



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL UFRJ

**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**

**INCLUSÃO:**  
**Culturas, políticas e práticas na**  
**formação de professores em Educação Física da UFRJ**

**Rio de Janeiro**

Junho de 2009

**MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA**

**INCLUSÃO:  
Culturas, políticas e práticas na  
formação de professores em Educação Física da UFRJ**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2009

**MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA**

**INCLUSÃO:  
Culturas, políticas e práticas na  
formação de professores em Educação Física da UFRJ**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação.

Aprovada em:

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Pacheco Marques (UFJF)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Pai de infinita bondade, por me guiar nesse caminho. *"Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito"* (Chico Xavier).

Agradeço especialmente aos meus pais, minha base, minha força, por terem me apoiado nas horas difíceis, ouvido com carinho minhas angústias e dúvidas, e se alegrado com minhas vitórias; e ao meu marido Leandro, meu porto seguro, por ter estado ao meu lado incondicionalmente, entendendo o meu isolamento acadêmico, sempre acalmando meu coração e me dando forças pra continuar.

À minha orientadora Professora Mônica Pereira dos Santos, por ter me ensinado a escrever com autonomia, por ter acreditado em mim, por ser minha referência e por ter me apresentado essa perspectiva teórica que me deu um prazer enorme de continuar aprendendo mais.

Às professoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) e Luciana Pacheco Marques (UFJF), que aceitaram prontamente o convite para compor a banca de avaliação desta Dissertação.

Aos companheiros do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, por terem acompanhado de perto os momentos de angústias e de alegria durante esse processo de escrita.

À querida amiga Ana Patrícia, um anjo que Deus colocou em minha vida.

À querida aluna e amiga Rozelane Sindra Gama de Mattos, meu "suporte técnico", incansável na ajuda e apoio durante esse processo.

Às professoras Carmem Teresa Gabriel Anhorn (UFRJ) e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) por terem feito parte da banca do exame especial desta dissertação e terem contribuído muito com suas considerações.

Aos professores entrevistados, que aceitaram o convite e se disponibilizaram prontamente, e aos licenciandos que fizeram parte da Oficina sobre Inclusão (pessoas incríveis que vou levar pra toda vida) que, com seus relatos, enriqueceram este estudo.

## RESUMO

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.

A presente pesquisa teve o intuito de 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 a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, baseada na perspectiva teórica de Booth & Ainscow (2002) e Santos (2003a). Para alcançarmos esse objetivo, nos guiamos por três objetivos específicos: (1) investigar a concepção de licenciandos e docentes do curso de Educação Física da citada Instituição, sobre Inclusão em Educação, e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do licenciando; (2) analisar as ementas das disciplinas, observando se e como a inclusão, tal como definimos, é tratada durante a formação do licenciando e (3) analisar a formação desses professores tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, conforme pressupõe a estrutura conceitual de Inclusão aqui adotada. A investigação se deu através das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: a análise documental, para a qual usamos as ementas das trinta e sete disciplinas obrigatórias do curso; o grupo focal, em cuja análise usamos as transcrições dos encontros com os licenciandos; e as entrevistas com os docentes do curso, devidamente transcritas. Recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para tratar os dados, e utilizando as técnicas e instrumentos escolhidos, triangulamos os dados. Os resultados mostraram que, no que tange à Inclusão em Educação, a formação dos licenciandos em Educação Física da UFRJ é voltada majoritariamente à dimensão da orquestração de práticas de inclusão, marcada pela ênfase no rendimento físico e nas técnicas, e pouca preocupação com a prática reflexiva. A pesquisa mostra ainda que docentes e licenciandos reconhecem a falta de envolvimento das pessoas que habitam a instituição, mas apontam também para um desejo de maior comprometimento, de parte a parte. Considerar essas pessoas que constroem e reconstroem a cada dia a história e trajetória dessa instituição para que possam ser respeitados e valorizados, parece ser um passo importante a ser dado.

Palavras-chave: Inclusão em educação; Culturas, políticas e práticas; Formação docente; Educação Física.

## ABSTRACT

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusion: cultures, policies and practices of inclusion in the initial teacher education of Physical Education, Federal University of Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

This research aimed at investigating the initial education of teachers-to-be at the course of Physical Education, Federal University of Rio de Janeiro with respect to inclusion in education, taking as reference for analysis and discussion a conceptual structure about Inclusion, understood in terms of three inter related dimensions: the creation of cultures, the development of policies and orchestration of inclusive practices, based on the theoretical perspective of Booth & Ainscow (2002) and Santos (2003a). To achieve this goal, we were guided by three specific objectives: (1) to investigate the conceptions of teachers-to-be and teachers of Physical Education Institution about Inclusion in Education, and consider the possible implications of these conceptions on their initial education ( 2) to examine the syllabus of the disciplines, noting if and how the inclusion, as defined, is treated during the initial teacher education (3) to examine the initial teacher education with reference to the parameters of cultures, policies and practices of inclusion in education, as requires the conceptual structure of inclusion adopted here. The research made use of the following techniques and instruments for data collection: documentary analysis, for which we used the syllabus of the thirty-seven compulsory disciplines of the course; focus group, on which analysis we used the transcripts of meetings with teachers to-be; and interviews with teachers of the course, which were duly transcribed. We used the Content Analysis technique (Bardin, 1977) to process the data, which were also triangulated. The results showed that, in terms of inclusion in education, the initial teacher education of Physical Education future teachers at UFRJ is oriented mostly to the orchestration of practices of inclusion, with the emphasis on body building and physical techniques, and little concern about a reflexive practice. The research also shows that teachers and teachers to-be recognize the lack of involvement of people living in institutions, but also point to a desire for greater involvement from both sides. To consider these people who build and reconstruct every day the history of this institution in order to respect and value them, appears to be an important step to be taken.

**Keywords:** Inclusion in education, Culture, Policies and Practices, Teacher education, Physical Education

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

	Pág.
QUADRO 01: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UFRJ.....	42
FIGURA 01: AS TRÊS DIMENSÕES DO INDEX PARA INCLUSÃO.....	55
FIGURA 02: CARTAZ UTILIZADO PARA DIVULGAÇÃO DA OFICINA.....	90
QUADRO 02: QUADRO GERAL DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS...	94
GRÁFICO 01: ANÁLISE DAS EMENTAS.....	98
QUADRO 03: PALAVRAS, FRASES OU EXPRESSÕES.....	103
GRÁFICO 02: ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.....	111
GRÁFICO 03: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	134
GRÁFICO 04: PERCENTUAL GERAL DAS TRÊS ANÁLISES.....	154
GRÁFICO 05: COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES.....	155

## LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01: QUADRO GERAL DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	43
TABELA 02: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DAS EMENTAS.....	97
TABELA 03: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS – EMENTAS.....	99
TABELA 04: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – EMENTAS.....	100
TABELA 05: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS – EMENTAS.....	101
TABELA 06: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO – EMENTAS.....	102
TABELA 07: CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS NO QUE TANGE A INCLUSÃO.....	104
TABELA 08: CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS NO QUE TANGE À EXCLUSÃO.....	107
TABELA 09: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.....	110
TABELA 10: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS – GRUPO FOCAL.....	112
TABELA 11: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – GRUPO FOCAL.....	122
TABELA 12: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS – GRUPO FOCAL.....	128
TABELA 13: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO – GRUPO FOCAL.....	132
TABELA 14: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	133
TABELA 15: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS – ENTREVISTAS.....	136
TABELA 16: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – ENTREVISTAS.....	143
TABELA 17: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS – ENTREVISTAS.....	148



TABELA 18: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO – 153 ENTREVISTAS.....	
TABELA 19: QUADRO GERAL DAS TRÊS ANÁLISES.....	154
TABELA 20: ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	156
TABELA 21: CRIAÇÃO DE CULTURAS DE INCLUSÃO.....	159
TABELA 22: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO.....	161
TABELA 23: DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	162

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
FE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Pág.
APÊNDICE A - TERMO PARA PARTICIPAÇÃO COMO COMPONENTE DO GRUPO FOCAL.....	190
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO.....	191
APÊNDICE C - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	192
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	193
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS REUNIÕES DO GRUPO FOCAL.....	194
APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	226
ANEXO A - ESTRUTURA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFRJ.	
ANEXO B - EMENTAS DAS DISCIPLINAS	

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE APÊNDICES

ANEXOS

	Pág.
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Objetivos.....	16
1.1.1 Objetivo geral.....	16
1.1.2 Objetivos específicos.....	16
1.2 Problema e Justificativa.....	17
<b>2 EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	27
2.1 Breve histórico da Educação Física.....	27
2.2 A Escola de Educação Física e Desportos – EEFD.....	31
2.3 Licenciatura em Educação Física: políticas públicas.....	33
2.3.1 A Resolução de 1969.....	34
2.3.2 A Resolução de 1987.....	35
2.3.3 As Resoluções de 2002.....	37
2.3.4 A Resolução de 2004.....	38
2.4 Reformulação curricular na EEFD.....	39
<b>3 INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	45
3.1 Inclusão em Educação.....	45
3.2 Sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação.....	54
3.2.1 Culturas de Inclusão.....	56
3.2.2 Políticas de Inclusão.....	57
3.2.3 Práticas de Inclusão.....	58
3.3 Educação Física e Inclusão.....	60
3.4 Professores em foco.....	62
3.5 Questões curriculares.....	67
3.5.1 O currículo na formação de professores de Educação Física.....	69
3.6 Sobre cultura(s): Cultura Corporal de Movimento.....	74
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	86
4.1 Aspectos teórico-metodológicos.....	86
4.2 População e amostra.....	87
4.3 Procedimento de coleta de dados.....	88
4.4 Técnicas e instrumento de coleta de dados.....	89
4.5 Procedimentos de análise.....	92

<b>5 ANÁLISE</b> .....	97
5.1 Técnica 1: analisando as ementas.....	97
5.2 Instrumento 1: analisando os licenciandos.....	102
5.3 Instrumento 2: analisando os docentes.....	133
5.4 Triangulação dos dados.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	179
<b>APÊNDICES</b> .....	189
<b>ANEXOS</b> .....	254

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema recorrente nas pesquisas, debates e literatura atuais, tanto em nível nacional quanto internacional. A preocupação acerca desse assunto se dá, em geral, sob a proposição de uma formação crítica, reflexiva e comprometida, por conta de todas as responsabilidades que a profissão docente carrega. Para além das incumbências docentes descritas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), como participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, os professores são responsáveis por garantir a aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais.

Por vivermos numa sociedade reconhecidamente plural (MOREIRA, 2002), em complemento a essas responsabilidades habituais que a profissão exige, o professor deve estar atento e ajustar o foco de trabalho e sua formação, respeitando e valorizando as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional. Para isso, as diferenças não podem ser colocadas como obstáculos e sim como recursos que podem enriquecer as relações humanas e promover transformações.

Glat et al (2006, p. 2) afirmam que “o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas”. Assim sendo, atendendo as necessidades e desafios de se construir uma educação universal, que afete a todos, reconhecendo e respeitando<sup>1</sup> as diferenças culturais, individuais e sociais, os professores têm a possibilidade de articular seus conhecimentos à reflexão e compreensão de práticas inclusivas no processo cotidiano de sua formação, promovendo, assim, encontros com as relações de pluralidade presentes no seu local de atuação – a escola.

O grande desafio da Educação é conseguir que todos os alunos tenham acesso à Educação Básica de qualidade por meio da inclusão escolar (SANTOS, 2003b). Muitas outras questões estão envolvidas nesse processo, mas sabemos que os professores são uns dos responsáveis pela permanência e progresso dessa diversidade de alunos no sistema de ensino.

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar aqui que não compartilhamos de uma idéia que trata apenas de respeitar as diferenças de forma ingênua, sem problematizar os fatos; exploraremos essa discussão no Capítulo 3.

Portanto, para almejarmos uma Educação Básica de qualidade, cabe uma preocupação com a capacitação/formação de professores; eles podem ser orientados sobre todos esses processos dinâmicos, desde sua formação inicial, para a reflexão sobre seu/s papel/is como agentes de inclusão/exclusão, problematizando como ele interage e se articula com a diversidade, percebendo-se também como diferentes e portador de diferentes visões.

Esbarramos, contudo, numa formação de professores tradicional, acrítica e que não atende às reivindicações em favor de uma educação inclusiva. Glat et al (2006) reiteram que professores, de maneira geral, não são formados/não se sentem capacitados para lidar com a diversidade existente entre os alunos, apesar de acreditarem no valor da inclusão. As autoras reafirmam a necessidade da melhoria da formação de professores como condição fundamental para a inclusão dos alunos.

Todas essas questões acima abordadas se referem à formação de professores em qualquer área de ensino e, assim, também se aplicam à Educação Física, alvo desse estudo. Como componente curricular obrigatório na Educação Básica, a Educação Física tem um importante papel, junto com as outras disciplinas, nesse desafio da escola – formar cidadãos, e com tal responsabilidade, esses professores não podem se eximir dessa missão.

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 pensam sobre Inclusão em Educação? Eles são formados para lidar com a diversidade? Essa diversidade é respeitada, valorizada?

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, pretende contribuir para esse debate.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

Investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>2</sup> com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em suas três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- 1- Investigar a concepção de licenciandos e docentes do curso de Educação Física da citada Instituição, sobre Inclusão em Educação, e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do licenciando.
- 2- Analisar as ementas das disciplinas, observando se e como a Inclusão, tal como definimos, é tratada durante a formação do licenciando.
- 3- Analisar a formação desses professores, a partir dos relatos de docentes e licenciandos, tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação, conforme pressupõe a estrutura conceitual de Inclusão aqui adotada.

---

<sup>2</sup> Nesse estudo, consideraremos a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) e a Faculdade de Educação (FE) como locais de formação desses licenciandos.



## 1.2 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Propomos um estudo norteado pela seguinte questão-problema: *A criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas* de Inclusão em Educação (BOOTH & AINSWORTH, 2002; SANTOS, 2003a) é contemplada na formação de professores de Educação Física da UFRJ? Se sim, como? Se não, o que é contemplado?

Muitos estudos relativos à Educação Física Escolar<sup>3</sup> (GORGATTI, 2005; DAVID, 2004; GERARDI, 2003; BEZERRA, 1998; FERREIRA, 1997; LOPES, 1996), quando se propõem a discutir a Inclusão, consideram prioritariamente a questão da deficiência em detrimento da Inclusão de forma abrangente. Pressupomos que esse fato é consequência de uma formação de professores em Educação Física permeada fortemente pela questão da deficiência, deixando de considerar tantas outras questões que necessitam ser debatidas e estudadas com relação a uma abordagem inclusiva, em disciplinas específicas ou não, pois abordaria todas as questões sem particularizar nenhuma, sem que uma tenha mais destaque ou relevância que a outra. As informações que mostraremos a seguir evidenciam essa suposição.

Em dezembro de 1994, entrou em vigor a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994) que recomenda a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes incluindo a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Se o termo ‘pessoa portadora de necessidades especiais’ empregado no texto acima, considerasse todas as pessoas que possuem alguma ‘necessidade educacional especial’<sup>4</sup>, temporária ou permanente, atenderíamos uma lacuna na formação e provavelmente, seria um passo rumo a uma formação inclusiva, porém, na prática, esse termo é considerado sinônimo de deficiência.

---

<sup>3</sup> Entendemos Educação Física Escolar como uma prática pedagógica, que se dá no âmbito escolar e que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

<sup>4</sup> O conceito de necessidades educacionais especiais abrange, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (Declaração de Salamanca, 1994)

Essa suposição foi confirmada ao realizarmos um levantamento das ementas de quatorze Faculdades de Educação Física em Universidades Federais do Brasil<sup>5</sup>, incluindo a Universidade em questão na pesquisa. Investigamos se há alguma disciplina relacionada à Inclusão e/ou diversidade e em todas elas encontramos disciplinas, que mesmo com nomes diferentes, tratam somente de deficiências<sup>6</sup>.

Bueno (1999) afirma que oferecer uma disciplina com conteúdos sobre pessoas pertencentes a um grupo específico, sem maior reflexão e aprofundamento sobre as potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas excludentes, corroborando processos segregadores e de marginalização; práticas essas, exatamente contrárias aos princípios da Educação Inclusiva. O autor citado ainda defende sua argumentação afirmando que não é possível erradicar exclusões através de medidas isoladas, e sim, através de políticas educacionais que contemplem as diferenças, que podem transformar a escola em um espaço para a diversidade, dando um caráter democrático, participativo e emancipatório à Educação.

Obviamente não se trata aqui de diminuir a relevância das disciplinas que tratam especificamente de deficiências<sup>7</sup> no currículo das Faculdades de Educação Física; afinal, é de suma importância ter conhecimento das características, particularidades e tipos de determinadas deficiências, para que não ocorram problemas durante a execução das atividades propostas nas aulas de Educação Física. No entanto, não podemos, em absoluto, ignorar a heterogeneidade que nos cerca.

Buscamos, então, ajustar o olhar visando uma formação inclusiva no sentido de abranger a todas as pessoas, pois a diversidade engloba olhar ampliado com relação às pessoas, às interações, às práticas e às políticas, e não em uma visão enraizada nas deficiências, que fortemente se apresenta nos cursos de formação de professores em Educação Física.

---

<sup>5</sup> UFPR - Universidade Federal do Paraná, UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, UFAL - Universidade Federal de Alagoas, UFV - Universidade Federal de Viçosa, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFPB - Universidade Federal da Paraíba, UFPI - Universidade Federal do Piauí e UFG - Universidade Federal de Goiás

<sup>6</sup> Seguem como exemplo, duas ementas: UFMG - Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência - Questões educacionais, sociais e psicológicas. Deficiências físicas, visuais, auditivas, mentais e múltiplas: etiologia, caracterização e implicações na metodologia da educação física para pessoas portadoras de deficiência. UFSC - Educação Física Especial (Adaptada) - Caracterização das crianças portadoras de deficiência. Introdução à Educação Especial. Integração do portador de deficiência em escola regulares. Metodologia da Educação Física em escolas especiais.

<sup>7</sup> Demos atenção especial em comentar sobre essas disciplinas, porque normalmente são as únicas da grade curricular que tendem a abordar a questão da Inclusão, e mesmo assim a abordam de forma particularista.

A multiplicidade de culturas e as diversas posições dos sujeitos constituem diferenças que deveriam ser reconhecidas e valorizadas. A deficiência, assim como a negritude, a velhice e a pobreza, dentre tantas outras, são condições humanas<sup>8</sup> que vivem sob o rótulo da diferença, e o modo como são valorizados ou desvalorizados gera relações excludentes. Para Barreiros (2005):

[...] esses sujeitos passam a se constituir da tradição e dos esteriótipos [SIC], oriundos da herança social, que imprime no corpo e na mente um discurso excludente e de inferiorização, muitas vezes decorrentes da insensibilidade e da falta de reconhecimento da diferença.(p.4)

Nesse sentido, as pessoas com deficiência não são as únicas a serem discriminadas e esse não poderia ser o único aspecto enfatizado durante a formação de professores; todavia reconhecemos que respeitar, valorizar e propor diálogo somente, não resolve todos esses embates, pois essas diferenças são construídas culturalmente, expressam visões construídas culturalmente e reafirmam lugares de poder<sup>9</sup>.

Com base em estudos realizados sobre a formação inclusiva dos professores (SANTOS, 2003b; SANTOS & PAULINO, 2008; GLAT et al, 2006), acreditamos que a formação desses futuros docentes carece de uma imersão no debate sobre Inclusão de forma ampla e assim justificamos a importância desse estudo, de modo a investigar o que se passa na instituição que pesquisaremos. Se um professor em formação opera com um conceito restrito e superficial sobre Inclusão durante sua graduação, pressupomos que essa limitação e superficialidade estarão refletidas em sua prática futura, já que lidamos com a diversidade todo tempo no cotidiano escolar.

Concordamos que os professores devem ser formados para lidar com a diversidade nas escolas – seu local de atuação, mas essa mesma diversidade presente na Educação Básica existe também na Educação Superior e isso não pode ser ignorado por parte da direção, dos professores e funcionários.

Ao observarmos a realidade tanto das escolas quanto das universidades brasileiras, percebemos que são bastante marcadas por inúmeros impedimentos como a organização arquitetônica, que dificulta a relação entre as pessoas, a carência de políticas curriculares colocadas em prática para atender à diversidade e o frágil desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros tantos aspectos. Todas essas barreiras constituem focos de exclusão, porém podem ser colocados como argumentos plausíveis para a mobilização e

---

<sup>8</sup> O que não significa dizer que são naturais ou inatas, ou desprovidas de uma certa construção social em torno de seus significados ou mesmo em torno de sua própria existência.

<sup>9</sup> Discutiremos esse ponto no Capítulo 3.

empenho a fim de promover a Inclusão. Entretanto, para que possamos minimizar os processos de exclusão na escola, faz-se necessário olhar com atenção para a formação desses futuros professores, com vistas a uma orientação inclusiva, pois eles atuarão no campo educacional e podem ser responsáveis por iniciar significativas mudanças.

Nosso objetivo nesse estudo é pesquisar a formação de licenciandos de Educação Física de forma abrangente, não só em disciplinas que têm como alvo a deficiência, mas em todas as outras disciplinas que compõem o currículo. Exatamente por conta dessa complexidade, basearemos essa pesquisa na concepção de Inclusão em Educação conforme vimos elaborando ao longo dos últimos anos, e que abrange três dimensões: a da criação das culturas, do desenvolvimento das políticas e da orquestração das práticas de inclusão em educação.

Deste modo, pretendemos abarcar não só os aspectos formalizados nas disciplinas oferecidas no curso - as ementas, como também os docentes e suas práticas, o dia-a-dia da instituição, as formas de avaliação, verificar se os licenciandos se sentem parte da e acolhidos pela instituição, se percebem alguma preocupação por parte da EEFD e da FE / UFRJ em atender à diversidade que nela existe, as relações entre os docentes, entre os licenciandos, entre docentes e licenciandos, e o fazer pedagógico, buscando uma visão ampla sobre o funcionamento dessas instituições.

Sob essa perspectiva, não temos a pretensão de julgar o que é certo ou errado, mas identificar que culturas estão sendo construídas, que políticas estão sendo desenvolvidas e que práticas estão sendo orquestradas na EEFD e na FE.

Numa primeira aproximação sobre o problema proposto, consultamos o banco de teses CAPES<sup>10</sup> e a biblioteca eletrônica Scielo<sup>11</sup> em maio de 2008, e pesquisamos as palavras-chaves Inclusão, Formação de professores e Educação Física, considerando os estudos de 2003 até 2008.

No site da CAPES, combinando as expressões **Inclusão** e **Educação Física**, foram encontradas 123 teses/dissertações. 36 dos estudos encontrados abordavam a Inclusão, mas tratavam somente de deficiência e foram desconsiderados por não constituírem o foco do nosso trabalho; 54 não se referiam à Educação Física<sup>12</sup>, 24 não se referiam à Inclusão<sup>13</sup> e também foram desconsiderados. Encontramos, ainda, 9 estudos que tinham como tema a

---

<sup>10</sup> Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

<sup>11</sup> Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

<sup>12</sup> Para a expressão Educação Física, às vezes apareciam estudos sobre Educação ou sobre Física.

<sup>13</sup> Referiam-se à inclusão de uma atividade ou jogo novo, criado para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Inclusão na Educação Física escolar de forma mais abrangente, porém foram desconsiderados, porque, apesar de não se fixarem nas deficiências, não tratavam de Inclusão conforme consideraremos nesse estudo.

Com essa mesma combinação de expressões, encontramos no site Scielo somente um artigo, também enfatizando a questão da deficiência, e por causa disso foi desconsiderado.

Combinando as expressões, **formação de professores, inclusão e educação física**, no site CAPES, encontramos 36 teses/dissertações, porém 15 já tinham sido encontradas na busca anterior e foram desconsideradas conforme justificamos acima. Desconsideramos também 2 estudos sobre a (falta de) formação docente relacionada a transtornos/deficiências e 19 pesquisas que não estavam relacionadas com a Educação Física.

Buscamos, ainda, no site da CAPES a combinação **culturas, políticas e práticas inclusivas**, já que esse estudo aborda a perspectiva de Inclusão baseada nessas dimensões de análise. Encontramos 20 teses/dissertações, porém somente duas tratavam de Inclusão em Educação, se baseando nas dimensões citadas (SILVA, A.P, 2004; SILVA, K, 2008a). Não obtivemos nenhum resultado em consulta ao site Scielo nas duas últimas combinações. Por fim, não encontramos nenhuma pesquisa que tivesse relação entre as variáveis (tema, população-alvo e instituição de ensino) que escolhemos pesquisar.

Existem relevantes estudos que serviram de base para a presente pesquisa, que tratam Inclusão em Educação conforme consideraremos (SAWAIA, 2008; SANTOS & PAULINO, 2008; SANTOS et al, 2007; SANTOS, 2003a; BOOTH & AINSCOW, 2002); com esse mesmo olhar, há ainda estudos referentes especificamente à área da Educação Física (SILVA, K, 2008a e 2008b; SILVA, A.P, 2008 e 2004<sup>14</sup>).

A Inclusão, como abordada neste estudo, apoiada nas dimensões das culturas, políticas e práticas inclusivas será a perspectiva de olhar dessa pesquisa, e explorar esse tema será fundamental para que se desmitifique alguns conceitos pré-estabelecidos sobre essa questão.

Antes de nos aprofundarmos nessas questões, a Educação Física será apresentada no Capítulo 2. Iniciaremos com um breve histórico da Educação Física, desde os tempos primitivos (ILIC, 1994) passando por diversas abordagens, tendências e metodologias que se seguiram (MEDINA, 1990; COLETIVO DE AUTORES, 1992<sup>15</sup>; DARIDO, 1998), até as mais atuais, dialogando com os autores citados e também recorrendo a documentos como

---

<sup>14</sup> Mesmo estudo encontrado no parágrafo anterior.

<sup>15</sup> Proposta pedagógica Crítico-superadora na Educação Física brasileira. A proposta estudada foi elaborada pelo Coletivo de Autores, através do livro Metodologia do Ensino de Educação Física: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física (BRASIL, 1998a), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Como o estudo aconteceu na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), se faz necessário apresentarmos a trajetória da escola, sua criação, sua importância e pioneirismo que, com grande prestígio, contribuiu muito para a consolidação da Educação Física no Brasil.

Prosseguiremos discorrendo sobre a licenciatura, mais propriamente as políticas públicas que regeram e regem a Licenciatura em Educação Física (BETTI, 1991; ANDERÁOS, 2005), detalhando as Resoluções que provocaram intensas mudanças no cenário das graduações (BRASIL, 1969; BRASIL, 1987; BRASIL, 2002a, BRASIL, 2002b e BRASIL, 2004) influenciando diretamente a reformulação curricular.

Relataremos ainda, um importante momento na instituição pesquisada, a reformulação curricular da EEFD, que foi efetivada no ano de 2006. Consultamos, então, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC<sup>16</sup> (BRASIL, 2006) para adquirir essas informações sobre como se deu esse processo, o período de transição e os desdobramentos dessa mudança, que pressupomos ser de suma importância para os resultados da presente pesquisa.

O Capítulo 3 busca articular a formação docente com questões curriculares e culturais, e ainda, operar com o conceito de Inclusão, permeado pelas três dimensões às quais já nos referimos, que se inter relacionam, e que aprofundaremos no citado capítulo.

Nos últimos tempos, as questões relativas à Inclusão vieram à tona, mas como é um termo envolvido numa atmosfera polissêmica, muitos ainda não têm noção da abrangência desse tema, o que é Inclusão, ou particularmente Inclusão em Educação. Muitas vezes, por diversos fatores como falta de conhecimento, interesses corporativos ou lutas de poderes interdisciplinares, a Inclusão é reduzida ao pequeno mundo da Educação Especial, ou confundida com a Integração onde somente a questão da deficiência é reconhecida, desconsiderando a ampla diversidade de pessoas que nos cerca. Existem questões étnicas, culturais, de gênero, dentre outras, que também merecem atenção e estão muito presentes nas escolas; essas diferenças são tão marcadas e discriminadas quanto a deficiência.

Por que enfatizar um sistema de ensino restrito às pessoas com deficiência se o ideal é reconhecermos a igualdade de direito entre os seres humanos, independentemente de suas diferenças e universalizar a educação e outros sistemas? (SILVA, A.P, 2004). A perspectiva de Inclusão que abordaremos nesse estudo se aproxima das propostas de três documentos

---

<sup>16</sup> Obtido através da página oficial da Escola de Educação Física e Desportos. Ver site: <http://www.eefd.ufrj.br>

internacionais que tiveram importância na construção de orientação inclusiva que trataremos aqui e que podem ser considerados “marcos legais” da Inclusão: a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Dakar (2000)<sup>17</sup>.

Em consonância com essas declarações, o conceito de Inclusão adotado neste estudo, exige um esforço coletivo e participação de todas as pessoas envolvidas nesse processo: equipe pedagógica, professores, alunos, responsáveis e comunidade. Assim, 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 (SANTOS 2003a).

A luta pela Inclusão existe porque existem exclusões de naturezas diversas; nossa análise sobre os processos inclusão/exclusão é dialética (SAWAIA, 2008), justamente porque consideramos que não há esses dois espaços distintos e incompatíveis.

Neste estudo, a discussão sobre a formação docente será permeada pelas questões curriculares e inevitavelmente pelas questões culturais também. Vivemos atualmente uma situação muito delicada na Educação Brasileira, e os professores, importantes atores e autores desse complexo processo educacional, devem estar cientes do seu papel de formar cidadãos para a vida e da sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da sociedade. Nóvoa (1997, p. 20) afirma que “faz-se necessário colocar a profissão docente e a formação de professores no primeiro plano das preocupações educativas”. Esse eixo exerce força no discurso de que o desempenho do professor é fundamental, não apenas para o êxito de uma reforma educacional, como para a solução de alguns dos problemas que vêm historicamente se apresentando no sistema escolar.

Ao longo dos anos, milhares de professores são formados nas Licenciaturas pelo país afora e são lançados ao mercado de trabalho – as escolas, com todos os seus dilemas, embates e relações conflituosas. Essa formação dá conta de entender e lidar com toda essa complexidade e também com a responsabilidade de formar cidadãos?

Para pesquisarmos a formação dos licenciandos, é preciso compreender como esses processos se constituíram e se constituem. Monteiro (2001) nos ajudará a pensar sobre a concepção que perdurou durante grande parte do século XX, a racionalidade técnica – que serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos

---

<sup>17</sup> Marcos esses que serão abordados no Capítulo 3 desta pesquisa.

professores em especial. Ainda segundo a autora, a crítica a essa concepção provocou a busca de novos instrumentos teóricos que respondessem a esses questionamentos.

Para isso, traremos as discussões embasadas em Schön (1997), que também se opõe à vertente da racionalidade técnica, e propõe o modelo calcado na teoria crítica, que resgata para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Esse autor tem sido amplamente citado nas pesquisas em Educação Física (SILVA & KRUG, 2008; RODRIGUES, 1998; BETTI & BETTI, 1996) que propõem a formação do professor reflexivo.

O campo da Educação Física já sinalizava mudanças década de 80, e isso suscitou uma série de indagações sobre os modelos curriculares adotados na formação dos professores. Essa discussão sobre currículo estará presente nesse capítulo 3 e será fundamental para entendermos a formação docente e como essas relações se estabelecem.

Neste estudo, entendemos currículo conforme Silva (2002) nos aponta. O autor coloca que currículo é visto como uma construção social; pode ser entendido como uma representação de cultura, ideologia e poder, conseqüentemente, não é neutro, ele está carregado de intenções, pois é o produto de conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. Nesse conflito de interesses, estão envolvidas muitas pessoas que não são iguais; tal diversidade torna esse assunto ainda mais complexo, pois esse currículo busca considerar também essa heterogeneidade.

As questões curriculares estão imbuídas de aspectos culturais. Macedo & Barreiros (2006) e Moreira (2002) concordam que a cultura está no centro da cena contemporânea, assim, assume cada vez mais destaque na estrutura e na organização da sociedade. Essa centralidade traz à tona uma diversidade de culturas que convive paradoxalmente com uma tentativa de homogeneizá-las.

Por conta disso, trataremos das questões culturais<sup>18</sup> que permeiam as relações humanas, os currículos e as instituições, pois o homem produz cultura desde suas origens. Todos nascem num contexto de cultura, ninguém sobreviveria isolado, sem a participação de um grupo que o constitui. Bhabha (2003) apud Macedo (2006a, p. 106) afirma que “a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido”. Assim, consideramos que a cultura é um espaço onde se produzem diferenças; portanto, segundo Silva (2000) apud Macedo e Barreiros (2006, p. 5) “torna-se necessário compreender a produção dessas diferenças, os mecanismos e as instituições envolvidas nessa produção.

