| Prático-desportivas | 18 | 3 | 0 | 0 |
| Todas | 24 | 3 | 7 | 5 |
| Não sei | 7 | 5 | 0 | 0 |
| Nenhuma | 0 | 0 | 0 | 1 |

Fonte: Dados de pesquisa

Ressaltei de cinza na tabela as maiores ocorrências de cada grupo de respondentes.

Na subcategoria **didáticas**, foram mencionadas pelos respondentes de ambos os cursos disciplinas como, por exemplo: Didática especial da Educação Física (EEFD) e Profissionalidade Pedagógica (FADEUP). Professores e estudantes da FADEUP foram os que mais citaram disciplinas na área da didática, 7 e 18 ocorrências, respectivamente.

Com relação às **humanas**, houve menções a disciplinas como Sociologia e Psicologia, e esta foi a subcategoria mais citada por professores da EEFD (9 ocorrências). Disciplinas específicas, próprias da área da **deficiência** como, Educação Física Adaptada na EEFD e Populações Especiais da FADEUP também foram citadas pelos respondentes.

Disciplinas **prático-desportivas** como handebol, futebol e basquetebol foram citadas apenas por estudantes de ambos os cursos, 3 por estudantes da FADEUP e 18 por estudantes da EEFD. Interessante ressaltar que nenhum professor citou disciplinas que remetem a essa subcategoria.

Houve ocorrências apontando que **todas** as disciplinas poderiam discutir essa questão, e os estudantes da EEFD foram os que mais citaram essa possibilidade (24 ocorrências). Segue abaixo algumas justificativas de professores e estudantes sobre tal apontamento:

Todas! A diversidade não está apenas em uma matéria, está em todas, levando em consideração que eu posso lidar com diversos tipos de alunos e aplicar o que foi ensinado em cada uma delas. (estudante EEFD 65)

Todas! (estudante FADEUP 176)

Formação de professores para a diversidade? Acho que a diversidade está em todo lugar, portanto ela pode ser discutida em toda e qualquer disciplina. (professor EEFD 15)

Todas as disciplinas do currículo sem exceção podem e devem discutir a questão da diversidade, pois é diversidade que os futuros professores encontrarão nas escolas e as respetivas áreas de formação, a partir da sua perspetiva específica, devem contribuir para a compreensão e a intervenção relativamente à diversidade. (professor FADEUP 21)

Importante que os respondentes tenham essa visão mais ampla no sentido de que a diversidade deve ser considerada em todas as disciplinas. Cada uma tem sua especificidade e enriqueceria muito a formação considerando isso.

Moreira, Fonseca e Russo (2013) realizaram uma pesquisa para investigar se os professores de disciplinas desportivas na formação inicial tratam da deficiência em suas disciplinas. Apesar de a maioria dos entrevistados ter relatado experiências com pessoas com deficiências ao longo de sua vida profissional, isso não os instigou a incluir esse assunto em sua área de saber, já que todos apontaram que não abordam tal assunto.

Note que a deficiência é um exemplo do que pode ser ‘discutir a formação de professores para a diversidade’. Considerando isso, o professor de qualquer disciplina, como basquete, por exemplo, aproveitando todo seu *know how* e a especificidade de sua área, poderia dar mais subsídios aos alunos de adaptações para atender a alunos com deficiência ou os menos habilidosos.

Ainda sobre esta pergunta, é importante ressaltar que 12 estudantes afirmaram não souberam quais disciplinas indicar (7 da EEFD e 5 da FADEUP) e um professor da FADEUP afirmou que nenhuma disciplina já existente deveria abordar esse assunto.

Nenhumas. Crie-se tempo e espaço para uma nova. As disciplinas que existem já não dão conta dos seus conteúdos. Mais é impossível. (professor FADEUP 1)

Para finalizar, perguntei somente aos estudantes da EEFD e da FADEUP quais disciplinas efetivamente discutem/discutiram questões sobre a diversidade durante sua formação, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 12: Disciplinas que efetivamente discutem formação de professores para a diversidade

| Subcategorias | Estudantes EEFD | Estudantes FADEUP |
|---------------------|-----------------|-------------------|
| Didáticas | 16 | 18 |
| Humanas | 3 | 5 |
| Deficiência | 38 | 3 |
| Prático-desportivas | 3 | 0 |
| Todas | 0 | 2 |
| Não sei | 5 | 2 |
| Nenhuma | 2 | 2 |

Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com a tabela, as áreas mais citadas foram **Deficiência e Didáticas**. Com relação à deficiência, as disciplinas mais citadas foram Educação Física Adaptada (EEFD) e Populações Especiais (FADEUP), especialmente na EEFD esse número foi bastante elevado (28 ocorrências). Para essa preparação, é preciso uma formação específica ou uma disciplina pontual que dê conta de discutir a diversidade? A diversidade se resume a questão da deficiência?

Houve ainda significativo número de ocorrências apontando para as disciplinas **Didáticas**, e as mais citadas foram as mesmas expostas acima: Didática especial da Educação Física (EEFD) e Profissionalidade Pedagógica (FADEUP). Note que as ocorrências foram similares em ambos os cursos (16 da EEFD e 18 da FADEUP).

Nóvoa (2007, p. 6) cita que “a pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema”. O autor afirma ainda que, para além de considerar o aluno como centro, o foco principal deve ser na aprendizagem desse aluno. Portanto, atualmente, a concepção de Didática deixou de considerar o professor como dono exclusivo do saber e elemento central do processo ensino aprendizagem para que seja possível fornecer formas diferenciadas para que o aluno possa construir sua aprendizagem. Isso não é inclusão?

Assim, é importante considerar cada indivíduo como uma parte da engrenagem e incentivar à participação plena de todos na construção constante de uma aprendizagem que se aproxime cada vez mais de ideais inclusivos.

4.3 Triangulação

"Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza"
Boaventura Souza Santos

Esta seção se dedica a apresentar a triangulação da **análise documental** e as **concepções de inclusão dos respondentes (professores e estudantes)**, no que se refere à formação de professores de Educação Física, levando em consideração processos de inclusão e exclusão e suas dimensões.

Minayo et al (2005) aponta que a triangulação de métodos valoriza as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto; por conta disso, optei por essa triangulação para cruzar os dados citados, e assim dar maior fidedignidade aos resultados no que tange a discussão das aproximações e distanciamentos entre os cursos em questão.

Segue abaixo, tabela contendo panorama geral da análise documental e concepções de inclusão das duas realidades pesquisadas, com base nas dimensões Culturas, Políticas, Práticas e Biológicas.

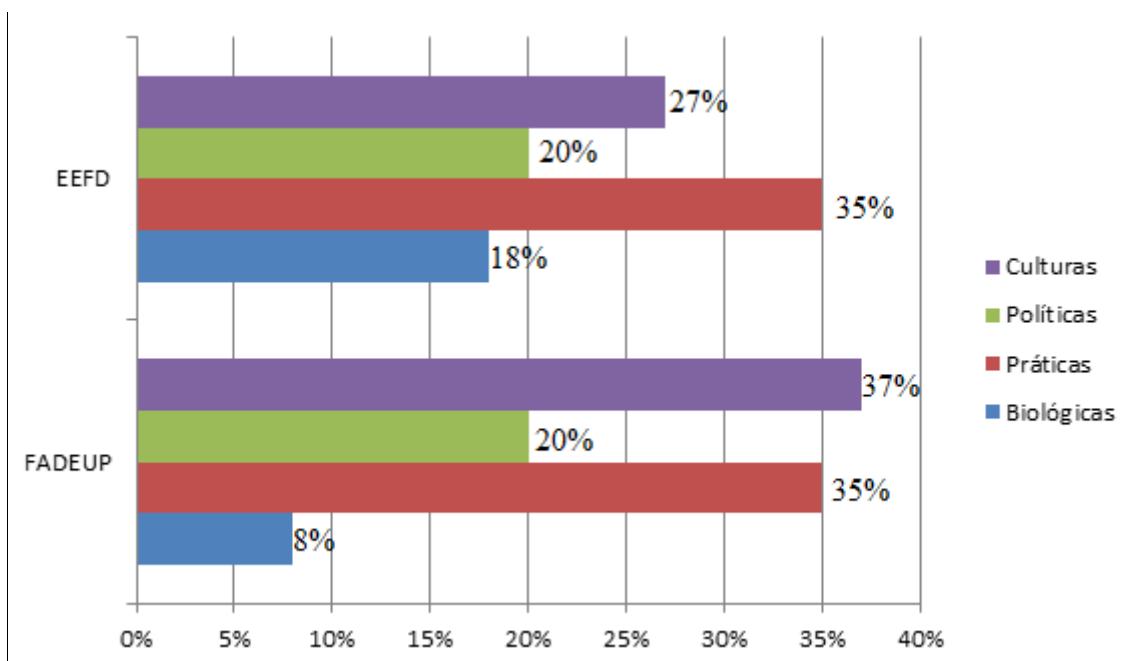
Tabela 13: Triangulação da análise documental e concepções de inclusão dos respondentes

| DIMENSÕES | EEFD | | FADEUP | |
|--|------|------|--------|------|
| | N | % | N | % |
| Dimensão da construção de culturas | 68 | 27% | 100 | 37% |
| Dimensão do desenvolvimento de políticas | 51 | 20% | 54 | 20% |
| Dimensão da orquestração de práticas | 90 | 35% | 94 | 35% |
| Dimensão biológica do ser humano | 47 | 18% | 22 | 8% |
| Total | 256 | 100% | 270 | 100% |

Fonte: Dados de pesquisa

Para melhor visualização do panorama geral da análise documental e concepções de inclusão de estudantes e professores dos dois cursos pesquisados, considerando as dimensões culturas, políticas e práticas e biológicas, segue abaixo gráfico 30:

Gráfico 30: Triangulação da análise documental e concepções de inclusão dos respondentes



Fonte: Dados de pesquisa

Com base nesse panorama geral, agrupando os números e percentuais das três análises, a dimensão das práticas teve maior ênfase na EEFD (35%), seguida pelas culturas (27%), políticas (20%) e biológicas (18%). Na FADEUP, a prevalência foi na dimensão das culturas (37%), seguida das práticas (35%), políticas (20%) e biológicas (8%).

A dimensão das **culturas** foi a mais destacada nas análises em conjunto da FADEUP, ao passo que na EEFD esta dimensão ficou em segundo como prevalência. Embora isso, ao primeiro olhar, indique certo distanciamento, noto que ambos os cursos se aproximam pela enorme possibilidade que os documentos norteadores das disciplinas apresentam em discutir a dialética inclusão/exclusão, como apontado na seção 4.1.

Digo possibilidade, posto que são documentos que tem sua importância, mas por si só não garantem a efetivação do debate e da ação no sentido inclusivo. Reconheço que as possibilidades apontadas na seção 4.1 dão subsídios à construção de culturas de inclusão e podem minimizar o foco majoritário das práticas ligadas à técnica, como vimos em inúmeros momentos durante as análises, por exemplo.

Esse é um dado interessante, pois, segundo Booth e Ainscow (2002):

[...] elas [as culturas] são o coração do aprimoramento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados e de relações de colaboração pode levar a mudanças nas outras dimensões. É através das culturas inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do pessoal e estudantes (p.11).

Assim sendo, para que tais possibilidades de construção de culturas inclusivas sejam efetivamente reais no campo das práticas, precisam não só estar expressas no papel (nos documentos norteadores das disciplinas), mas devem ser conduzidos pelos professores. Talvez este seja um entrave, nesse sentido, posto que o conceito de inclusão dos respondentes tanto da EEFD quanto da FADEUP pouco se aproximou das culturas inclusivas. Isso deixa clara a necessidade de constante inter-relação e articulação entre as três dimensões (BOOTH E AINSCOW, 2002; SANTOS E PAULINO, 2008).

Com relação às **práticas**, o quadro foi exatamente o contrário do que apresentado anteriormente. Na EEFD, esta foi a mais destacada nas análises em conjunto e na FADEUP, esta dimensão foi a segunda como prevalência.

Na análise documental, notei grande ênfase na execução, no rendimento e na *performance* em ambos os cursos, porém os discursos acerca do conceito de inclusão de professores e estudantes se aproximaram muito da participação ativa de todos os alunos, enfatizando que tal participação deve ser efetivada considerando as necessidades singulares de cada um. Abaixo seguem alguns exemplos que reforçam esse apontamento:

Que todos **sem qualquer tipo de distinção** consigam **efetivamente participar** do processo ensino aprendizagem. (estudante EEFD 209)

A educação inclusiva é um processo em permite a **participação de todos** os estudantes nos estabelecimentos de ensino, **independentemente das suas características**(raça, etnia, valores, cultura).(Estudante FADEUP 203)

Possibilidade de **todos os alunos participarem** de suas aulas, incluindo todos os tipos de deficiências e também outros grupos especiais, tanto em questões fisiológicas quanto em psicológicas (gestantes, hipertensos, grupos considerados como minorias sociais, outros). (professor EEFD 38)

Oferecer atenção pedagógica adequada às **necessidades de cada aluno**. (professor FADEUP 22)

Esses conceitos me fazem pensar que os atores envolvidos no processo podem ter ações inclusivas, movidas por valores e culturas inclusivas e que muitas vezes podem mudar políticas que parecem excludentes num primeiro olhar. Como por exemplo, vemos abaixo trechos de documentos norteadores de disciplinas da EEFD e da FADEUP:

Promover o **domínio técnico** dos vários **skills específicos** do Atletismo como modelo cultural numa perspetiva de performance motora. (Objetivos e competências da disciplina Estudos Práticos I Atletismo - FADEUP)

Princípios das **técnicas básicas** das **habilidades motoras específicas**. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem (ementa da disciplina Fundamentos do Atletismo - EEFD)

Este é somente um documento, que aliado a concepções como essas que elenquei acima, podem ter desdobramentos bastante inclusivos. Portanto, ele pode ser colocado em prática por um professor formador que tenha um olhar amplo sobre a diversidade e ensinar sim o domínio técnico, a *performance* motora, as técnicas e as habilidades básicas porém, considerando as singularidades e possibilidades de cada estudante em formação, ensinando-o assim, na prática, a lidar com a diversidade de modo a respeitá-la em suas diferenças e não a excluí-la se não atingir um padrão de movimento ou rendimento pré estabelecido.

Dessa forma, o professor formador tem condições de desfazer processualmente o círculo vicioso excludente que tanto comentei nessa tese, iniciando um círculo virtuoso no sentido de que, respeitando os limites e as possibilidades do estudante em formação, este entenderá que em sua atuação profissional futura também deve seguir esses passos. Não quero parecer prescritiva, mas esse é um modo de exemplificar brevemente o que digo sobre a formação na/para diversidade.

Na dimensão das **políticas**, ambos os cursos pesquisados apresentaram o mesmo percentual geral (20%) e a mesma posição na ordem de prevalências.

O entendimento desta dimensão, segundo o referencial teórico aqui abordado, perpassa não só as políticas públicas maiores como também os Projetos Políticos Pedagógicos, as regras disciplinares, os planejamentos, os regimentos, os acordos ditos ou escritos, isto é, essas políticas se caracterizam pelas intenções que tem por objetivo nortear as ações. Araújo (2013) complementa, afirmando que:

O senso comum admite que as políticas sejam ações expressas mediante documentos oficiais, disposições partidárias e agências governamentais. Estas ações fazem parte do desenvolvimento de políticas inclusivas e/ou excludentes, mas não só elas, todos os acordos entre os sujeitos da escola, sejam eles escritos ou não, são parte integrante desta dimensão. Pensar em desenvolvimento de políticas inclusivas envolve estratégias claras de mudanças (pp. 35-36).

Como mostrado na seção 4.2, grande parte dos respondentes da EEFID e da FADEUP entendem inclusão no sentido de participação como direito. Nos quatro grupos respondentes (estudantes e professores dos dois cursos), esse entendimento foi bem marcante, porém há de se ressaltar que estes têm pouco conhecimento em apontar políticas inclusivas em geral, evidenciando uma confusão conceitual segundo mostrado na página citada seção.

Corroborando o que Araújo (2013) afirma na citação acima, os respondentes, em geral, entendem políticas como o senso comum, pois citaram majoritariamente políticas macro, por exemplo, a Constituição Federal e a Declaração de Salamanca, porém o que quero ressaltar nesse momento é que políticas micro do dia a dia podem, muitas vezes, ser

implantadas pelos próprios professores em parceira com os estudantes. Segue abaixo evidências nas ementas e nos objetivos e competências:

Análise e levantamento de fundamentação teórica para a **construção de planejamento** (ementa da disciplina Didática da Educação Física I – EEFD)

Conhecer e aplicar **processos de planejamento** da atividade pedagógica em Desporto, baseados nos conteúdos e nos processos (Objetivos e competências da disciplina Didáctica Geral do Desporto – FADEUP)

Ao considerar esses exemplos nos documentos norteadores das disciplinas acima mencionados, aproveitando o entendimento que tem sobre inclusão como direito a participação, os professores formadores podem ter a oportunidade de efetivas práticas inclusivas baseadas nessas políticas micro como, construir um planejamento compartilhado, firmar acordos disciplinares com os alunos para o melhor andamento da disciplina, dentre outros. Certamente tais ensinamentos terão reflexo na formação na/para diversidade dos estudantes em questão.

A dimensão **biológica** apareceu somente na análise documental de ambos os cursos e não nas concepções dos respondentes sobre inclusão. Esta se apresentou um pouco mais evidenciada na EEFD (22%) que na FADEUP (10%), em termos percentuais e de certa forma, enfatiza ainda mais o viés prático, pois possui estreita relação com esta dimensão. “No âmbito da Educação Física, as práticas são voltadas eminentemente ao lado biológico, por conta da ênfase no desempenho, na performance e nas questões corporais no sentido físico” (FONSECA, 2009, p.161).

Nesse sentido, é importante pontuar que há uma abertura encontrada nas ementas (EEFD) e nos objetivos e competências (FADEUP) para discutir acerca dos processos inclusivos/excludentes, portanto isso somente será possível se os respondentes efetivamente colocarem em prática o conceito de inclusão que aqui expuseram, no sentido de entender que essa é uma temática importante a ser debatida no curso de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê”*
Arthur Schopenhauer

Uma grande inquietação envolvendo três temas me trouxe até aqui: formação docente; processos de inclusão/exclusão e o campo da Educação Física. Esses três temas em conjunto, são alvo de minhas indagações de pesquisa desde a graduação, passando pelo mestrado e chegando ao doutorado.

Ao longo desses anos, vinha pesquisando o contexto brasileiro, porém fui instigada a me aventurar pelo contexto internacional, especialmente Portugal. Nesta tese, me inquietou refletir que tipo de impacto essas diferentes formações podem ter, considerando as concepções de inclusão/exclusão desses professores e estudantes? Nesse sentido, a proposta de questão-problema que se estruturou foi: A construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em educação é contemplada na formação de professores de Educação Física das Universidades pesquisadas?

Dessa forma, para as linhas finais (ou não) deste estudo, é importante que eu retome os objetivos que o conduziram. No início da jornada desta tese, elaborei o objetivo geral, que se propôs a investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à inclusão em educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas/excludentes. Para atingir tal objetivo geral, guiei-me por cinco objetivos específicos. Foram eles:

- 1) Investigar a concepção dos estudantes e docentes dos cursos de Educação Física das citadas instituições sobre inclusão em educação e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação dos estudantes pesquisados;
- 2) Analisar os documentos norteadores das disciplinas, apontando possibilidades de discussão sobre inclusão durante a formação dos estudantes, considerando parâmetros de culturas, políticas e práticas;

- 3) Analisar, a partir dos relatos de docentes e estudantes, a formação dos futuros professores apontando aproximações e distanciamentos entre as realidades pesquisadas, tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, conforme pressupõe a estrutura conceitual de inclusão aqui adotada;
- 4) Apresentar e discutir a triangulação da análise documental e as concepções de inclusão dos estudantes e professores, no que tange à formação de professores de Educação Física, levando em consideração processos de inclusão e exclusão;
- 5) Problematizar as singularidades educacionais na universidade brasileira pesquisada no que se refere à formação inicial de professores de Educação Física e apontar a relevância deste estudo, levando em consideração os contextos estudados.