---

<sup>18</sup> Esta pesquisa não tem o intuito de ser um estudo cultural, é uma pesquisa exploratória, busca mapear as culturas, as políticas e as práticas inclusivas existentes na formação de professores de Educação Física da UFRJ.



Com isso, será possível problematizar a diferença ao invés de apenas reconhecê-la”. Nesse sentido, discutiremos a questão do respeito à diversidade, às diferentes culturas, distanciando da ótica da tolerância ou da aceitação pura e simples. Para melhor explorarmos essa questão, dialogaremos com autores como Pérez Gómez (2001); Macedo (2006a, 2006b, 2006c); Macedo & Barreiros (2006).

Mostraremos, ainda no Capítulo 3, a perspectiva de Educação Física na contemporaneidade, a Cultura Corporal de Movimento. Do universo de variadas possibilidades de práticas corporais, nasceram outros tantos conhecimentos, significados e representações que foram se codificando, recodificando e se organizando ao longo do tempo, constituindo a Cultura Corporal do Movimento - que é colocada em ação através do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta, agregando seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde.

É a partir deste prisma que se busca formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar na contemporaneidade e isso abre uma brecha para a possibilidade de adotarmos estratégias onde as diferenças culturais possam co-existir democraticamente, mas não de forma ingênua. Autores do campo dos Estudos culturais como Hall (1997), por exemplo, afirmam que a cultura se encontra no centro de muitas discussões e debates importantes e que as ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso, reiterando e consolidando, de certa forma, esse ponto de vista.

Com esses novos olhares, alguns estudos e pesquisas sobre políticas públicas educacionais (MATTOS, 2006; SPALA, 2005; VIANNA, 2005; OGURA, 2002) retomaram fortemente a discussão sobre Inclusão, apontando para a questão da formação de professores. Mas isso suscitou grande celeuma porque os professores se viam incapazes para atuar por defasagem nos currículos das graduações que não se referiam a essa demanda. Ações didático-pedagógicas como adaptações curriculares, metodologias empregadas e outras formas de acompanhamento foram questionadas com perplexidade pelos professores.

Um desafio, então, se instaura: formar professores abertos a lidar com a pluralidade de culturas e a diversidade existente no âmbito escolar, carregando suas marcas identitárias, subjetivas e complexas construídas histórica e culturalmente.

Com base nesse desafio, uma série de indagações se apresentam. Os professores, formandos e formados, estão preparados<sup>19</sup> para enfrentar diferentes realidades? Estão

---

<sup>19</sup> Falamos aqui de preparo não como uma preparação prévia técnica-metodológica para o trato das diversidades e sim, um preparo atitudinal, crítico, cidadão, investigativo, criativo e desarmado.

dispostos a lidar com a diversidade? Durante a formação de licenciandos essa preocupação é evidente? Essa diversidade é apresentada ao professor em formação? Os currículos estão atualizados? Refletem essa realidade?

Para realizarmos essa pesquisa, recorremos a Bardin (1977) e a Análise de Conteúdo. Dessa forma, pesquisamos licenciandos e docentes do curso de Educação Física da UFRJ, além das ementas das disciplinas que compõem o curso, e triangulamos esses dados.

Mostraremos a seguir, os capítulos que apresentam as referências e perspectivas teóricas que embasam esta pesquisa e deram suporte à análise.

## 2 EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, apresentaremos a disciplina em questão neste estudo – a Educação Física. Abordaremos brevemente a história da Educação Física desde os primórdios até os dias atuais, enfocando essa disciplina no âmbito escolar, principalmente a partir da década de 70, as principais concepções pedagógicas que embasam essa área.

A história da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) UFRJ, local do estudo, será apresentada desde a sua criação até como figura sua estrutura atualmente. Como nosso foco de estudo é a Licenciatura em Educação Física, abordaremos a questão das políticas públicas que regeram e que regem a formação desses professores, bem como suas implicações e conseqüências, dentre as quais, a mais recente reformulação curricular na EEFD, efetivada no ano de 2006, obedecendo à nova regulamentação, fato esse que também será tratado a seguir.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde que o homem primitivo sentiu necessidade de lutar, fugir e caçar, realizando movimentos básicos e naturais; passando pelas mais antigas civilizações como China, Índia, Egito e Grécia, que viam no exercício físico um caminho de progresso para seus povos; a Idade Média, onde o corpo era escondido, considerado heresia e pecado; a Idade Moderna, considerando o corpo com visão positivista, gestos automatizados e disciplinados; superando-se na Idade Contemporânea com a contribuição de grandes escolas como a alemã, a sueca e a francesa; a Calistenia, um marco da ginástica moderna, até os dias atuais; a Educação Física vem construindo sua história. Ela se mostra fascinante e sua transformação é evidente. (ILIC, 1994; CASTELLANI FILHO, 1988).

De acordo com Ilic (1994, p. 57), “as origens mais remotas da Educação Física, segundo a história, datam de 3000 A. C., na China”, com instruções militares, arco e flecha, arremesso de lança, luta sem armas e caça, além da ginástica terapêutica. Porém, muito antes disso, o homem primitivo já corria, saltava e arremessava pela necessidade de sobrevivência e já confeccionava rudimentares lanças e flechas.

Diversas concepções e tendências vigoraram na Educação Física; finalidades terapêuticas, higiênicas, bélicas, morais, fisiológicas e religiosas, até as mais novas visões de Cultura Corporal de Movimento, fundamentação educacional, saúde e bem estar, ratificam seu valor e seu progresso.

A importância da Educação Física na evolução das sociedades, no aspecto afetivo e na manutenção da saúde, assim como na formação do caráter e cidadania de um povo, se mostra evidente e se confirma na íntegra de seu significado: Educação é de origem latina (*educatio*) que significa instruir, criar, formar, cuidar; e a palavra Física deriva do grego (*φυσικός*) e denota natureza, natural, corpo, matéria. (ILIC,1994). Portanto, literalmente, podemos dizer que a Educação Física é a formação do corpo em todas as suas dimensões; ou conforme comenta Freire (2003, p.19) "[...] a Educação Física não é, ela está sendo construída a cada instante, e ainda bem".

Como vimos no parágrafo anterior, a Educação Física já tinha seu papel na sociedade e começava a ser reconhecida pela sua importância no desenvolvimento do indivíduo em seu aspecto físico e mental. Deste modo, devido a todo benefício trazido ao homem, viu-se necessário que essa mesma Educação Física passasse a ocupar a vida dos cidadãos desde crianças, podendo, assim, contribuir gradativamente para seu desenvolvimento completo. Desta maneira, na década de 70, a Educação Física começa a ter espaço na escola. De acordo com os PCNs de Educação Física (BRASIL, 1998a, p.21): “No âmbito escolar, a partir do decreto 69.450 de 1971, a Educação Física passou a ser considerada a atividade que desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”.

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, mesclando objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. Medina (1990) ressalta que em meados dos anos 70, observou-se um período de muitas denúncias e revelações no qual a Educação Física vinha desempenhando um papel em favor de um poder hegemônico, determinante e opressor, que se manifestava pedagogicamente sob padrões tecnicistas, esportivistas e rigidamente disciplinares, considerando somente a prática física e reduzindo o ser humano à concepção puramente biológica. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998a):

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. (p.28/29)

Entre os anos de 70 e 80, 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 a abordagem tecnicista e a frustrada idéia de promover esporte de alto rendimento, pois começava a se enraizar a idéia de que o objetivo da Educação Física não era formar atletas e sim pessoas, enfocando o desenvolvimento psicomotor dos alunos. (BRASIL, 1998a).

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.

A psicomotricidade, que surgiu por volta dos anos 70, muito influenciada pelo francês Jean Le Boulch, abriu espaço para um grande progresso no campo escolar e se afirmou passando a focar enormemente o desenvolvimento psicomotor dos alunos e a consciência corporal no tempo e no espaço. (LE BOULCH, 1986). Já a concepção desenvolvimentista, representada, sobretudo pelo autor Go Tani ainda nos anos 80, baseia-se em abordagens associativas da psicologia do movimento e da aprendizagem, reconhecendo que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física (DARIDO, 1998).

A concepção construtivista-interacionista, cujo grande colaborador foi o autor João Batista Freire, teve influência de Piaget e Vygotsky, e de acordo com Darido (1998) valoriza a experiência e a cultura dos alunos e propõe a construção do conhecimento através da interação com o meio em que vive.

Definitivamente, a partir dos anos 90, o esporte passa a ser visto como meio de promoção para a saúde e bem-estar dos indivíduos, remodelando a Educação Física como um todo, ampliando a visão de uma área biológica, enfocando as dimensões psicológicas, sociais, afetivas e cognitivas, tendo uma visão de formação do indivíduo global. (BRASIL, 1998).

O livro “Metodologia do ensino da Educação Física” é um trabalho representativo dessa época. A concepção abordada nesse livro, denominada Crítico-superadora, foi escrita por uma coletânea de autores, que visava a aprendizagem da expressão corporal como linguagem, reconhecendo a cultura corporal, sendo esta a perspectiva de Educação Física que seguiremos neste estudo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Por fim, temos a concepção crítico-emancipatória, idealizada por Eleonor Kunz, que segundo Darido (1998), propõe uma nova visão de ensino dos esportes através da transformação didático-pedagógica, a fim de que contribua para a reflexão crítica e emancipatória dos alunos.

É importante esclarecer que as duas últimas concepções acima citadas (Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória) se aproximam no sentido da formação de cidadãos críticos, autônomos, participantes ativos do seu tempo, espaço e sociedade. Porém, para os fins desse estudo, em que enfocaremos na Cultura Corporal, nos aproximamos mais da concepção crítico-superadora que trabalha com uma gama de atividades e seus referenciais culturais (o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a luta); já a concepção crítico-emancipatória trabalha somente com um dos temas citados acima - o esporte.

Importantes avanços ainda foram conseguidos nos anos 90, como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) promulgada em 20 de dezembro de 1996. A citada lei afirma a Educação Física como parte integrante da proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica. Além disso, finalmente em 1º de setembro de 1998, é assinada a Lei 9696/98 (BRASIL, 1998b) regulamentando a profissão com todos os avanços sociais, fruto de muitas discussões de base e segmentos interessados. Ainda em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria do Ensino Fundamental, formulou, com auxílio de pesquisadores e professores, um programa denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja função seria nortear o trabalho dos professores em todo país, garantindo a organização de seus conhecimentos; a Educação Física foi contemplada com uma parte exclusivamente dedicada à área, enfatizando a questão da Cultura Corporal de Movimento, que exploraremos a seguir.

Os anos 90 trouxeram uma abordagem mais abrangente aos estudos e pesquisas sobre a Educação Física Escolar e contribuíram para o começo de um novo olhar sobre essa disciplina, rumo ao reconhecimento da sua importância no meio escolar.

Sabemos, contudo, que a Educação Física na escola ainda é, na maioria das vezes, enfocada como prática física. Porém, é necessário que tanto a inclusão, a motivação e socialização, quanto o desenvolvimento das funções da inteligência estejam presentes e tenham importância nesse trabalho que desenvolve o indivíduo como um todo; buscando ampliar visões restritas, opondo-se veementemente às vertentes tecnicistas. De acordo com os PCNs de Educação Física (BRASIL, 1998a):

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (p.22)

Todas as novas concepções abordadas anteriormente buscaram renovar a Educação Física no âmbito escolar, levando em consideração a formação completa do aluno como cidadão. Mas, dentre tantas concepções e abordagens como vimos ao longo da história, em qual caminho acreditamos? De que Educação Física falaremos?

Para buscar novos caminhos de ação e reflexão, a Educação Física em que acreditamos, é fundamentada na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento. O uso do corpo enquanto atividade cultural atinge o ser humano na sua totalidade e além de evidenciar seus valores, conceitos e crenças, permite trocas que enriquecem esse repertório que se procura compartilhar. Assim a Cultura Corporal de Movimento se apropria de conhecimentos, movimentos e expressões historicamente acumulados e socialmente transmitidos, assunto este que será aprofundado no Capítulo 3 deste estudo.

## 2.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - EEFD

Não é possível explicar a história da Escola de Educação Física e Desportos - EEFD da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ sem antes citar o surgimento da ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desportos, pois esta deu origem àquela. A ENEFD, fundada em 17 de abril de 1939 pelo decreto lei 1.212, 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)

A criação da Divisão de Educação Física - DEF, através do Ministério da Educação e da Saúde - MES, em 13 de janeiro de 1937, foi um grande passo para a criação da ENEFD. A DEF foi responsável pela sistematização e regulamentação de todo o processo de formação profissional e pela contribuição para a excelência dessa formação e ainda efetuava os registros dos professores de Educação Física. Além disso, todas as escolas em funcionamento ou que viessem a funcionar, deveriam primeiro solicitar autorização da Divisão, que as inspecionavam periodicamente. Em 1938, a DEF concluiu seu plano de ação, onde faziam

parte a construção, criação, instalação e funcionamento da ENEFD e do Instituto Nacional de Educação Física, que funcionaria anexo à Escola. É nesse contexto que a ENEFD, considerada escola padrão, é finalmente criada graças ao empenho do DEF, através de seu diretor João Barbosa Leite e de Gustavo Capanema, Ministro da Educação (MELO, 1996).

Marinho (1952) apresenta os motivos para a criação da ENEFD colocados por Gustavo Capanema, em 1939, ao então Presidente Getúlio Vargas. O Ministro expõe claramente a contribuição da Escola para o projeto educacional do Estado Novo, sendo crucial para seu desenvolvimento:

Ela será, antes do mais, um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela educação física e pelos desportos. Funcionará, além disso, como um padrão para as demais escolas do país, e, finalmente, como um estabelecimento destinado a realizar pesquisa sobre o problema da educação física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos. (p.51)

Depois da criação, foram estabelecidas as principais funções da ENEFD, que, de acordo com Melo (2000) eram: formar profissionais para área de Educação Física, imprimir unidade teórica e prática no ensino na área do país, difundir conhecimentos ligados à área e realizar pesquisas que apontem os caminhos mais adequados para a Educação Física brasileira.

O primeiro currículo de ensino da Educação Física universitária surgiu, segundo Costa (1998), apenas na década de 30, no entanto, o primeiro currículo reconhecido e divulgado, como de modelo nacional, foi o do curso superior da ENEFD, mais especificamente, em 1939. A partir desta data, muitas foram as críticas e comentários sobre as diretrizes curriculares da Escola. A ENEFD recebeu a incumbência na formação de equipes de especialistas em Educação Física para o meio civil, que primeiramente, foi dirigida por militares ligados a docência de exercícios físicos. Melo (1999, p.11), chegou a descrever a ENEFD como "[...] uma escola civil extremamente militarizada, sendo, no início, uma continuação do projeto militar, dentro da Universidade do Brasil".

A partir de 1946, a Escola ganhou um novo status com a chegada dos médicos à direção, onde atingiu grande prestígio e influente inserção na Educação Física brasileira, aumentando assim o desenvolvimento e o alcance da Escola em nível nacional. Foram implementadas alterações curriculares criando novas disciplinas, oferecendo ou co-patrocinando cursos de especialização, extensão, estágios, além de congressos científicos com a presença de professores de todo o país. (MELO, 1996).

A ENEFD não tinha sede própria, dividindo suas atividades entre salas emprestadas no Instituto Nacional de Surdos e as dependências do Fluminense Futebol Clube. Esta situação



perdurou até agosto de 1950 com a conquista da sede da Praia Vermelha. Essa vitória foi resultado da luta de professores, funcionários e alunos. Areno (1959) apud Melo (1996) descreve que:

[...] as instalações deficientes e cedidas por empréstimo, já a contra gosto, e a necessidade de expansão que o nosso crescimento exigia, colocaram em pauta o problema da mudança de sede, o que foi ultimado em agosto de 50, na administração do professor Alberto Latorre de Faria, vice-diretor em exercício, e após sucessivos esforços de vários diretores, iniciados em 1946, pelo então diretor Antônio Pereira Lyra. (s/p)

A escola atravessou tempos áureos na sede da Praia Vermelha onde fortaleceu sua identidade e teve grande parte de sua tradição construída.

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. (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 segunda 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.

A EEFD-UFRJ, sucessora histórica de uma das mais importantes Escolas de formação profissional na Educação Física brasileira, continua escrevendo a sua história. Hoje conta com três cursos de graduação (Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física e Dança), além de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Strictu Sensu*, recém aprovados pela CAPES<sup>20</sup>.

### 2.3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS

Beresford et al (2002) afirmam que muitos dos complexos problemas que cerceiam o desenvolvimento da Educação Física como espaço de saber teórico, derivam de aspectos

---

<sup>20</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

específicos próprios da sua trajetória marcada por muitas influências políticas, educacionais, econômicas, científicas, dentre outras.

Um episódio que comprova essa influência é o fato da Educação Física ter tido destaque apenas na quarta constituição da história brasileira, a Constituição de 1937, simplesmente porque era interesse direto do governo e tinha função de despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas e sociais dos alunos (BRASIL, 1937). De acordo com Castellani Filho (1988), nessa época era muito marcante a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, com alusão à eugenia da raça, referente à necessidade do adestramento físico para defender a Pátria e interesses militaristas. Buscando esses objetivos, essa Constituição colocou a Educação Física como obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

Por conta dessa obrigatoriedade nas escolas, nessa mesma época, viu-se a necessidade da criação de escolas de formação de professores de Educação Física, como vimos anteriormente, a EEFD em 1939.

Era preciso, portanto, estabelecer políticas públicas que regessem essa formação, mas somente em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu uma resolução que tratava da formação do professor de Educação Física.

### 2.3.1 A Resolução de 1969

Em 1969, a Resolução CFE nº. 69/1969 estabeleceu o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Este modelo determinou a definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: básica, de cunho biológico; profissional, de cunho técnico; e pedagógica. No artigo 2º apresentavam-se as matérias que deveriam compor obrigatoriamente os currículos (BRASIL, 1985):

1. Matérias Básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene.
2. Matérias Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação.
3. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº. 672/69 do CFE – Psicologia da Educação (abordando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino.

O currículo proposto apontava para 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. Fica claro que a maior preocupação foi dedicada à formação do técnico desportivo, onde os interesses do sistema esportivo estavam garantidos na formação dos recursos humanos, confundindo mais uma vez 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. Sob este currículo, expandiram-se os Cursos Superiores de Educação Física na década de 70” (p. 115).

Esse tipo de formação logo se tornou ultrapassada, inúmeras críticas sobre o enfoque biologizante, físico e esportivo que a Educação Física adotava, ocuparam espaço nos encontros dos especialistas da área, com a participação de docentes e Instituições de Ensino Superior a partir de 1978. Foi necessário então 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. (ANDERÁOS, 2005).

### 2.3.2 A Resolução de 1987

Em 1987, foi aprovada a Resolução CFE nº. 03/1987 que normatizou a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física e fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos (BRASIL, 1987).

O Currículo Mínimo proposto em 1969 foi substituído por áreas de abrangência do currículo organizando-se em dois núcleos: Formação Geral - humanística e técnica, onde seriam consideradas áreas de conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade, além de formação técnica enfatizando conhecimento de cunho técnico específico da área e Aprofundamento de Conhecimentos - definido mediante os interesses dos alunos quanto ao mercado de trabalho, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais. As disciplinas eram selecionadas pelas Instituições de Ensino Superior e permitiam a vivência de experiências no campo real de trabalho.

A Resolução nº03/1987 foi mais flexível e em seu artigo 3º, parágrafo 4º possibilitou que as Instituições de ensino superior (IES) estabelecessem os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborassem as ementas fixando a carga

horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, e que enriquecessem o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. Mas, de acordo com Borges (1998), as IES não aproveitaram bem a oportunidade de autonomia cedida pelo Conselho Federal de Educação, pois se notou um verdadeiro “inchaço” dos currículos, principalmente em relação à área esportiva e biomédica, visando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho nos clubes, academias e clínicas.

Ficou estabelecido que o curso tivesse uma duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semanas letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/aula.

De acordo com o Art. 1º da Resolução nº. 03/1987, a formação dos profissionais de Educação Física seria feita em curso de graduação que conferia o título de Bacharel com possibilidade de atuação somente no campo não-escolar, como por exemplo: em academias, acampamentos, clubes, condomínios, hotéis, com exceção da escola e/ou Licenciado em Educação Física apto a atuar em qualquer área de trabalho, principalmente na escola, em toda a Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Anderáos (2005) ressalta que algumas incoerências se fizeram presentes quanto à separação da formação. O correto seria que, na Resolução, houvesse uma diferenciação clara na atuação e na formação dos estudantes, porém 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. Nessa Licenciatura expandida ou ampliada, o aluno estaria apto a trabalhar em qualquer área, sem restrição, porque cursaria as disciplinas tanto da licenciatura quanto do bacharelado - isso explica o “inchaço” nos currículos mencionado anteriormente, enorme alocação de disciplinas para, na verdade, concluir dois cursos em 4 anos.

Isso se deu principalmente 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.

### 2.3.3 As Resoluções de 2002

Em 18 de fevereiro de 2002, com base nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 009/2001 e 27/2001, 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, de graduação plena, apontando as características dos cursos de Licenciatura, porém, sem especificar áreas de conhecimento.

Essas DCN'S constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. (BRASIL, 2002a).

O Art. 3º da referida Resolução diz que a formação de professores para atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deve observar princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem principalmente: a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

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, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De fato, 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.

Fazia-se necessário ainda estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Assim sendo, em 19 de fevereiro de 2002 com base no Art. 12 da Resolução nº. 1/02 e no Parecer CNE/CP 28/2001, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº. 2/2002 que estipulava uma carga horária mínima de 2.800 horas assim distribuídas:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b).

De acordo com Art. 2º, a duração da carga horária, deveria ser integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos, obedecendo os 200 (duzentos) dias letivos por ano, dispostos na LDB. Esse “furto” de 80 horas, não vai fazer falta? 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, assim teriam a redução da inadimplência dos alunos-clientes e também atrairiam novos alunos que buscam formação rápida. 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, mas até quando? Essas questões são bastante complexas e não pretendemos respondê-las aqui, somente mostrar o quadro atual.

#### 2.3.4 A Resolução de 2004

Em 31 de março de 2004, após dois anos da publicação das Resoluções nº. 01/02 e 02/02, baseado no Parecer CNE/CES 58/2004 de 18 de fevereiro de 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. Essa Resolução apontou 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).

Com o advento da Resolução de 2002, a licenciatura teve seu campo de atuação estabelecido; para que fosse firmado de fato, era preciso estabelecer legalmente a área de atuação de bacharéis também. Assim, com base em todas as Resoluções que regulamentam as distintas formações, o curso de Educação Física se estrutura da seguinte forma:

- 1 Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 - atuação plena em ambiente escolar e não-escolar;

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

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. Essas modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, objetivando intervenções profissionais distintas, que não se confundem.

É preciso deixar claro que a pessoa formada em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de bacharelado e vice-versa, pois o Sistema CONFEF/CREFs<sup>21</sup>, 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.

Os licenciados são professores, educadores; possuem em sua formação, para além dos fundamentos técnicos voltados para a Educação Física escolar, uma ênfase na abordagem pedagógica e cultural para atuar nas escolas e formar cidadãos para a vida. Já os bacharéis são denominados profissionais de Educação Física e possuem uma formação voltada ao treinamento desportivo, avaliação física, recreação e lazer.

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) confirmam que grande parte dos alunos não sabe diferenciar a área de atuação de licenciados e bacharéis, o que provoca conflito sobre sua escolha profissional.

## 2.4 REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA EEFD

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC (BRASIL, 2006), a mais recente reformulação curricular na EEFD começou a ser pensada muito antes da determinação legal através da Resolução de 2002. Em 26/08/99, por meio da Portaria no. 14, o então Diretor da

---

<sup>21</sup> CONFEF significa Conselho Federal de Educação Física e CREF significa Conselho Regional de Educação Física.

EEFD, professor Waldyr Mendes Ramos, nomeou a "Comissão de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física", composta por professores de diferentes departamentos.

Dois fatos nortearam o início dessa proposição: o primeiro estava ligado aos desdobramentos do Fórum de Integração Acadêmica, promovido pela Direção da EEFD em outubro de 1998, onde questionários foram aplicados com vistas à proposição de mudanças na Escola e apontaram para a necessidade da reformulação curricular e da reestruturação dos departamentos, o segundo fato está relacionado à discussão sobre as "Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Educação Física", documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Desportos (COESP-EF) e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), porém, naquela época, ainda sem definição sobre a aprovação ou publicação.

A Comissão de Reformulação Curricular da EEFD, presidida pelo Professor Alexandre Moraes de Mello, depois de muitos encontros para buscar propostas visando aperfeiçoar o currículo de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, interrompeu seus trabalhos em 2001, em virtude da indefinição do Conselho Nacional de Educação sobre as novas DCN'S para os cursos de graduação em Educação Física.

Já em 2002, atendendo a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 1/02 e 2/02 desse mesmo ano, o então diretor Alexandre Moraes de Mello propôs à Congregação a criação de nova comissão curricular para adequar as propostas anteriores à legislação em vigor. Assim sendo, em maio de 2004, a nova Comissão de Reformulação Curricular da EEFD iniciou seus trabalhos, composta por dois representantes de cada departamento da EEFD, dois servidores técnico-administrativos e dois estudantes, tendo como presidente o Professor Waldyr Mendes Ramos, atual diretor da EEFD.

A proposta de reformulação levou em consideração os limites de recursos presentes nas Universidades Federais, pois não havia garantia de grandes investimentos materiais ou humanos, mesmo assim foi possível viabilizar algumas mudanças no currículo.

Depois de inúmeros encontros e discussões, o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da EEFD foi reformulado de fato, algumas disciplinas foram retiradas da grade curricular, outras foram renomeadas e algumas novas acrescentadas. Esse novo currículo foi efetivado no primeiro período do ano de 2006; a turma que fez parte da amostra dessa pesquisa tem cursado esse currículo desde o primeiro período, e justamente por terem



vivenciado esse novo currículo desde o início de sua formação, acreditamos que tem mais informações sobre ele.

O PPC (BRASIL, 2006), que nos serve de referência, foi desenvolvido na época em que o currículo novo era colocado em ação. Esse documento estabelece os objetivos para o curso de Licenciatura em Educação Física nessa fase que se inaugura: como objetivo geral pretende preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira; e estimular o processo de formação contínua dos futuros professores, através do interesse pela busca e produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas e práticas de extensão, visando seu aperfeiçoamento permanente; como objetivo específico busca desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Um dos pontos que mais procurou se ressaltar no PPC (BRASIL, 2006) foi a ênfase na formação de um novo profissional, com perfil reflexivo e crítico, com uma base sólida na graduação, mas também preparado para buscar a sua formação contínua de modo autônomo; orientado para ser um pesquisador. Por conta disso, o currículo novo foi idealizado com o objetivo de aproximar os alunos da pesquisa e das atividades de extensão, permitindo que eles busquem atividades extracurriculares de seu interesse e vinculadas à área.

Para proporcionar tempo a essas atividades citadas acima, a comissão decidiu que as aulas da Licenciatura seriam concentradas no período da manhã, de 7:30h às 12:30h e que o período da tarde poderia ser aproveitado para as atividades acadêmicas relacionadas aos trabalhos de pesquisa e extensão, orientação acadêmica, orientação de trabalho final de curso, estágio supervisionado e a outras atividades; assim buscava-se oferecer aos licenciandos um horário mais flexível, facilitando seus estudos complementares, estágios e outras áreas de interesse.

As trinta e sete disciplinas obrigatórias 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 PPC (BRASIL, 2006). Podemos observar as disciplinas que compõem cada classificação no quadro a seguir:

QUADRO 01: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFRJ

ÁREAS	SUB-ÁREAS	DISCIPLINAS
<b>Formação ampliada</b>	Relação ser humano-sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofia da Educação no Mundo Ocidental</li> <li>- Introdução Estudo da Corporeidade</li> <li>- Fundamentos Sociológicos da Educação</li> <li>- Perspectivas Filosóficas da Educação Física</li> <li>- História da Educação Física</li> </ul>
	Produção do conhecimento científico e tecnológico <sup>22</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução à Metodologia Científica</li> <li>- Metodologia da Pesquisa em Educação Física</li> </ul>
	Biológica do corpo humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia para Educação Física</li> <li>- Fisiologia E I</li> <li>- Bioquímica EF</li> <li>- Socorro em Urgências</li> </ul>
<b>Formação específica</b>	Técnico-instrumental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física Adaptada</li> <li>- Psicomotricidade</li> <li>- Atividades Complementares</li> <li>- Psicologia da Educação</li> <li>- Educação Física na Educação Infantil</li> <li>- Educação Física no Ensino Fundamental</li> <li>- Educação Física no Ensino Médio</li> <li>- Cinesiologia E.F</li> <li>- Fisiologia do Exercício I</li> </ul>
	Didático-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática</li> <li>- Didática da Educação Física I</li> <li>- Didática da Educação Física II</li> <li>- Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado</li> <li>- Educação Brasileira</li> </ul>
<b>Culturais do movimento humano</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática da Natação</li> <li>- Fundamentos do Atletismo</li> <li>- Fundamentos da Natação</li> <li>- Fundamentos da Ginástica Artística</li> <li>- Folc. Bras.: danças e folguedos</li> <li>- Fundamentos do Voleibol</li> <li>- Fundamentos do Basquetebol</li> <li>- Fundamentos do Handebol</li> <li>- Fundamentos do Futebol</li> <li>- Fundamentos da Capoeira</li> <li>- Educação Física e Ludicidade</li> <li>- Fundamentos da Ginástica</li> </ul>

Adaptado do PPC (BRASIL, 2006)

<sup>22</sup> Monografia, renomeada para TTC – não conta como disciplinas, mas está inserida da área Produção do conhecimento científico e tecnológico e é requisito final para conclusão do curso.

Com a apresentação do quadro acima, temos uma idéia geral sobre a organização das disciplinas e suas áreas. Na tabela abaixo, podemos ter noção, em termos percentuais, da predominância das disciplinas que compõem a área de Formação específica (37,84%), seguida pelas Culturais do movimento humano (32,43%) e logo após pela Formação ampliada (29,73%).

TABELA 01: QUADRO GERAL DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.

Áreas	Nº disciplinas	%	Carga horária total
Formação ampliada	11	29,73%	690 hs
Formação específica	14	37,84%	1230 hs
Culturais do movimento humano	12	32,43%	720 hs
Total	37	100%	2640 hs <sup>23</sup>

Adaptado do PPC (BRASIL, 2006)

Dentro desse quadro geral de disciplinas obrigatórias, estão computadas 200 horas de atividades complementares<sup>24</sup> e 400 horas de Prática de ensino<sup>25</sup>, previstas na Resolução n.º 2/2002 CNE/CP.

Para integralizar o curso de Licenciatura em Educação Física, os licenciandos cursam oito semestres. Desde o 1º até o 8º período, há um plano de curso pré-definido com as disciplinas que devem ser cursadas período a período. Dentro do período há plano A, plano B e plano C, para que o aluno possa escolher o que melhor se adequa aos seus horários disponíveis; é uma espécie de esquema pronto, porém o aluno tem flexibilidade de inserir ou excluir disciplinas nesse plano.

Do 1º ao 3º período, de acordo com o plano de curso, os alunos cursam as disciplinas somente no *campus* do Fundão<sup>26</sup>. Do 4º ao 8º além de disciplinas na EEFD, também estão programadas disciplinas cursadas na FE, no *campus* da Praia Vermelha.

A FE da UFRJ, através da Coordenação das Licenciaturas se responsabiliza pelas disciplinas específicas da área de Educação: Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos

<sup>23</sup> De acordo com PPC (BRASIL, 2006), para totalizar 3000 horas soma-se mais 360 horas de disciplinas de livre escolha.

<sup>24</sup> Deverão ser realizadas durante todo o curso, atividades como: monitorias e estágios extra-curriculares, 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

<sup>25</sup> 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.º 2/94)

<sup>26</sup> Do 1º ao 3º período, a maioria das disciplinas são cursadas na EEFD, exceto anatomia e fisiologia cursadas no CCS – Centro de Ciências da Saúde, também no *Campus* Ilha do Fundão

Sociológicos da Educação, Educação Brasileira I e Filosofia da Educação Mundo Ocidental além das disciplinas Didática Especial da Educação Física I e II e Prática de Ensino I e II.

Embora a maioria dos licenciandos do curso de Educação Física estude na FE no turno da manhã, eles podem escolher outros horários à tarde ou à noite, onde também são oferecidas essas disciplinas.

A estrutura da formação pedagógica dos cursos de licenciatura, oferecida pela FE, também passou por reformulações “não somente para atender às exigências legais, mas também para incorporar contribuições oriundas de pesquisas e estudos no campo da formação de professores” (p.11)<sup>27</sup>

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).