No **primeiro objetivo específico**, pretendi investigar a concepção dos estudantes e docentes dos cursos de Educação Física pesquisados sobre inclusão em educação e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação dos estudantes. Tais concepções foram coletadas por meio do questionário voltado para estudantes e professores da EEFD e da FADEUP, e uma das questões se dedicava a perguntar o que entendem por inclusão em educação.

Foi importante identificar que a maioria das concepções expostas pelos respondentes se aproximou da concepção que me apoio nesta tese. De acordo com a categorização realizada, as concepções de estudantes da EEFD (44%) e da FADEUP (75%) e dos professores da EEFD (61%) se aproximaram da dimensão das políticas e os professores da FADEUP (58%) da dimensão das práticas.

As respostas não citaram autores, não foram rebuscadas e não comentaram especificamente sobre a questão dialética envolvendo inclusão/exclusão, porém mencionaram pontos cruciais deste referencial teórico como *participação, acolhimento, direito* e principalmente, vinculavam essas palavras à expressão *para todos*. Ou seja, fiz a leitura de que essas concepções se aproximavam do que eu estudo, justamente porque a maioria não citou grupos específicos de excluídos e sim ressaltou a *participação, acolhimento e o direito de todas as pessoas*, independente de suas características, limites e possibilidades.

Estes dados foram muito positivos nesse sentido, porém, somente explanar sua concepção sobre inclusão de forma abrangente não a transforma em prática, ou seja, é necessário que o discurso se faça ação.

A meu ver, pensando sobre as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação dos estudantes pesquisados, os dados coletados evidenciam, pelo menos no discurso, certa preocupação em discutir temas ligados à diversidade e inclusão/exclusão, e também em atender a diversidade presente no curso.

Porém, as justificativas dos professores respondentes dão margem a problematizar que as respostas assinaladas, na maioria como *sim*, “a discussão sobre inclusão/exclusão está presente na disciplina que ministro”, *sim* “há preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição” e *sim* “a discussão sobre diversidade está presente nas aulas”, em muitas ocasiões, me pareceram politicamente corretas, pois grande parte das justificativas apontou que a tarefa de discutir essas questões fica a cargo de disciplinas específicas como Educação Física Adaptada na EEFD e Populações especiais na FADEUP.

Obviamente, reconheço que disciplinas como essas citadas inevitavelmente debatem esse assunto, mas definitivamente não só estas podem discutir esse tema. Além do que, a diversidade não se resume à deficiência, embora a abarque também. Nesse sentido, professores não devem se eximir da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua ação docente.

Em suma, notei que, quando há preocupação com a diversidade, o olhar se volta para a prática futura e não para os estudantes dos cursos, isto é, há certa preocupação com a formação **para** diversidade e não com a formação **na** diversidade.

O **segundo objetivo específico** visava analisar os documentos norteadores das disciplinas, apontando possibilidades de discussão sobre inclusão durante a formação dos estudantes, considerando parâmetros de culturas, políticas e práticas.

No quadro geral da análise dos documentos norteadores, a dimensão das práticas e das culturas se alternaram como primeira e segunda categorias prevalentes em ambos os cursos: 36% de práticas e 30% de culturas na EEFD, 44% de culturas e 37% de práticas na FADEUP.

Noto nos dois cursos que a ênfase nas práticas é algo muito evidente. Obviamente num curso de Educação Física, isso é esperado, pois trabalhamos com o corpo em movimento, porém, tanto nas ementas da EEFD, quanto nos objetivos e competências da FADEUP, a valorização da prática e da técnica é muito forte.

Como a dimensão das culturas também tem uma representatividade significativa em ambos os cursos analisados, acredito que o destaque nas práticas e nas técnicas tem possibilidade de ser equilibrado, pois noto que os documentos norteadores fornecem subsídios à construção de culturas de inclusão.

Nas duas outras dimensões, a mesma ordem de prevalência se apresentou em ambos os contextos pesquisados: biológica na EEFD teve 29% e na FADEUP 10%, ao passo que as políticas se apresentaram em 5% na EEFD e 9% na FADEUP.

Importante relembrar que a dimensão biológica emergiu durante a leitura flutuante dos documentos norteadores e teve presença mais marcante na análise da EEFD que da FADEUP. Essa representatividade nas ementas da EEFD corrobora a grande ênfase nas práticas, pois no âmbito da Educação Física, as práticas são voltadas eminentemente ao lado biológico, por conta da evidência no desempenho, na *performance* e nas questões corporais no sentido físico.

Além disso, atentei para o fato de que, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto português em estudo nesta tese, a dimensão das políticas foi a menos presente. Em ambos os contextos, esse baixo percentual na dimensão das políticas se torna mais preocupante se comparado ao número da dimensão biológica e das práticas, mais uma vez, deixando claro o foco exacerbado nas questões físico-corporais, de rendimento e biologizantes, em detrimento de um cunho político, fundamental para orientar uma formação crítica e reflexiva.

Nosso cotidiano é permeado por atos políticos. O que pensamos, o que falamos, a maneira como os docentes entram na sala de aula, que escolhem o programa, com base ou não na ementa, são atos políticos, e especialmente na formação de professores essa questão política é imprescindível ser debatida, para além das políticas públicas, em geral, mais conhecidas. Paulo Freire (2002, p. 90) já apontava que a formação pedagógica não propicia discussões sobre a educação como ato político. “Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos”.

O que indico, não é a mudança dos documentos norteadores e sim uma outra forma de se apropriar desses escritos e repensar como esses documentos podem refletir culturas, políticas e práticas inclusivas. Na seção 4.1 dei várias evidências de como isso pode ser efetivado, inclusive nas disciplinas de cunho biológico. Para tanto, é importante ter um olhar mais ampliado voltado para considerar a diversidade.

O terceiro objetivo específico buscou analisar, a partir dos relatos de docentes e estudantes, a formação dos futuros professores apontando aproximações e distanciamentos entre as realidades pesquisadas, tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, conforme pressupõe a estrutura conceitual de inclusão adotada nesta tese. Para isso, utilizei como instrumento de coleta de dados o questionário que

elaborei em espelho para ambos os respondentes a fim de dar subsídios a essa discussão em conjunto.

Apesar dos respondentes da EEFD e FADEUP assinalarem não para questões sobre se já presenciou alguma situação de exclusão ou se sentiu excluído, as justificativas transpareceram claramente exemplos de estudantes que se sentem excluídos ou que percebem que os colegas são invisibilizados ou excluídos sumariamente. Com base nos relatos, especialmente dos estudantes, noto que essas situações são mais veladas na FADEUP e mais evidentes na EEFD.

Observei que os respondentes da FADEUP, tanto estudantes quanto professores, assinalaram respostas diametralmente opostas aos respondentes da EEFD no que se refere às dificuldades ou barreiras à aprendizagem. Porém, mais uma vez, as justificativas trouxeram à tona aproximações e distanciamentos nesse sentido, reconhecendo sim dificuldades ou barreiras à aprendizagem em ambos os contextos pesquisados.

Em comum tivemos a questão da formação, que na EEFD encontra eco nas discussões sobre a separação dos cursos licenciatura e bacharelado e na FADEUP envolve o aligeiramento da formação devido ao processo de Bolonha, o clamor dos estudantes sobre a falta de comprometimento dos professores e, principalmente, a exacerbada ênfase nas técnicas/rendimento.

Esse último assunto, em particular, apareceu nas respostas de professores, e principalmente, de estudantes de ambos os cursos, ao longo de todo o questionário, porém há que se ressaltar que por parte dos estudantes da EEFD, os relatos sobre a ênfase no rendimento eram bem mais frequentes e contundentes. Aliado a isso, estes apontaram a discriminação com relação ao biotipo. Noto, então, que os estudantes ainda são formados predominantemente na perspectiva do *saber fazer* em detrimento do *saber ensinar*.

É necessária uma mudança urgente neste olhar com foco nas práticas, no sentido do desempenho físico e do rendimento, pois, conforme foi comprovado aqui nesta tese, este é um dos maiores relatos de exclusão. Essa exclusão, conforme aponta Sawaia (2008), é complexa e multifacetada, acontece de diferentes maneiras e precisam ser percebidas para que sejam combatidas. Para isso, é importante caminhar para uma visão contemporânea de Educação Física não só no discurso, mas nas culturas e nas práticas efetivamente.

Especificamente na EEFD, a questão da falta de infraestrutura adequada no que se refere a materiais didáticos em geral, bem como a falta de uma Educação Básica de qualidade foi reconhecida por estudantes e professores. Já na FADEUP, o que mais chamou a atenção

foi a pouca experiência no campo prático, especialmente segundo os estudantes, ansiando por uma aproximação maior com a realidade que enfrentarão na vida profissional.

É importante assinalar também a dificuldade em elencar políticas de inclusão que foi notada em todos os respondentes de ambos os cursos. Outro ponto em comum se refere à participação dos estudantes nas decisões em prol da instituição, que em ambos os cursos é realizada por representações estudantis, via centro acadêmico na EEFD e associação e estudante na FADEUP.

As respostas encaminharam a mesma direção quando perguntei sobre quais disciplinas poderiam discutir a formação de professores para a diversidade e a maioria dos respondentes de ambos os cursos apontou para as disciplinas no campo da didática. Uma grata surpresa foi verificar que grande parte dos respondentes citou que todas as disciplinas poderiam discutir essa questão.

Porém, ao perguntar aos estudantes quais disciplinas efetivamente discutem sobre diversidade, a maioria respondeu disciplinas que tratam historicamente de deficiência como, por exemplo, a Educação Física Adaptada (EEFD) e Populações Especiais (FADEUP). É interessante constatar que existe um vício de dizer o que não se faz, e não fazer o que se diz.

O quarto objetivo específico visava apresentar e discutir a triangulação da análise documental e as concepções de inclusão dos estudantes e professores, no que tange à formação de professores de Educação Física, levando em consideração processos de inclusão e exclusão. Embora a dimensão do desenvolvimento de políticas tenha sido a mais recorrente nas concepções dos respondentes, no cômputo geral desses três instrumentos, a dimensão da construção de culturas foi a predominante na FADEP e a dimensão da orquestração de práticas na EEFD.

Elaborei esse objetivo específico no sentido de entender o que dizem os discursos sobre inclusão e refletir como tais discursos podem enriquecer as discussões sobre diversidade e os processos de inclusão/exclusão nos documentos norteadores das disciplinas. Esses documentos (ementas na EEFD e objetivos e competências na FADEUP) revelam os tópicos principais a serem abordados na disciplina, porém, o que dá vida àquelas palavras ali organizadas é o professor numa relação que acredito que deve ser dialética com seu conhecimento, com os estudantes e com as demandas a sua volta.

Portanto, ter um discurso que se aproxima do respeito ao outro, de considerar suas necessidades e particularidades, de reconhecer o direito à participação de todos é muito

importante e traduz culturas inclusivas, contudo, precisa ter efetivação prática, para que essas políticas também sejam ‘lidas’ de forma inclusiva.

Assim, considerando a concepção sobre inclusão da maioria dos respondentes e a análise que fiz dos documentos norteadores, onde expus o meu olhar sobre como a questão da diversidade e os processos de inclusão/exclusão poderiam ser debatidos, aponto que há grande potencial de estreitar os discursos à prática.

Reconheço que essa não é uma tarefa fácil, e sim permeada de desafios muito complexos, pois é preciso considerar e respeitar a diversidade, no sentido reconhecer os valores e as percepções de cada um (culturas), para que efetivamente tenhamos condições de reconhecer as políticas e somente assim, poderemos transformar as ações e possibilitar a participação de todos na prática. Obviamente isso não é ingênuo, nem linear como colocado aqui, pois o tempo todo, todas essas dimensões estão se inter relacionando e atendendo a complexidade das demandas atuais, porém, acredito que esse pode ser um caminho.

E finalmente, para atingir o **quinto objetivo específico**, intencionalo problematizar as singularidades educacionais na universidade brasileira pesquisada no que se refere à formação inicial de professores de Educação Física e apontar a relevância deste estudo, levando em consideração os contextos estudados.

Esta pesquisa não teve o objetivo de investigar essas instituições para simplesmente apontar o que é inclusivo ou não, e sim, de averiguar as percepções de docentes e estudantes que vivem/interagem/participam (ou não) de todos os processos e relações ocorridas na instituição e assim, ter condições de discutir as culturas que se constroem, as políticas que influenciam, e as práticas que se estabelecem.

Busquei me isentar de uma visão determinista e julgadora do que é ou não inclusivo, até porque entendo esse conceito como algo dinâmico, dialético e processual. Exatamente por esse motivo, me cerquei de uma metodologia que refletisse tal preocupação de todos os lados com diversos instrumentos e sujeitos pesquisados.

Além disso, nesta tese, não me propus a fazer uma apreciação isolada das realidades pesquisadas, e sim, cruzando e discutindo os dados de ambos os cursos todo o tempo em conjunto. Essa análise conjugada esteve presente no capítulo 4, onde julguei importante não só analisar os documentos, como dar voz aos atores desse processo (estudantes e professores) por meio dos questionários, mas também esteve presente desde quando apresentei o panorama dos países investigados, as políticas macro que regem a Educação nos países envolvidos, as

políticas públicas para formação do professor de Educação Física e a história das instituições, bem como os cursos de formação de professores em estudo.

Em suma, tive o cuidado de que esta pesquisa fosse de cunho comparativo, no sentido de identificar aproximações e distanciamentos em cada caso estudado, porém sem generalizações e sem se preocupar unicamente com os números, já que é uma pesquisa qualitativa, dando destaque as percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos.

Assim, depois de tudo isso, meu olhar, nesse momento, se volta para a realidade do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD, alimentada por todas essas vivências ao longo do caminho percorrido para elaboração desta tese. Acredito que somente olhando para o outro, conseguimos reconhecer a nós mesmos, dessa forma, olhando para essa experiência de pesquisa internacional, é possível problematizar alguns pontos.

É óbvio que é preciso dar especial atenção a algumas questões que emergiram das falas dos respondentes da EEFD, como a discussão sobre a unificação dos cursos, lutar pelo não aligeiramento da formação, melhorar a infraestrutura, e cobrar comprometimento de ambos os lados, por parte dos estudantes e também dos professores. Tais discussões são recomendações que deixo registradas aqui para reivindicações e problematizações futuras.

As questões indicadas por respondentes da FADEUP, em geral, são muito próximas às apontadas por respondentes da EEFD. Certamente, ter que concluir o curso de mestrado para atuar na Educação Física escolar dá um peso importante à formação e à atuação profissional, porém, o que noto de mais determinante, não é o número de anos que se passa na formação, mas sim, se esta privilegia a criticidade, a autonomia e reflexividade dos estudantes, e se, além de discutir e se preocupar com a diversidade que estes encontrarão nas escolas, discutir e se preocupar com a diversidade de estudantes na universidade.

Utilizar-se da diversidade presente **na** formação para discutir a formação **para** a diversidade, me parece ser um caminho importante para minimizar as exclusões que aqui foram relatadas e principalmente, fazer o exercício dialético de olhar para si e olhar para o outro.

Isso só será possível se houver um distanciamento definitivo da ênfase nas técnicas e no rendimento, ou seja, a construção de um círculo virtuoso na formação e na ação docente com uma visão de Educação Física mais lúdica, envolvendo a Cultura Corporal de Movimento.

Nesse sentido, não falo somente do esporte como ‘vilão da história’, e sim do modo como o esporte é ‘cobrado’ tanto na Educação Física no âmbito escolar quanto na formação docente. A Cultura Corporal de Movimento nos permite a abertura de inúmeras possibilidades

de movimento e ação, incluindo também os esportes, então, o que é determinante nesse sentido, não é o esporte, a dança ou a luta em si, mas sim, a ênfase que se dá a essa modalidade. Se a ênfase for técnica, enfocando o rendimento, continuaremos alimentando o círculo vicioso e com grandes possibilidades de exclusão.

Importante lembrar que me refiro, nesta tese, à Educação Física de cunho escolar, que **não** deve se preocupar em formar atletas ou trabalhar com movimentos padronizados, considerando todos os alunos homogêneos em todos os sentidos, seja na escola ou na formação docente. Esse pensamento tem aproximação com a perspectiva inclusiva na medida em que respeita a individualidade, os limites e possibilidades de cada um, independente de suas características.

De fato, essa tarefa é muito difícil, demanda muito trabalho e dedicação e por isso a questão da ‘preparação’ vem à tona novamente. Nenhuma formação de 3, 4, 5 ou 10 anos dará conta de preparar definitivamente um professor, assim como nenhuma disciplina dará conta por si só de formar professores para a diversidade.

Volto a minha epígrafe: “A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”. Retomo-a para significar tantos anos refletindo sobre a questão da inclusão em educação. Se por tanto tempo tal tema me interessou e me interessa é porque acredito que a tarefa de um pesquisador e de um educador, ou diria educador-pesquisador, é exatamente pensar o que ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê. É aprender a ter um olhar diferenciado para a sua prática que gerará outras práticas naqueles com os quais tiver relação no processo de ensinar e aprender.

O tema que aqui tratei e analisei já foi visto e estudado por muitos. Ousei trazer um olhar que juntava povos irmãos, de igual língua para discutir a formação em Educação Física a partir do “olhar e voz” de professores e estudantes. Não procurei ver aquilo que ninguém viu, quis olhar o que sempre foi visto e escutar o que sempre é ouvido e desse olhar e escuta, perceber se algo novo seria gestado e poderia ser trazido como uma novidade dentro do tema que me move há muitos anos.

Quis e ousei pensar, porque “olhei e escutei” e não somente “vi e ouvi”, as “falas” de professores e estudantes, que apesar de um oceano de distância, traz inquietações muito similares. Processos excluyentes ainda são repetidos, daí a importância de se pensar sobre seu oposto complementar, a inclusão. Se tivermos um olhar e uma escuta para essa relação dialética, estaremos caminhando no sentido de, talvez, perceber o que devemos fazer como prática real de uma aprendizagem para todos e um ensino para todos.

Por tudo que apontei nesta tese, confirmo que a discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças processuais e cotidianas, por vezes pequenas, mas muito impactantes. Somente a inserção do tema inclusão ou diversidade no vocabulário acadêmico, não causará os impactos necessários, mas a transformação nas culturas, nas políticas e nas práticas das instituições, respeitando as diferenças dentro do curso de modo a entender tais diferenças na vida profissional, pode ser um caminho rumo a uma orientação inclusiva.

A inquietação acerca da formação docente, dos processos de inclusão/exclusão e do campo da Educação Física me trouxe até aqui e me levará adiante. “Aquilo que todo mundo vê” e finge que não vê, precisa começar a ser visto e problematizado. Ok, começamos, então...

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel; FREITAS, Cândido Varela de; PONTE, João Pedro da; ALARCÃO, Jorge; TAVARES, Maria José Ferro. **A formação de professores no Portugal de hoje.** Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. REDE Nacional de, 1997.