---

<sup>27</sup> Manual do estudante Pedagogia FE/UFRJ: Gestão reconstrução e mudança. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord\\_pedagogia/manual\\_estudante.doc](http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord_pedagogia/manual_estudante.doc). Acesso em: fevereiro de 2009

### 3 INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Esse capítulo pretende abordar o conceito de Inclusão, a perspectiva teórica que norteia essa pesquisa, fundamentada em uma estrutura conceitual que compreende três dimensões para a análise e explicação da dialética inclusão/exclusão, com a qual Santos (2003a) e Booth & Ainscow (2002) vêm trabalhando desde os anos 80: *a dimensão da criação de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão e a da orquestração das práticas de inclusão.*

Abordaremos a formação docente permeada pelas questões curriculares e culturais, objetivando mostrar a mudança de olhar sob a formação de professores e como o currículo vem se delineando através dos tempos, especialmente o currículo do curso de formação de professores em Educação Física. Veremos, ainda, como as questões culturais permeiam as relações humanas, os currículos e as instituições, discutiremos o que são Culturas ou que perspectiva de Cultura(s) cabe explorarmos nesse estudo, considerando-se, na referida discussão, tanto a Cultura Corporal de Movimento quanto as dimensões inclusivas.

#### 3.1 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Inclusão é um termo relativamente recente, que apareceu em meados dos anos 90 e desde então tem sido alvo de bastante polêmica (SANTOS, 2003a;), podendo ser facilmente confundido ou colocado como sinônimo de termos como integração e educação especial.

Uns ainda insistem em tratar a Inclusão como sendo uma continuidade “melhorada” do processo de Integração vivido principalmente por deficientes nos anos 70 (SANTOS, 2003a; 2003b), porém não vemos como uma passagem linear ou uma espécie de progressão de estágios da Integração para a Inclusão; vemos, portanto, como diferentes paradigmas.

Em linhas gerais, a Integração defende prioritariamente o direito das pessoas com deficiência<sup>28</sup>, buscando a inserção parcial e condicional dessas pessoas, seja na sociedade ou

---

<sup>28</sup> Definir deficiência se faz necessário para esclarecermos o público específico que está diretamente relacionado à educação especial. Segundo o MEC, pessoas com deficiência são aquelas que apresentam em caráter permanente ou temporário algum tipo de deficiência, física, mental, sensorial, múltipla, necessitando de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e minimizar e/ou superar suas dificuldades. Já

no campo educacional. Silva, K (2008a) aponta que seu foco é centrado “em uma provisão social segregada (escolas e classes especiais) e que dependia tão somente do esforço que o deficiente e sua família fizessem para integrar-se à sociedade” (p.131). 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, “para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita” (MANTOAN, 1997, p.235).

A deficiência passou a ser diagnosticada e tratada como doença, com forte apelo de reabilitação tendo como parâmetro o que é considerado “normal”, e isso, aliado ao preconceito, afastava essas pessoas do convívio em sociedade.

Nesse paradigma de Integração, a Educação especial começa a ter espaço. A LDB (BRASIL, 1996) reserva uma parte para a Educação Especial; o capítulo V, que no artigo 58 a define como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Ao longo da história, a forma de enxergar a Educação Especial foi se modificando, mas o público alvo continuava sendo as pessoas com deficiência. Mantoan (2003) ao descrever a introdução da Educação Especial no Brasil, aponta que:

[...]o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. (p.32)

Com base em Santos (2000a), podemos destacar três momentos da visão histórica da Educação Especial, antes de 1990. Primeiramente as pessoas com deficiência eram segregadas severamente, ignorados, encarcerados e por vezes assassinados. Num segundo momento eles passaram a ser percebidos como possuidores de certas capacidades, mesmo que limitadas, e eram denominados excepcionais. A partir da década de 60, 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 que ainda perduram, inclusive no campo educacional.

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994, embora ainda enfocasse fortemente a questão da deficiência, apresentou dois pontos relevantes: ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a

---

na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), é ressaltada a “incapacidade” dessas pessoas, o termo deficiência refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

retomada de discussões obtidas em Jomtien<sup>29</sup> para encaminhamento de diretrizes básicas para a reformulação de políticas e sistemas educacionais. Quanto ao primeiro ponto, Santos (2000a) nos esclarece que, a partir dessa Declaração:

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (p.38)

Esse foi um começo para abriremos os horizontes e alcançarmos **todas** as pessoas, inclusive os deficientes, (mas não só!) que possam ter alguma dificuldade ou barreiras à aprendizagem.

Quanto ao segundo ponto, Santos (2000a) ainda afirma, com base na referida Declaração, que as Escolas Especiais deveriam ser centros de referência de provisão de Educação Especial, provendo técnicas e gerando conhecimentos que seriam aplicados na educação regular, para onde iriam, a médio e longo prazo, os alunos “especiais”. Isso poderia provocar uma profícua reformulação na estrutura básica de Educação Especial já estabelecida de forma tradicional e segregadora. Na prática, essa reformulação significa incluir a Educação Especial no contexto de Educação para todos; um passo rumo à amplitude de visões que mais se afinam com o universo da Inclusão e não com a restrição da Educação Especial.

Santos & Sousa (2002, p.33) afirmam que “ao redefinir a educação especial tentamos fazê-lo no sentido de recontextualizar o sistema educacional com um todo, voltado para fazer desaparecer o apêndice da sociedade que abriga os filhos dejetados”.

Integração e Inclusão são paradigmas diferentes, há, portanto uma opção de foco. Enquanto “a integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes da sociedade” (MANTOAN, 1997, p.235), os processos de Inclusão prevêm modificações na sociedade com vistas a atender a **todas** as pessoas (SANTOS, 2003a ; SANTOS & PAULINO, 2008; BOOTH & AINSCOW, 2002).

Sendo assim, a perspectiva de Inclusão que abordamos nesse estudo se distancia do foco da Integração e se aproxima de marcos como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), assim como com a Declaração de Dakar (2000).

---

<sup>29</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990)

Há 60 anos, abalados pelas barbáries ocorridas na Segunda Grande Guerra Mundial e com desejo de edificar um novo mundo, as nações se reuniram e assinaram a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em 1948. Mesmo sabendo que esse documento partiu de nações hegemônicas e que expressaram outros interesses<sup>30</sup>, ele foi um marco da história pelos direitos dos cidadãos e ainda hoje é referência. A Declaração em questão afirma, dentre outros direitos, que toda pessoa tem direito à Educação. Todos, significam realmente todas as pessoas, sem distinção de raça, credo, cor, deficiência, nível econômico, opção política ou ideológica, dentre outros aspectos. E por que 60 anos depois, apesar dos esforços para mudar essa realidade ainda não alcançamos esse objetivo? Se a Educação é para todos, nesse todo obrigatoriamente devem estar incluídos deficientes, negros, pobres, as minorias, enfim.

Buscando esse ideal universal, houve a necessidade de cada vez mais voltar o olhar para abranger todas as pessoas. Um importante passo nesta direção foi dado, como dito anteriormente, em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia com grande representatividade internacional. A partir dessa Conferência, foi elaborado o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990), que 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, assim como nos confirma o texto abaixo, na íntegra, dessa Declaração:

A Educação Básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (p. 5)

Com o propósito de reavaliar os ideais propostos em Jomtien e reafirmando o reconhecimento do direito de Educação para todos, a *Declaração de Dakar* (2000), cujo texto foi adotado pela Cúpula Mundial de Educação proclamada no Senegal, constatou que houve avanços, mas que o caminho a trilhar rumo a práticas educacionais inclusivas ainda é longo. A

---

<sup>30</sup> DORNELLES, João Ricardo W.A **internacionalização dos direitos humanos**. Revista da Faculdade de direito de Campos. Ano IV, n°4, 2003  
LAMAZIERE, Christiana. **A questão da universalidade dos direitos humanos**. Direito, Estado e sociedade. v.9 n°22/23,2003



citada Declaração afirma que a luta pelo direito de todos à Educação enfatiza a importância do acesso e permanência na escola, direcionando o olhar para promover o sucesso escolar de **todos** os alunos e não só os casos das minorias excluídas da educação formal<sup>31</sup>.

Nesse estudo, buscamos operar com a idéia de Inclusão como um processo dialético, um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana. (SANTOS, 2003a).

Consideramos a Inclusão como um processo, não como uma entidade ou uma personificação concreta. Em Educação, esse processo de inclusão, que é sempre sem fim, envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos, como nos confirma Santos (2003a):

[...]é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (p.81 grifo do autor)

Falamos aqui de participação, mas o que queremos dizer com esse termo? Todo e qualquer sujeito faz parte, participa de algum grupo, de algum lugar, em algum tempo, ainda que sua “participação” seja na condição de marginalizado ou excluído. Entretanto, ter um papel definido em dada engrenagem ou sistema social, político e cultural, não é “garantia” de Inclusão. Utilizamos aqui a participação não somente no sentido de pertencimento, mas de poder decisório. Sawaia (2008) nos diz que “a sociedade exclui para incluir, [...] todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas” (p.9); e esse processo de Inclusão ao qual nos referimos nesse estudo, não é o mesmo que fazer com que esse sujeito simplesmente faça parte da Educação, da escola ou de qualquer outro meio, mas sim fazer com que sua participação não seja objeto de injustiças, discriminações ou desigualdades de condições. É importante destacar que quando usamos o termo participação, queremos dizer que:

---

<sup>31</sup> O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2009, lançado em 25 de novembro de 2008 em Genebra, Suíça, relata que apesar do esforço feito por alguns dos países mais pobres do planeta para melhorar o acesso à educação, as desigualdades ainda estão presentes em todo o mundo. O relatório aponta que, mesmo que avanços importantes tenham sido percebidos em alguns dos países mais pobres do mundo, se ações drásticas não forem tomadas, muitas metas não serão alcançadas; em alguns casos, por margens significativas. Relatório completo, na língua inglesa, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf>

A participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.7)

Esse processo inclusivo, ao qual nos referimos, não é personificado na ‘única solução para salvar o mundo’, não tem uma visão romântica ou para controlar, e de modo algum se estabelece como a verdade absoluta, de forma universal. Quando usamos a metáfora **luta**, é para caracterizar um 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 e de convite à reflexão por parte de atores sociais, quer se vejam como tal, quer sejam alienados.

Ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. A utopia e a crença no sujeito da ação e na possibilidade de uma ordem social sem exclusão, não remete a uma visão de *happy end* ou ao paradigma da redenção, comum nas ciências humanas tanto positivista quanto críticas, dos anos 60 a 80 (SAWAIA, 2008, p.12)

Essa perspectiva, no estado atual da arte, é a que nós consideramos, com base em nossas referências e estudos (SAWAIA, 2008; SANTOS & PAULINO, 2008; SANTOS et al, 2007; SANTOS, 2003a; BOOTH & AINSCOW, 2002;), que atende melhor às demandas e necessidades no contexto educacional. É importante ressaltar, ainda, que esse é um arcabouço conceitual; utilizamos a expressão arcabouço, justamente porque consideramos como um conceito em construção.

Procuramos entender os processos de inclusão/exclusão numa relação dialética um com o outro, tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de culturas, políticas e práticas de **exclusão** - para explicar esses fenômenos excludentes, e de **inclusão** - com possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões. Sob esse olhar, seria desaconselhável considerar contextos como definitivamente “inclusivos” ou “excludentes”, pois tal representaria desconsiderar a historicidade dialética presente na relação inclusão/exclusão, que é, por isso mesmo, um processo, e não um fenômeno separável e passível de análise particularizada e descontextualizada. Sobre este assunto, Santos (1999/2000) nos confirma 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. Perde-se, assim, o caráter dinâmico e dialético do processo que vai muito além, em suas raízes e evolução histórica, daquilo que pode ser visivelmente observado e feito de imediato. (p.48)

Em outras palavras: nenhuma escola é inclusiva. Mas as escolas podem (e devem) **estar incluindo**. O emprego do tempo no gerúndio pretende exatamente mostrar a

característica essencial de movimento constante nos processos de aumento da participação e redução da exclusão. (p.50, grifo do autor)

O caráter dialético desse processo inclusivo/excludente reflete o dinamismo com que se configuram, se constroem e se estabelecem as relações humanas. De acordo com Sawaia (2008):

O que queremos enfatizar ao optar pela expressão dialética inclusão/exclusão é para marcar que ambas não constituem 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. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema. (p.108)

Essa expressão é utilizada para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social; trata-se de um conceito-processo capaz de indicar o movimento e não a essencialidade que as palavras exclusão e inclusão assumem no cenário contemporâneo (SOUZA SANTOS, 1997).

Toda instituição é potencialmente e efetivamente inclusiva e excludente. Esse é o viés dialético, não existe sistema ou instituição que não seja minimamente tanto excludente quanto inclusivo, ao mesmo tempo. Cada um de nós é isso ao mesmo tempo, ou já se sentiu assim. Todos nós vivemos estas contradições no dia-a-dia, perpassamos caminhos semelhantes porque as instituições são compostas de pessoas e têm uma organização administrativa própria que podem ser estudadas de diversas maneiras. Na medida em que existem pessoas dentro de uma instituição, por exemplo, que valoriza (ou não) certos aspectos e na medida em que as políticas da instituição manifestem outros valores expressamente ou implicitamente, temos um palco, uma arena social repleta de possíveis embates, mas também de encontros. Aí reside a complexidade do tema.

Algumas pessoas falam como se pudéssemos identificar escolas [instituições] que sejam ou não sejam “inclusivas” (...) Uma escola inclusiva pode ser considerada como aquela que inclui, que valoriza igualmente todos os alunos das comunidades locais ou da vizinhança, e que desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem que minimizam agrupamentos com base no rendimento ou nas deficiências (...) Tal escola inclusiva é um *ideal alusivo*, que só existiria quando nenhuma diferença fosse desvalorizada na sociedade (Booth & Ainscow, 1998 apud Santos, 2000b, p.74, grifo nosso)

Sawaia (2008, p.9) considera inclusão e exclusão como processos interligados e que coexistem numa relação dialética que “gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado ou revoltado”. A autora ainda reforça que tais subjetividades não podem ser determinadas por apenas um aspecto. 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” (ibidem). Santos (2007) nos esclarece que:

Os mecanismos de produção e legitimação de identidades, serão acionados e atenderão a certos interesses (de grupos) e funções (sociais) de acordo com o momento histórico em que se vive e a forma como as relações de poder e dominação são estruturadas (p.18)

Concordamos com Wanderley (2008, p.16), quando ela diz 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.

Essa reflexão abre brechas para pensarmos (e repensarmos) sobre nossa responsabilidade, sobre o lugar que cada um de nós ocupa nesse sistema em que vivemos, como cidadãos e professores. “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)

A lógica dialética é contrária à idéia de inclusão social como normatização, homogeneização ou adaptação e destaca 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 a dialética exclusão/inclusão a partir dessa concepção de inclusão perversa, em detrimento da noção de exclusão social, coloca em destaque uma ação contínua de inserção do sujeito em um contexto social onde, em muito casos, a perversão se faz presente como elemento determinante.

Silva, K (2008a) aponta que alguns discursos que colocam a inclusão como o simples fim da exclusão, numa abordagem minimalista desse conceito e que não discute com profundidade, quem são, de onde estão e o porquê são excluídos, também podem ser vistos como uma forma de inserção social perversa. Santos (2007) nos mostra que:

[...] mesmo dentro de um movimento supostamente a favor da inclusão de todos [...] certos privilégios são batalhados politicamente por alguns grupos, os quais, vencendo em suas posições, marcam seus “territórios” e mantêm, assim, a lógica da exclusão e da reprodução de relações desiguais de poder (p.24)

Sabemos que existem movimentos, propostas e intenções que se “dizem inclusivos”, por almejarem um *status* politicamente correto, porém reproduzem práticas excludentes, mascarando situações onde prevalecem a desigualdade, a injustiça social e sofrimento dos sujeitos que estão submetidos. Booth & Ainscow (2002) afirmam 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, [...] sutil 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 desses indivíduos. A citada autora esclarece que: “é o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e, sim, em intersubjetividades delineadas socialmente” (SAWAIA, 2008, p. 99).

Nessa perspectiva, não há espaço para aquela velha história onde os “incluídos” estão no centro, no bojo da sociedade e que à margem dela estão os “excluídos”. Wanderley (2008, p.16) afirma que “mendigos, pedintes, vagabundos, marginais povoaram historicamente os espaços sociais, constituindo universos estigmatizados que atravessaram séculos”, hoje sabemos que não são só essas pessoas estigmatizadas que são excluídas, pois não há um estado de exclusão ou de inclusão. Sawaia (2008) nos mostra que:

[...] estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito nesse processo de inclusão social. Eles são unânimes em apontar as necessidades éticas e afetivas, em valorizar a diversidade de necessidades e sofrimentos e, conseqüentemente em evitar o modelo único, uniformizante, nas reflexões teóricas e nas políticas públicas (p.12)

Para os fins desse estudo, optamos por abordar essa idéia de Inclusão, que apresentamos como um processo dialético e infundável, visando a participação efetiva de todas as pessoas, e percebemos que, de certa forma, nos aproximamos das discussões sobre Direitos humanos e estudos interculturais. No entanto, optamos por esse foco como perspectiva teórica e de análise, por que permite olhar e considerar três dimensões distintas que se inter-relacionam e se complementam: culturas, políticas e práticas inclusivas.

### 3.2 SOBRE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Para melhor compreensão desse conceito de Inclusão em Educação, os autores Booth & Ainscow (2002) propõem uma estrutura teórica baseada em três dimensões de análise dos processos inclusão/exclusão: a dimensão da criação de **culturas de inclusão**, a do desenvolvimento de **políticas de inclusão** e a da orquestração das **práticas de inclusão**; e que neste estudo, servirão de referencial de análise e discussão.

Essas dimensões são apresentadas no Index para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola<sup>32</sup> (BOOTH e AINSCOW, 2002). O principal conceito que norteia a elaboração do Index, bem como suas implicações práticas, refere-se à Inclusão em Educação. Com base nisso, os conteúdos do Index são divididos em quatro elementos importantes. De acordo com Booth & Ainscow (2002), são eles:

**Inclusão** é um processo sem fim envolvendo mudanças que buscam o aumento da aprendizagem e da participação plena de todos os estudantes e a redução das pressões excludentes.

Inclusão tem a ver com tornar as escolas<sup>33</sup> lugares estimulantes e apoiadores para o pessoal e para os estudantes. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Mas a inclusão também tem a ver com a construção de comunidades em um sentido mais amplo. As escolas podem trabalhar com outras agências e com as comunidades para promover as oportunidades educacionais e as condições sociais dentro de suas localidades. (p.8)

**Barreiras à aprendizagem e à participação:** configura-se como tudo aquilo que impossibilita ou dificulta o desenvolvimento do conhecimento e podem ser encontradas em todos os aspectos da escola. Surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados, estrutura e organização do ensino, condições materiais para a realização do processo ensino-aprendizagem, dentre outros.

**Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação:** Para diminuir as barreiras à aprendizagem e à participação é preciso contar com a mobilização de recursos dentro da instituição e de suas comunidades e esses recursos não se referem apenas a dinheiro. “Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas” (p.9)

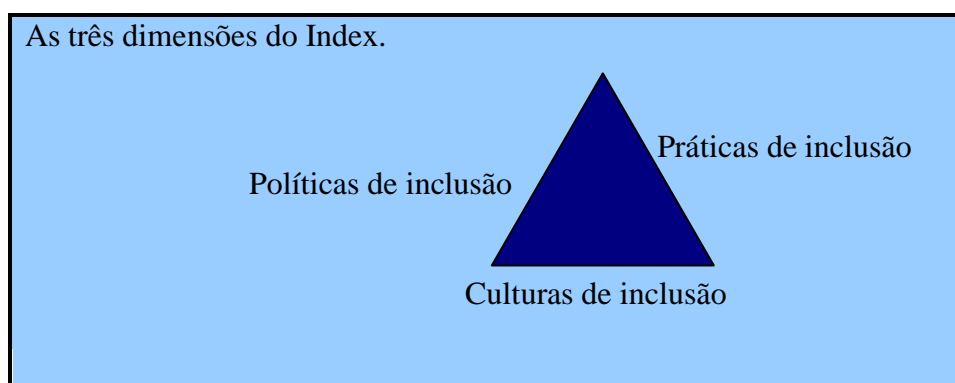
<sup>32</sup> Disponível em: [www.abranfoco.net/comunidade/mod/resource/view.php?id=3097](http://www.abranfoco.net/comunidade/mod/resource/view.php?id=3097) Acessado em: dezembro de 2008

<sup>33</sup> O Index utiliza a nomenclatura escola, porém podemos entender como instituição educacional em qualquer nível, seja Básico ou Superior.

**Apoio à diversidade:** um sentido mais amplo de apoio está expresso no Index “como todas as atividades que aumentam a capacidade de uma instituição educacional para responder à diversidade estudantil” (p.9). O aumento dessa capacidade também se mostra evidente quando os professores planejam as aulas pensando em *todos* os alunos e reconhecem suas limitações e dificuldades, suas experiências e estilos de aprendizagem e quando há colaboração mútua.

É importante ressaltar que as dimensões das culturas, políticas e práticas são colocadas separadamente por uma questão organizacional e para melhor entendimento sobre o que significa cada uma delas. Não falamos de Inclusão ou das dimensões citadas de uma maneira polarizada ou dicotômica, mas bem móvel; as dimensões se complementam e se inter-relacionam todo o tempo numa relação dinâmica. Usamos a metáfora do triângulo equilátero para justificar esse movimento dialético cujos lados, por serem iguais, possuem o mesmo “peso” e configuração, se trocados de posição. As três dimensões são representadas por cada lado e estão, portanto, presentes o tempo todo nas relações humanas e institucionais (representadas pelo triângulo em si) (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a).

FIGURA 01: AS TRÊS DIMENSÕES DO INDEX PARA INCLUSÃO



Adaptado de BOOTH & AINSCOW (2002)

Com base nas dimensões inclusivas perceberemos 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, criadas, desenvolvidas e orquestradas, de modo inclusivo ou excludente.

### 3.2.1 Culturas de Inclusão

O conceito de cultura é algo difícil de ser definido, principalmente pelas implicações ideológicas que permeiam os debates nesse sentido. Assim, discutimos<sup>34</sup> o respeito às diferenças de forma combativa e democrática, o que nos aproxima da dimensão das culturas de inclusão, considerando-as como elementos das culturas, fazendo parte dessa rede de significados partilhados (PÉREZ GÓMEZ, 2001; MACEDO, 2006; MACEDO E BARREIROS, 2006; LOPES, 2005).

A dimensão das culturas inclusivas abrange aspectos de natureza mais básica, 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 & Ainscow (2002) afirmam que essa dimensão de culturas inclusivas nos remete a criação de:

[...] uma comunidade segura, receptiva, colaboradora, estimulante, na qual todos são valorizados como a fundação para os mais altos sucessos de todos. Ela desenvolve valores inclusivos compartilhados que são passados a todo novo membro do pessoal<sup>35</sup>, estudantes, gestores e pais e responsáveis (p.11).

Os valores, conceitos e princípios que embasam as culturas das instituições permitem a construção de percepções e de práticas discursivas que norteiam as decisões sobre as políticas e as práticas, e em conseqüência disso, essa instituição se desenvolve (ou não) num processo contínuo e se transforma (ou não) com vistas a alcançar a construção de uma comunidade estabelecendo valores inclusivos.

Como já dissemos, Booth & Ainscow (2002) afirmam que as três dimensões se inter-relacionam, porém os autores colocam as culturas como a base do triângulo e justificam sua importância ressaltando o grande potencial que essa dimensão exerce ao apoiar ou enfraquecer o desenvolvimento das outras dimensões na instituição. Corroboram afirmando que “é através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do pessoal e estudantes” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.11).

Booth & Ainscow (2002) ressaltam que construir a comunidade e estabelecer valores inclusivos são aspectos que orientariam a criação dessas culturas inclusivas. No Index, existem indicadores que abordam a questão da criação de culturas inclusivas e se

<sup>34</sup> Abordaremos mais aprofundadamente as questões culturais na seção 3.6. Sobre cultura(s): Cultura Corporal de Movimento.

<sup>35</sup> Por pessoal entende-se sinônimo de *staff*, todos os funcionários e professores numa Instituição Educacional.



desmembram em dois tópicos: a **construção da comunidade**, onde estão presentes questões que abordam a relação entre os alunos, entre os profissionais, entre alunos e profissionais, a atuação dos gestores, como as comunidades locais estão envolvidas nesse processo; e o **estabelecimento de culturas inclusivas** que aborda a valorização dos alunos e dos profissionais, como eles se sentem, e ainda sobre o papel da escola em remover as barreiras existentes, bem como em minimizar todas as possibilidades de exclusão.

Santos et al (2008; mimeo) nos diz 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” (s/p). A fim de identificarmos e percebermos esses aspectos relativos às culturas (inclusivas ou excludentes) presentes na instituição, precisamos estar atentos 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, A.P. 2004, p.29).

### 3.2.2 Políticas de Inclusão

Booth et al (2000) apud Santos et al (2007) afirmam que a dimensão das políticas de inclusão busca “assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos (p.13)

De acordo com Santos et al (2008; mimeo), 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. A autora destaca que:

Tal dimensão implica a expressão de intenções, mas também implica um planejamento mínimo de implementação das mesmas, um plano estratégico, por assim dizer. Aí reside o maior descompasso quando se trata da dimensão do desenvolvimento das Políticas. É quando as investigamos no contexto escolar que vemos, com certa facilidade, que elas não saem muito do papel. Pelo menos não aquelas que provocariam mudanças mais contundentes no *modus vivendi* da escola. (s/p, grifo do autor)

Assim sendo, não basta que as leis, acordos ou regulamentos com vistas à Inclusão estejam impressos no papel, mas não expressos no cotidiano da instituição, e sim que esses documentos embasem ações para aumentar a capacidade de uma instituição em atender à diversidade de alunos e considerar a perspectiva dos alunos; e não somente a perspectiva dos gestores da instituição.

Booth e Ainscow (2002) afirmam que essas políticas inclusivas asseguram que a inclusão esteja presente em todos os planos da instituição promovendo claras estratégias de mudança baseadas em dois aspectos: **desenvolver a escola para todos**, organizando as turmas de forma que os alunos sejam ou se sintam valorizados, ajudando na adaptação de novos professores e alunos, promovendo acessibilidade para todas as pessoas e **organizar o apoio à diversidade**, aumentando o envolvimento de alunos nos processos decisórios sobre as políticas da instituição, diminuindo práticas de intimidação, exclusão disciplinar e barreiras que impeçam a frequência dos alunos.

Aos falarmos sobre políticas, cabe investigar como os valores e princípios presentes nas culturas se refletem em termos de normas e documentos oficiais que regem a instituição. Por isso usamos o termo **desenvolvendo** políticas de inclusão, porque sabemos que uma vez constatadas políticas potencialmente ou efetivamente excludentes, se adotamos a perspectiva dialética e seu movimento respectivo, pode ser possível revê-las com vistas a orientações mais inclusivas.

### 3.2.3 Práticas de Inclusão

Essa dimensão 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.

De acordo com Booth et al (2000) apud Santos et al (2007), a dimensão de orquestração das práticas de inclusão está relacionada à preocupação em fazer com que as práticas das instituições educacionais:

[...]reflitam as culturas e políticas de inclusão da instituição [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos

dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (p.14)

As práticas de inclusão que falamos aqui não são utópicas, precisam ser estabelecidas cotidianamente no ambiente pedagógico, permeada pelos princípios e valores inclusivos aliados às estratégias políticas que também intencionem a inclusão. Segundo Alves (2008):

Isso, no entanto, só vai ocorrer quando a prática pedagógica for investigada, revista, avaliada continuamente, para que o aluno - seja ele deficiente ou não – possa de fato (e não mais apenas de direito) se apropriar daquilo que é o papel fundamental da escola: garantir o acesso aos conhecimentos já construídos pela humanidade e a co-construção de novos conhecimentos emergentes nesse processo (p.105)

A prática pedagógica com viés inclusivo busca ser participativa como hábito, longe da idéia de uma “relação hierárquica (onde um decide e os outros obedecem)”, ou com decisões “tomadas para nós (e nem sempre por nós)”. (SANTOS & PAULINO, 2008, p.14/15). Não intencionamos, de forma alguma, que essa participação efetiva seja limitada à esfera individual e remetida ao caos ou à desordem, mas sim no sentido de que seja possível coletivamente construirmos um ambiente educacional com vistas à democracia e à participação efetiva, onde as vozes sejam ouvidas, consideradas e reconhecidas como partes integrantes daquela instituição. Desta maneira, “[...] alunos, professores, família, coordenadores pedagógicos, comunidade, diretores, técnicos administrativos, todos deverão contribuir (se assim desejarem) nos processos decisórios na escola, prática pouco freqüente” (ibidem, p.14)

Sabemos que essa tarefa não é fácil, por isso usamos o termo **orquestrando**, que pretende nos remeter justamente à complexidade da colocação de princípios e políticas em prática. Essa metáfora nos remete ao profissional da educação, em particular, nesta dissertação, ao professor, como um maestro, que tem a missão de reger uma orquestra com diferentes “músicos”, diferentes “instrumentos”, diferentes “tons e sons”, cada um com sua singularidade, com sua bagagem cultural e histórica, sem perder a harmonia.

Reconhecemos que o termo “orquestrar” também pode ser associado a algo maquiavelicamente planejado de forma a se manter uma pseudo-paz, uma pseudo-harmonia, se aproximando de uma Inclusão perversa (SAWAIA, 2008). Ressaltamos, no entanto, que não é esse o sentido que damos ao adotarmos esta metáfora, e sim, tão somente, o sentido explicado no parágrafo anterior, tal como Booth & Ainscow (2002), autor que o alcunhou, o utilizou.

### 3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Conforme vimos no Capítulo 2, a Educação Física carrega consigo marcas de uma história excludente (SILVA, A.P, 2004, 2008) com grande ênfase na aptidão física e seleção dos mais rápidos e mais fortes. Portanto, desde a década de 90 se busca superar esse conceito rumo a uma abordagem que abrange “todas as dimensões do ser humano, envolvido em cada prática da Cultura Corporal de Movimento” (SILVA, K, 2008a, p.74).

Fonseca, Silva e Sousa (2008) afirmam que “pelo menos ao nível do discurso, há uma passagem da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora as práticas permaneçam praticamente inalteradas” (p.358). Mesmo cientes de que, infelizmente, as práticas ainda não tenham tido uma mudança significativa nessa direção, nos baseamos na concepção da Cultura Corporal de Movimento e num documento nacional, os PCNs (BRASIL, 1998a), que apresentam uma perspectiva democrática da disciplina Educação Física, visando a formação do cidadão, considerando a diversidade e os aspectos culturais, e muito se aproximam da perspectiva de Inclusão que abordamos nesse estudo.

Reconhecemos que o citado documento traz avanços como a própria Cultura Corporal de Movimento, considerando a riqueza da pluralidade cultural, a discussão de conceitos como princípio da inclusão, princípio da diversidade e categorias de conteúdos, ligados ao fazer, aos princípios, valores e atitudes que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física<sup>36</sup>. Darido (2003) reafirma a importância de se discutir esse princípio da Inclusão trazido pelos PCNs (BRASIL,1998a), e apresenta os PCNs de Educação Física como uma nova abordagem da disciplina. Fonseca, Silva e Sousa (2008) complementam que:

Nesse contexto o princípio de inclusão foi um dos maiores avanços trazidos pela nova abordagem apresentando uma Educação Física integrada a proposta pedagógica da escola, portanto, com perspectivas educacionais realmente voltadas para a formação do cidadão, para TODOS. (p.358)

Como já dissemos, a literatura nos traz bastante estudos que conjugam a Educação Física com a Cultura Corporal de Movimento e com valores inclusivos, que buscam a efetiva participação de todos, mas ainda preocupa-nos **se e como** essa formação para **todos** tem sido alcançada/posta em prática.

Na presente pesquisa, tratamos do universo da formação inicial de professores de Educação Física, com foco na Inclusão e tem sido recorrente a percepção de que esse assunto é precariamente abordado nas licenciaturas. Numa pesquisa realizada com professores de

---

<sup>36</sup> Conforme veremos mais detalhadamente na seção 3.6 deste estudo.

Educação Física que atuam em escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro, Fonseca, Silva e Sousa (2008) constataram que os professores reconhecem suas impossibilidades de trabalhar com inclusão nas suas aulas, principalmente por causa da ausência de disciplinas que discutam a temática Inclusão em Educação nas suas formações iniciais. O referido estudo ainda nos mostra que os profissionais pesquisados buscam se atualizar através de leituras livres, cursos de especializações e mestrados em prol de uma melhor atuação profissional nesse sentido, devido à constatação da mudança do público que a escola atendia, uma vez que esses profissionais foram formados para atender turmas homogêneas com rendimentos padronizados.