ALVES, Cristina Nacif. **O coordenador pedagógico como agente para a Inclusão.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos e PAULINO, Marcos Moreira (orgs). Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais.** São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização na formação profissional em educação física no Brasil: aspectos históricos significativos.** 183 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

ARAUJO, Giselle de Oliveira. **As Políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BALL, Arnetha; TYSON, Cynthia. **Studying Diversity in Teacher Education.** United KingdomRowman& Littlefield publishers, 2011

BALL, Deborah Loewenberg; FORZANI. Francesca. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education.**Journal of Teacher Education** 2009. Disponível em: <http://jte.sagepub.com/content/60/5/497.full.pdf+html>. Acesso em: outubro de 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: edições 70, 2004

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** vol.27 no.3 São Paulo July/Sept. 2013

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** São Paulo, Editora Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **Educação física, cultura e sociedade.** Presidente Prudente: UNESP-Faculdade de Ciências e Tecnologia, Centro Esportivo Virtual, 2005

BOOTH, Tony. Curricula for the common school: What Shall We Tell Our Children?. **Forum Journal.** Volume 53 Number 1, 2011.

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2012.

BRASIL. Resolução nº. 69, de 06 de dezembro de 1969. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de educação física. São Paulo: SE/CENP, 1985.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – n.º 9.394. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8-9, Brasília, DF, 4 mar. 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/ CES 7, de 31 de abril de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção 1, p. 18-19, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

BRASIL. Decreto 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 - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Projeto pedagógico – licenciatura em Educação Física. CCS, EEFID, 2006

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 22 de abril 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Brasília, 2008

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012

BRAZIL, Christina. **Inclusão e ética.** In: SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele e MELO, Sandra. Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba, CRV,2009.

CANEN, Ana. **Formação de Professores e Diversidade Cultural.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, pp. 205-236, 1997a.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro,v.5,n.17,p.477-494,out./dez.1997b

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, p. 207-227. Dezembro/2001

CANEN, Ana. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. In: SALGADO,M.U.C e MIRANDA, G.V (orgs). **Coleção Veredas**, módulo 4,v.1, p.215 – 240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, vol.16, no.48, p.641-661. Dez 2011

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil – A História que não se conta.** 3^a ed., Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**, v.14, n.3,119-125, mai,1993

CHICON, J.F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr., 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CROCHÍK, José Leon. **Normalização e Diferenciação do indivíduo com Deficiência intelectual:** uma Análise do Filme ‘Os Dois Mundos de Charly’. In: CROCHÍK, José Leon (org). Preconceito e educação inclusiva. Brasília: SDH/PR, 2011

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação física. **Motriz - Volume 1, Número 2, 124-128, Dezembro, 1995**

D OLIVEIRA, C. P. ; NIMRICHTER, L. G. ; FONSECA, M.P.S ; WERNER,T ; RUSSO, M. . **Práticas Inclusivas ou Excludentes na Educação Física Escolar? Percepção dos Licenciandos em Educação Física sobre sua Trajetória na Escola.** In: XXXV Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural UFRJ, 2013, Rio de Janeiro. Livro de resumos da XXXV Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. v. 1. p. 525

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. IN: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica (Coleção Educação Física no Ensino Superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-61.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. O processo de Bolonha. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior, 1999. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/>

pt/Estudantes/ Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ELLIOT, John. **Reconstructing Teacher Education**. New York: Routledge Library, 2012

FAITANIN, Gisela Paula da Silva; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar: As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ**. In: XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos, 2009, Rio de Janeiro. Anais da XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009. v. 1. p. 1-15

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>. Acesso em: 31 jan. 2012

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002

FONSECA, Michele Pereira de Souza da e MAIA, Maria Vitória, **Experiência lúdica na avaliação de professores de educação física em formação inicial**, mimeo, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da e SILVA, Ana Patrícia da. O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 14 - Nº 140 - Enero de 2010

FONSECA, Michele Pereira de Souza & MATTOS, Rozelane Sindra Gama de. **Licenciatura ou bacharelado. Com que roupa vou?** In: anais XII Congresso de Ciencias do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa. Paz, Direitos Humanos e Inclusão Social. Porto Alegre, 2008

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Resumo da Dissertação Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ. **Motriz :**

Revista de Educação Física (Online). , v.16, p.1, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. A prática docente (desvalorizada) em Educação Física no contexto neoliberal. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 11 - N° 105 - Febrero de 2007

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GRAÇA, A. **Formar professores de educação física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional.** In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. (pp. 21-30). Porto: FADEUP, 2013.

HAIR Jr., Joseph F. et al **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

JEZINE, Edineide; ARAUJO JUNIOR, Rusiel Paulino de. Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. **Revista Lusófona de Educação**, 19, 37-66, 2011

L'ÉCUIER, René. **Méthodologie de L'analyse développementale de contenu** in: KASZAP. Margot. Introduction à l'analyse qualitative – notas de curso, Université Laval, Quebec, 1999.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: Heteronomia precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**.v.34,n.01, p.49-64, jan/abr, 2009

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação na Formação de docentes universitários:** em foco as universidades de Córdoba e Sevilha. In: SANTOS, Mônica Pereira dos, SILVA, Ana Patrícia da.; FONSECA, Michele. Universidade e Participação: reflexões. DP et Alli, Rio de Janeiro, 2013

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**. vol.16 no.2 Florianópolis July/Dec. 2013

LONGHINI, Marcos Daniel; NARDI, Roberto. A pesquisa sobre a prática como elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, ano 2, n 1, pp.69-83, 2007.

MACEDO, Elizabeth **Por uma política da diferença.** Cadernos de Pesquisa de maio / agosto de 2006

MACEDO, Elizabeth. & BARREIROS, Débora. **Pensando a diferença nos currículos**, XIII ENDIPE, 2006.

MAIA, Maria Vitória e FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Dificuldades de aprendizagem e o lúdico.** mimeo, 2014.

MARCONDES, M. A. S. Educação Comparada: perspectivas e investigações. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. I, p. 139 -163, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570107.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física e desportos no Brasil.** Rio de Janeiro: DEF-MES, 1952.

MELO, Victor Andrade. **Escola nacional de Educação Física e Desportos – uma possível história.** Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 1996

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odésio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, ASSIS Simone Gonçalves, SOUZA, Edinilda Ramos de. (ORG). **Avaliação por triangulação de métodos.** 1 ed, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade.** Agosto, 2002.

MOREIRA, Tainá ; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RUSSO, Maite Mello. **Formação de professores em Educação Física: abordagem da deficiência nas disciplinas desportivas.** In: Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 3 (UP-3), 2013, Rio de Janeiro. Anais do Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 3 (UP-3). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 90-90.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A.(coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2^a ed., 1997, p.13-33.

NÓVOA, A.; CATANI, D. B. **Estudos comparados sobre a escola:** Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: Texto aprovado para ser apresentado no I Congresso Brasileiro de História da Educação, novembro de 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf. Acesso em: 2 fev. 2012

NÓVOA, António. **Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro**, realizado pela TV Escola e produzido pela TV Brasil, em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 02 jan. 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro, São Paulo, 2007

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA Lisboa | 2009

OLIVEIRA Caroline Barroncas de; MENEZES Amarildo. Pesquisador – educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

OLIVEIRA, Viviane; SILVA Rosa. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Ano 28, Vol 2, 2012 Disponível em: <<http://www.cefet-rn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>>. Acesso em: 31 Out. 2012

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cad. Pesqui. [online]**. 2012, vol.42, n.146, pp. 586-611.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. trad.Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed,2001.

PORUGAL. **Decreto 30279 de 1940**. Ministério da Educação Nacional. I série. N.19, Lisboa, 1940

PORUGAL. **Decreto 675 de 1975**. Ministério da Educação e Investigação Científica. I série. N. 279, Lisboa, 1975

PORUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86**. I Série. N.237, Lisboa, 1986.

PORUGAL. **Lei n.º 108/88**. Autonomia das universidades. Diário da República I Série. N.222, Lisboa, 1988.

PORUGAL. **Decreto-Lei n.o 74/2006**. Política para o ensino superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República—I Série-A N.o 60, Lisboa, 2006.

PORUGAL. **Decreto-Lei n.º 220/2009**. Ministério da Educação. Diário da República, 1.^a série. N.º 174, Lisboa, 2009.

PORUGAL. **Despacho n.º 9087/2011.** Universidade do Porto. Reitoria. Diário da República, 2.ª série, N.º 135, 15 de Julho de 2011, Porto, 2011a.

PORUGAL. **Despacho n.º 7622/2011.** Universidade do Porto. Reitoria. Diário da República, 2.ª série — N.º 100 — 24 de Maio de 2011, Porto, 2011b.

PORUGAL. **Regulamento do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário.** Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2011c.

PORUGAL. **Plano Estratégico 2011-2015.** Faculdade de Desporto. Universidade do Porto, Porto, 2011d.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: USU Ed.Universitária,1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí : Liv. Unijuí. 1987

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisão à Inclusão.** Educação em foco, vol.4, no.2, pp.47-56, set/fev.1999/2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro.** INTEGRAÇÃO – ano 10, no.22 – 2000a.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF - n. 7.p.78-91. Maio, 2003a.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão.** Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. p. 63-70. Setembro, 2003b.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Deficiência e Eficiência: Quem é o sujeito?** In: Carlos Alberto de Mattos Ferreira; Maria Inês Ramos. (Org.). Psicomotricidade - Educação Especial e Inclusão Social. 1 ed. v. 1. São Paulo: Lovise, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação:** diferentes interfaces. Curitiba, CRV,2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos, et al. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores.** Relatório final de pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2010a

SANTOS, Mônica Pereira dos, et al. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores**. Projeto de pesquisa, 2010b.

SANTOS, Mônica Pereira dos, SILVA, Ana Patrícia da.; FONSECA, Michele. **Universidade e Participação: os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro, UFRJ/PR5,2010.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

SEABRA Jr., Luiz. **Educação física e inclusão educacional: Entender para Atender**. 2012. 220f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Ana Patrícia da. **O princípio da Inclusão em Educação Física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del Rei**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008a.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em Educação: tecendo relações**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008b.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaracion de Santiago**. 1993 Disponível em <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_santiago_esp_1993.pdf>. Acesso em: abr. 2014

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco.** 1978. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/CartaInternacionalUNESCO.pdf>. Acesso em: dez, 2013

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: março de 2008.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Artigo 16. Assembléia Geral das Nações Unidas. UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh>. Acesso em: abril de 2008

VEIGA, A.; AMARAL, A. The open method of coordination and the implementation of the Bolonha Process. **Tertiary Education and Management**, v. 12, p. 283-295, 2006.

VIEIRA, José Jairo. **Reflexões acerca das políticas do ensino superior: emancipatórias ou reguladoras?** O que isso tem a ver com inclusão/exclusão? In: SANTOS, Mônica Pereira dos, SILVA, Ana Patrícia da.; FONSECA, Michele. Universidade e Participação: Reflexões. DP et Alli, Rio de Janeiro, 2013

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão.** In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008. p.16-26.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2010, vol.18, n.67, pp. 215-234

APÊNDICE - Critérios de validação do instrumento

Prezado professor, após a leitura atenta dos questionários elaborados para os respondentes da pesquisa, preencha os campos abaixo. Agradecemos sua valiosa colaboração.

Att, Michele Fonseca e Maria Vitória Maia

1. As perguntas estão escritas de forma clara e não dão margens para outras interpretações?

()Sim ()Não

Por quê?

Se não, o que você sugere para aprimorá-la?

2. As perguntas do questionário estão escritas de forma ética, de modo que os respondentes não se sintam ofendidos, invadidos?

()Sim ()Não

Por quê?

Se não, o que você sugere para aprimorá-la?

3. As perguntas presentes no questionário estão coerentes com os objetivos e pressupostos da pesquisa?

()Sim ()Não

Por quê?

Se não, o que você sugere para aprimorá-las?

4. O questionário é cansativo?

()Sim ()Não

Por quê?

Se não, o que você sugere para aprimorá-lo?

5. Outras observações e recomendações:



*Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação*

TERMO DE COMPROMISSO DAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Eu, **Michele Pereira de Souza da Fonseca**, doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), estou desenvolvendo a pesquisa de tese intitulada: **Processos de inclusão/exclusão na formação de professores de Educação Física: Brasil, Portugal e Moçambique em questão**, orientada pela Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia. Esse estudo tem como objetivo geral investigar a formação de professores dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, a Universidade do Porto, Portugal e Universidade Pedagógica, em Moçambique) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

O presente documento formaliza a participação das Universidades envolvidas na pesquisa, na figura dos professores: **Dr Leandro Nogueira Salgado Filho**, diretor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), Brasil; **Dr Amândio Braga Santos Graça**, diretor de Curso de Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto, Portugal e **Dr Silvio Saranga**, diretor da Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica, em Moçambique.

Os professores acima mencionados estão cientes que, para os fins dessa investigação, os sujeitos pesquisados serão os estudantes e os professores dos cursos de Educação Física das Universidades em estudo. Tais sujeitos responderão a um questionário *online*, disponibilizado por meio do *Survey Monkey*, um software de análise e banco de dados que armazena de forma segura os dados coletados. Os dados coletados serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos dados será exclusivamente minha (Profª Michele Pereira de Souza da Fonseca) e me comprometo a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2013

Dr Leandro Nogueira Salgado Filho
Diretor da Eefd-Ufrj

Pesquisadora Michele Pereira de S. da Fonseca
michelepereira22@ufrj.br

APÊNDICE - Termo de compromisso das universidades participantes (FADEUP)



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
U F R J

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

TERMO DE COMPROMISSO DAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Eu, **Michele Pereira de Souza da Fonseca**, doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), estou desenvolvendo a pesquisa de tese intitulada: **Processos de inclusão/exclusão na formação de professores de Educação Física: Brasil, Portugal e Moçambique em questão**, orientada pela Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia. Esse estudo tem como objetivo geral investigar a formação de professores dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, a Universidade do Porto, Portugal e Universidade Pedagógica, em Moçambique) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

O presente documento formaliza a participação das Universidades envolvidas na pesquisa, na figura dos professores: **Dr Leandro Nogueira Salgado Filho**, diretor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), Brasil; **Dr Amândio Braga Santos Graça**, diretor de Curso de Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto, Portugal e **Dr Silvio Saranga**, diretor da Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica, em Moçambique.

Os professores acima mencionados estão cientes que, para os fins dessa investigação, os sujeitos pesquisados serão os estudantes e os professores dos cursos de Educação Física das Universidades em estudo. Tais sujeitos responderão a um questionário *online*, disponibilizado por meio do *Survey Monkey*, um *software* de análise e banco de dados que armazena de forma segura os dados coletados. Os dados coletados serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos dados será exclusivamente minha (Profª Michele Pereira de Souza da Fonseca) e me comprometo a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2013

Dr Amândio Braga Santos Graça

Diretor de Curso de Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto

Pesquisadora Michele Pereira de S. da Fonseca
michelepereira22@ufrj.br

APÊNDICE - Termo de compromisso das universidades participantes (FACEFD)



*Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação*

TERMO DE COMPROMISSO DAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Eu, **Michele Pereira de Souza da Fonseca**, doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), estou desenvolvendo a pesquisa de tese intitulada: **Processos de inclusão/exclusão na formação de professores de Educação Física: Brasil, Portugal e Moçambique em questão**, orientada pela Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia. Esse estudo tem como objetivo geral investigar a formação de professores dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, a Universidade do Porto, Portugal e Universidade Pedagógica, em Moçambique) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

O presente documento formaliza a participação das Universidades envolvidas na pesquisa, na figura dos professores: **Dr Leandro Nogueira Salgado Filho**, diretor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), Brasil; **Dr Amândio Braga Santos Graça**, diretor de Curso de Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto, Portugal e **Dr Silvio Pedro José Saranga**, diretor da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica, em Moçambique.

Os professores acima mencionados estão cientes que, para os fins dessa investigação, os sujeitos pesquisados serão os estudantes e os professores dos cursos de Educação Física das Universidades em estudo. Tais sujeitos responderão a um questionário *online*, disponibilizado por meio do *Survey Monkey*, um *software* de análise e banco de dados que armazena de forma segura os dados coletados. Os dados coletados serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos dados será exclusivamente minha (Profª Michele Pereira de Souza da Fonseca) e me comprometo a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2013

A signature in black ink, appearing to read "Silvio Saranga".

Dr. Silvio Pedro José Saranga
Diretor da Faculdade de Educação Física e Desporto
da Universidade Pedagógica, em Moçambique

A signature in black ink, appearing to read "Michele Pereira de Souza da Fonseca".

Pesquisadora Michele Pereira de S. da Fonseca
michelepereira22@ufrj.br

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, **Dr Leandro Nogueira Salgado Filho**, diretor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), Brasil, confirmo, para os devidos fins, que tenho conhecimento do conteúdo do protocolo de pesquisa e a finalidade desta para a realização da tese de doutorado de **Michele Pereira de Souza da Fonseca**, doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), orientada pela Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Assim sendo, coloco-me à disposição, enquanto professor e diretor da instituição de ensino que será investigada, para fornecer todas as informações necessárias para a pesquisa e permitir acesso aos investigados pertencentes à instituição.

Cientes:

Michele Pereira de Souza da Fonseca
Pesquisadora Michele Pereira de S. da Fonseca
michelepereira22@ufrj.br

Leandro Nogueira Salgado Filho
Dr Leandro Nogueira Salgado Filho
Diretor da Eefd-UFRJ

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, **Dr Amândio Braga Santos Graça**, diretor de Curso de Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto, Portugal, confirmo, para os devidos fins, que tenho conhecimento do conteúdo do protocolo de pesquisa e a finalidade desta para a realização da tese de doutorado de **Michele Pereira de Souza da Fonseca**, doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), orientada pela Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Assim sendo, coloco-me à disposição, enquanto professor e diretor da instituição de ensino que será investigada, para fornecer todas as informações necessárias para a pesquisa e permitir acesso aos investigados pertencentes à instituição.

Cientes:

Michele Pereira de Souza da Fonseca
/ Pesquisadora Michele Pereira de S. da Fonseca
michelepereira22@ufrj.br


Dr Amândio Braga Santos Graça
Diretor de Curso de Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, **Michele Pereira de Souza da Fonseca**, doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), estou desenvolvendo a pesquisa de tese intitulada: **Processos de inclusão/exclusão na formação de professores de Educação Física: Brasil, Portugal e Moçambique em questão**, orientada pela Profª Drª Maria Vitória Campos Mamede Maia. Esse estudo tem como objetivo geral investigar a formação de professores dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, a Universidade do Porto, Portugal e Universidade Pedagógica, em Moçambique) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

Para os fins dessa investigação, os sujeitos pesquisados serão os estudantes e os professores dos cursos de Educação Física das Universidades em estudo. Tais sujeitos responderão a um questionário *online*, disponibilizado por meio do *Survey Monkey*, um *software* de análise e banco de dados que armazena de forma segura os dados coletados.

Os dados coletados serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos dados será exclusivamente minha (Profª Michele Pereira de Souza da Fonseca); eu, enquanto pesquisadora responsável, me comprometo a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável que poderá ser encontrado através do(s) telefone(s): (5521)81678356 ou por email michelepereira22@ufrj.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ – R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255 – Cidade Universitária/Illa do Fundão - Sala 01D-46/1º andar - pelo telefone 2562-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 15 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e condicionada ao aceite desse termo. A qualquer momento, o Sr(a) tem total liberdade para desistir de continuar a investigação.

Certamente a sua participação contribuirá significativamente para essa pesquisa. Estarei à disposição para qualquer esclarecimento. Caso concorde com os termos aqui estabelecidos, peço a gentileza de se identificar e assinar abaixo.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu informei a Pesquisadora Michele Pereira de Souza da Fonseca, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de



esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou qualquer prejuízo. Eu receberei uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa.

Nome do Sujeito da Pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Nome do Pesquisador Responsável

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: ____/____/____

Caro estudante,

Esta é uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de pesquisa LUPEA, coordenado pela pesquisadora Drª Maria Vitória Maia (Faculdade de Educação–UFRJ) que tem como objetivo investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, a Universidade do Porto, Portugal e a Universidade Pedagógica de Moçambique) com relação à inclusão em educação.