Quando falamos em Inclusão em Educação Física, ou em qualquer outra área do conhecimento escolar, o que se busca, não no sentido prescritivo, é garantir a participação efetiva de todos os alunos nas aulas, não com oportunidades iguais, mas com igualdade de oportunidades, para que assim possamos respeitar e reconhecer suas limitações e potencializar suas possibilidades de ação, de movimento e de conhecimento. Como nos diz Santos & Paulino (2008): “igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (p.12, grifo do autor)

Reafirmamos, então, que igualdade de oportunidade é diferente de oportunidade igual. No âmbito da Educação, por exemplo, podemos dizer que igualdade de oportunidades abrange um grande leque de possibilidades para que pessoas diferentes realizem tarefas diferentes com o mesmo objetivo, utilizando caminhos diferentes para chegar num mesmo fim. Se proporcionarmos somente oportunidades iguais para essas pessoas, pode ser que não respeitemos seu ritmo, sua individualidade e acabamos por condená-la a uma única possibilidade e isso pode se caracterizar numa inclusão perversa.

Nesse sentido, os termos igualdade e participação se tornam peças chaves. Não significa somente acesso, mas sim expectativas de sucesso, organizando o ensino, as tarefas e as pessoas para que o aluno atinja esse objetivo; e sabemos que isso demanda a mobilização de pessoas e recursos, pois não basta “participar” fisicamente se não ativamente, dentro de suas melhores possibilidades.

Hoje a diversidade está presente nas salas de aula em termos culturais, sociais, econômicos e, no caso específico da disciplina Educação Física, também se manifesta numa variação imensa de possibilidades e capacidades físico-corporais, que podem ser utilizadas em prol da Inclusão em Educação dependendo da maneira com que o professor trabalha esta diversidade (FONSECA, SILVA E SOUSA, 2008, p. 367)

Por conta da heterogeneidade que nos cerca, das muitas possibilidades de ação e intervenção, das inúmeras barreiras que nos deparamos, das inquietações sobre o papel da Educação Física na formação dos cidadãos, o papel e a responsabilidade de cada professor em formar pessoas, dentre vários outros aspectos, buscamos realizar essa pesquisa para entendermos como se dá a formação desses licenciandos que terão essa grande missão.

### 3.4 PROFESSORES EM FOCO

Escolher uma profissão é um momento da vida muito importante e envolve muitos aspectos. Na maioria das vezes, o que leva uma pessoa a escolher uma profissão são os aspectos atrativos e facilitadores que ela proporciona, como: segurança, dinheiro, ascensão social.

Sabemos que tanto fatores internos como habilidades, interesses, aptidões e vocação quanto fatores externos como valor social e remuneração pesam na hora dessa escolha, que envolve mudanças, medo do fracasso e da desvalorização (VEINSTEIN, 1994), conflitos consigo mesmo e com outros e requer reavaliações constantes; principalmente a profissão docente, que nas duas últimas décadas tem sofrido queda de prestígio, refletida nos baixos salários e nas condições precárias de trabalho. SCHWARTZMAN (2005) reforça que:

[...] em quase todo o mundo a profissão docente sofreu uma importante queda de prestígio e reconhecimento profissional, que fez com que ela deixasse de recrutar pessoas com mais recursos e maior capital cultural, que hoje preferem as profissões de nível universitário e, para ensinar, também o ensino universitário e de pós-graduação. (p.210)

Apesar de todos os problemas relatados, os professores têm como missão educar pessoas, formar cidadãos, numa tarefa árdua e de grande responsabilidade. No quadro atual, os estudos consideram que o cerne da formação deve buscar “direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades” (SANTOS et al, 2007, p.15); essa frase isolada pode soar como ingenuidade, mas estamos cientes de que essas questões são complexas e precisam ser problematizadas e discutidas durante a formação desses futuros professores.

No caso da docência em Educação Física, o mesmo ocorre. Rodrigues (1998) relata uma pesquisa por meio da qual mostra que grande parte dos professores de Educação Física

entrevistados, enfrenta dificuldades em relação à crítica e à reflexão sobre seu próprio papel na escola e sobre a realidade social e educacional que os cercam. Nas palavras da autora:

A maioria dos professores *desconhece* as palavras básicas do repertório educacional, não se considera intelectual, desconsidera as características de classe social, ou melhor, as condições econômicas, sociais e culturais de seus alunos no momento de selecionar, aplicar e avaliar os conteúdos de ensino, entre outros problemas. (p.1/2, grifo nosso)

Esse relato é oriundo da Educação Física, contudo, provavelmente, se fosse realizada a mesma pesquisa com professores das outras áreas do conhecimento escolar, os resultados não seriam muito diferentes. Esta constatação nos faz refletir: a que se atribui os desconhecimentos apontados pela autora? Cremos que vários aspectos constituem variáveis que potencialmente explicam tais desconhecimentos. Um deles, em nosso ver, é o da formação inicial que esse professor tem na Universidade. A quantas anda esta formação?

Nosso objetivo nesse estudo é discutir a formação inicial desses licenciandos com foco na Inclusão e as implicações relacionadas a esse tema que permeiam toda a formação. Esses desconhecimentos citados acima, de certa forma, têm relação com as culturas, políticas e práticas inclusivas/excludentes que estão presentes no processo de formação dos professores, quando (não) se considera as diferenças intelectuais, culturais ou de classe e quando (não) há espaço para criticidade e reflexão.

Desde a década de 90, a formação de professores tem sido muito discutida nas pesquisas e no meio acadêmico (SCHÖN, 1997 e 2000; NÓVOA, 1997 e 2002; MONTEIRO, 2001). As inquietações acerca desse tema giram em torno de se entender e debater os saberes docentes, a formação crítica-reflexiva, a identidade desse professor, dentre tantos outros aspectos que se encaminham para a busca de novos referenciais teórico-metodológicos, com a expectativa de superar arcaicos modelos de formação como, por exemplo, a racionalidade técnica.

Nesse modelo de racionalidade técnica, o professor é visto como um “instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2001, p.122), numa relação linear entre conhecimento teórico e prático. A autora citada ainda complementa que:

[...] esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (p.122)

Nóvoa (2002) reforça que o paradigma de racionalidade técnica na Educação tem estreita relação com modelos dominantes no mundo econômico e no campo empresarial; termos como objetivos, eficácia, eficiência, competência, produtividade, estratégias, na visão do autor, depreciam as práticas e os saberes dos professores, visto que aumentam o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional.

Pérez Gómez (1997, p.100) nos mostra que o modelo da racionalidade técnica como concepção de atuação profissional não é capaz de resolver a imprevisibilidade que envolve os problemas educativos, pois qualquer situação de ensino “é incerta, única, variável, complexa, e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios”. No âmbito educacional, lidamos com pessoas e nessas relações estão presentes dilemas, conflitos, imprevistos, uma série de situações que exigem muito mais do professor do que seu conhecimento sobre as regras técnicas, que não respondem, sozinhas, às questões postas.

A necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática é muito debatida e difundida desde a década de 90 na Academia, porém, a idéia de que “na prática a teoria é outra”, ainda se mantém em muitos casos, aumentando, assim, a enorme lacuna entre conhecimento teórico e conhecimento prático, caracterizada como uma educação fundamentada na citada racionalidade técnica instrumental (CANDAU e LELIS, 1990; RODRIGUES, 1998).

O conhecimento profissional docente tem sido cada vez menos valorizado, provavelmente por causa das distâncias que existem entre teoria e prática, universidade e escola, pensamento e ação (RODRIGUES, 1998). No campo da Educação Física essa questão dicotômica aparece marcada nos conteúdos relacionados às práticas corporais tradicionais, bem como em relação à dualidade corpo-mente.

A crítica à racionalidade técnica, que traduz a tão combatida dicotomia presente tanto na formação quanto na atuação do professor, busca “superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula” (MONTEIRO, 2001, p.129).

A racionalidade técnica, herdada do positivismo, se estendeu durante décadas e mesmo com o advento de tendências que primam pela criticidade e reflexão, ainda continua presente na formação e atuação docente. Especialmente no que tange à Educação Física, Rodrigues (1998) aponta que:

Esta concepção tem influenciado principalmente a maioria dos cursos de formação docente em Educação Física, os quais têm preparado este professor para exercer atividades meramente técnicas, geralmente desconsiderando elementos reflexivos, críticos, sociais e políticos que envolvem todo o processo educativo (p.3)



Mesmo dez anos depois, Silva & Krug (2008, p.1) nos mostram que essa realidade dicotômica ainda perdura: “atualmente, em alguns cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação ‘teórica’, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas”.

Essa concepção não valoriza a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento; eles são colocados como meros executores de ações técnicas, impostas e acríticas desconsiderando a importância de valores, ideologias e princípios que dariam significado às práticas docentes. Autores como Schön (1997) e Nóvoa (1997) reconhecem que a racionalidade técnica é limitada e não corresponde aos problemas e às questões complexas que os professores enfrentam no âmbito educacional e buscam, através de seus estudos, nortear as ações docentes rumo a uma prática crítica e reflexiva. Nóvoa (1997, p.27) ressalta ainda que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Os autores acima citados ressaltam a importância da formação do professor reflexivo, crítico, intelectual e transformador, e esse discurso encontra eco também no campo da Educação Física (SILVA & KRUG, 2008; RODRIGUES, 1998; BETTI & BETTI, 1996).

Esse princípio reflexivo proposto por Schön (2000; 1997) 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. Kemmis (1985) apud Pérez Gómez (2001) afirma que:

A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais [...] não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões na ação social (p.103)

O processo de reflexão-na-ação é parte de um processo maior, denominado por Schön (2000) de *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, que se dá após a ação. Deste modo, além de refletir durante a prática, é necessário refletir sobre o próprio processo de reflexão-na-ação, questionando, analisando e problematizando as situações. Silva, K (2008a) acrescenta que:

[...] acredita-se que na medida em que se valoriza a formação do *professor reflexivo* e a possível “construção” do conhecimento a partir dessa reflexão – sistemática, intencional, estruturada a partir de uma “lógica” específica – o professor assume o status de *professor pesquisador* e com isso passa de “consumidor” a “autor” do conhecimento (p.223)

Sob essa perspectiva, o professor passa a ter o papel de protagonista inerente à sua prática pedagógica, não no sentido unilateral e dominante que detém a verdade absoluta, mas que tem autonomia, criticidade e flexibilidade para planejar e executar, recuar e avançar; se

permite, em certos momentos, ser coadjuvante nessa relação, aceitando que seu aluno também tenha espaço nesse processo.

No entanto, essa perspectiva de professor pesquisador/reflexivo também sofre críticas. Autores como Schalock et al (2006) e Cochran-Smith & Lytle (1999) indicam fragilidade das pesquisas conduzidas por professores, pois afirmam que não possuem esquema e metodologia de pesquisa ao investigarem a própria escola ou sua própria sala de aula, por exemplo. Cochran-Smith & Lytle (1999) fizeram um levantamento das tendências sobre professor pesquisador na década de 1980 e perceberam as dificuldades para generalizar pesquisas conduzidas pelos professores, que, na visão das autoras, eram associadas à valorização da prática como capaz de refletir e gerar conhecimento. Duarte (2003, p.620), por sua vez, critica os estudos de Schon e afirma que “esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores”.

Nixon (1981) e Richardson (1994) apud Zeichner (1998) ressaltam que, apesar de muito se falar de professor como pesquisador e professores como produtores de conhecimentos, no meio dos professores, ainda é dominante uma visão de pesquisa como uma atividade realizada por pesquisadores de fora da sala de aula, com um olhar exterior.

Para desfazer a visão de que pesquisa é algo excepcional, conduzidas por pessoas extraordinárias, é fundamental inserir a pesquisa nas atividades cotidianas de professores e alunos. Por conta dessa distância, Demo (1997) afirma que o professor não se entende/sente pesquisador, ele tem uma idéia que pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas, que ele mesmo não estaria à altura de fazer.

Nóvoa (2001) 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” (s/p). Essa perspectiva busca compartilhar experiências, trocas e facilitar o trabalho em conjunto para assim levar a uma atitude reflexiva por parte dos professores. O autor esclarece que:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise. (s/p)

Dessa forma, ao buscarmos uma formação crítica e reflexiva quando falamos de formação inicial, não podemos deixar de considerar o professor formador, que precisa ter sua prática norteada pela reflexão-na-ação, se distanciando das práticas puramente tecnicistas. Em todo esse processo reflexivo que comentamos, tanto o professor em formação quanto o professor formador, precisam estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa.

Sabemos, também, que entre professor e aluno existem relações de poder, na maioria das vezes lineares, numa “concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo, seja de baixo-para-cima” (MACEDO, 2006b, p.99), quando poderiam favorecer trocas e intercâmbios. Esse processo de formação docente se dá de forma conflituosa, consigo mesmo e com os outros, porque depende das relações sociais que são estabelecidas e que, por sua vez, não são neutras, passivas ou mecânicas. Rodrigues (1998) assinala que:

Nesta perspectiva, a reflexão é tratada como conhecimento determinado pelas experiências da vida, por interesses sociais e políticos, intercâmbios simbólicos, valores e afetividades. Ou seja, não é um conhecimento puro, mas contaminado pela vida social (p.4)

Mas essas relações humanas, culturais e políticas são consideradas nos currículos de formação desses profissionais que serão professores e formarão e lidarão com pessoas?

### 3.5 QUESTÕES CURRICULARES

Ao longo dos tempos, diversas concepções de currículo estiveram em voga, desde as mais **tradicionais**, com influência de autores como Tyler (1978), pautado em aspectos ligados à centralidade da técnica e voltada para a produtividade e organização dos conteúdos, passando pelas **teorias críticas** influenciado por autores como Apple (1982), que demonstra como a ideologia penetra nos espaços escolares pela via do currículo e Giroux (1988), considerando o currículo como política cultural, e ainda as **teorias pós-críticas** ressaltando os conceitos de identidade, alteridade e diferença, subjetividade, relações saber-poder, questões culturais, de gênero e etnia, dentre outros.

Desde os anos 1980 até os dias atuais, a produção teórica em torno da temática do currículo ampliou-se consideravelmente no Brasil. O pensamento curricular no Brasil é alimentado pelas produções de autores como Lopes (2004, 2005); Macedo (2006a, 2006b, 2006c) e Moreira (2002), dentre outros, que muito contribuíram com o presente estudo.

As definições mais contemporâneas de currículo se afastam da organização de conteúdos e da grade curricular onde as disciplinas são formatadas rigidamente, típicas da teoria tradicional, com uma visão técnica, que privilegiam eficiência e organização. Silva (1995, p.184) opera com o conceito de currículo como “conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes”. Silva (1995) apud Santos et al (2007, p.17) complementa que:

[...] currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado na instituição, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que comporão o processo ensino-aprendizagem como um todo.

A questão cultural emerge com força atualmente no campo do currículo, como um lugar de enunciação; e é nesse sentido que pensamos currículo neste estudo. Macedo (2006b, p.104/105) propõe que o currículo seja pensado como “arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola”.

Macedo e Barreiros (2006) afirmam que, no campo do currículo, as discussões que enfocam as culturas vêm substituindo as abordagens mais políticas; e complementam que, a partir dos anos 90, as propostas curriculares passaram a se preocupar com a pluralidade de culturas representadas na escola e por conta disso, termos como cultura, diferença e identidade comumente aparecem na literatura curricular.

Macedo (2006a; 2006c) e Macedo e Barreiros (2006) percebem o currículo como um espaço-tempo de fronteira entre saberes, um espaço-tempo de interação entre culturas. Pensar na noção de fronteira nos remete a “um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos” (MACEDO, 2006b, p.106)

A cultura está no centro da cena contemporânea, as questões curriculares estão imbricadas de questões culturais, inclusive as políticas de currículo. Lopes (2004, p.111) afirma que “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

Sabemos que as políticas curriculares se constituem de determinações e orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação, por conselhos ou secretarias de educação que se reflete sobre as atividades de ensino desenvolvidas nas instituições de ensino, mas não se

restringe apenas a isso. De acordo com Lopes (2004), não são somente os documentos que são considerados políticas curriculares, mas também os processos de planejamento, as experiências e vivências construídas nos espaços educacionais. “Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p.112), o que reforça a importância do papel de cada pessoa dentro da instituição na construção dos saberes e conhecimentos propagados, sejam professores, alunos ou gestores.

### 3.5.1 O currículo na formação de professores de Educação Física

Costa (1984), Medina (1990), Daólio (1993) e Darido (1995) começaram a discutir questões relacionadas à formação do profissional na área da Educação Física Escolar e os resultados destes estudos concluíram que a formação desse profissional precisava ser revista. Desde os anos 80, esses autores já apontavam que a formação se dava de maneira acrítica, apolítica e não reflexiva. Na década de 90, autores como Betti & Betti (1996) e Darido (1995) retomaram esse debate e apresentavam os modelos curriculares vigentes (currículo tradicional-esportivo e currículo de orientação técnico-científica) e iniciaram discussões apresentando suas principais críticas e limitações.

O **currículo tradicional-esportivo**, embora 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, onde as disciplinas práticas e esportivas têm grande destaque em detrimento das chamadas disciplinas teóricas, explicitando a dicotomia teoria-prática. Enfatiza-se, então, fortemente a questão prática relacionada à execução e demonstração de habilidades motoras e técnicas, principalmente ligadas aos esportes, e a questão teórica que se dá nas disciplinas bio-psico-sociológicas como anatomia, fisiologia, sociologia e psicologia, por exemplo (BETTI & BETTI, 1996). Darido (1995, p.124 grifo nosso) 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*”.

Buscando outras possibilidades de formar professores numa perspectiva mais ampla, que se distanciasse do currículo tradicional-esportivo, Darido (1995) comenta que algumas instituições de ensino superior implementaram 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, conforme pudemos observar no Capítulo 2. Com isso, se buscava uma valorização do conhecimento científico vindo das ciências humanas que implicava em ‘*ensinar a ensinar*’. Segundo Betti & Betti (1996), esse currículo vigora nos cursos de universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas combinada com o tradicional-esportivo. Esse modelo curricular teve seu mérito porque começou a “desestabilizar as forças conservadoras que se apoiavam totalmente na tendência tradicional esportiva” (idem, p.11).

O currículo tradicional-esportivo se aproxima muito da questão da racionalidade técnica, colocada anteriormente, e embora o currículo de orientação técnico-científica tenha avançado, no sentido de tentar se aproximar das ciências humanas, ainda carrega as marcas do tecnicismo. Ambos os currículos não dão conta de formar professores para lidar com a diversidade, pois ainda se limitam a uma visão restrita da Educação Física enfatizando prioritariamente a questão técnica e física.

Podemos notar que esses dois modelos curriculares acima citados não nos remetem à concepção de Cultura Corporal de Movimento, o que daria um caráter mais ampliado e menos tecnicista, próprio dessa tendência contemporânea da Educação Física. Essa concepção ainda fica no nível dos discursos?

Taffarel et al (2006) ressaltam que a formação nos cursos de Educação Física, ainda hoje, apresenta problemas curriculares como:

[...] inconsistente base teórica, processos de gestão antidemocráticos, dicotomia teoria-prática, currículos extensivos e desportivizados sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão, com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado, com perfil de formação direcionado às competências mínimas (p.155)

A questão da dissociação entre teoria e prática é flagrante e muito presente nesses currículos. Essa separação é alimentada, pois nota-se nas disciplinas ministradas uma clara distinção entre o que é teórico e o que é prático, isolando uma disciplina da outra, um conteúdo do outro, como se não tivessem nada em comum. Normalmente as disciplinas ditas teóricas são ministradas primeiro e somente no último ano do curso, o licenciando tem oportunidade de cursar disciplinas como prática de ensino. Nerys Silva (2002) aponta que:

A cisão entre concepção e execução no processo de trabalho, própria do capitalismo, apesar de suas mutações, afeta, em particular, a organização do currículo das escolas e universidades, dividido entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. A estrutura curricular dos cursos, via de regra, reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática, revelando uma

concepção de conhecimento como algo dado, pronto e acabado, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer (p.120)

Essa dicotomia é tão evidente que além de observamos um distanciamento entre formação acadêmica e realidade escolar, também existe uma lacuna entre as disciplinas de conteúdo ministradas nas Faculdades de Educação Física e as disciplinas pedagógicas oferecidas pelas Faculdades de Educação - parece que a incumbência de ensinar o licenciando a ensinar, fica a cargo das disciplinas pedagógicas, especialmente didática, e somente nesse momento se trabalha a função educativa e se “constrói” a figura do professor.

Teoria e prática não deveriam ser colocados como termos antagônicos, mas complementares, dialéticos, que formam uma unidade. Nerys Silva (2002, p.125) reforça que essa dualidade existente nos leva a destacar algumas premissas importantes para repensar a formação docente e o currículo em si, dentre as quais:

[...] buscar novas e possíveis formas de articular as diferentes áreas de conhecimento que constituem o núcleo básico da formação de professores; integrar a formação de professores na dinâmica da sociedade moderna, contemplando a multiplicidade de novas exigências técnicas e culturais; mudar a concepção dos cursos de formação de educadores, levando-se em conta que o paradigma da centralidade do conhecimento exige que os docentes tenham uma formação de qualidade, fundada na interdisciplinaridade, na flexibilidade curricular e no incentivo ao desenvolvimento de capacidades criativas, seja no ensino fundamental ou no ensino técnico; desenvolver condições para que novos conteúdos, relacionados ao processo de transformação contínua da sociedade, possam ser difundidos na escola através de recursos metodológicos mais criativos e diversificados (p.125)

A partir dessas críticas se levanta a possibilidade de repensar os rumos da formação desses futuros professores. Por conta disso e de inúmeros estudos e pesquisas (RODRIGUES, 1998, BETTI & BETTI, 1996; SILVA & KRUG, 2008) que ressaltam a importância da formação docente de modo crítico e reflexivo, alguns currículos dos cursos de formação de professores tem buscado adotar a perspectiva que se aproxima da concepção baseada em Schön (2000; 1997) como discutimos na seção acima.

Sabemos que algumas aplicações concretas de caráter técnico podem ser necessárias, porém ressaltamos e valorizamos o processo crítico-reflexivo; essas propostas vêm no sentido de formar professores críticos, autônomos, capazes de “continuar indagando, refletindo sobre sua prática, de modo a impedir o comodismo tão prejudicial à imagem da Educação Física” (Betti & Betti, 1996, p.14/15). Porém, cabe uma indagação: durante a formação docente, essas questões são problematizadas e analisadas criticamente ou estão postas para “cumprir” um programa de formação politicamente correto? A este respeito, Rodrigues (1998) nos diz que:

Percebo que todos concordam com uma formação crítica e reflexiva, incluindo alunos e professores, entretanto esta questão vem sendo pouco debatida no interior das licenciaturas em Educação Física e muitos licenciandos e professores, na realidade, estão falando em ensino crítico e reflexivo sem realmente incorporar este discurso à sua prática, talvez porque o tema não tem encontrado o espaço necessário para sua real apreensão (p.5/6)

Betti & Betti (1996) ressaltam alguns pontos que deveriam ser considerados nos cursos de Licenciatura em Educação Física que pretendem essa formação reflexiva. Destacamos dois, que consideramos fundamentais para esse objetivo: buscar uma relação dialética entre teoria e prática e adotar uma perspectiva no sentido de se incentivar o aprender fazendo, onde a “prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por um docente, e passariam a ser coordenadas por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo” (p.13).

Para Nóvoa (1997, p.26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Quando falamos em rede de significados partilhados (PEREZ GOMEZ, 2001; LOPES, 2005; MACEDO, 2006a, 2006b; MACEDO E BARREIROS, 2006) também caminhamos por essas possibilidades de trocas e de interação; não cabe somente uma prática reflexiva sem olhar, considerar e respeitar o outro. Nesse sentido, Schön (1997) nos diz que:

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. [...] Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (p.87)

Cruz (2003) apresenta resultados encontrados no seu estudo que aponta a prática reflexiva como uma alternativa em potencial à constituição de ambientes favoráveis ao enfrentamento dos desafios decorrentes de uma perspectiva educacional inclusiva. A Educação Física, particularmente, atravessa uma fase na qual estudos e pesquisas (DAÓLIO, 2005 e 2004; DARIDO, 1998; BRACHT, 1999) apontam para concepções contemporâneas como a Cultura Corporal de Movimento e a exigência premente de uma formação crítica e reflexiva que levem a uma atuação que atenda a diversidade e que promova a participação de todas as pessoas, como ressaltamos anteriormente. Muitos autores (MACEDO, 2006; MOREIRA, 2002; MACEDO E BARREIROS, 2006) são unânimes em dizer que se deve renunciar a um currículo monocultural que não leva em conta a heterogeneidade e a diversidade de culturas presentes na sociedade e nas escolas. Essa preocupação não é centrada



somente no ensino básico, mas também nas universidades e nas instituições educacionais de maneira geral.

Infelizmente, é muito comum que os alunos reclamem de professores que têm práticas excludentes, não só na Educação Física, mas na Educação em geral. Santos (2003b, p. 70) afirma que é possível “direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades”. Esse olhar para a diversidade pode ser ‘alimentado’ pelos educadores que têm a missão de formar futuros professores. Assim sendo, esse professor em formação que é desafiado cotidianamente a repensar e problematizar a própria prática, tem condições de refletir criticamente a respeito dela e empenhar-se no próprio aperfeiçoamento profissional.

Mesmo com todo esse apelo da literatura contemporânea por trabalhar a reflexão e a criticidade, considerar e respeitar os indivíduos, ainda observamos currículos que reproduzem um pensamento hegemônico da cultura dominante e extremamente técnico.

Nesse sentido, Santos (2003a) aponta que:

Diante deste quadro, surgem perguntas que não querem calar: Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? Como garantir uma sociedade democrática quando a situação escolar dos futuros cidadãos, situação esta que constitui enorme parte de suas vidas e, portanto, de sua formação como seres humanos, não lhes permite viver, na própria pele, com um mínimo de consistência, essas próprias relações democráticas? 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? E no caso daqueles cujas diferenças são ainda mais visíveis ou *necessitantes* de considerações especiais? Quantos de nossos acadêmicos são, de fato, preparados para essa proposta? (p.79)

O currículo da formação de professores explicita/considera esses anseios? Os docentes adotam uma perspectiva crítica, reflexiva, democrática em suas aulas, em sua conduta com seus licenciandos ou somente ensina que deve ser assim? Não pretendemos responder a todas essas questões, mas não podemos nos furtar de levantá-las, com vistas a repensar nossas práticas e instigar que outros repensem também.

As preocupações acima levantadas como crítica ao currículo hegemônico que não reconhece diferentes culturas, a busca por uma formação crítica e reflexiva, que além de atender à diversidade, promova a participação efetiva de todas as pessoas e particularmente em relação à Educação Física, apontando para as possibilidades de explorar e reconhecer a Cultura Corporal de Movimento, se aproxima das discussões que abordaremos a seguir.

### 3.6 SOBRE CULTURA(S): CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Não há como definir cultura de modo unívoco e restrito, por tratar-se de um conceito que extrapola fronteiras, e de um tema polissêmico que não podemos definir em poucas palavras; porém concordamos com Macedo e Barreiros (2006) quando afirmam que não se pode manter a idéia de cultura como repertório fixo e partilhado de significados que se somam, mas não se articulam.

De acordo com Pérez Gómez (2001), uma das primeiras definições de cultura vem da antropologia clássica, especificamente de Edward B. Tylor e a coloca como herança social de saberes, práticas, crenças, costumes ou outros tantos hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

Podemos considerar esses saberes e costumes como fruto de uma única cultura ou eles sofrem influência de várias culturas, dando origem a diversas outras? Comumente vemos as culturas demarcadas claramente com denominações como elementos folclóricos da cultura popular, cultura erudita, indígena, clássica, chinesa, grega, afro-brasileira, alta cultura, dentre tantas outras.

Cuche (2002) destaca a inexistência de entendimento sobre as diferentes “escolas” sobre a questão de saber se é preciso utilizar o conceito no singular (a Cultura) ou no plural (as culturas), em uma acepção universalista ou particularista. Nesse sentido, Costa et al (2003) consideram que:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (p.36)

Pensando nisso, podemos conceber cultura como algo compartimentalizado, em que estaria subjacente à idéia de que onde começa uma cultura termina a outra? Se assim fosse, seríamos incoerentes ao acreditarmos que a sociedade é reconhecidamente plural. Para que essa pluralidade de culturas seja evidenciada e valorizada, não há espaço para pensarmos uma cultura descolada da outra e por isso nos aproximamos da idéia de hibridizações, distanciando-nos de um olhar polarizado que permite somente uma análise dicotômica dos fenômenos sociais.

Assim, mesmo usando termos opostos, não os colocamos contrapostos radicalmente, pois a idéia de hibridismo cultural ajuda a dissolver essa questão, possibilitando fluidez, diálogo e permeabilidade entre esses conceitos que se reúnem para criar outros.

Macedo e Barreiros (2006, p.4) afirmam que “como expressão simbólica, a cultura é também uma instância onde cada grupo organiza sua identidade, uma instância simbólica de produção e reprodução da sociedade”. Mesmo dentro desse grupo “demarcado” que parece homogêneo, existem consensos, conflitos, tensões, relações hegemônicas, pois “ao configurar-se como instância produtora de identidade, a cultura é também um espaço em que se produzem as diferenças” (idem).

Acreditamos, assim, que o mais adequado é nos referirmos às culturas, onde pode ficar mais clara a idéia da multiplicidade de valores, representações e perspectivas que se entrelaçam, se relacionam e se transformam. Porém, esses entrelaçamentos não são harmônicos, mas são permeadas por relações ambivalentes de poder: “nessas regiões, o poder circula de forma complexa e oblíqua, viabilizando o hibridismo cultural e identitário e a possibilidade de transgressão, de uma força criativa capaz de desestabilizar e desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas” (Macedo e Barreiros, 2006, p.4/5).

Macedo (2006a, p.342) afirma que “a interação entre as culturas é necessária, mas deve ser pensada não como somatório ou equivalência (tradução) entre repertórios de sentidos partilhados, mas como algo que se dá entre culturas como espaço de enunciação”. Enfocando a cultura como esse lugar de enunciação e não como um aglomerado de sentidos colocados separadamente, há espaço para a discussão de perspectivas dialógicas entre culturas, posicionando-se em favor da negociação da diferença cultural. Bhabha (2003, apud Macedo, 2006a,p.350), complementa que, “falar em cultura como lugar de enunciação é pensar em um entre-lugar onde as vozes marginais não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo”.

A idéia de hibridismo, colocada por autores como Canclini (2003), Macedo (2006a); (2006b) e Lopes (2005), vislumbra um mundo de intensas trocas culturais, tentando construir uma sociedade mais plural e democrática.

Hibridismo pode remeter à idéia de sincretismo ou mestiçagem, sentido este, que não pretendemos abordar aqui. Em consulta ao dicionário eletrônico Aurélio (2004), a busca pela palavra hibridismo nos encaminha a hibridez/hibridar/híbrido, com os significados: “palavra formada com elementos tomados a línguas diversas; anomalia, irregularidade, originário do cruzamento de espécies diferentes; em que há mistura de espécies diferentes; filho de pais de diferentes países ou de condições diversas”.

Canclini (2003) escolhe usar o termo hibridismo ao invés de sincretismo ou mestiçagem. De acordo com o referido autor, os processos híbridos abarcam várias mesclas interculturais e não somente relativos à raça – o que levaria ao termo mestiçagem, nem tão pouco relativo a fusões religiosas – o que levaria ao termo sincretismo. Para o autor, “hibridação<sup>37</sup> são processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para formar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p.19)

De acordo com Lopes (2005), as hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e também não produzem acordos ou consensos entre as diferenças. Essa idéia híbrida se caracteriza pelo contato entre as culturas, percebendo a dinâmica que ocorre em zonas de fronteira, aceitam tensões e conflitos entre as culturas, pois “há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação” (p.61). Macedo e Barreiros (2006) colocam que o diálogo e a negociação entre culturas envolveria sempre um hibridismo e não poderia se fazer entre repertórios culturais fixos. As autoras complementam que:

[...] se trata de uma dialogicidade que nem apaga as fronteiras nem as fixa em imagens tradicionalmente polarizadas, mas que se concebe como espaço de interpelação, de parcialidade, um campo híbrido que abre lugar para a tradução. Uma tradução que não apenas torna uma cultura inteligível por outra, mas contesta os próprios limites que fizeram das culturas repertórios isolados de sentidos.(p.10)

Esses diálogos e negociações buscam, de acordo com Lopes (2005, p.56), “favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas”, mas não numa posição ingênua e influenciados por discursos globalizados e hegemônicos, onde a interação entre as culturas é marcada pela segregação e pela guetização (MACEDO, 2006b), tentando engessar e regular as identidades, impossibilitando trocas e favorecendo a dominação.