Assim sendo, peço-lhe a gentileza de responder o questionário a seguir, lembrando que a sua participação é fundamental para que Pesquisa, Ensino e Extensão, continuem caminhando juntas nas atividades fundamentais da Universidade.

O anonimato dos respondentes será preservado.

Por favor, clique em CONCLUÍDO para finalizar sua participação com sucesso!

Desde já, agradeço sua atenção.

Grupo LUPEA

*1. Nacionalidade:

- Brasileiro
- Português
- Moçambicano
- Outro (especifique)

*2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

*3. Idade:

Faixa Etária

-> ▾

4. Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), qual a sua cor?

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

***5. Instituição à qual pertence:**

- Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil
- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Portugal
- Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD) da Universidade Pedagógica de Moçambique.

EEFD - UFRJ, Brasil

***6. Qual período você cursa atualmente
no curso de Licenciatura em Educação
Física na UFRJ?**

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º em diante

FADEUP - Portugal

***7. Qual período você cursa atualmente
no Mestrado 2º Ciclo em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário?**

- 1º Semestre do 1º ano
- 2º Semestre do 1º ano
- 2º ano
- Outro

FCEFD da Universidade Pedagógica de Moçambique

***8. Qual período você cursa atualmente no curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto?**

- 1º semestre do 1º ano
- 2º semestre do 1º ano
- 1º semestre do 2º ano
- 2º semestre do 2º ano
- 1º semestre do 3º ano
- 2º semestre do 3º ano
- 1º semestre do 4º ano
- 2º semestre do 4º ano
- Outro

***9. O que você entende por Inclusão em Educação?**

***10. Assinale atribuindo grau de importância à questão, onde 1 (nada importante) e 5 (muito importante):**

muito importante importante indiferente pouco importante nada importante

Você considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores:

Justifique:

***11. Assinale:**

| | Sim | Não | Em alguns momentos |
|--|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| A discussão sobre inclusão/exclusão está/esteve presente em alguma(s) disciplina(s) que você cursa/cursou? | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Por quê? | <input type="text"/> | | |
| Você percebe que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas? | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Por quê? | <input type="text"/> | | |
| Os professores têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas? | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Por quê? | <input type="text"/> | | |

***12. Assinale:**

| | Sim | Não | Em alguns momentos |
|--|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Você já presenciou (entre alunos, docentes ou funcionários) alguma situação de exclusão na Faculdade que estuda? | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se sim, cite um exemplo. | <input type="text"/> | | |
| Você já se sentiu excluído em algum momento no interior da instituição que estuda? | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se sim, cite um exemplo. | <input type="text"/> | | |

***13. Na sua percepção, sobre a relação entre os professores do curso:**

| | Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Indiferente | Discordo parcialmente | Discordo totalmente |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Trocam informações sobre os alunos | <input type="radio"/> |
| Colaboram entre si | <input type="radio"/> |
| Desenvolvem trabalhos em conjunto | <input type="radio"/> |

***14. Você identifica alguma dificuldade ou barreira a aprendizagem pela qual passam os estudantes de sua instituição?**

- Sim
 Não

Se SIM, cite a que você considera de maior ocorrência ou relevância

15. O que você considera necessário ser feito para que essa dificuldade ou barreira seja superada?

***16. Você conhece alguma política de inclusão em educação?**

- Sim
 Não

17. Se SIM, cite exemplos de políticas de inclusão nos âmbitos:

Internacional

Nacional

Institucional

***18. No curso em que estuda,**

Sim Não Não sei

há participação dos estudantes nas decisões em prol da instituição?

-

Se sim, como?

Por favor, continue colaborando, sua participação é importante!!

Esta é a última página do questionário!

19. O currículo é adequado a atender as demandas atuais no que se refere à formação docente em educação física?

- Sim
- Não
- Em parte

De exemplos

***20. Em sua opinião, que disciplinas PODERIAM discutir a questão da formação de professores para a diversidade?**

21. Em sua opinião, que disciplinas EFETIVAMENTE discutem a questão da formação de professores para a diversidade?

APÊNDICE - Roteiro questionário - professores

Caro(a) professor (a),

Esta é uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de pesquisa LUPEA, coordenado pela pesquisadora Drª Maria Vitória Maia (Faculdade de Educação–UFRJ) que tem como objetivo investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; a Universidade do Porto, Portugal e a Universidade Pedagógica de Moçambique) com relação à inclusão em educação.

Assim sendo, peço-lhe a gentileza de responder o questionário a seguir, lembrando que a sua participação é fundamental para que Pesquisa, Ensino e Extensão, continuem caminhando juntas nas atividades fundamentais da Universidade.

O anonimato dos respondentes será preservado.

Por favor, clique em CONCLUÍDO para finalizar sua participação com sucesso!

Desde já, agradeço sua atenção.

Grupo LUPEA

*1. Nacionalidade:

- Brasileiro
- Português
- Moçambicano
- Outro (especifique)

*2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

*3. Idade:

Faixa Etária

-> ▾

4. Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), qual a sua cor?

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

***5. Formação acadêmica:**

- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado
- pós doutorado

Especifique em que área são seus títulos

***6. Instituição à qual pertence:**

- Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil
- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Portugal
- Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD) da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Disciplinas: EEFD - UFRJ, Brasil

*7. Quais disciplinas o (a) Sr(a) ministra no curso de Licenciatura em Educação Física?

- Anatomia para Educação Física
- Atividades Complementares
- Bioquímica EF
- Cinesiologia Ef
- Didática
- Didática da Educação Física I
- Didática da Educação Física II
- Educação Brasileira I
- Educação Física Adaptada
- Educação Física e Ludicidade
- Educação Física na Educação Infantil
- Educação Física no Ensino Fundamental
- Educação Física no Ensino Médio
- Filosofia da Educação Mundo Ocidental
- Fisiologia do Exercício I
- Fisiologia E I
- Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos
- Fundamentos da Capoeira
- Fundamentos da Ginástica
- Outras (especifique)
- Fundamentos da Ginástica Artística
- Fundamentos da Natação
- Fundamentos do Atletismo
- Fundamentos do Basquetebol
- Fundamentos do Futebol
- Fundamentos do Handebol
- Fundamentos do Voleibol
- Fundamentos Sociológicos da Educação
- História da Educação Física
- Introdução a Metodologia Científica
- Introdução ao Estudo Corporeidade Ef
- Metodologia da Pesquisa em Educação Física
- Perspectivas Filosóficos da Educação Física
- Prática da Natação
- Prática de Ensino da Educação Física Estágio Supervisionado
- Psicologia da Educação
- Psicomotricidade
- Socorros Urgentes

Disciplinas: FADEUP - Portugal

***8. Quais disciplinas o (a) Sr(a) ministra no Mestrado 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário?**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Curricular | <input type="checkbox"/> Didáctica Geral do Desporto |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Andebol | <input type="checkbox"/> Didácticas Específicas do Desporto II |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Atletismo | <input type="checkbox"/> Didácticas Específicas do Desporto III |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Badminton | <input type="checkbox"/> Didácticas Específicas do Desporto I |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Basquetebol | <input type="checkbox"/> Estágio Profissional |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Dança | <input type="checkbox"/> Gestão e Cultura Organizacional da Escola |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Desportos da Natureza | <input type="checkbox"/> Investigação em Educação |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Futebol | <input type="checkbox"/> Profissionalidade Pedagógica |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Ginástica | <input type="checkbox"/> Psicologia da Educação |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Lutas | <input type="checkbox"/> Tópicos da Educação |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto - Natação | <input type="checkbox"/> Tópicos da Educação Física e Desporto I |
| <input type="checkbox"/> Didáctica Específica do Desporto -Voleibol | |
| <input type="checkbox"/> Outras (especifique) | |

Disciplinas: FCEF D da Universidade Pedagógica de Moçambique

*9. Quais disciplinas o (a) Sr(a) ministra no curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto?

- Anatomia Descritiva
- Anatomia do movimento
- Antropologia Cultural de Moçambique
- Aprendizagem Motora
- Biomecânica
- Crescimento e Nutrição
- Desenvolvimento Curricular
- Desenvolvimento Motor
- Didáctica de Educação Física Infantil
- Didáctica de Educação Física
- Didáctica do Desporto e Saúde
- Didáctica do Treino Desportivo
- Didáctica dos Desportos Individuais
- Didáctica dos Desportos coletivos
- Didáctica Geral
- Estágio pedagógico
- Estagio profissional
- Estatística Aplicada
- Ética e Deontologia profissional
- Fisiologia I
- Fisiologia II
- Fundamentos de Pedagogia
- História da Educação Física e Desporto
- Inglês
- Introdução a Gestão do Desporto
- Introdução ao Desporto Adaptado
- Métodos de Investigação Científica
- Métodos de Investigação em Treino Desportivo/ Desporto e Saúde
- Necessidades Educativas Especiais
- Organização e Administração Escolar
- Populações Especiais
- Prática Pedagógica de Educação Física no Ensino Básico
- Prática Pedagógica de Educação Física no Ensino Secundário e Técnico Profissional
- Prática Pedagógica Geral
- Práticas Desportivas
- Psicologia de Aprendizagem
- Psicologia do Desporto e Exercício
- Psicologia Geral
- Seminário
- Sociologia do Desporto
- Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa
- Traumatologia, Primeiros Socorros e Emergência/ Primeiros Socorros e Emergência
- Outras (especifique)

*10. Há quanto tempo leciona nesta universidade?

Marque aqui sua opção:

->

11. O que o(a) Sr(a) entende por Inclusão em Educação?**12. Assinale atribuindo grau de importância à questão, onde 1 (nada importante) e 5 (muito importante):**

muito importante importante indiferente pouco importante nada importante

O(a) Sr(a) considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores:

Justifique:

***13. Assinale:**

Sim

Não

Em alguns momentos

A discussão sobre inclusão/exclusão está presente na(s) disciplina(s) que o sr (a) ministra?

Por quê?

O(A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas?

Por quê?

A discussão sobre diversidade está presente nas suas aulas?

Por quê?

***14. Assinale:**

Sim

Não

Em alguns momentos

O(a) senhor(a) já presenciou (entre seus alunos, colegas docentes ou funcionários) alguma situação de exclusão na Faculdade que trabalha?

Se sim, cite um exemplo.

O(a) senhor(a) já se sentiu excluído em algum momento no interior da sua instituição?

Se sim, cite um exemplo.

***15. O(a) senhor(a) identifica alguma dificuldade ou barreira a aprendizagem pela qual passam os estudantes de sua instituição?**

- Sim
 Não

Se SIM, cite a que você considera de maior ocorrência ou relevância

16. O que o(a) senhor(a) considera necessário ser feito para que essa dificuldade ou barreira seja superada?

***17. O(a) senhor(a) conhece alguma política de inclusão em educação?**

- Sim
 Não

18. Se SIM, cite exemplos de políticas de inclusão nos âmbitos:

Internacional

Nacional

Institucional

***19. Na faculdade em que atua,**

Sim Não Não sei

há participação dos estudantes nas decisões em prol da instituição?

-

Se sim, como?

Por favor, continue colaborando, sua participação é importante!!

Esta é a última página do questionário!

20. O currículo é adequado a atender as demandas atuais no que se refere à formação docente em educação física?

- Sim
- Não
- Em parte

De exemplos

***21. Em sua opinião, que disciplinas podem discutir a questão da formação de professores para a diversidade?**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de inclusão/exclusão na formação de professores de Educação Física: Brasil, Portugal e Moçambique em questão.

Pesquisador: Michele Pereira de Souza da Fonseca

Área Temática: Área 8. Pesquisa com cooperação estrangeira.

Versão: 3

CAAE: 15195813.1.0000.5257

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 346.098

Data da Relatoria: 01/08/2013

Apresentação do Projeto:

Protocolo 113-13 do grupo I. Respostas recebidas em 18.7.2013.

1. Projeto de pesquisa (Plataforma Brasil), anexado em 18.7.13;

2. Carta resposta, anexada 18.7.13.

3. Questionários para professores e alunos, anexados em 18.7.2013

Objetivo da Pesquisa:

Conferir parecer número: 310.076, de 20/06/2013.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conferir parecer número: 310.076, de 20/06/2013.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conferir parecer número: 310.076, de 20/06/2013.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir parecer número: 310.076, de 20/06/2013.

Recomendações:

Nenhuma

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 21.941-913

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2562-2480

Fax: (21)2562-2481

E-mail: cep@hucff.ufrj.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
((HUCFF/ UFRJ))**



Continuação do Parecer: 346.098

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Quanto ao projeto.

1. A pesquisadora precisa reformular a hipótese.

Resposta: Diferentes formações, em diferentes contextos podem apresentar diferentes concepções de inclusão/exclusão pelos professores e futuros professores.

Análise: pendência atendida.

2. Quanto ao financiamento é preciso discriminar os gastos. Não haverá nenhum gasto com a pesquisa? O Survey Monkey, por exemplo, é da versão paga?

Resposta: utilize o software Survey Monkey, série GOLD que custa R\$ 599 por ano; cópias de TCLE: R\$ 100,00; correios: custeio de envio dos TCLEs assinados (R\$ 79,00 RJ - Maputo - RJ e R\$ 62,90 RJ - Porto Alegre - RJ)

Análise: pendência atendida.

3. Solicita-se à pesquisadora anexar o questionário para apreciação do CEP.

Resposta: O questionário direcionado para professores e estudantes se encontra anexo para aprovação junto ao CEP.

Análise: pendência atendida.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

Considerações Finais a critério do CEP:

- 1) O pesquisador deverá elaborar e apresentar relatórios anuais (parciais ou finais, em função da duração da pesquisa).
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 21.941-913

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2562-2480

Fax: (21)2562-2481

E-mail: cep@hucff.ufrj.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
((HUCFF/ UFRJ))



Continuação do Parecer: 346.098

RIO DE JANEIRO, 01 de Agosto de 2013

Assinador por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2562-2480 **Fax:** (21)2562-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de inclusão/exclusão na formação de professores de Educação Física: Brasil, Portugal e Moçambique em questão.

Pesquisador: Michele Pereira de Souza da Fonseca

Área Temática: Área 8. Pesquisa com cooperação estrangeira.

Versão: 4

CAAE: 15195813.1.0000.5257

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 385.167

Data da Relatoria: 27/08/2013

Apresentação do Projeto:

No documento intitulado "PB_RELATORIO_PESQUISA_151958.pdf", item introdução, lê-se: "Questões envolvendo os professores, seja no que tange à formação inicial, continuada, ou condições de trabalho, têm sido temas recorrentes nas pesquisas, debates e literatura atuais, tanto em nível nacional quanto internacional. Como vivemos numa sociedade reconhecidamente plural, esse mote se encontra no bojo das discussões envolvendo as instituições educacionais e seus atores no que tange à diversidade; desse modo, o professor tem um papel importante, no sentido de respeitar, considerar e valorizar as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional. A trajetória profissional e acadêmica que trilhei foi se pautando nessas questões, caminhando por uma linha de pesquisa que envolvia a formação docente e os processos de Inclusão e Exclusão, principalmente com relação à área da Educação Física. Minha dissertação de mestrado, intitulada "Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ", teve como objetivo investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão uma estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, baseada na perspectiva

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750-521

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5878

E-mail: conept@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 385.167

teórica de pesquisadores .Em linhas gerais, apontei na minha dissertação para a pouca discussão sobre Inclusão em Educação durante o curso e grande ênfase nas práticas com cunho biologizante e de rendimento, distanciando-se do fazer pedagógico com cunho de práticas inclusivas. Além disso, foi observado um grande potencial a ser explorado relativo às culturas, podendo contribuir significativamente para a construção de culturas inclusivas na pesquisada instituição, porém, em contrapartida, foi notório o baixo percentual da dimensão do desenvolvimento de políticas. Entre os anos de 2007 e 2010, participei ativamente da pesquisa coordenada pelo LaPEADE, intitulada: "Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores"; esta conteve uma amostra de 934 alunos em formação inicial no campo da Educação e foi sediada nas Faculdades de Educação da UFRJ, da Universidade de Cabo Verde, e das Universidades de Sevilha e Córdoba (Espanha) . O objetivo geral da pesquisa citada foi descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas culturas, políticas e práticas em âmbito nacional e internacional. Nos apontamentos dessa pesquisa, concluímos que, em termos dos valores que as políticas inferem, o quadro de inclusão nas universidades pesquisadas foi considerado promissor. Entretanto, quando tomamos como base de análise os variados depoimentos dos futuros professores em formação inicial e as exclusões por que passam na condição de alunos, bem como seus relatos referentes às maneiras como tais políticas são e/ou não são colocadas em prática, percebemos uma contradição visível e contundente nas realidades investigadas. Descrevi acima brevemente duas pesquisas que enfocaram a formação inicial de professores; pesquisador aponta especificamente para a formação de licenciandos de Educação Física e outro para a formação de futuros pedagogos e licenciandos. Interessante apontar que em ambos os estudos foi observada grande incoerência entre as propostas curriculares, os discursos e as práticas. Os resultados desses dois estudos também apontaram para a necessidade de voltar o foco para os professores formadores:(1) Os professores são os protagonistas da mediação nos processos de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão, porque tanto representam aqueles que gestam os processos de formulação e implementação das políticas institucionais (sejam inclusivas ou excludentes) quanto aqueles que as executam; (2) São também os que mais contato direto possuem com os estudantes, quando pensado, este contato, em uma relação de tempo processual, e não pontual. (3) São, ainda, vítimas de uma série de processos atuais, políticos e profissionais, que os colocam em situação de fragilidade, bem como em situação de elevado número de stress, não sendo por acaso que

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750-521

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5878

E-mail: conept@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 385.167

muitos estudos sugerem que estes profissionais são os maiores atingidos, numa escala comparativa entre várias profissões no mundo todo, pela Síndrome do Burnout. Dessa forma, é importante enfatizar que minha questão central de estudo é a formação inicial de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de Inclusão/Exclusão. Para tanto, faz-se importante enfocar nesta investigação tanto os licenciandos, quanto os professores que formam estes futuros professores, e as ementas que norteiam as ações pedagógicas cotidianas; pois assim, abrange a questão das culturas, no que tange às percepções, valores e representações desses sujeitos pesquisados, os reflexos dessas percepções nas práticas, e as políticas que permeiam esta formação. No sentido de ampliar o estudo e oferecer um panorama mais abrangente acerca da formação de professores de educação física, esta tese propõe enfocar o local de formação de tais professores em duas Universidades públicas situadas em diferentes países: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal.".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário do estudo é "Investigar a formação dos licenciandos dos cursos de Educação Física em três Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, Universidade Pedagógica, em Moçambique e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conteúdo não analisado pela CONEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à seguinte Área Temática Especial: "Pesquisa com cooperação estrangeira". Tanto o centro coordenador (país de origem da pesquisa) quanto o financiamento são brasileiros, não configurando cooperação internacional nos termos da resolução CNS 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se aplica.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, a CONEP entende que o protocolo de pesquisa em tela, não se enquadra na

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750-521

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5878

E-mail: conept@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 385.167

Área Temática Especial: "pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro" (considerando as informações do item IX.4 da Resolução CNS nº 466/2012), não cabendo a sua análise ética à CONEP, mas sim delegada somente ao CEP.

Situação do Parecer:

Devolvido

Considerações Finais a critério da CONEP:

Após análise da documentação encaminhada, a CONEP esclarece que essa pesquisa não se enquadra em nenhuma Área Temática Especial do Grupo I.

Nesse caso, a aprovação ética é delegada ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, devendo ser seguido o procedimento para projetos que não são do Grupo I, conforme o fluxograma disponível no site: <http://conselho.saude.gov.br> e no Manual Operacional para CEP.

Diante do exposto, esta comissão delibera por devolver o protocolo em questão.

BRASILIA, 05 de Setembro de 2013

Assinador por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.750-521

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5878

E-mail: [conepe@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)