Culturas vêm no sentido do reconhecimento e valorização das diferentes identidades, o que importa é quebrar a rigidez do conceito de cultura como homogeneização de massas. Pérez Gómez (2001) estabelece várias dimensões de uso para o termo cultura, dentre as quais: cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica; entretanto, para os fins deste estudo, concordamos com o autor, quando, de modo geral ele conceitua culturas:

como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados [...] resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço tempo [...] é contingente, parcial e

---

<sup>37</sup> Nestor Garcia Canclini é Argentino, e em sua língua materna, usa o termo *hibridación*, que em português é usado como hibridação, hibridização, hibridismo.

provisório[...]. Viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la assim como transformá-la (p.17)

O citado autor ainda aponta que a cultura pode delimitar ou potencializar a ação de quem a vive e os intercâmbios sociais. Essas culturas são modos de sentir, pensar e agir que estão imersas na história da humanidade; estão sempre relacionadas e se relacionando e expressam valores e crenças inseridos numa determinada ideologia, mas que permitem trocas e influência mútua.

No mundo globalizado em que vivemos hoje, as informações chegam imediatamente às pessoas, as relações são ampliadas no tempo e no espaço, minimizando a distância entre as pessoas e os lugares: o que acontece em um lugar pode estar se propagando em qualquer outro e remete a uma tendência de homogeneização cultural, onde o mundo tende a se tornar um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural.

Hall (1997, s/p) garante, porém, que “há diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo”. A hibridização, por exemplo, não significa juntar todas as culturas e homogeneizá-las, pelo contrário, o citado autor afirma que “a cultura global necessita da diferença para prosperar” (idem) e acrescenta que: “o resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (idem).

A sociedade se constitui de uma forma tão complexa que não há como instituir uma totalidade homogênea, não há possibilidade de se reduzir a pluralidade de valores e culturas a um consenso único. Assim sendo, falar em respeito às diferenças e à pluralidade de culturas não nos parece um discurso politicamente correto e ingênuo se fundamentado numa perspectiva de reconhecimento dessas diferenças, afirmando, de forma democrática<sup>38</sup>, a possibilidade de ser plural, de ser cidadão, mesmo se for diferente.

Corroborando as idéias contra a imposição de uma única ou melhor maneira de pensar, de agir, de ser, que estão diretamente relacionadas com tentativas de homogeneização e de não respeito às diferentes culturas, autores como Pérez Gómez (2001); Macedo (2006a); (2006b); Lopes (2005) ressaltam que o debate e a discussão podem ser uma forma de reconhecimento e respeito a essas diferenças.

---

<sup>38</sup> Operamos com o conceito de democracia de Pérez Gómez (2001): “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”.(p.59)

Mas para que esse debate seja profícuo, Pérez Gómez (2001) afirma que é necessário distinguir entre as pessoas e suas idéias e seus princípios, e complementa que:

As idéias e os costumes são realizações particulares que devem ser discutidas e criticadas sem nenhuma restrição. Esta é a base da racionalidade da representação e da ação na perspectiva procedimental: o debate permanente e ilimitado das idéias e das propostas em ação, em busca de um melhor argumento. *As pessoas são sempre respeitáveis, mas as idéias devem ser sempre debatidas e questionadas.* (p.59, grifo nosso).

Macedo & Barreiros (2006) esclarecem que devemos atentar para não reduzirmos o processo de participação dessas culturas na sociedade ou nas instituições educacionais a clichês como ‘dar voz às minorias’, somente como forma de diminuir as tensões e assim não concretizar nenhuma ação efetiva.

Sem problematizar, reconhecer e debater essas questões, acabamos por somente identificar as diferenças e estimular um respeito passivo, permeados por expressões falhas como tolerância e convivência entre as diferenças. Nesse caso, segundo Macedo (2006a), existem apenas atitudes compensatórias e assistenciais que buscam regular, controlar ou domesticar a diferença.

Por isso, autores como Moreira (2002), Macedo (2006a), Pérez Gómez (2001), defendem uma abordagem mais crítica, que seria mais incisiva do que apenas tolerância. As diferenças não podem ser reduzidas ao silêncio ou à conformação: por outro lado não se pode permitir o isolamento de grupos, promovendo uma guetização cultural, isolando as identidades culturais, contribuindo assim para o aumento da fragmentação que se quer extirpar; como acentua Moreira (2002) ao dizer que “com separação não há igualdades, há *apartheids*” (p.19). Particularmente neste estudo, onde enfocamos a Inclusão, é importante ressaltar que:

A educação inclusiva não é aquela que aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta[...] aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões preestabelecidos, o que acarreta a perda da identidade. A perda da identidade, por sua vez, amputa-nos a condição de ser sujeito, nos colocando na de sujeito. É contra isso que temos que lutar nos espaços com os quais nos relacionamos (ALVES, 2008, p.105)

De certa forma, essas discussões se caracterizam como uma recusa à centralização individual e cultural e busca provocar o interesse por algo que nos é desconhecido ou com o que discordamos. Pérez Gómez (2001, p.60) nos acrescenta que a “descentralização é a alma do progresso e do crescimento nas formas e nos conteúdos das representações individuais e coletivas que garantam a liberdade”.

Essas atitudes, expressões, debates e discussões envolvem questões democráticas; não falamos democracia como um modelo harmônico ou de reconciliação, mas, segundo Pérez Gómez (2001) como:

um esquema formal, em permanente construção de procedimentos para enfrentar, mediante diálogo, a informação compartilhada, o debate e a decisão majoritária, os inevitáveis conflitos, desacordos e discrepâncias que aparecem na organização dos intercâmbios no mundo da vida.(p.58)

O citado autor ainda afirma que a democracia luta contra imposições de qualquer natureza e “requer uma disposição combativa a favor da pluralidade e do respeito às diferenças” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.59). Esses intercâmbios entre as diferentes culturas e toda essa construção compartilhada que se constitui como enriquecedores da nossa própria bagagem cultural são elaborados a partir da singularidade dos indivíduos, que por sua vez também estão em constante processo de construção.

A percepção de que somos sujeitos participantes desse processo universalmente compartilhado e democrático, pode facilitar a idéia de reconhecimento das diferenças e de entender a universalização sem homogeneizações.

Observamos, porém, que a maior parte das escolas ou instituições de ensino não oferece condições para que o aluno, cuja bagagem vem de outras origens, posições sociais e culturas, consiga expressar seus valores e suas vivências, fazendo com que esse negue a si mesmo e à sua bagagem acriticamente, para adaptar-se à cultura institucional padronizada e homogênea.

A Universidade, foco deste estudo, é considerada como uma instituição formadora de profissionais e é permeada por um “conjunto de regras, valores e normas defendidos como missão de/por uma instituição” (SANTOS et al, 2007, p. 100), mas esses preceitos não podem ser estabelecidos como essência imutável dessa instituição, porque ela também vai sendo construída sob uma base de diversos significados que dão origem a vários outros sentidos. Pérez Gómez (2001) assinala que essa construção é constituída por relações entre aspectos macro e micro, entre as políticas educacionais, a estrutura organizativa e os intercâmbios dentro da instituição compreendendo as atitudes, os interesses e o comportamento das pessoas envolvidas.

Esses intercâmbios e relações citadas não significam que tudo funcione perfeitamente de forma democrática e garantindo a participação plena dos indivíduos envolvidos; temos consciência de que essas relações estão imbuídas de atitudes e características algumas vezes inclusivas, outras vezes excludentes, e por vezes, simultaneamente inclusivas e excludentes.

O mesmo autor ressalta que as culturas formam uma rede de significados que devem ser compartilhados entre as pessoas e reforça que “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

Assim como Pérez Gómez (2001), autores como Macedo (2006a), Macedo e Barreiros (2006) e Lopes (2005) também se utilizam da expressão rede de sentidos e significados para entender as culturas. É nesse sentido que consideraremos as culturas nesse estudo e propomos continuar dialogando com a cultura corporal de movimento e com a dimensão das culturas, políticas e práticas de inclusão dentro da instituição que pesquisamos, considerando-os elementos das culturas que aqui definimos, fazendo parte dessa rede de significados compartilhados.

Aprofundando no que tange à Cultura Corporal de movimento, no quadro atual da Educação Física escolar, percebemos que vem acontecendo grandes transformações. Daólio (2005) traça um paralelo entre como essa disciplina era vista num passado recente e que base busca atualmente:

Se antes era definida como disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, atualmente é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De área que lidava com a aptidão física, rendimento atlético, passa a ser reconhecida como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. Antes, buscava justificativa apenas nas Ciências Biológicas, hoje tem-se grande aporte de subsídios teóricos das Ciências Humanas. Nos currículos dos cursos de graduação, se havia predominância das disciplinas biológicas e esportivas, hoje elas convivem com as disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a Sociologia, a História, dentre outras. (p.1)

Obviamente, ainda não há absoluta concordância entre os pesquisadores da área quanto à Educação Física Escolar tratar da Cultura Corporal de Movimento, porém essa vertente tem crescido muito, com clara interface com as Ciências Humanas e sendo objeto de muitos estudos atuais.

Alguns autores são consoantes ao definirem o conceito de Cultura Corporal de Movimento, porém as nomenclaturas são diversas. Daólio (1998, p.112) apresenta as várias denominações: “[...] Cultura Corporal (conforme Bracht, *et al.*, 1992), ou Cultura Física (conforme Betti, 1992), ou Cultura Corporal de Movimento (conforme Bracht, 1996), ou, ainda, Cultura de Movimento (conforme Kunz, 1991)”.

Na década de 90, mais precisamente em 1992, o Coletivo de Autores (1992) já definia a Educação Física como uma prática pedagógica, que no âmbito escolar, se usava de formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, configurando uma



área de conhecimento que denominavam cultura corporal. Os PCNs (BRASIL, 1998a) também tratam da Cultura Corporal de Movimento, abordando os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Desde então, fundamentada nas concepções de corpo e movimento, a Educação Física tem-se distanciado das influências fisiológicas e técnicas, através de uma abordagem crítica, que considera os aspectos sociais, culturais, ideológicos e afetivos.

Mas como definir a Cultura Corporal de Movimento?

Os PCNs (BRASIL, 1998a) definem a Cultura Corporal de Movimento como um tipo de conhecimento tratado pela área da Educação Física. De acordo com Silva, K (2008a):

A partir da década de 90, com o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, inaugura-se uma nova concepção de Educação Física que a situa como uma disciplina escolar que trabalha a *cultura corporal de movimento* através dos conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas e atividades rítmicas e expressivas. (p.39)

A Educação Física na atualidade busca trabalhar com essas e outras temáticas que apresentam relações com as principais questões da Cultura Corporal de Movimento e o contexto histórico-social dos alunos. A partir disso, “derivaram-se conhecimentos e representações que se transformam ao longo do tempo. Resignificadas, suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de Cultura Corporal de Movimento” (BRASIL, 1998a, p.28)

As temáticas citadas são incorporadas à Educação Física como objetos de ação e reflexão e se entrecruzam com a representação corporal da cultura humana, transformando e recriando significados com vistas à formação crítica do cidadão e também de melhoria da qualidade de vida. Bracht (1999) também enfatiza a importância da criticidade, aspecto fundamental para a formação da cidadania:

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da Educação Física (p.82)

A partir dessas considerações, o conceito de corpo humano e de ser humano na Educação Física se ampliam enormemente. Daólio (2005, p.2) acrescenta que “a ação da Educação Física deixa de ser a de uma atuação objetiva de fora para dentro sobre o aluno, atingindo apenas sua dimensão física, como se ela existisse fora de um contexto sociocultural”. Assim, passam a ser reconhecidos quaisquer movimentos e expressões dos

alunos, que são constantemente criados, recriados e sempre dotados de significados e sentidos construídos com base nas culturas que cada um carrega.

Na Educação Física, e particularmente nessa perspectiva que abordamos, o movimento tem um papel crucial, pois através dele, o corpo expressa sua história e faz com que conheçamos/reconheçamos outras histórias. Muitos autores (DAÓLIO, 2005, 1998, 1996; DARIDO, 1998; BRACHT, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992) entendem a Educação Física como parte da cultura humana e dão importância aos movimentos e expressões criadas e recriadas ao longo de sua história.

É importante enfatizar que essa perspectiva não considera o movimento pelo movimento simplesmente, sem objetivos ou intenções; coloca o movimento a partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento.

Com isso, procura-se eliminar fatores comparativos de natureza excludente, visando abranger todos os alunos; mas para que isso aconteça, o objetivo da Educação Física não deverá ser a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo, como infelizmente ainda se vê. Daólio (1996) reforça que essa tradição cultural da Educação Física visando à aptidão física:

[...] tem se mostrado perversa para um grande contingente de alunos, que estão sendo alijados da Educação Física ou sendo subjugados nas aulas, em nome de uma excelência motora que só alguns são capazes. É comum ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de Educação Física com muita tristeza ou com muita raiva. Pessoas que ficaram à margem das aulas, e que não possuem hoje autonomia para usufruir da cultura corporal. (p.41).

Através da Cultura Corporal de Movimento tem-se a possibilidade de que as vozes sejam ouvidas, que as expressões sejam mostradas e que valores, princípios e experiências sejam partilhados, abrindo grande espaço para a participação ativa e plena dos alunos nas aulas. Os elementos da cultura corporal, quando tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos, consideram as contribuições individuais que eles podem oferecer, o que se tornarão contribuições coletivas para o grupo, numa intensa e rica troca.

Baseando-nos nos PCNs (BRASIL,1998a), podemos observar que essa concepção da Cultura Corporal de Movimento é norteada por três elementos básicos: o princípio da inclusão, o princípio da diversidade e as categorias de conteúdos.

O **princípio da inclusão** se refere à “sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação [que] têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas”. (p.19). Assim, se preocupa em superar a enorme valorização do desempenho físico historicamente imposto na Educação Física.

O **princípio da diversidade** “aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem” (p.19). As variadas possibilidades de aprendizagem somente se efetivam considerando-se todas as dimensões dos alunos, sejam elas afetivas, cognitivas, motoras ou socioculturais.

O terceiro aspecto, relativo às **categorias de conteúdos**, apresentam-se subdivididos em três categorias: conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes).

Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto. (BRASIL, 1998a, p.19)

Reconhecendo alguns dos princípios fundamentais deste enfoque da Cultura Corporal de Movimento, a formação crítica e a inclusão de todos os alunos nas práticas corporais de movimento, torna-se necessário discutir e construir estratégias de trabalho que confrontem a cultura da exclusão, já que, segundo Silva, A.P (2004) a disciplina em questão se apresenta historicamente com um viés excludente e competitivo muito exacerbado e o que se pretende é uma Educação Física escolar que ofereça oportunidades a todos os alunos, para que esses desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos, como cidadãos.

No sentido da importância da discussão em torno desse tema, Silva, K (2008a) corrobora, afirmando ainda que:

[...] no plano epistemológico, é importante considerar os movimentos, nesta área do conhecimento, relativos à concepção de homem, corpo e aprendizagem, assim como discutir até que ponto as diversas concepções historicamente e socialmente elaboradas contribuem para a representação social desta disciplina como promotora de práticas de inclusão e/ou exclusão educacional e social. (p.40)

Essa concepção da Cultura Corporal de Movimento não se apresenta como a ‘tábua de salvação’ da Educação Física, e nem pretende ser. Não podemos pensar que essa perspectiva seja suficiente para resolver antigos dilemas da Educação Física, até porque ela abre campo para novas problematizações e se espera que seja mais um fio condutor para outras abordagens e debates.

Conforme já dissemos anteriormente, sabemos que não basta nos fixarmos em discursos ingênuos de valorização da diferença ou da importância da aceitação de variadas culturas, sem que isso seja reconhecido, problematizado e discutido. Assim sendo, podemos relacionar os elementos da cultura corporal de movimento e as três dimensões que constituem nossa perspectiva conceitual nesse estudo – as culturas, políticas e práticas de inclusão.

Esse corpo escolarizado não estaria também vinculado às noções de culturas, políticas e práticas de inclusão?

Os princípios de inclusão, de diversidade e as categorias de conteúdo que permeiam a concepção da cultura corporal de movimento se articulam com as dimensões de culturas, políticas e práticas inclusivas no sentido de ampliarem a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania e afirmarem o direito de todos ao acesso e à participação plena no processo de aprendizagem. De acordo com os PCNs:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento. (BRASIL, 1998a, p.30)

Os PCNs foram elaborados para nortear as ações dos professores com vistas a respeitar a diversidade humana, democratizando, humanizando e diversificando a prática pedagógica em Educação e também na Educação Física.

Com base na busca do desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos, as categorias de conteúdo se afinam com as dimensões inclusivas que adotamos nesse estudo, pois consideram os princípios, os conceitos, valores e atitudes, muito próximas da *dimensão das culturas inclusivas*; as questões normativas ligadas à *dimensão das políticas inclusivas* e os procedimentos, o fazer pedagógico, relacionados com a *dimensão das práticas inclusivas*.

Nesse sentido, percebemos que currículos e culturas estão imbricados nessa rede de significados partilhados (PÉREZ GÓMEZ, 2001; MACEDO, 2006a; MACEDO &

BARREIROS, 2006; LOPES, 2005) e tem estreita relação com a formação docente com vistas a uma orientação inclusiva.

Aprofundar essa discussão na análise, nos ajudará a pensar como essas relações se dão na formação dos licenciandos – futuros professores, especificamente do curso de Educação Física. A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos que utilizamos para a realização dessa pesquisa.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O interesse, a curiosidade, a busca por respostas ou solução de problemas são características que movem um pesquisador, e o olhar desse alguém sobre algum fenômeno ou circunstância deve ser reforçado pelo comprometimento com a ética e com a verdade. Minayo (2001) define pesquisa como um fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. De acordo com Gil (1999):

[...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. E tem como objetivo fundamental, descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A pesquisa busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetivo à generalização, com vistas na construção de teorias e leis. (p.42)

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, tais como: aspectos metodológicos, procedimentos de coleta, técnicas e instrumentos de coleta, população e amostra e procedimentos de análise dos dados obtidos.

### 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, sob o ponto de vista da abordagem do problema, uma vez que foi realizada análise interpretativa de dados; no entanto, nos utilizamos de abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Muitos autores (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004; MINAYO & SANCHES, 1993) atualmente apontam para superar a contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, e articular essas duas vertentes. Minayo & Sanches (1993) assinalam que a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões[...]adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos” (p.247), e a pesquisa quantitativa “atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos[...]tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (p.247). Dessa forma, os autores afirmam que: “Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra.[...]Assim, o

estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p.247).

Não pretendemos, neste estudo, utilizar os dados estatísticos de forma pura, e sim, com objetivo de explorar as implicações dos resultados no contexto da pesquisa. Por isso, classificamos como uma pesquisa qualitativa, pois permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais (TRIVIÑOS, 1987), utilizando-nos de números para complementar e ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações.

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

#### 4.2 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.

Na EEFD, existem cerca de 1.600 alunos que cursam Licenciatura em Educação Física e 89 docentes<sup>39</sup> que atuam no *Campus* da Ilha do Fundão. Há, ainda, outros professores que ministram disciplinas de cunho pedagógico na FE.<sup>40</sup>

A população deste estudo foi constituída por cerca de 100 licenciandos que cursam o 5º período e 7 professores que atuam diretamente no referido período. Justificamos a escolha do 5º período, porque eles já têm uma grande vivência dentro da instituição - mais da metade do curso, estão cientes de como é o funcionamento, tanto burocrático quanto acadêmico e

---

<sup>39</sup> Número obtido através da Secretaria da graduação da EEFD, com base no PPC (BRASIL, 2006), porém representa o número total de docentes que atuam no curso de bacharelado e na licenciatura.

<sup>40</sup> Na FE existem 75 docentes efetivos. A FE oferece as disciplinas de cunho pedagógico para todas as licenciaturas da UFRJ e para o curso de Pedagogia. Os estudantes das licenciaturas devem cursar cinco disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação, Filosofia da Educação no mundo Ocidental, Fundamentos sociológicos da Educação, Didática e Educação Brasileira I.

relacional, as dificuldades, os impedimentos e as possibilidades. Esses licenciandos, além de terem aula na EEFD, também cursam as disciplinas de cunho pedagógico na FE, assim pudemos coletar informações desses dois universos. Além disso, esses licenciandos pertencem ao grupo que desde o 1º período estão sob a regência do novo currículo, que foi reformulado e colocado em vigor em 2006, e têm plenas condições de responder às questões que pretendemos investigar no presente estudo.

De modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, trabalharemos com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.

A amostra foi constituída por 10 a 12% da população escolhida – 12 alunos e todos os 7 docentes que ministram aula para o período citado. Justificamos a manutenção de todos os professores que atuam no 5º período, porque é uma população relativamente pequena, e também porque julgamos ser importante ouvirmos todos eles, pois têm percepções e práticas pedagógicas diferentes, que podem enriquecer as informações.

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

#### 4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo consiste em observar e coletar diretamente os dados junto às pessoas no próprio local em que se dará o estudo. Turato (2003) define campo como um espaço físico onde o pesquisador encontra as pessoas que poderão falar com autoridade sobre o tema definido e onde poderá se inter-relacionar com elas, com o objetivo de ouvir um discurso pertinente e observá-las em sua postura, pois estão no seu ambiente natural.

A coleta de dados junto aos docentes foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2008, nas dependências da EEFD e da FE, e os encontros com os licenciandos se realizaram ao longo do mês de novembro, do citado ano, na EEFD.



#### 4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização desta pesquisa, utilizamos: a análise documental, para a qual usamos as ementas das disciplinas; o grupo focal, em que usamos as transcrições dos encontros com os licenciandos e as entrevistas, que realizamos com os docentes do curso, e cujos dados transcrevemos e analisamos.

Na pesquisa documental, utilizamos documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Para Lüdke e André (1986, p.38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Utilizamos, então, as ementas de todas<sup>41</sup> as 37 disciplinas obrigatórias que compõe o currículo dos licenciandos em Educação Física da UFRJ. Obtivemos esse material através do SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica) e da Secretaria de Graduação da EEFD<sup>42</sup>.

A pesquisa de campo foi realizada com dois grupos distintos: os docentes e os licenciandos. Para atingir nossos objetivos, utilizamos instrumentos de coletas de dados diferentes para cada um desses grupos.

Para abordagem dos licenciandos foi utilizada a técnica conhecida como grupo focal. Rizzini et al (1999) afirmam que:

A técnica do grupo focal possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico. Os grupos são pequenos, de 8 a 12 pessoas, para que todas possam falar livremente, estimulando-se a inter-relação entre os participantes, sendo que o facilitador direciona as sessões para que os temas e os debates sejam aprofundados (p.67)

Krueger & Casey (2000) complementam que o grupo focal é um método de pesquisa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato ou prática, produto ou serviços. A coleta de dados através desse método, tem como uma de suas maiores riquezas, se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos; é exatamente este processo que o grupo focal tenta captar.

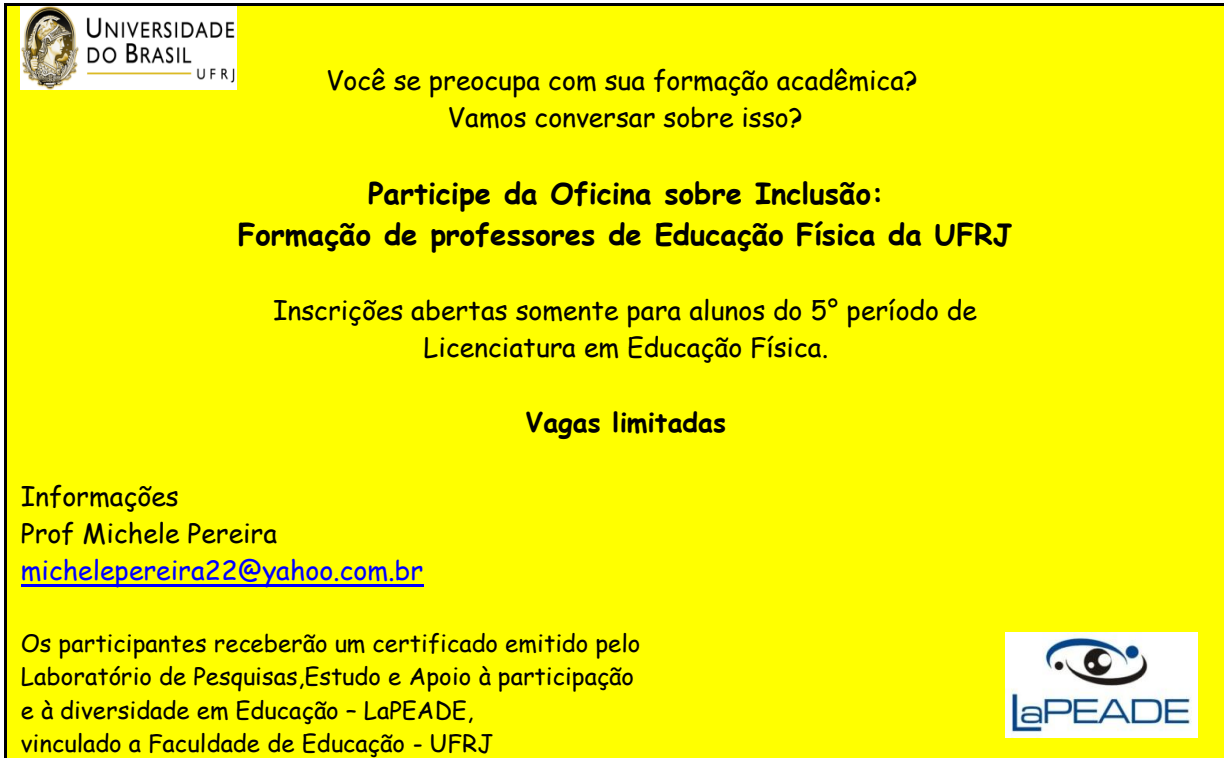
---


<sup>41</sup> Justificamos na sessão *População e amostra*, o motivo pelo qual selecionamos a amostra focando o 5º período. Porém, vamos analisar as ementas de todas as disciplinas obrigatórias do curso, para obter uma idéia mais generalizada desse currículo novo como um todo, e como ele foi estruturado.

<sup>42</sup> Vide anexo

Para chamar atenção dos licenciandos a participarem do grupo focal, pensamos em convidá-los a participarem do que denominamos “*Oficina sobre Inclusão: discutindo a Formação de Professores de Educação Física da UFRJ*”. Como a população do estudo se restringia a alunos do 5º período da Licenciatura, a Oficina foi divulgada junto às turmas desse período, explicando sua finalidade, o número de vagas disponíveis e os dias e horários dos encontros. Segundo Gatti (2005) “a adesão deve ser voluntária” (p.13), assim sendo, foi fornecido e-mail e contato telefônico para que os interessados entrassem em contato. Informamos, ainda, que certificados seriam emitidos pelo LaPEADE<sup>43</sup> ao final da Oficina. Além disso, afixamos cartazes nos murais da EEFD, conforme segue abaixo:

FIGURA 02: CARTAZ UTILIZADO PARA DIVULGAÇÃO DA OFICINA



 UNIVERSIDADE DO BRASIL UFRJ

Você se preocupa com sua formação acadêmica?  
Vamos conversar sobre isso?


**Participe da Oficina sobre Inclusão:  
Formação de professores de Educação Física da UFRJ**

Inscrições abertas somente para alunos do 5º período de  
Licenciatura em Educação Física.

**Vagas limitadas**

Informações  
Prof Michele Pereira  
[michelepereira22@yahoo.com.br](mailto:michelepereira22@yahoo.com.br)

Os participantes receberão um certificado emitido pelo  
Laboratório de Pesquisas, Estudo e Apoio à participação  
e à diversidade em Educação - LaPEADE,  
vinculado a Faculdade de Educação - UFRJ

 LaPEADE

Depois de pouco mais de 2 semanas, 20 pessoas tinham entrado em contato, mas somente 14 tinham disponibilidade para participarem dos encontros nos dias e horários estipulados. Decidimos então, que as reuniões seriam realizadas com a participação desses 14 alunos, com margem de segurança para possíveis desistências, já que a intenção inicial seria um grupo com 12 pessoas.

<sup>43</sup> LaPEADE - Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio a Participação e a Diversidade em Educação. Laboratório do qual faço parte, coordenado pela Dra Mônica Pereira dos Santos, minha orientadora nesta pesquisa.

Assim, no dia 7 de novembro de 2008<sup>44</sup>, iniciamos os encontros que duravam aproximadamente 1 hora e meia. Dois licenciandos não puderam mais participar das reuniões por motivo de estágio<sup>45</sup>, então, os encontros foram encerrados no dia 17 de novembro de 2008, com um grupo de 12 alunos.

Foi realizada uma série de cinco encontros, onde o roteiro temático para a discussão do grupo focal<sup>46</sup> foi construído de modo semi-estruturado, a fim de permitir a inclusão de algumas intervenções ou perguntas que explorassem mais determinado assunto ou tema debatido. Gatti (2005, p.17) ressalta a importância dessa flexibilidade e garante que “ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado”.

Para abordagem dos docentes foi realizada a entrevista, que segundo Marconi & Lakatos (2006) é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional; é um procedimento que permite o desenvolvimento de focos de precisão, fidedignidade e realidade do assunto ou problema pesquisado.

A idéia inicial seria realizarmos uma espécie de mesa redonda com os docentes, mas por conta da incompatibilidade de horários e também por atuarem em *campus* diferentes, optamos por trabalharmos com o instrumento citado.

Essa técnica foi escolhida porque o número de docentes pesquisados foi relativamente pequeno e a entrevista manteve um caráter mais pessoal e de proximidade com o entrevistado, já que buscamos conhecer com maior detalhe o posicionamento e as práticas desse profissional. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a entrevista permite tratar temas que dificilmente poderiam ser pesquisados de maneira satisfatória através de questionário, talvez pela impessoalidade.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos professores e realizadas no seu *campus* de atuação: cinco docentes da EEFD e dois docentes da FE.

As questões que compuseram o roteiro, tanto do grupo focal, quanto da entrevista<sup>47</sup>, foram elaboradas a partir da leitura prévia dos documentos como estrutura curricular, ementas das disciplinas, PPC (BRASIL, 2006) e também discutidas com os membros do LaPEADE,

---

<sup>44</sup> Os encontros se realizaram nos dias 7, 10, 12, 14 e 17 de novembro de 2008, nas dependências da EEFD, *Campus* da Ilha do Fundão.

<sup>45</sup> Um desistiu antes dos encontros começarem e o outro ainda participou do primeiro encontro.

<sup>46</sup> Vide apêndice C

<sup>47</sup> Vide apêndice D

para que não houvesse um olhar unilateral sobre essas questões. Além disso, foram pré-testados e validados com a colaboração da Dra Mônica Pereira dos Santos e de três professoras que pesquisam Inclusão e são formadas em Educação Física: uma doutora em Educação, uma doutoranda em Educação e uma especialista.

As professoras citadas participaram desse processo de pré-testagem, no sentido de avaliar a clareza e coerência das questões propostas. Essa colaboração foi muito importante para que verificássemos a objetividade e confiabilidade das questões que compunham os roteiros. Com base nas observações, críticas e sugestões feitas pelas professoras, algumas questões foram reformuladas.

Embora todos os sujeitos pesquisados tenham assinado o termo de participação<sup>48</sup>, optamos por manter o anonimato de seus nomes, utilizando letras em ordem alfabética e de forma aleatória, para os fins desta pesquisa.

#### 4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos o método de Análise de Conteúdo<sup>49</sup> (BARDIN, 1977), que segundo a autora citada:

É 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)

Rizzini (1999, p.91) nos esclarece que essa análise é “uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto”.

A Análise de Conteúdo é um instrumento de pesquisa empregado para ressaltar a existência de palavras, frases e expressões dentro de um texto ou conjunto de textos, de acordo com seu objetivo de pesquisa. Na presente pesquisa, analisamos os conteúdos obtidos através das transcrições das entrevistas com os docentes e do grupo focal com os licenciandos, além das ementas das disciplinas.

Minayo (2001, p.74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir as entrelinhas do material pesquisado: “[...] o que está escrito, falado, mapeado,

---

<sup>48</sup> Vide apêndice A e B

<sup>49</sup> A Análise de Conteúdo é uma opção metodológica que adotamos nesse estudo, embora estejamos cientes de que alguns autores que citamos (Macedo, 2006; Lopes, 2005) utilizam a Análise do Discurso.

figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

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 (BARDIN, 1977) 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 (L'ÉCUIER, 1999).

Essas categorias podem ser pré ou pós-definidas. A princípio, utilizaríamos categorias pré-definidas, que estão de acordo com a perspectiva teórica desse estudo, baseadas na dialética inclusão/exclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a; SANTOS & PAULINO, 2008), sendo elas: **dimensão da criação de culturas inclusivas**, **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas** e **dimensão de orquestração das práticas inclusivas**, porém durante a leitura flutuante (BARDIN, 1977) das ementas, percebemos um grande número de palavras, frases e expressões que remetiam à parte fisiológica, anatômica, cinesiológica e bioquímica do ser humano.

Não pudemos ignorar essas informações que apareciam nessa primeira leitura, principalmente porque contamos 47 inferências nesse sentido. Assim sendo, para além das três categorias estabelecidas *a priori* de acordo com nossa perspectiva teórica, nomeamos a quarta categoria **Dimensão biológica do ser humano** para abarcar as inferências que remetiam à parte biológica do corpo humano. Trabalhamos, desse modo, no modelo misto, “onde o pesquisador conta com categorias preexistentes, porém abre espaço para que outras surjam no desenvolvimento de sua análise” (L'ÉCUIER, 1999, p.10).

Silva, K (2008a), em sua tese<sup>50</sup>, 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*<sup>51</sup> que utilizamos na presente dissertação. Aproveitando essa aproximação, nos baseamos nesse estudo e utilizamos as mesmas subcategorias que a autora estabeleceu em

---

<sup>50</sup> 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.

<sup>51</sup> Dimensão da criação de culturas inclusivas, dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e dimensão de orquestração das práticas de inclusão.

sua pesquisa: “Durante o processo de análise do conteúdo, as categorias mais amplas foram organizadas em subcategorias, a partir de temas identificados como sendo relevantes para o debate acerca da dialética inclusão/exclusão” (p.229).

Conforme justificamos, acrescentamos a categoria **Dimensão biológica do ser humano** às categorias definidas *a priori*, e as subcategorias relativas a essa “nova” categoria foram elaboradas por nós, de acordo com a vivência na área e conhecimento das disciplinas. Desse modo, organizamos quatro categorias:

QUADRO 02: QUADRO GERAL DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

<b>Categorias</b>	<b>Dimensão da criação de culturas inclusivas</b>	<b>Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas</b>	<b>Dimensão de orquestração das práticas de inclusão.</b>	<b>Dimensão biológica do ser humano</b>
<b>Subcategorias</b>	Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas	Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos	Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos	Funcionamento do corpo humano
	Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos	Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos	Educação Física: Avaliação	Técnico-instrumental

Assim sendo, todos os dados coletados através dos três instrumentos, foram classificados nessas categorias e suas correspondentes subcategorias.

A primeira categoria a ser analisada foi a **dimensão da criação de culturas inclusivas**, onde foram agrupadas palavras, frases e expressões que denotassem ações receptivas, colaboradoras e estimulantes, e que remetesse as discussões sobre respeito e diversidade, além de princípios e valores que pudessem orientar as políticas e as práticas do contexto institucional.

Essa dimensão foi organizada em duas subcategorias: Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas e Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos. De acordo com Silva, K (2008a):

A subcategoria *Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas* foi constituída por assuntos que dizem respeito à compreensão do papel da Educação e da Educação Física na construção da identidade e do sistema de valores dos diferentes povos, conteúdos esses que focam a influência dos aspectos históricos, sociais e filosóficos no contexto da formação humana e social (p.230 grifo da autora)

Na subcategoria Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos “foram classificados assuntos que tratam de aspectos voltados para a compreensão da diversidade humana no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (SILVA, K, 2008a, p.230).

A segunda categoria a ser analisada foi a **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas**, onde agrupamos palavras, frases e expressões que remetessem à idéia 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 foi organizada em duas subcategorias: Educação e da Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos e Educação e da Educação Física: aspectos político-pedagógicos.

A terceira categoria analisada foi a **dimensão de orquestração das práticas de inclusão** e foram agrupadas à ela as unidades de sentido que remetessem à discussão sobre o fazer pedagógico e “como esse processo de inclusão pode – ou – deve ser realizado no campo educacional” (SILVA, K, 2008a, p. 229). Essa dimensão foi organizada em duas subcategorias: Educação Física: métodos, metodologias e procedimentos e Educação Física: avaliação.

A **dimensão biológica do ser humano** foi dividida em duas subcategorias: Funcionamento do corpo, onde agrupamos palavras, frases e expressões que remetiam às funções do organismo integrado aos sistemas, e sua relação com o ambiente interno e externo, e técnico-instrumental, que se referia a procedimentos técnicos relacionados à área.

Conforme destacamos na sessão *Instrumento de coleta de dados*, fizemos o roteiro para os encontros do grupo focal e das entrevistas<sup>52</sup> separados pelas dimensões determinadas *a priori* (**dimensão da criação de culturas inclusivas, dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e dimensão de orquestração das práticas de inclusão**). Cada grupo de perguntas desse roteiro, foi colocado separadamente pelas dimensões buscando uma maior organização das questões, mas com a possibilidade de ser um detonador de idéias que pudesse remeter a outras tantas questões e discussões, não somente focadas nas dimensões de forma estanque.

---

<sup>52</sup> Vide apêndice C e D.

Nesse sentido, é importante enfatizar que, ao realizarmos a Análise de Conteúdo, destacamos as palavras, frases e expressões presentes em **todo** o texto das transcrições das discussões obtidas através dos dois instrumentos (grupo focal e entrevistas), e não em sua dimensão específica. Sendo assim, percebemos inferências que remetiam à dimensão da orquestração das práticas de inclusão, em questões relativas à dimensão da criação de culturas de inclusão, por exemplo.

Dessa forma, após realizar a análise das técnicas e instrumentos separadamente, trabalhamos com a triangulação de processos metodológicos (MINAYO et al, 2005; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004), onde realizamos a articulação dessas três análises.



## 5 ANÁLISE

O presente capítulo visa apresentar as análises que utilizamos para realização deste estudo – (técnica 1) pesquisa documental, (instrumento 1) grupo focal e (instrumento 2) entrevista, e uma parte final dedicada à triangulação desses métodos.

### 5.1 TÉCNICA 1: ANALISANDO AS EMENTAS

Para a realização da análise documental, utilizamos as ementas de todas as trinta e sete disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Justificamos a escolha por não incluir os programas das disciplinas nessa análise, porque o programa é flexível, quem define é o professor, já a ementa é fixa, quem define é a Universidade. O curso de Educação Física é composto atualmente de dezessete professores substitutos<sup>53</sup>, os quais modificam o programa frequentemente. Assim sendo, podemos analisar um documento que deve reger a disciplina e não adiantaria analisar, por exemplo, a bibliografia ou conteúdo de um programa que o professor nunca utilizou.

Nesta análise, não estamos usando as disciplinas compartimentadas por períodos, porque não acreditamos na Educação como compartimento e sim na formação integral do ser humano, na formação do cidadão (BRASIL, 1998a).

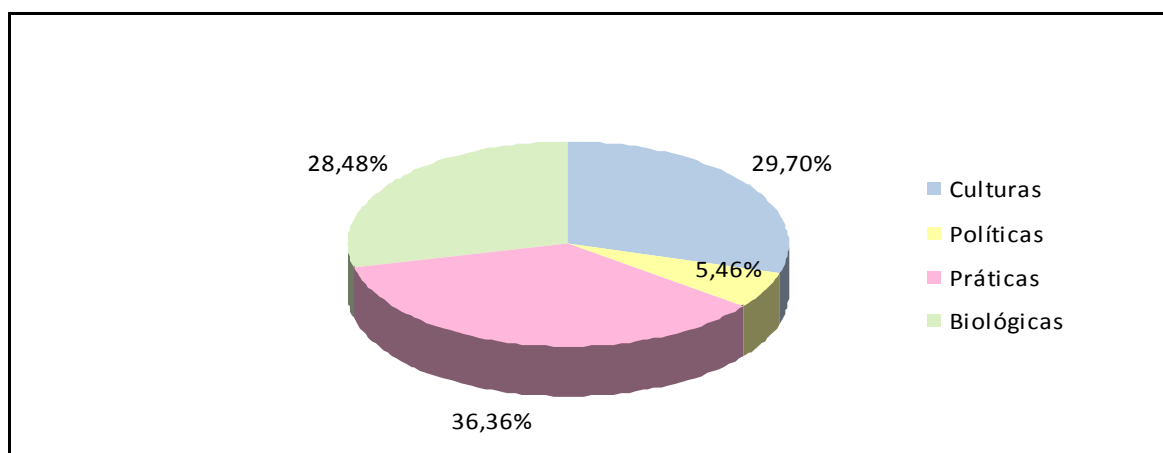
Após a leitura preliminar das trinta e sete ementas, identificamos cento e sessenta e cinco temas que podem provocar debates em relação à dialética inclusão/exclusão. A Tabela 02 apresenta os resultados dessa análise mais ampla:

TABELA 02: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DAS EMENTAS

DIMENSÕES	Nº	%
Dimensão da criação de culturas inclusivas	49	29,70%
Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas	9	5,46%
Dimensão da orquestração de práticas inclusivas	60	36,36%
Dimensão biológica do ser humano	47	28,48%
Total	165	100 %

<sup>53</sup> Dado fornecido pela Secretaria de Graduação (EEFD/UFRJ)

GRÁFICO 01: ANÁLISE DAS EMENTAS



Nesse quadro geral da análise das ementas, observamos que os temas relativos à dimensão da orquestração de práticas inclusivas se apresentam em maior número (36,36% - 60). Muito emparelhados surgem os temas relativos à dimensão da criação de culturas inclusivas (29,70% - 49) e à dimensão biológica (28,48% - 47), e apenas 5,46% (9) remetem a questões da dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas.

A pesquisa intitulada “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva” (SANTOS, et al, 2007) investigou a formação de futuros professores da FE da UFRJ com relação a uma orientação inclusiva de educação, se baseando nas dimensões<sup>54</sup> que utilizamos neste estudo. No processo de análise das ementas dos cursos de licenciatura foram destacadas 241 palavras/expressões/frases, e assim como nesta dissertação, a dimensão da orquestração das *práticas* de inclusão apareceu em maior número (52,69%). 7,05% se referiam à dimensão da criação de *culturas* inclusivas e 40,24% à dimensão do desenvolvimento de *políticas* inclusivas.

Durante o processo de Análise do Conteúdo, as categorias foram organizadas em subcategorias, conforme mostram as tabelas 03, 04, 05 e 06.

<sup>54</sup> 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.

TABELA 03: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS - EMENTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas	43	87,76%
Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos	6	12,24%
Total	49	100%

No que tange à **dimensão da criação de culturas inclusivas**, em termos quantitativos, é notório que a prioridade recai sobre as discussões que abrangem as *perspectivas históricas e sócio-filosóficas da Educação* e da Educação Física - 87,76% (43), quando apenas 12,24% (6) remetem ao *desenvolvimento e aprendizagem humanos*.

Assim, podemos observar que o resultado que encontramos aqui, de certa forma se aproxima das intenções firmadas no PPC (BRASIL, 2006), que espera que o aluno desenvolva “capacidade de interpretar e problematizar, com autonomia, a realidade educacional em diferentes contextos históricos, sociais e econômicos” (p.10) 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” (p.15)

Nessa análise, pudemos constatar que as palavras, frases e expressões que remetem à dimensão da criação de culturas inclusivas encontradas nas ementas, oportunizam discussões nesse sentido, possibilitando compreender o contexto sócio-histórico-cultural da diversidade.

Notamos um aspecto interessante com relação às disciplinas que estão classificadas no PPC como Culturais do movimento humano<sup>55</sup>. São disciplinas eminentemente práticas, mas que, ao que conste na ementa, tem preocupação em discutir aspectos de origem e evolução da modalidade e também o contexto sócio-histórico-cultural.

Podemos notar ainda que esses 12,24% (6) de temas que remetem à subcategoria *Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos* aparecem em três

<sup>55</sup> Fundamentos do Atletismo, Fundamentos da Natação, Fundamentos da Ginástica Artística, Fundamentos do Voleibol, Fundamentos do Basquetebol, Fundamentos do Handebol, Fundamentos do Futebol, Fundamentos da Capoeira, Fundamentos da Ginástica.

disciplinas, a maior parte (quatro inferências)<sup>56</sup> na disciplina Psicologia da Educação. Percebemos assim que o currículo 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 licenciando.

TABELA 04: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS - EMENTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos	3	33,33 %
Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos	6	66,67%
Total	9	100%

De acordo com essa Análise, com relação à **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas**, apontamos para pouca preocupação em discutir aspectos relativos ao desenvolvimento de políticas inclusivas - apenas 5,46% (9) do resultado geral - embora o PPC (Brasil, 2006, p.10) aponte 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”. Essa citação nos remete principalmente aos aspectos político-pedagógicos (66,67% - 6), que apesar de pouco explorado nas ementas, ainda apareceram mais que os aspectos legais, éticos e deontológicos da Educação e Educação Física (33,33% - 3). Nesse sentido, Silva, K (2008a) ressalta que:

Uma importante questão coloca-se aqui: o desenvolvimento de políticas de inclusão, através das quais toda a escola possa se engajar para aumentar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes requer a compreensão de como as políticas educacionais mais amplas se articulam e, em alguns casos, determinam o contexto político-pedagógico da escola (p.231/232)

<sup>56</sup> A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, lingüístico 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.

Assim, seria importante voltar o olhar para essas questões político-educacionais mais amplas e estimular as discussões mais profundas sobre LDB, PCNs, e para além delas; e de fato proporcionar que o licenciando “possua uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do cidadão” (BRASIL, 2006, p.16), conforme prega o PPC.

TABELA 05: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS - EMENTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos	58	96,67 %
Educação Física: Avaliação	2	3,33 %
Total	60	100%

No que tange à **orquestração de práticas inclusivas**, a referida dimensão obteve a maior porcentagem - 36,36% (60) - em todas as ementas analisadas. É notório que, com esse resultado, podemos pensar que a prática pela prática se estabelece majoritariamente nesse curso, principalmente as questões relativas a métodos, metodologias e procedimentos da Educação Física, que abrangem um total de 96,67% (58) das palavras, frases ou expressões nesta dimensão, seguido de apenas 3,33% (2) relativos à Avaliação.

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”. Toda e qualquer prática pedagógica está atrelada a valores e intenções políticas. O grande desafio é talvez, desvelar e problematizar que valores são esses e estabelecer as bases para ações políticas refletidas que incentivem os futuros professores à transformação das realidades de exclusão predominantes na sociedade atual (SILVA, K, 2008a, p.234)

Nesse sentido, pode ser que, com esse grande percentual da citada dimensão, 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, pois na perspectiva que trabalhamos, “a educação inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de *capacitação*” (SANTOS & PAULINO, 2008, p.14, grifo dos autores).

TABELA 06: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO - EMENTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Funcionamento do corpo humano	43	91,49
Técnico-instrumental	4	8,51
Total	47	100%

A Análise de Conteúdo nos mostrou que 28,48% (47) das ementas refletem a **dimensão biológica do ser humano**; e pelo que observamos, não abre espaço para discussões acerca da dialética inclusão/exclusão e sim reforçam a prática pela prática, que observamos na dimensão anterior.

Sabemos que num curso de Educação Física, as questões biológicas constituem parte importante, 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 – vimos esses percentuais bem parelhos - referente à dimensão das culturas (29,70% - 49) e referente à dimensão biológica (28,48% - 47).

Não discutimos aqui o valor das disciplinas que compõem essa dimensão, mas poderiam ser voltadas para o público alvo que os licenciandos encontrarão nos estabelecimentos de ensino, ao se formarem – lembrando que esses não são/serão atletas.

Nessa análise das ementas, o que mais chama a atenção é o baixíssimo percentual de temas que possibilitem discussões políticas, tão importantes para entendermos a estrutura e funcionamento do sistema onde os licenciandos atuarão, já que, com o diploma de Licenciatura em Educação Física nas mãos, só tem habilitação para trabalhar no Ensino Básico (BRASIL, 2002a).

## 5.2 INSTRUMENTO 1: ANALISANDO OS LICENCIANDOS

Primeiramente, os licenciandos participantes do grupo focal, escreveram num quadro<sup>57</sup> com quatro linhas, palavras, frases ou expressões que remetesse a Inclusão de acordo com

<sup>57</sup> Vide QUADRO: 03

observações, percepções, experiências e situações, vividas por eles naquele espaço, e posteriormente pedimos que marcassem um X, no quadrado ao lado da expressão que mais remetesse as questões inclusivas. Posteriormente, todos que falaram suas anotações e justificaram verbalmente o que marcaram com um X. Esse foi um modo bastante agradável que encontramos para “*quebrar o gelo*” inicial, já que não nos conhecíamos, e para começarmos a conseguir informações importantes para essa pesquisa.

#### QUADRO 03: PALAVRAS, FRASES OU EXPRESSÕES.

Licenciando: _____	
1. Palavras/frases/expressões que remetam à Inclusão:	
2. Palavras/frases/expressões que remetam à Exclusão:	

Todos os 13 participantes do primeiro dia do grupo focal, responderam a esta questão. Como o respondente podia listar até quatro palavras, tínhamos a meta de 52 (cinquenta e duas) evocações, mas obtivemos, nesse primeiro momento, um total de 46 (quarenta e seis).

As categorias utilizadas para organizar as palavras citadas, assim como nas questões anteriores, a partir da perspectiva teórica que embasa a pesquisa, são: a *dimensão da criação de culturas inclusivas*; a *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* e a *dimensão de orquestração das práticas inclusivas* (BOOTH & AINSLOW, 2002; SANTOS, 2003a).

TABELA 07: CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS NO QUE TANGE À INCLUSÃO

Culturas		Políticas		Práticas	
Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N
Solidariedade	2	Democracia	2	Socializar, socialização	7
Compaixão	1	Igualdade	2	Participar, participação	3
Amor	1	Direitos iguais	2	Interagir/interação	2
Aprender junto	1	Compromisso	1	Entrosar, entrosamento	2
Troca	1	Educação	2	Compreensão	1
Cooperação	3			Atitude	1
Altruísmo	1			Trabalho em equipe	1
Aceitação	1			Entrar, estar dentro	3
Cuidado	1				
Humanização	1				
Respeito	1				
Afeto	1				
Receptividade	1				
Amizade	1				
	17		9		20
Total					46

Das 46 (quarenta e seis) evocações analisadas, 43,47% (20) se referem à *dimensão de orquestração das práticas de inclusão*; 19,56% (9) à *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* e 36,95 % (17) à *dimensão da criação de culturas inclusivas*.

A palavra mais citada da dimensão das culturas foi cooperação. No campo da Educação Física, talvez possamos justificar a presença dessa palavra mais vezes, porque há um grande embate teórico entre competição e cooperação (CORREIA, 2007; BROTTTO, 2002) e grande parte dos professores tenta substituir atividades e jogos competitivos por cooperativos<sup>58</sup>, principalmente na tentativa de minimizar a violência, e acreditamos que fique subentendido que a cooperação possa ser uma possibilidade para Inclusão.

Marquei cooperação, porque se um ajudar o outro fica mais fácil pra todo mundo né. Igual criança: - ah aquele ali não faz nada, não vai pertencer ao meu grupo, principalmente se for deficiente, tem muito isso, e se você for cooperativo você vai pôr ele no grupo (RM<sup>59</sup>)

Cooperação, se trabalhada com princípios democráticos, objetivando uma aula pra todos, se aproxima do conceito de Inclusão, mas do jeito que foi explicado, utilizando expressões como “pertencer ao meu grupo” e “pôr ele no grupo”, nos remete à perspectiva de

<sup>58</sup> Não estamos aqui levantando a bandeira contra um ou a favor de outro, somente apresentamos uma discussão muito presente no campo da Educação Física.

<sup>59</sup> Optamos por manter o anonimato dos participantes da pesquisa, sendo assim, denominamos letras para cada licenciando participante do grupo focal. Ao usarmos citações das falas, nos referimos a eles como RM; R igual a respondente, e M relativo ao licenciando.



Integração<sup>60</sup> e não garante que todos desenvolvam suas habilidades e participem do processo de forma ativa.

Ainda com relação à **dimensão da criação de culturas inclusivas**, chama atenção a fala dos estudantes quando justificam a escolha da palavra *compaixão*, como referência à Inclusão: “Compaixão, porque quando a pessoa tem compaixão ela tá apta a incluir e se incluir” (RE); “Não acho, essa palavra me remete a pena” (RM); “Compaixão seria você retirar essa pena, se você tem pena, você não tem compaixão pela aquela pessoa, compaixão seria você ajudar, mas sem pena” (RE); “Eu acho que o ideal seria tratar aquela pessoa como normal, não tem diferença. Significa respeito” (RM).

Algumas pessoas entendem que Inclusão remete à caridade, a ser “bonzinho” com o outro. Entendemos que compaixão se iguala à tolerância, e nesse sentido, trabalhamos com a idéia de respeito, que atualmente se distancia largamente de compaixão e tolerância (MOREIRA, 2002; MACEDO, 2006a; PÉREZ GÓMEZ, 2001), conforme tratamos no Capítulo 3.

Acreditamos que compaixão e tolerância se referem à banalização do processo de Inclusão, porque a Inclusão é para todos, e não se restringe à um grupo ou minoria específica da qual se tenha pena ou qualquer outro sentimento nesse sentido. Nessa discussão, pudemos observar que se alguns ainda acreditam que compaixão e tolerância são expressões sinônimas a respeito, outros já ressaltam que essa expressão remete à pena, distante do sentido de respeito que tratamos aqui.

Outra palavra citada que nos instigou foi aceitação. Conforme tratamos no Capítulo 3 desta dissertação, Sawaia (2008) nos ajuda a pensar sobre sentir-se incluído ou excluído, e esse sentimento de inclusão ou de exclusão pode ser determinante para aceitar-se ou não. Existem casos em que a própria pessoa não se aceita e se exclui, pois percebe esse sentimento de recusa da sociedade: “Eu coloquei aceitação porque a pessoa tem que se aceitar como ela é primeiramente pra depois poder encarar as pessoas, porque algumas pessoas não se aceitam e isso tem que partir primeiro delas pra depois partir dos outros” (RK); “Mas eu penso assim, às vezes a pessoa não se aceita por quê? Porque ela tá se sentindo mutilada ou porque ela vai achar que ela vai ser excluída pela sociedade?” (RM)

Eu botei isso por experiência própria, meu pai é deficiente, ele não se aceita, ele não se aceita e ele perdeu a visão em consequência da diabetes, no caso dele é de família. Então ele não se aceita por causa disso. E depois que ele ficou assim ele não quer sair, não quer caminhar, não quer nada. Passa o tempo todo dentro de casa, minha mãe cansa de falar com ele, cansa de chamar atenção, mas ele próprio não se aceita (RK)

<sup>60</sup> Conforme tratamos no capítulo 3, seção 3.1 Inclusão em Educação.

Com relação à **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas**, as palavras mais citadas foram democracia, igualdade, direitos iguais e educação: “Eu escolhi democracia, porque se nós somos todos iguais porque discriminar? Temos todos os mesmos direitos” (RF); “Eu botei direitos iguais, porque pra você ser incluído você precisa ter direitos iguais” (RB); “Eu escolhi igualdade, porque todos são iguais, todos devem estar incluídos” (RG).

Essas palavras nos remetem aos marcos de Inclusão que apresentamos no Capítulo 3: a Declaração Universal de Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Dakar. Os licenciandos não fazem menção direta a esses documentos, mas expressam que essas palavras, na sua percepção, tem forte ligação com o conceito de Inclusão que tratamos 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.

Com relação à **dimensão de orquestração das práticas inclusivas**, a palavra mais citada foi socializar/socialização; “Eu escolhi socialização, porque a função da gente é viver em sociedade e eu botei mais por isso. Todo mundo junto sem diferenciação de modo algum” (RI)

A segunda expressão mais citada nessa dimensão foi participar/participação: “Eu botei participar, porque todo mundo participando, eu acho que tá incluído” (RC). No Capítulo 3, discutimos o conceito de participação e reforçamos que não basta estar presente fisicamente, para que a participação seja efetiva. A participação é um ato político, poder participar ou não é uma opção pessoal, mas tem que se permitido, dar as ferramentas e possibilidades para que as pessoas participem ativamente.

Chama à atenção a interessante citação da palavra “*estar dentro*” que foi mencionada três vezes: “Eu botei estar dentro, porque eu acho importante não deixar ninguém de fora” (RJ). Essa frase nos remete à Sawaia (2008) e a discussão que levantamos no Capítulo 3, quando apontamos o mau uso da expressão “à margem da sociedade” para denominar os excluídos. Percebemos que, nesse sentido, essa expressão mais uma vez, nos remete à perspectiva de Integração, conforme vimos na página anterior.

Ainda na **dimensão de orquestração das práticas inclusivas**, destacamos a palavra atitude, que designa ação, e agir remete à luta (SANTOS, 2003a), porém, conforme dissemos no Capítulo 3, acreditamos na Inclusão de forma abrangente e não restrita à uma parte da população, como as pessoas com deficiência, por exemplo.

Eu marquei atitude, porque em muitos lugares você vê as pessoas falando em inclusão, de incluir o portador, e muitas vezes falta atitude. A pessoa pode falar, falar, falar e quando tem que botar em prática, na hora de incluir a pessoa, exclui (RH)

Para conhecermos as palavras, frases ou expressões que remetem à exclusão, adotamos o mesmo procedimento que relatamos acima. Assim, os 13 participantes responderam a questão, e obtivemos, nesse primeiro momento, um total de 35 evocações, conforme tabela abaixo:

TABELA 08: CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS NO QUE TANGE À EXCLUSÃO

Culturas		Políticas		Práticas	
Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N
Preconceito	5	Classe social	1	Não participar	1
Solidão	1	Regras rígidas	1	Sair	1
Baixa estima	1	Desigualdade	1	Ser retirado	1
Timidez	1			Busca pela melhor performance	1
Tristeza	1			Restrição	1
Desprezo,desprezar	2			Estar fora, Estar fora da sociedade	2
Pena	1			Incapacidade	1
Egoísmo	2			Não interagir	1
Falta de amor ao próximo	1			Despreparo	1
Vergonha	1				
Individualidade	1				
Superioridade	1				
Repugnância	1				
Deficiência	1				
Idade	1				
Fora do padrão	1				
	22		3		10
<b>Total</b>					<b>35</b>

Das 35 (trinta e cinco) evocações analisadas que remetem a questões excludentes, 62,85% (22) se referem às *culturas*; 8,57% (3) às *políticas* e 28,57% (10) às *práticas*.

Observamos assim, que, palavras que remetem Inclusão aos licenciandos – cooperação, igualdade e socialização, são lembradas em seus opostos complementares quando remetem a exclusão – preconceito, desigualdade e estar fora da sociedade. Isso demonstra o caráter dialético dessa relação. Como nos diz Santos et al (2008; mimeo)

É que Inclusão[...]só tem sentido quando pensada em sua relação dialética para com as exclusões. Ora, o que constrói as exclusões em Educação são, justamente, os preconceitos construídos pelo estranhamento – por vezes excessivo – que se origina a partir das diferenças que compõem a diversidade (s/p)

A palavra preconceito foi a mais citada dentro da **dimensão das culturas**: “Eu botei preconceito, porque é o preconceito que a pessoa tem com deficiência, com classe social e ela mesma se exclui por isso, ela mesma tem preconceito” (RC); “Eu botei preconceito por olhar o próximo diferente, porque é de dois modos a pessoa exclui e também está se excluindo” (RG); “Preconceito com relação ao próximo e a si mesmo” (RH); “Eu marquei preconceito também, porque eu acho que é a forma mais cruel de exclusão é o preconceito, não só fisicamente, mas também nos gestos, nas intenções” (RI).

De acordo com Santos & Sousa (2002) “ultrapassar o preconceito significa trabalhar com o potencial do indivíduo e, não questões adjacentes. Acreditar nas possibilidades do indivíduo é basear o seu trabalho nos desenvolvimentos real e potencial deste” (p.4)

A **dimensão das políticas** não foi representada em nenhuma fala. No que tange a **dimensão das práticas**, a expressão mais citada foi “*estar fora*” o que mais uma vez reforça a menção do oposto complementar, já que nas dimensões inclusivas foi citada a expressão “*estar dentro*”. Essas expressões, embora reforcem o caráter dialético, se aproximam mais do conceito de Integração que o de Inclusão.

Depois desse quebra-gelo inicial, buscamos aprofundar a discussão e perguntamos qual a concepção que eles têm de Inclusão, o que entendem por esse tema. 8,33% (1) vieram no sentido de Inclusão como um processo dialético, conforme a perspectiva teórica dessa pesquisa.

Eu vejo a inclusão como um processo dialético[...]hoje você pode estar incluído, amanhã você pode estar excluído [...]eu acho que é muito mais subjetivo do que a gente pensa, eu vejo isso como um processo constante, tanto de inclusão, quanto de exclusão (RA)

33,33% (4) entendem Inclusão como um processo que atinge a todos, e não somente um grupo ou minoria específica: “Eu acho que o público alvo da inclusão são todas as pessoas que são vítimas de preconceito” (RH)

Pra mim não são só as pessoas com deficiência, porque eu penso nas classes que sofrem, pessoas com baixa auto-estima, ou as questões homossexuais [...] Então eu acho que tem outras pessoas que sofrem preconceito, não só as deficientes[...] A inclusão na minha cabeça vem como proporcionar possibilidades, eu não penso num grupo específico, num público alvo, acho que não seria inclusão se a gente limitasse a um grupo específico, acho que a gente tem que estar apto e ter competência para proporcionar atividades de igual pra igual, para todos, lógico que alguns terão mais dificuldades, mas eu acho que é isso, proporcionar possibilidades. (RI)

Eu vejo inclusão em outros aspectos não só na deficiência, por exemplo, eu vou viajar para um país desenvolvido, eu já vou ser considerada lá fora como uma pessoa com necessidades especiais, porque lá eu serei diferente, não vou saber a cultura, a língua. Eu vejo que pras pessoas em geral, necessidades especiais remete à deficiência, pra mim não, todos nós temos alguma necessidade especial e nem por isso somos deficientes aparentemente. (RA)

58,33% (7) quando pensam em Inclusão, pensam somente nas pessoas com deficiência como um público alvo: “De cara, o que eu penso primeiro quando fala de inclusão, penso nas pessoas com deficiência, nas dificuldades que eles enfrentam por não serem aceitos na sociedade” (RM); “Sim, são as pessoas mais excluídas, é muito visível isso. Ou são excluídas, ou as pessoas tem pena e desprezam. Quando eu penso em inclusão, eu penso num modo de incluir essas pessoas nas atividades, na vida” (RF); “Por mais que você tente incluir todo mundo de alguma forma vai ter alguém excluído de algum lugar e a primeira coisa que eu penso são nas pessoas deficientes” (RM); “Acho que uma pessoa pode se excluir, mesmo se ninguém a volta dela fazer isso. Isso eu acho que é o pior, as pessoas deficientes fazem muito isso, se isolam” (RK).

Recortamos trechos da fala dos licenciandos para melhor ilustrar suas opiniões e observamos que esse percentual de 58,33% (7), que remete Inclusão às pessoas com deficiência, se confirma em falas anteriores, onde perguntamos as palavras, frases e expressões que remetessem a inclusão/exclusão, confirmando essa forte tendência.

Notamos, contudo, uma mudança de opinião durante o grupo focal – pesquisação, principalmente com relação à Inclusão e deficiência. Muitos licenciandos repensaram seus conceitos a partir do relato dos colegas e das discussões, e reconheceram que a Inclusão é um processo que abrange a todos: “É, eu sempre que pensei em inclusão, pensei nas pessoas com deficiência, mas agora, ouvindo vocês eu já começo a pensar em outras pessoas que também são excluídas, como idosos, por exemplo” (RM).

Perguntamos se eles já se sentiram excluídos (SAWAIA, 2008) na EEFD ou na FE, e que nos contassem como foi essa experiência. 41,66% (5) relataram situações em que se sentiram excluídos na EEFD e notamos que grande parte dos relatos girava em todos de aulas práticas, onde o desempenho físico era determinante para identificar esses casos.

Já, numa aula prática que você não jogue muito bem, o povo já fala: - caraca que perna de pau, não sabe nem chutar uma bola. E isso te expõe, aí eu falo: - ta bom, não jogo mais. Enfim, não sei dar cambalhota, todo mundo vem em cima, não sabe dar cambalhota?? Eu falo gente, é uma coisa psicomotora, não consigo botar a cabeça pra frente do corpo, as pessoas não entendem isso, isso é uma exclusão, eu me sinto excluída.( RM)

Natação pra gente é um terror! Eles classificam como boinha, peixinho e tubarão, já rola uma separação. Logo no primeiro dia de faculdade você tem que pagar um mico, quer dizer a gente que não sabe nadar né. Depois de ir pra rua no trote e depois ir pra piscina mostrar que você não sabe nadar (RF)

O trote também foi bastante citado: “Eu acho que o trote é completamente contraditório, e eu não tenho que participar disso. Tem gente que diz que o trote propõe a inclusão, a integração das pessoas, mas eu acho que exclui, que ridiculariza” (RA); “Eu acho

que a primeira exclusão que a gente passa aqui é o trote, os próprios alunos que estão coordenando o trote excluem” (RD); “Mas eles dizem que é pra incluir, pra integrar a galera, não é nada” (RG).

Os licenciandos relataram que se sentiram incomodados ao passarem por essa situação, mas afirmaram que quando a posição se inverte – quando eles passam de calouros a veteranos - eles gostam, e repetem todo o processo como um ciclo: “Pois é, mais quando inverte a gente gosta[...] é uma questão hierárquica, antiguidade é posto, é bem esse ciclo” (RI).

58,33% (7) relataram situações vividas na FE, mas é importante ressaltar que em vários momentos ao longo das reuniões, foi necessário intervir e perguntar como era tal situação na FE. Os licenciandos falam mais dos acontecimentos na EEFD e todo tempo tem que ser lembrados que devem contar suas experiências também na FE. Notamos que eles não se sentem parte da FE, e exploraremos essa questão mais adiante: “Lá eu me sinto excluída a maior parte do tempo, porque os professores não se envolvem muito” (RB); “[...] e os conteúdos, parece que a gente nunca vai usar aquilo” (RD); “Os outros alunos também não dão muita bola pra gente (risos)” (RF); “Já pensam, bando de músculo sem cérebro (risos), e a gente nem tem tanto músculo (risos)” (RE).

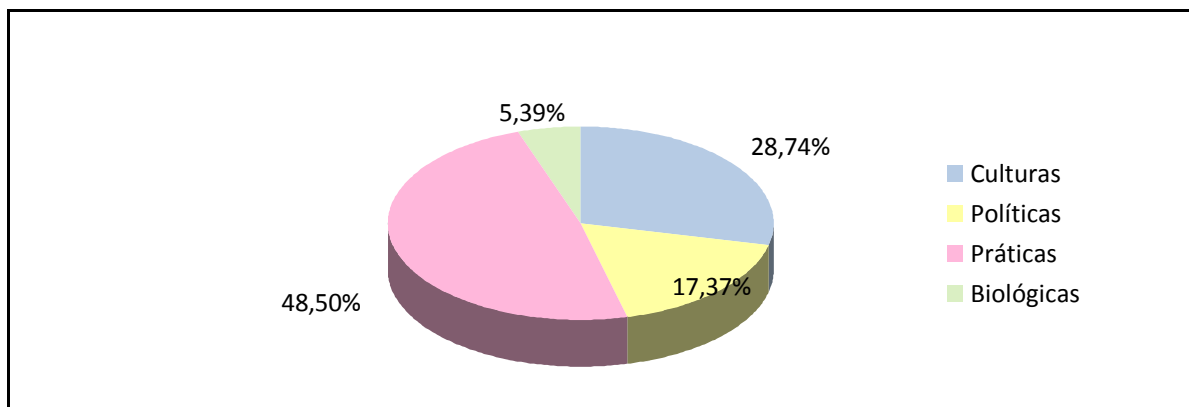
A gente fica menos tempo lá [na FE], né. Não tenho muita identificação [...]Acho que só das pessoas saberem que você é da educação física, já te olham torto lá, o pessoal de letras principalmente se acha melhor que a gente. [...] Eu até me arrumo, boto calça jeans e tal quando tenho aula lá, porque já te olham com aquela calça de ginástica, camiseta, ih, já muda (RM)

Após a leitura preliminar da transcrição dos cinco encontros com os licenciandos que participaram do grupo focal, identificamos 167 temas relativos à dialética inclusão/exclusão. A Tabela 09 apresenta os resultados dessa análise mais ampla:

TABELA 09: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

DIMENSÕES	Nº	%
Dimensão da criação de culturas inclusivas	48	28,74 %
Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas	29	17,37 %
Dimensão da orquestração de práticas inclusivas	81	48,50 %
Dimensão biológica do ser humano	9	5,39 %
Total	167	100 %

GRÁFICO 02: ANÁLISE DO GRUPO FOCAL



Nesse quadro geral da análise do grupo focal, observamos que os temas relativos à dimensão da orquestração de práticas inclusivas se apresentam em maior número (48,50% - 81). Posteriormente surgem os temas relativos à *dimensão da criação de culturas inclusivas* (28,74% - 48) e à *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* (17,37% - 29), e apenas 5,39% (9) remetem às questões da *dimensão biológica do ser humano*.

Num primeiro momento, buscamos abordar questões gerais a respeito da Inclusão, as concepções e sentimentos dos licenciandos com relação a sentir-se incluído ou excluído na instituição. Apresentaremos, então, as questões, que ao longo de toda a discussão ocorrida nos cinco encontros do grupo focal, remeteram as dimensões que constituem as categorias desta análise<sup>61</sup>.

A seguir, iremos apresentar cada uma das questões que nortearam as discussões, em cada dimensão, não como forma de compartimentalizar, mas para melhor organização das informações e dos percentuais obtidos.

Iniciamos pela **Dimensão da criação das culturas de inclusão**. As inferências relacionadas a essa dimensão foram distribuídas em subcategorias, conforme mostra a tabela abaixo:

<sup>61</sup> Conforme destacamos no Capítulo 4 - Procedimentos metodológicos, as inferências que categorizamos, não eram restritas as questões referentes à determinada dimensão, e sim, poderiam estar em qualquer parte da transcrição.

TABELA 10: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS – GRUPO FOCAL

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas	30	62,5%
Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos	18	37,5%
Total	48	100%

A subcategoria denominada *Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas* se apresenta em maior número (62,5% - 30), enquanto que a subcategoria *Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos* se apresenta em 37,5% (18) das inferências.

Na primeira questão abordando as culturas inclusivas, perguntamos aos licenciandos se eles se sentiram bem-vindos e acolhidos quando chegaram à Universidade. Ao levantarmos essa questão, nos baseamos em estudos que defendem que instituições educacionais "inclusivas" precisam ser ambientes acolhedores (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a; SANTOS et al, 2007). 41,66% (5) relataram situações que remetiam a (falta de) receptividade, quando chegaram à Instituição, principalmente no início da faculdade: “A gente chega meio perdido aqui, mas eu sou meio tagarela e fui me achando. Acho que é estranho, é muito diferente da escola, que a gente já estava acostumado” (RL); “Na primeira semana de aula a gente fica muito perdida, ninguém fala nada pra gente, ninguém nem sabe que sala vamos. O DAMA<sup>62</sup> fala a sala, mas a gente não sabe que o DAMA sabe (risos)” (RE); “A gente fica sabendo pelos outros, e às vezes fica sabendo errado” (RB).

Eu cheguei aqui também perdida, mas fui fuçando, eu achei que a gente precisava ter uma direção, explicar as coisas todas, ter uma aula inaugural de boas-vindas sei lá, alguma coisa, falar onde é o banheiro, biblioteca, os laboratórios, as quadras, a secretaria, sei lá, localizar a gente naquele ambiente, a gente nem sabe a quem recorrer (RA).

58,33% (7) citaram que tem problemas quanto à (falta de) informações importantes durante o curso, não sabem a quem recorrer para esclarecer as dúvidas e muitas vezes recorrem aos veteranos: “A gente é do primeiro ano do currículo novo, eles estão ainda sem saber como é” (RC); “Eles não sabem, a gente muito menos” (RF); “A gente pergunta essas

<sup>62</sup> DAMA significa Diretoria Adjunta de Meios Auxiliares, se localiza na EEFD/UFRJ.



coisas na secretária, às vezes eles nem sabem...fala que depois a gente vai ficar sabendo” (RG).

Não teve nenhuma reunião sobre quantas matérias obrigatórias, quantas eletivas, horas de estágio, essas coisas, esclarecimentos sobre como é o curso. A gente não sabe qual estágio que vale para as horas que precisamos [...]A gente pergunta as coisas para os veteranos (risos) (RD)

Quanto à relação interpessoal, perguntamos como se dá a relação entre professores e alunos. Eles relataram que as relações, em geral, são distantes, mas percebemos nas falas dos licenciandos que alguns professores possuem posturas distintas na sua atuação e contato com os alunos. Para melhor entendermos essa relação, classificamos as relações em profissionais (75,60% - 9) e humanas (24,39% - 3).

Classificamos como relações profissionais (75,60% - 9), as falas que remeteram as situações vividas em sala de aula; observamos que algumas falas ressaltam o descaso dos professores: “Tem professor que não está nem aí para o aluno, - ah entendeu? não entendeu, beleza, ótimo” (RK); “É, eu já passei mal, porque fui forçar fazer aula, por causa do professor” (RB); “Tem professor que é compreensivo, às vezes você não tá se sentindo bem e aí você não faz aula, mas tem professor que não admite que você não faça aula dele, mesmo você morrendo” (RH).

Depende do professor. Mas eu acho que em geral a relação é distante. Parece que eles se acomodam, sabe, eles sabem que vão passar o resto da vida aqui e não se importam muito em se dedicar a gente, em serem bons professores, dão as coisas de qualquer jeito. Até acho que os substitutos são bem mais atenciosos que os efetivos (RI)

Acho que depende muito de professor para professor[...]tem professor que todo mundo sabe que sabe pra caramba, mas não sabe passar o conhecimento, e ele acha que ele explica super bem e a gente pergunta e ele: - já falei, é isso, isso e isso, e pronto (RC)

Classificamos como relações humanas (24,39% -3), as falas que remeteram as situações que envolviam amizade, maior contato extra-classe ou maior afetividade, do lado positivo ou não: “No final do período ele até falava, vamos na pizzeria com a gente” (RK); “Tem professor que marca a sua cara e implica. Tive um que eu gostava muito da matéria e perguntava muitas coisas pra ele, aí eu acho que ele confundiu um pouco as coisas, e eu me afastei, foi horrível, uma situação estranha” (RM); “Isso aconteceu comigo também, ele até me dava carona, mas depois eu parei, ele confundiu também, nada a ver” (RF).

Eu já vi professor que é muito amigo acabar perdendo...não é o respeito, mas a moral entre aspas[...]eu sinceramente acho que essa relação professor – aluno é muito diferente e varia de professor para professor, tem professor que tem uma relação mais de amizade, tem professor que tem a relação tipo: - eu sou Deus e vocês são meramente resto. (RM)

Com relação à turma, 100% dos licenciandos reconhecem que há desrespeito de alguns alunos e isso influi na relação do professor com eles. Afirmam que as relações são boas dependendo da resposta que a turma dá para o professor e isso vai determinar como ele age: “Na outra turma ele dava trabalho extra pra ajudar na nota, mas pra gente ele não deu e a média é 7. Mas vou te falar, os alunos da minha turma também eram terríveis” (RF)

O nosso caso, eu e K fizemos disciplina T com mesmo professor, mas horário diferente. Na nossa turma, como a gente colaborava muito com a aula dele, a gente não era muito falante, ele até brincava, a gente também, mas nas horas certas, ele foi super bacana com a gente, deu até um trabalho pra ajudar. (RM)

Na verdade, se for analisar assim o ensino e tal, a outra turma também iria para a prova final se não tivesse trabalho, mas ele quis mostrar que ele podia ajudar se a gente cooperasse com ele. Infelizmente a gente estava nessa turma que saiu prejudicada (RF)

Os licenciandos concordam que as atitudes dos professores são reguladas pela ação da turma, e reforçam que há um enorme descompromisso por parte dos alunos, com sua própria formação: “Se o professor não cobrar presença, aluno não aparece na aula, é horrível” (RF); “[...]e também se der presença no primeiro tempo, a sala começa a esvaziar” (RG)

Não adianta, se não cobrar presença, começa a esvaziar a sala. A gente tinha aula de disciplina Z na FE, eram mais de 70 alunos, não cabia na sala, iam pegar cadeira e não sei o que. Ele não fazia chamada, o pessoal foi sumindo sumindo, ou então ele passava uma lista o pessoal assinava e ia embora. Quer dizer, é complicado, aí você pensa: - ah o aluno tem que ser responsável. Sinceramente, o aluno não sabe que isso é importante (RF)

A discussão nos levou a indagar sobre como se dá a relação dos licenciandos especificamente com os professores da FE. Já que na mesma turma, existem licenciandos de cursos diferentes<sup>63</sup>, perguntamos como é a relação dos professores com essa diversidade de alunos. Na visão dos licenciandos, os professores da FE rotulam negativamente os licenciandos do curso de Educação Física, fato esse já apontado em pesquisas anteriores (SANTOS et al, 2007; SILVA, K, 2008a):

Eu sinto que os professores têm uma certa dificuldade de tentar dar conta de todo mundo. São de vários cursos diferentes [...] Eles acham que só o pessoal de humanas que tem dúvidas e perguntas. [...] Eu acho que existe uma distinção, eles rotulam a gente como “não sabem nada sobre isso, não gostam de ler”. Dependendo do questionamento que você for fazer eles se assustam, eu já percebi isso, (todos concordam) tipo perguntas mais profundas eles falam: - tá, péra aí, mas você é de que curso? (RI)

Essa distinção eu comecei a perceber na aula de *disciplina Z*, [...]aí eu fui perguntar a professora[...]levou um susto. A gente percebe sim que existe essa distinção, é uma discriminação, é uma forma de discriminação porque eles já esperam um estereotipo

<sup>63</sup> A FE/UFRJ oferece 14 cursos de licenciatura: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Educação Artística, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Psicologia, Pedagogia e Química.

de aluno de educação física que tem suas limitações como todos os alunos, mas eles vem a gente num campo mais limitado ainda. Então, eu percebo isso, é como se eles se sentissem mais a vontade pra dar aula para uma turma de educação física porque eles podem falar qualquer abobrinha, e na maioria das vezes, não tem ninguém pra questionar. Teve até uma aula que a professora falou uma data errada e eu: - não professora....e tal. A gente percebe que desconstrói uma imagem, as pessoas ficam até mais assim na hora de falar, porque aparentemente, em principio eu percebia: - ah educação física não vai questionar, perguntar nada. Então eu percebo isso lá na Faculdade de Educação e até mesmo umas aqui na EEFD também. (RA)

A pesquisa “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva (SANTOS, et al, 2007), levantou a questão, onde os alunos do curso de Educação Física, naquela época, já ressaltavam que eram discriminados pelos professores da FE: “[...] existem professores que ainda discriminam determinados estudantes de alguns cursos (como Educação Física e Belas Artes)”; “Há uma série de reclamações por parte dos alunos da Ed. Física quanto à discriminação de certos professores em relação aos alunos da Escola de Ed. Física e Desportos” (p.54). Vemos que, na percepção dos licenciandos, essa realidade ainda perdura na FE.

Perguntamos sobre como é a relação entre alunos e se eles se ajudam mutuamente. Apenas 8,33% (1) afirmaram que a relação é muito boa: “Ah, aqui na EEFD eu falo com todo mundo (todos riem) acho que tem um entrosamento bom, quem vem transferido, quem é de outro período e faz matéria com a gente, todo mundo se dá bem” (RN).

66,66% (8) afirmaram que as relações entre alunos não são boas e que poderiam ser melhor aproveitadas. Eles citaram situações tanto da FE quanto da EEFD; ressaltaram que as relações são difíceis, principalmente quando tem que fazer trabalho em grupo. Além disso, os grupos são muito fechados e não costumam se relacionar entre si e, no que tange diretamente a FE, há um enorme distanciamento entre alunos de cursos diferentes: “Já dei uma pista que na Praia Vermelha a relação não é muito aproveitada” (RI); “É, eu concordo que a gente não tem muita aproximação com alunos de outros cursos. Eles não fazem questão e aí a gente também fica mais com o grupo de educação física” (RL); “[...]E é assim, fora que não se mistura né, é um bolinho de historia, um bolinho de educação física” (RG); “Com relação a disciplina sim, é cada um por si” (RI); “Esse negócio de ajuda é mais com o grupinho fechado” (RG); “Fazer trabalho em grupo com alguém que não é do seu grupinho fechado é problema (todos concordam) e eles nem ligam, ficam esperando que você faça, ou você pega e faz ou você fica sem nota” (RF).

25% (3) apontam situações de colaboração mais presentes no início do curso, principalmente no primeiro período, mas ainda percebemos bem fortalecido, que as relações de amizade se sobrepõem as relações acadêmicas e que são bem separadas uma da outra.

Interessante que os próprios licenciandos reconhecem que poderiam aproveitar essa afinidade e produzirem trabalhos e artigos juntos: “No primeiro período era um por todos, todos por um. Um tinha um problema, todo mundo se juntava pra resolver, depois não. [...]Acho que esse lance de trabalho é o que mais afasta, é todo mundo amigo, mas na hora de fazer trabalho”.

(RK)

Tem turma que também tá todo mundo reunido, é todo mundo amigo, sai e tal, mas chega na hora do trabalho, hora séria, da coisa séria mesmo, você não vai chamar o seu amigo de copo (todos riem) porque você sabe que ele não vai fazer nada. Ele pode ser legal pra ir pra chopada, pra sair, mas chega na hora séria, ele não assiste aula, não faz nada, dorme, você fala: - tem que fazer trabalho pra semana que vem. Aí ele fala: - tem trabalho? (RH)

Eu percebo que existe uma amizade, mas uma amizade um pouco mascarada. Parece que é assim, na hora da alegria é alegria, mas na hora que precisa de um suporte, na hora dos trabalhos... [...] Eu tenho impressão que é um relacionamento muito superficial, dentro de um campo de diversão.[...] No campo acadêmico eu não vejo ninguém chamando ninguém pra fazer um artigo junto, eu acho muito estranho, porque não fazer as duas coisas, o lado pessoal e o lado acadêmico (RA)

Perguntamos aos licenciandos, como eles observam a relação entre professores e se percebem que os professores colaboram entre si ou trocam informações. 8,33% (1) afirmaram que sim, mas justifica que essa colaboração acontece em pouquíssimos casos e que se dá, na maioria das vezes, somente com professores do mesmo departamento: “Eu já vi, acho isso muito importante, mas isso só acontece intra-departamento, mas de um departamento pro outro, já não acontece” (RA)

91,66% (11) afirmam que não percebem nenhum tipo de colaboração ou trabalho em conjunto e relatam que observam exatamente o contrário, que não há uma vontade de compartilhar informações ou experiências; eles percebem essas relações bem isoladas: “É meio que lavando as mãos, cada um por si” (RL); “É assim, ele faz o dele, eu faço o meu” (RI); “Em geral as relações são...não tem nenhuma relação visível” (RF)

Quando perguntamos sobre como eles percebem a relação entre direção e professores, se colaboram entre si ou trabalham conjuntamente, 100% reconheceram mais a atuação e intervenção da coordenação do que a direção, referindo à EEFD. Afirmaram que quando precisam, recorrem somente à coordenação e são ouvidos, considerados e que não mantém contato com a direção e não observam contato da direção e os professores. Com relação a isso, pode ser que essa relação exista, mas é importante deixar claro que essa foi a percepção dos alunos.

Ao perguntarmos sobre a relação entre funcionários e alunos, 75% (9) respondeu que a relação é muito ruim: “A gente sempre fica pra lá e pra cá, nunca consegue resolver o problema num canto só” (RH); Funcionário aqui é sempre problema[...]eles ganham pouco,

mas já sabiam né, a gente não tem culpa. [...]e tem escrito lá: - desacatar funcionário publico, num sei quantos anos de detenção. Mas pô, eles também não tratam a gente bem”(RI)

Os funcionários dos departamentos, acho que são piores, ficam com raiva de nos atender, falam entre os dentes, atendem a gente com uma má vontade [...]eles sempre reclamam que é muito trabalho para o que eles ganham, mas eles já não sabiam que seria assim? (RN)

Uma vez nosso microondas lá de baixo pifou e tinha umas 5 pessoas querendo esquentar comida, aí alguém falou que tinha um na sala dos funcionários e eu fui lá, caraca a mulher gritava tanto, falava: - não, não pode esquentar...você quebraram o de vocês agora vão quebrar o nosso. Um escândalo. Tudo bem, não pode esquentar, mas não precisa gritar daquela maneira. (RF)

Os licenciandos relataram que em alguns poucos casos (25% - 3), nota-se boa vontade em resolver o problema dos alunos: “Pra poucos, educação. Dá um bom dia, boa tarde, pra outros nem isso, principalmente pra atender aluno, pra resolver algum problema” (RI); “Não são todos, mas a maioria é assim. Já teve uma funcionária da secretaria que ligou pra minha casa, porque um documento meu estava com problema, toda simpática” (RL).

Quando perguntamos sobre como percebem as relações entre funcionários e professores, 41,66% (5) afirmaram que já viram professores tratando mal os funcionários: “É, já vi professores engrossando com o pessoal do DAMA” (RF).

Outros 58,33% (7) não observam maiores contatos entre professores e funcionários, mas reiteram que alguns professores não são solícitos: “Então, com o pessoal da limpeza, eu já vi professor dando bom dia, e outros nada, nem isso” (RN); “Não vejo muito relação de professor com funcionário...só no DAMA, quando vai pegar retro, ou laptop...já vi muitos grossos, sim...reclamando de tudo....mas já vi poucos educadíssimos” (RH).

A pesquisa “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva” (SANTOS, et al, 2007), apresentou inúmeras queixas de exclusão predominantemente por parte dos funcionários, e no seu relatório final sugeriu que: “os funcionários da instituição em questão precisam de treinamento a respeito de como lidar com o público, segundo a concepção do mesmo” (p.89)

Perguntamos se eles sentem que são valorizados igualmente, e ainda, como percebem as expectativas com relação a eles, como alunos. 66,66% (8) responderam negativamente a essa questão. Algumas falas remeteram a falta de identificação que os licenciandos sentem com relação à FE; eles não se sentem parte e conseqüentemente, não se sentem valorizados lá:

Falando em valorizar, tem alguns professores que pedem trabalho escrito, mas que não lê, isso é desvalorizar o tempo que eu dediquei fazendo aquilo, a minha escrita mesmo, né. Eu queria saber o que ele achou do meu trabalho, mas a maioria nem retorna o trabalho (RG)

Eu sinto que a gente não tem uma historia lá [na FE].Eu percebo que aqui na EEFD, mesmo aos trancos e barrancos a gente tá escrevendo nossa história e fazendo parte da história da instituição também, mas lá, a sensação que eu tenho é que não faz diferença se estamos lá ou não.(RI)

Eu nunca tinha falado isso com ninguém, é mesmo, realmente é muito diferente daqui, lá não é a nossa casa, aqui é a nossa casa mesmo aos trancos e barrancos como o I falou. (RF)

33,33% (4) responderam que percebem expectativas positivas e que sentem que são valorizados, mas ressaltam que isso depende muito da postura do aluno, do seu interesse para que aconteça essa valorização. O licenciando que busca essa valorização é recompensado, portanto, não há expectativas e valorização igual para todos os alunos do curso: “Eu acho que existem expectativas da instituição em cima de nós, ainda que tenha uns contratemos, mas pela instituição eu acredito que sim. Quem quer, quem corre atrás de grupos de pesquisa, é valorizado” (RA).

É, acho que como os alunos, de fato, não se interessam muito por se integrarem num grupo de pesquisa, numa reunião não sei de quê, de laboratório, sei lá, acho que os professores meio que esperam isso partir da gente mesmo (RK)

Acho que os professores tentam diferenciar aqueles que são esforçados daqueles que não querem nada, e quando vêem que um aluno tá interessado, ajudam, incentivam, mas não são todos não. Acho que todas as expectativas, ser valorizado ou não depende exclusivamente do interesse do aluno. (RL)

Ao perguntarmos se eles percebem que os professores, diretores, alunos compartilham uma filosofia de inclusão, 83,33% (10) responderam que não, e a maioria das falas vinha no sentido de lembrar o que já tinham comentando anteriormente sobre as oportunidades não serem iguais para todos e sempre ter que partir do interesse do aluno. Ainda ressaltam que há falta de envolvimento e de comprometimento dos professores, da direção e dos funcionários:

Acho que não, porque é muito o que falamos agora, eles esperam muito as coisas, os interesses partirem de nós. Se eles pensassem numa filosofia de inclusão, as iniciativas talvez partindo deles, as pessoas iam se agregar mais. [...]O diretor, normalmente a gente nem vê, e os professores entram dão aula e vão embora. (RI)

Eu acho que não também, eu concordo que depende muito do comportamento, interesse do aluno, mas mesmo assim os professores, como educadores que estão formando professores deveriam sim se importar, se preocupar mais com a nossa formação, e eu acho que isso é exclusão, não dá oportunidades...falar sobre as possibilidades aqui: - ó sabia que tem isso, que tem aquilo...essas coisas...assim já vai abrindo a visão, por que a gente que tem que procurar os caminhos aqui dentro..é eu acho que nesse aspecto não, não compartilham de uma filosofia de inclusão (RA)

Pensando nas pessoas que estão aqui , a direção não é vista mesmo, os funcionários...já até falamos sobre isso, pouquíssimos são educados...os professores todo mundo já falou e concordo...então acho que aqui não se compartilha uma filosofia de inclusão (RK)

16,66% (2) apontam que em casos raros, os professores demonstram algum interesse em compartilhar informações importantes, como destaca a fala abaixo:

Teve uma professora que no primeiro período falou sobre a graduação, o que fazer depois, explicou o que é mestrado, doutorado, especialização. Mas porque um aluno perguntou e ela foi falando tudo, mesmo que superficialmente, mas falou, porque ninguém sabia essas coisas e foi a única professora que eu vi aqui falando, explicando, dando essas informações pra gente. Raramente a gente vê um professor falando sobre extensão e monitoria, só entra e dá aula (RB)

Perguntamos se os licenciandos percebem se os professores procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas, 25% (3) respondeu que sim, mas a maior parte das falas vinha no sentido da participação prática nas aulas de desportos: “Teve uma professora que passou um trabalho em grupo e todo mundo sabe o quanto é difícil trabalho em grupo, e ela percebeu: - poxa, você tá muito sozinha, o que houve?” (RA); “Sim, na parte de fundamentos dos esportes, na prática, eu percebo que os professores querem te passar a parte de execução, estão mais preocupados que você jogue, que nade” (RI).

58,33% (7) responderam negativamente a essa questão e afirmam que grande parte dos professores não se importa com as dificuldades que os licenciandos enfrentam e que, às vezes contam com a ajuda dos colegas. Questionam ainda essa postura de descaso do professor e começam a indagar sobre como será seu futuro profissional, tendo como referência as práticas adotadas na faculdade.

[...]mas a maioria dá aula e sai, como falamos antes, não se importa muito, só se for alguma dificuldade muito aparente, mas maioria não está nem aí, a não ser que o aluno peça ajuda.[...] Por exemplo, na disciplina C, o professor fala: - o movimento é esse. E ele faz o movimento pronto e quer que a gente repita, aí não sai, vai imitar e vai imitar errado, tinha que detalhar o movimento, mostrar onde é o braço, a perna, essas coisas, aí sempre tem um colega que sabe e chega e ajuda.(RI)

Às vezes um aluno tem dificuldade imensa em vôlei, mas nada pacaramba, aí o professor não percebe e acaba que os alunos meio que se ajudam, cada um ajuda naquilo que tem melhor habilidade, e às vezes o professor nem percebe. (RF)

Na maioria, os colegas ajudam, mas às vezes zoam porque você não sabe e o professor nem vê você ser zoadado [...] Tem professor que se você não consegue fazer atividade ele deixa você sentar e pronto, nem se importa...aí você até quer ir, mas fica envergonhado, porque ele exige tanto, que te intimida, imagina isso numa faculdade de educação física. E o que você vai fazer com os seus alunos quando você for o professor? (RK)

16,66% (2) ressaltam que alguns professores fazem a diferença, se preocupam e identificam um aluno com maiores dificuldades: “Normalmente os professores olham a turma como um todo, mas alguns percebem os alunos individualmente, esses fazem a diferença, mas a maioria não se doa, não se preocupa mesmo” (RI).

É, a maioria dos professores realmente não interage com a gente, dá a aula e pronto, mas tem um que eu vejo que se preocupa...tem uma menina na aula da disciplina X

que tem uma dificuldade enorme, e o professor cola nela, ajuda, incentiva...mas eu vejo isso mais nas aulas práticas que nas teóricas. (RL)

Notamos que durante as discussões, os licenciandos citaram mais situações práticas, com relação ao desempenho físico. Talvez seja mais fácil para os professores perceberem as dificuldades físicas e técnicas por serem mais visíveis, mais aparentes. Isso pode ser um problema na formação desses licenciandos, pois inúmeras outras dificuldades são apresentadas durante o curso, não só nesse sentido que é mais observado. Conforme vimos no Capítulo 3, e de acordo com Index, “inclusão refere-se à minimização de *todas* as barreiras em educação, para *todos* os estudantes” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.8), não somente nas aulas práticas.

Quando perguntamos se eles percebem que os professores se esforçam para minimizar todas as formas de discriminação, 100% afirmaram que não, que muitas vezes não percebem que os alunos são discriminados e excluídos de alguma forma, pois não intervêm. Eles relatam que na maioria das vezes, o motivo do preconceito é estético ou ligado à *performance* esportiva. Mais uma vez, a ênfase no desempenho físico se faz presente nas falas, complementado pelo estereotipo de corpo perfeito; e essa discriminação se mostra por parte dos professores e também dos próprios licenciandos: “Aqui o lance de corpo é muito presente, a estética é muito visada, você tem que ser magra, sarada. Tem professor que fala descaradamente: - já viu alguma professora de educação física gorda? É horrível!”(RD) “Concordo, os alunos são cruéis quanto a isso, zoam mesmo, mas o professores também não ficam atrás, já vi professor fazer piadinha sobre o peso de alguém...horrível” (RK).

Acho que na maioria [dos professores] não [percebe a discriminação], ate porque acabamos de dizer que eles não se envolvem muito e muitas vezes nem observam essas coisas acontecendo. [...] Se é franzino, se é gordo, as pessoas reparam e zoam mesmo, dão até apelido. E isso é constrangedor, como eu falei, a maioria dos professores nem vê isso (RI)

A gente ta sempre exposto aqui, de short, de maiô, quer dizer, as pessoas reparam, e zoam muito quando a pessoa é fora do padrão, tanto meninos, tanto meninas. [...] É, já até falei sobre isso, eles zoam se a gente não sabe jogar e o professor nunca falou nada.(RM)

Uma indagação cabe: um professor de Educação Física precisa ter um corpo perfeito? Um desempenho esportivo perfeito? Não pretendemos responder a essas questões, mas vamos discutir isso mais adiante.

Perguntamos, ainda, se eles percebem preocupação por parte da EEFD/FE em atender à diversidade de alunos que nela existe, e 33,33% (4) afirmaram que há um esforço para abranger a todos os alunos - mesmo que as inferências tenham focado o desempenho físico, mas que não é prática comum a todos os professores e pessoas que trabalham na instituição:



“Falando do professor T, acho que sim, ele procura fazer com que todo mundo participe e a gente percebe que ele observa onde a gente erra, se é no passe, no saque” (RI); “Acho que ele é um dos poucos professores que se preocupa e estamos aprendendo, se estamos presentes ou não” (RH).

66,66% (8) responderam negativamente a questão e confirmam a maioria dos relatos anteriores: “É, eu sinto que a maioria dá aula pra todo mundo como se fossem iguais, todos iguais” (RA); “Eu acho que não, não tem uma preocupação da instituição em atender a diversidade, pode ser ações isoladas de professores, mas em geral, realmente parece que todo mundo é igual, da mesma fôrma”(RF); “Na FE então...não se preocupam muito com isso, nem sabem nosso nome na maioria das vezes” (RI).

Fazendo referência novamente à pesquisa Ressignificando, que também indagava aos licenciandos se percebiam alguma preocupação da FE/UFRJ em atender a diversidade de alunos nela existente, apresentou uma maioria considerável de respostas negativas (56,11%), enquanto 10,92% responderam que somente em alguns aspectos. Esse dado, muito próximo do que obtivemos na presente pesquisa, retrata o descaso em atender às particularidades de cada pessoa, e de não olhar o aluno como um ser individual, que tem limitações, mas que tem potencialidades para serem exploradas.

Perguntamos aos licenciandos sobre o deslocamento da EEFD para a FE para assistir às aulas e 100% apontou a enorme dificuldade nesse deslocamento: “ai, é muito ruim ir pra lá, uma viagem, muito longe” (RH); “eu não entendo, as turmas são lotadas de alunos da educação física, aí desloca esse bando de gente pra lá, ao invés de deslocar um ou dois professores pra cá pro Fundão” (RA); “pois é, porque a gente gasta passagem, comida, xerox.....é muita coisa” (RB). A UFRJ disponibiliza ônibus gratuitos para os licenciandos se deslocarem do campus da Ilha do Fundão para o *campus* da Praia vermelha e vice-versa, com horários fixos. 16,66% (2) afirmaram que usam esse transporte: “eu pego às vezes um que sai da FE 13hs (RE), porém 83,33% (10) afirmaram que não sabem maiores informações sobre esse transporte: “eu sei que tem, mas nunca sei os horários” (RK); “é, tem os horários certos, mas tá sempre lotado” (RH); “são poucos horários [...]mas muita gente não sabe disso”(RL).

Santos et al (2007) confirmam essa dificuldade de deslocamento em sua pesquisa; um dos estudantes pesquisados ressaltou que: “Se a FE se preocupasse com os alunos, mandaria professores para darem aula no campus onde os alunos estudam e não eles terem que se deslocar para cá” (p.53). Essa já é uma batalha travada há alguns anos e está retratada no PPC quando diz que:

Torna-se fundamental, para os estudantes, a busca de uma solução que evite o seu deslocamento para a Praia Vermelha, a fim de cursar as disciplinas da formação pedagógica. Há necessidade, premente, de concentrá-las na Cidade Universitária, local onde se localizam, à exceção dos cursos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, todos os cursos de licenciatura. (BRASIL, 2006, p.10)

A partir de agora, apresentaremos questões que remeteram à **dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão**. No decorrer das discussões, percebemos inferências que constituíram duas subcategorias, mostradas na tabela abaixo:

TABELA 11: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – GRUPO FOCAL

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos	8	27,59%
Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos	21	72,41%
Total	29	100%

Essa dimensão foi dividida em *Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos*, que apresentou 27,59% (8) das inferências, e *Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos* que apresentou maior número de inferências (72,41% - 21).

Iniciamos essa dimensão perguntando aos licenciandos se a EEFD/FE faz com que seu espaço físico seja acessível a todas as pessoas. 16,66% (2) responderam positivamente à questão, e se reportou à EEFD: “Tem uma rampa lá fora na entrada” (RK); “É, tem essa rampa, e tem uma que vai para a piscina” (RB).

83,33% (10) responderam negativamente à questão e afirmaram que mesmo com essas duas rampas mencionadas, o acesso ainda é complicado. Eles relataram que muitas pessoas do curso de Educação Física se machucam durante as aulas práticas e que é comum licenciandos vivenciando essa dificuldade de deslocamento por causa de perna engessada ou joelho imobilizado: “É, eu já engessei a perna e tive que vir de muletas, é muito difícil transitar aqui, mesmo com essas duas rampas, tem muita escada (risos)” (RM); “Tive uma amiga que quebrou a perna e teve que vir de cadeira de roda para aula, no 2º período, aqui ela teve dificuldade, apesar dessas rampas, ela não conseguia subir na rampa da piscina sozinha, é

muito alta, alguém sempre tinha que ajudá-la” (RE); “[...]e pra chegar lá embaixo no Verdão<sup>64</sup> e na Lora<sup>65</sup>, tinha que dar a volta por fora e entrar pela aquela entrada do lado, muito complicado” (RI).

Com relação à FE, o problema de acessibilidade parece ser mais grave: “Meu Deus, imagina lá” (RF); “Impossível, só tem escada lá” (RI); “Ouvi dizer que lá tem um elevador, é verdade?” (RA).

Alguns reconhecem que a acessibilidade arquitetônica pode ser difícil por conta do prédio da FE ser um bem tombado: “Tudo bem, mas aquele prédio da Praia Vermelha é do século 19, naquela época nem se pensava nisso e não pode mexer, aí as pessoas falam brigam, mas é lei, não pode mexer, alterar o prédio” (RI).

Nesse primeiro momento, eles tinham se reportado somente às questões de acessibilidade arquitetônica e das instalações da instituição, porém reforçamos a questão perguntando sobre a acessibilidade no sentido de acesso, entrada nos lugares, nos departamentos, laboratórios, grupos de pesquisa. 16,66% (2) relataram que na EEFD, eles têm um laboratório de informática (LIG) que ajuda muito, mesmo sendo longe do ideal: “A gente tem acesso ao LIG, mas é complicado porque às vezes eles fecham e deixam recado que vão abrir não sei que horas, e se a gente precisa de uma coisa urgente, faz o quê?” (RI); “Mas mesmo assim ele ainda salva nossa vida, porque é o único acesso a computador que temos, mesmo que seja precário” (RA).

83,33% (10) afirmaram que não têm acesso como gostariam aos laboratórios e grupos de pesquisa: “Já tentei fazer contato com o laboratório de fisiologia, mas concordo que o povo de lá se sente mesmo, parece que tem um grupo fechado” (RG); “Sinceramente não sei como fazer para entrar para num grupo de pesquisa desses, as portas não são abertas mesmo” (RF)

Nos laboratórios das biociências só entra quem é de lá já, quem é o grupo de pesquisa, essas coisas, e o povo de lá é meio besta, se sente mais inteligente que os outros alunos. Eu tenho vontade de ir para o laboratório de biomecânica, mas não vejo entrada, ainda mais que essa matéria não é mais obrigatória para a licenciatura (RK)

Na FE, a questão parece ser mais visível. Mais uma vez, reforça a falta de identificação e conseqüentemente acesso às informações e espaços acadêmicos: “Lá a gente só vai pra sala de aula e pronto...assiste a aula e vai embora” (RF); “É, lá parece que não é a nossa casa, sabe? Eu pelo menos não me sinto parte de lá” (RG); “A gente passa menos tempo lá, deve ser por isso” (RD).

<sup>64</sup> Ginásio desportivo localizado na EEFD

<sup>65</sup> Restaurante localizado na EEFD

Essa questão desencadeou um aspecto que vinha rondando as discussões e que já chamava a atenção: a distância entre as unidades de ensino EEFD, FE e CCS<sup>66</sup>. A partir do relato dos licenciandos, ficou muito evidente principalmente a distância entre FE e EEFD, mas nesse momento das discussões, os licenciandos levantaram a questão do CCS também, onde eles cursam duas disciplinas obrigatórias: “São três lugares completamente diferentes [...]A gente não sabia pra quem perguntar...a gente perguntava lá, ninguém sabia, a gente perguntava aqui na EEFD eles diziam que era pra resolver lá....ai...a gente fica perdidinho” (RC); “Parece que a gente faz faculdades diferentes EEFD, FE e CCS porque a gente faz disciplina nesses 3 lugares, mas eles não se comunicam, a gente tem que resolver os problemas sozinhos e só nesses lugares” (RD); “Além de não ter conexão nenhuma” (RB); “Se a gente tem algum problema com a nota de anatomia, e não vai no CCS, aqui ninguém sabe resolver nada que seja da FE e do CCS” (RE); “E na FE e no CCS eles também não resolvem muita coisa...justamente porque a gente não reconhece esse lugar como nosso, somos estranhos lá...nesses dois lugares” (RF).

Realmente a distância é enorme entre EEFD, FE e CCS, não há contato nenhum e a gente que tem que dar a cara pra bater e se virar ...eles nem se comunicam...a gente que tem que falar: - olha eu fui na coordenação da EEFD e eles falam que eu tenho que resolver isso aqui e tal (RI)

Eu entendo que deve ser muita coisa para o coordenador daqui, mas tinha que ter uma pessoa responsável por essa ligação entre as unidades, porque não tem, parecem cursos diferentes mesmo (RK)

Para além da distância física, os alunos percebem que existem distâncias teóricas: “Na FE não sei nem se tem grupo de pesquisa, nunca ninguém falou nada” (RF); “A distância é teórica também” (RA):

A gente tá falando aqui mais de parte burocrática, né, de resolver problemas, mas eu vejo que essa distancia é acadêmica também sabe, não há relação nenhuma do que se aprende aqui e na FE, por exemplo...no CCS que a gente tem anatomia é até voltada pra educação física, mas na FE não vejo muita relação, os professores não relacionam muito o que eles falam com a nossa área. (RI)

Os licenciandos já se sentem tão discriminados que acabam por generalizar uma situação que não acontece, o que, pelo menos não acontece em todos os grupos de pesquisas. É exatamente o que falamos sobre sentir-se incluído ou excluído (SAWAIA, 2008), eles já se sentem excluídos; até onde podem ser bem acolhidos, já encontram uma barreira que impede a aproximação: “Tem sim, mas é mais para o pessoal da pós....ou das outras disciplinas, né?!

---

<sup>66</sup> Os licenciandos do Curso de Educação Física da UFRJ cursam a maioria das disciplinas na EEFD, no *Campus* da Ilha do Fundão e cursam as disciplinas Anatomia e Fisiologia no CCS – Centro de Ciências da Saúde, localizado no mesmo *Campus*. As disciplinas de cunho pedagógico, são oferecidas no *Campus* da Praia Vermelha, na Faculdade de Educação.

Imagina se chegar algum aluno da Educação Física para entrar num daqueles grupos de pesquisa de lá...vão rir da gente” (RD); “Pois é...até concordo, mas a gente podia tentar mudar isso, porque essa situação não é nada confortável pra mim...todos pensarem que quem é da educação física não pensa”(RG); “Mas infelizmente é assim que eles pensam” (RK). Por exemplo, no LaPEADE<sup>67</sup> tem vários estudantes/professores de Educação Física, pessoas essas, com vínculo ou não com a UFRJ.

Perguntamos se eles têm conhecimento sobre alguma política de inclusão na universidade, 91,66% (11) dos licenciandos participantes do grupo focal, afirmou não saber sobre políticas de inclusão na universidade e percebemos que eles desconhecem o real sentido da palavra política. 8,33% (1) citam um exemplo do que considera política de inclusão: “Acho que uma das poucas políticas inclusivas da Universidade é a transferência externa... eu vim transferido de uma faculdade particular e estou aqui graças a essa transferência” (RI).

Ao perguntarmos sobre se eles tinham conhecimento sobre políticas de promoção de estágios e informações sobre mercado de trabalho, 25% (3) afirmaram que há um link no SIGA sobre estágios, mas que nunca viram nenhum relativo à Educação Física: “Tem alguma coisa nesse sentido de estágio no SIGA, mas nunca tem nada pra Educação Física, só pra engenharia, informática, direito. Alguém já viu no SIGA isso?” (RF); “É, eu vi, mas realmente nunca tem pra Educação Física” (RG).

75% (9) afirmaram que não há nenhuma política nesse sentido e ressaltam que seria muito bom se tivesse algo assim: “Eu desconheço qualquer forma de promoção de estágios, só sei que tem a prática de ensino no fim do curso, que acho que é no CAp<sup>68</sup> Lagoa” (RI); “Acho que não tem nada aqui, que parta da EEFD, mas nos murais sempre tem anúncio de estágio” (RA); “Mas 90% é só pra trabalhar em academia, quase nunca é pra trabalhar em escola” (RD).

Quando perguntamos sobre como é a participação dos estudantes nas decisões na EEFD/FE, 33,33% (4) afirmaram que não há espaço para participação estudantil: “Acho mesmo que a gente não é considerado, já mudaram horário de aula e só comunicaram num aviso, nem ligam se o aluno não pode...o aluno que se vire” (RE); “Acho que nem em coisas simples sabe, exemplo, não tem papel no banheiro feminino, a gente não tem onde falar isso, onde reclamar, vai aonde, na coordenação?” (RD)

---

<sup>67</sup> Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, localizado na FE – UFRJ, *Campus Praia Vermelha*.

<sup>68</sup> Colégio de Aplicação da UFRJ.

Os próprios licenciandos (66,66% - 8) afirmam que, em parte, isso é culpa dos alunos porque não se interessam, mas eles relatam que os gestores, por sua vez, também não estão interessados em que eles participem de coisa alguma: “É comodismo nosso também, às vezes o CA faz alguma reunião, vai à sala e convida e ninguém vai, ninguém liga” (RD).

Acho que se eles ouvissem mais a gente, algumas coisas podiam ser melhores, e se os alunos procurassem se inteirar também mais...mas ninguém procura, ninguém nem quer saber[...] Muita coisa a gente podia opinar, mas acho que a culpa é nossa porque a gente não se une pra nada, só pra fazer festa, chopada, que é legal pracaramba, mas não pode ser só isso! Também acho que a direção, os professores, as pessoas que dirigem isso aqui acham que a universidade é deles e não nossa, que a gente não tem que opinar em nada. Eles já tem esse pensamento e os alunos não se unem, aí fica difícil (RI)

Acho que a questão é que os alunos não são ouvidos. Pode até ser que em parte seja nossa culpa, porque tem um monte de gente que não quer nada, que só quer zoeira e aí perde a credibilidade, mas eles não fazem questão nenhuma que a gente participe de nada. (RA)

Eu acho que a participação dos alunos me faz pensar o quanto de vandalismo existe aqui...não tem cuidado com nada, jogam lixo no chão...não cuidam dos materiais, e querem ser ouvidos, infelizmente a minoria paga pela maioria que não está nem aí. (RG)

Essa questão desencadeou o debate sobre a atuação do Centro Acadêmico (CA). Os licenciandos reconhecem a boa atuação do CA; observamos que os licenciandos não se envolvem politicamente e não se interessam por isso, mas, por sua vez, reconhecem que a mobilização para fazer festas e chopadas é bem maior do que pra pleitear alguma coisa: “Acho que eles tentam, mas é como todo mundo disse, poucos se interessam, aí” (RB); “Às vezes tem umas coisas pra gente votar, né, ninguém nem sabe o que é, pra que que é...vai e vota...pra eleger o CA também, vota no amigo do amigo, não vota na proposta” (RE); “As vezes não tem nem ninguém interessado em se candidatar, em formar uma chapa pro CA” (RC).

Mais uma vez, foi preciso perguntar especificamente como era a participação deles nas decisões na FE, já que não tinham citado nada referente a essa unidade. 100% afirmaram que não há qualquer tipo de participação: “Se a gente aqui [na EEFD] já não apita, imagina lá na FE” (RI); “Sem chance” (RF); “Lá não tem como” (RG).

Perguntamos se eles têm conhecimento sobre a recente reformulação curricular, em consequência da Resolução 01/02 2002, conforme abordamos no Capítulo 2. 16,66% (2) mostraram desconhecimento sobre o assunto: “Não, ninguém formalmente falou sobre isso...nem sobre essa resolução que você tá falando, nem sobre como o currículo ficou, o que mudou” (RL); “Ninguém falou nada pra gente sobre isso” (RE).

83,33% (10) já ouviram falar, muito superficialmente, sobre essa reformulação, mas não sabem ao certo; na verdade, eles não sabem a relação entre a reformulação curricular e a referida Resolução. Observamos que, de acordo com os relatos dos licenciandos, eles se queixam muito da falta de informação, pois ninguém na instituição, nem funcionários, nem professores, consegue responder as dúvidas que eles têm sobre disciplinas, estágios e horas válidas para atividades complementares: “Eu sabia que mudou alguma coisa, porque ouço as pessoas falando, mas nem sabia que era por causa dessa resolução, desculpe a ignorância” (RM); “Eu já ouvi por alto, mas nada de concreto...eu ouço dizer: - ah, o currículo novo. Mas não sei a diferença, o que mudou, se foi melhor (RB); “Agora tem aquela complementação, estágios que valem horas, não sei, a gente não sabe o que vale e quanto vale, ninguém fala” (RH); “Porque se você faz um curso que tem 16 horas, não são as 16 horas que vai valer sabe, eles que decidem, mas a gente não sabe o critério (RD).

Isso é muito confuso, porque nem eles mesmos sabem. Ainda tem matéria do currículo antigo que a gente não precisa fazer e ninguém avisa. [...]É, eu já fui perguntar, mas ninguém sabe. Uma funcionaria me falou que é pra eu guardar tudo e mostrar só no final (RK)

Consultando o PPC (BRASIL, 2006), notamos que há uma tabela que lista as atividades acadêmico-científico-culturais que fazem parte das atividades complementares, e ao lado, sua respectiva carga horária válida.

Ainda na dimensão das políticas, perguntamos a eles se eles já tiveram acesso ao PPC da EEFD e 100% afirmaram que não, que nunca tinham ouvido falar nesse documento; talvez isso justifique o desconhecimento de informações importantes que citamos acima, e vimos que essa falta de informação não é só dos licenciandos.

O PPC foi escrito em 2006 e aborda as questões como justificativa, finalidade e identidade do curso, a concepção de currículo adotada, os objetivos do curso, a organização e periodização curricular, o ementário, os aspectos da Legislação, dentre outras importantes informações.

Essas últimas questões nos levaram a indagá-los sobre a diferença entre bacharelado e licenciatura, principalmente por que as Resoluções nº01,02/2002 e nº07/2004 retratam essa separação na formação e eles desconhecem o conteúdo dos documentos citados, conforme vimos na questão anterior. Apenas 8,33% (1) responderam positivamente a questão.

Eu sei que o que muda é o campo de atuação, mas um monte de gente que faz licenciatura faz estágio em academia e nem cogita a possibilidade de trabalhar em escola, com criança (RI)

33,33% (4) afirmaram que não sabiam a diferença entre as formações e até se espantaram quando indagados sobre isso: “Que?” (RE); “Eu não sei disso, eu faço estágio em

academia[...]pois é, e ninguém explica isso pra gente, já estamos no 5º período. Então eu não posso trabalhar em escola e em academia?” (RD).

Quando a gente foi fazer inscrição no vestibular tinha licenciatura em educação física, bacharelado em educação física e bacharelado em dança. Eu sabia que eu queria educação física, mas não sabia a diferença, botei licenciatura porque era de manhã. (RB)

58,33% (7) já ouviram falar sobre essa distinção, mas não sabem ao certo o que isso influi na formação e no seu futuro profissional: “Eu já ouvi falar” (RF); “A gente também ouviu dizer, mas não sabe realmente qual a diferença” (RK); “É, eu também, eu sei que tiveram varias mudanças, mas não sei exatamente” (RG).

Essa questão nos remete às discussões sobre Inclusão/Exclusão no sentido de que a Instituição não participa aos licenciandos todas as informações importantes para o bom andamento do curso. Interessante que, assim como na discussão sobre o conceito de Inclusão - no qual os licenciandos mudaram de opinião e começaram a enxergar que a Inclusão era um processo que abrangia a todos, através das opiniões e relatos dos colegas - mais uma vez a discussão promoveu um repensar, e mesmo aqueles que não sabiam essa distinção entre licenciatura de bacharelado, ao ouvirem os colegas começaram, a questionar uma série de aspectos, por exemplo: questionam disciplinas na Licenciatura que não são voltadas para a Educação Básica: “Ué, então porque que a gente tem Fundamentos da Ginástica, se a gente não pode dar aula em academia?” (RK).

De fato, a disciplina “Fundamentos da Ginástica” é obrigatória no currículo da Licenciatura e sua ementa apresenta as metodologias da ginástica, curva de esforço, formas pedagógicas de abordagem muscular, variantes do método de ginástica localizada além de Macro ciclo, mesociclo e microciclo de treino aplicado, assuntos estes prioritariamente referentes ao treinamento em academias de ginástica e não nas escolas.

Apresentaremos, enfim, a questões presentes no roteiro que remetem à **dimensão da orquestração de práticas inclusivas**. Na tabela abaixo, as subcategorias dessa dimensão:

TABELA 12: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS – GRUPO FOCAL

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos	69	85,19%
Educação Física: Avaliação	12	14,81%
Total	81	100%



Nesta dimensão, as subcategorias relacionadas foram *Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos* (85,19% - 69) e *Educação Física: Avaliação* (14,81% - 12).

Primeiramente perguntamos se o conceito de Inclusão foi trabalhado em alguma disciplina e como foi essa discussão. 25% (3) afirmaram que sim, mas informaram que esse tema não era diretamente explorado; de acordo com seus relatos, eles identificaram esses temas nas práticas de alguns professores ou na disciplina Educação Física Adaptada<sup>69</sup>: “Só na educação física adaptada, mas só falava de deficientes, todos os tipos. Não era desse jeito mais aberto que falamos aqui por exemplo” (RK); “Tem um professor que tenta fazer com que todo mundo participe da aula prática dele, mas eu percebo que é uma prática dele, mas ele não fala que devemos fazer assim com nossos alunos, e não fala diretamente que é inclusão” (RL).

Observamos que os licenciandos percebem ações, tanto inclusivas quanto excludentes, que não são faladas e problematizadas, e analisam a forma com que o professor atua. 75% (9) afirmaram que essa discussão não existe no curso: “Cada um fala só da sua matéria, não aborda esses temas não” (RH); “Não, nenhum [...]inclusive a gente percebe mais ações de exclusão que de inclusão, a professora x por exemplo, grita, tira da aula se não tiver com a meia que ela quer, com o uniforme, é constrangedor” (RI).

Quando perguntamos se os professores falam sobre exemplos práticos de suas vivências como professores, 100% responderam negativamente. Acreditamos que esse tipo de diálogo aproxima professor e alunos das situações que os licenciandos vivenciarão depois de formados e essa troca de experiência poderia ser muito rica e proveitosa: “Não vejo muito isso não, traçando paralelos, aqui é bem distante. Normalmente só fala o que tá no programa, do currículo, não traz nada da realidade [...] lá na FE é mais difícil ainda disso acontecer”(RI); “Não...pensando agora, não” (RH); “às vezes, a gente até pergunta alguma coisa nesse sentido, mas não aprofundam muito” (RK).

Os licenciandos citaram, na sua percepção, quais seriam as características de um professor inclusivo, e falas como: “acho que tem que ser aberto, humilde, não ser arrogante de jeito nenhum, porque afasta os alunos (RB); “é muito difícil, sei lá um professor que se aproxime do aluno, que mostre a realidade da profissão, humilde também concordo” (RI); “que seja bom, que a gente veja que ele sabe, pra ter confiança no que ele diz” (RK); “interessado, né, tem professor que não tá nem aí, isso é horrível “(RL), apareceram na discussão. Perguntamos sobre essas características por que, de acordo com Santos et al (2007)

---

<sup>69</sup> Disciplina obrigatória do curso de Educação Física que trata especificamente de atividades físicas, educacionais para pessoas com deficiências.

“no reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/instituição educacional mais inclusiva ou não” (p.103).

Perguntamos aos licenciandos se eles percebem que todos os alunos são encorajados a participar ativamente das aulas, e 16,66% (2) responderam positivamente a questão, mas citaram situações pontuais que não acontecem com frequência.

Na aula da disciplina V, tem uma menina que tem medo da bola, mas ela faz aula, o professor encoraja ela a participar, mas meio que ele expõe ela, mas ela não liga. Ele fala: - joga a bola na fulana. Ela fica vermelha, até chora de nervoso, mas participa da aula. Ele pegou ela, botou na frente da turma, ensinou a fazer manchete na frente de todos....segurou na mão, ensinou....eu achei isso muito legal, mas isso é difícil de acontecer aqui.(RI)

E ela participa bem da aula, não falta, esse professor gosta que a gente participe, pergunta o que é melhor, datas, essas coisas, conversa. (RL)

83,33% (10) responderam que não são estimulados a participar e que normalmente não há diálogo entre professor e alunos: “No sentido de participar, e tal? Muitos não gostam que a gente fale nada não, não gosta que interrompa” (RI); “É verdade, a gente não pode fazer muita pergunta idiota, eles não gostam, normalmente você já tem que ter uma base pra falar daquilo, se não o professor te ignora, principalmente se for pra discordar dele” (RL).

É, tem professor que acha que sabe tudo, que tem a verdade absoluta e quando a gente levanta a mão pra falar alguma coisa....pô...é brabo... já aconteceu comigo isso, eu perguntei uma coisa discordando com ele e ele não gostou. Outra vez falei que não tinha chegado nessa conclusão que ele falou, aí ele falou: – quem é você pra falar isso? (RK)

A partir das inferências, mais uma vez percebemos que o estímulo a participar das aulas práticas é maior do que nas aulas teóricas, onde se sentem tolhidos.

Ao perguntarmos se eles percebem que o planejamento é colocado em prática visando à aprendizagem e à participação de todos os alunos, 58,33% (7) afirmaram que não: “Eu percebo que a maioria não se preocupa muito se a turma tá aprendendo não” (RK); “Alguns poucos dão a ementa, o programa da disciplina, o que vai dar durante o curso, mas outros a gente não sabe nada aí não tem como saber se tá seguindo o planejamento direitinho” (RA).

Não sei, às vezes a gente percebe que os professores não são tão organizados. Às vezes dão duas vezes a matéria, aí a gente fala que já deu. Isso acontece, aconteceu na FE dia desses[...] Ah, mas ninguém se preocupa muito com isso (RH)

41,66% (5) destacaram que os professores fazem uma grande diferença entre as turmas e que alteram o planejamento em função do comportamento da turma: “Acho que não é a diferença da forma que é passado, é ao grau de exigência que se torna outro, gostando ou não da turma” (RI).

Professor aqui sempre tem mania de comparar as turmas, e ele sempre dizem que uma turma é melhor do que a outra...isso é chato...e aí a gente fica sabendo que pra gente às vezes eles pedem mais trabalhos que não pedem pra eles, coisas assim, mas

o que eu tô falando é a forma com que é passado, pra turma A e para a turma B, é diferente (RL)

O que mais em incomoda é isso, a diferença de tratamento entre as turmas...tudo bem, as vezes é uma turma que é bagunceira, mas a gente tá interessado, aí o professor generaliza e diferencia a forma com que é passado (RM)

Percebemos que os licenciandos têm dúvidas sobre o que é a ementa, o programa e se queixam que os professores não transmitem essas informações.

Perguntamos a eles como ocorrem as avaliações. 66,66% (8) afirmaram que desconhecem os critérios adotados pelos professores ao atribuírem as notas e normalmente não entendem, não concordam com as notas: “Todo mundo fala que o professor da disciplina B joga as provas na escada, a que cai mais em cima é dez, a que cai mais embaixo é zero” (RE); “e quando a gente pergunta [qual o critério], eles dizem: - ah, depois a gente vê isso, e nunca vê” (RH); “É oito ou oitenta, tem professor que só faz uma prova, tem professor que passa um monte de trabalhos, prova, apresentação e a gente nem sabe quanto tirou, fica por isso mesmo....não tem um critério definido” (RK).

Eu acho que isso é grave, a avaliação é grave, a gente nunca sabe qual o critério[...]é qualquer nota, é subjetivo. Com esse lance de dizer que eles avaliam o tempo todo, a avaliação se tornou muito subjetiva [...]o problema nem é a grande quantidade de provas, trabalhos, é o peso, a gente não sabe quanto vale o que, e as vezes não sabe nem a nota dos trabalhos. Aí bate o desespero, porque a gente precisa de CR alto (RI)

25% (3) afirmaram que a avaliação adotada é excludente, uma simples medição, sem relação com a realidade ou uma forma de reafirmar as relações de poder: “É uma medição, que muitas vezes não é só aquilo que você sabe...aí, fica no prejuízo”(RH).

A avaliação é moeda de troca, se o professor não for com a cara da turma ele vai fazer uma prova, uma avaliação mais difícil possível pra ferrar mesmo, pra mostrar quem manda....é assim.[...]O ensino não tem muito a ver com a realidade, então você acaba decorando pra fazer a prova e mais nada, não aprende direito. (RI)

Eu acho que com relação a isso, a gente precisava ser mais ouvido, eu acho que na avaliação o aluno precisa expor o que ele aprendeu e o professor observar isso, se ele atingiu esse objetivo, se ele entendeu errado, se é mais ou menos aquilo...não pode ser tão rígido, mas normalmente é mais prova aí não tem jeito. A avaliação é mais pra excluir. (RL)

Os licenciandos relataram que a maioria dos docentes afirma que adotam a avaliação como processo, mas os licenciandos não entendem como, pois acreditam que para que esse tipo de avaliação de fato aconteça, os professores precisam conhecer minimamente os seus alunos, e eles afirmam que como os professores não se envolvem muito, muitas vezes não sabem nem o nome dos alunos: “Alguns falam que avaliam a gente todo dia, mas tem uns que nem sabem nosso nome, como vão nos avaliar individualmente” (RH); “Isso é, o primeiro dia de aula eles falam isso, mas não sabem nosso nome” (RK).

“Tem professor que realmente conhece a gente, se preocupa em avaliar direito, mas você conta nos dedos de uma mão. A maioria não quer nem saber. Da FE então, ninguém, nenhum deles sabe nosso nome” (RL).

Durante a discussão sobre como ocorrem as avaliações, os licenciandos levantaram a questão da média adotada na instituição. Na maioria das disciplinas ministradas na EEFD e em todas as disciplinas ministradas na FE, a média é 5,0 (cinco); em disciplinas como Fisiologia, Anatomia e Bioquímica, a média é 7,0. Estas são disciplinas ministradas no curso de Educação Física, mas que são de responsabilidade de outras unidades<sup>70</sup>: “Uma coisa que eu acho super errado também é que algumas disciplinas a média é 5 e em outras a media é 7. Ou coloca tudo 5, ou coloca tudo 7 ” (RI); “Eu acho errado, parece que são as disciplinas que você precisa saber mais, as mais difíceis, são com média mais alta” (RL); “Mas nessas que a media é 7, se você for pra prova final a media é 5. Vê se pode? absurdo” (RH).

Perguntamos aos licenciandos se eles já tinham ouvido falar sobre formação reflexiva, se algum docente já falou sobre isso durante o curso. 100% dos licenciandos desconheciam essa expressão: “Nunca ouvi falar, nem aqui na EEFD nem na FE” (RH); “Nunca ouvi falar disso” (RL). Perguntamos ainda, o que eles sabiam sobre Cultura Corporal de Movimento, e somente um licenciando afirmou que já ouviu dizer, mas numa outra faculdade, já que veio de transferência. Os demais afirmaram que não sabem o que quer dizer e nunca houve debate sobre esse tema nas disciplinas que compõem o curso.

A tabela a seguir apresenta a **Dimensão biológica do ser humano**.

TABELA 13: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO – GRUPO FOCAL

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Funcionamento do corpo humano	5	55,56%
Técnico-instrumental	4	44,44%
Total	9	100%

Nessa dimensão, se apresentam as subcategorias *Funcionamento do corpo humano* (55,56% - 5) e *Técnico-instrumental* (44,44% - 4).

Conforme detalhamos na metodologia, o roteiro do grupo focal não apresentava questões que remetessem à Dimensão biológica do ser humano, no entanto, durante os encontros com os licenciandos para a realização do grupo focal, percebemos algumas poucas

<sup>70</sup> Bioquímica (Instituto de Química da UFRJ); Anatomia e Fisiologia (Centro de Ciências da Saúde – CCS/UFRJ)

inferências, apenas 5,39% (9), relacionadas à essa dimensão: “É muito importante aprendermos muito sobre a parte anatômica do corpo, fundamental pra nossa área” (RC); “A parte fisiológica também acho que é fundamental” (RD).

### 5.3 INSTRUMENTO 2: ANALISANDO OS DOCENTES

Primeiramente perguntamos qual disciplina o professor ministra na EEFD/FE e há quanto tempo. Conforme expomos na metodologia, sete professores foram entrevistados; essas disciplinas de responsabilidade desses docentes compõem as três áreas da organização curricular proposta no PPC (BRASIL, 2006): 60% pertence a formação específica, 20% a formação ampliada e 20% a culturais do movimento humano.

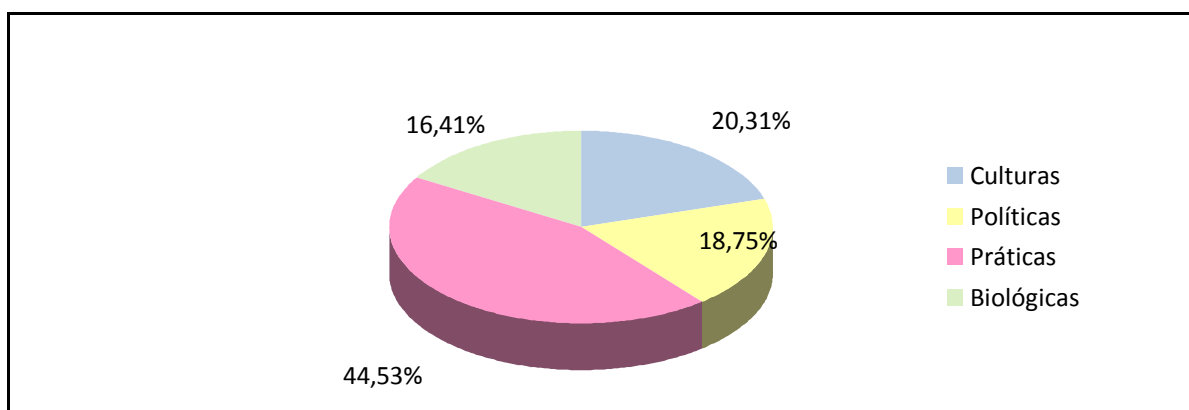
Todos os docentes entrevistados são efetivos e trabalham na UFRJ em média sete anos e quatro meses e já tem, em geral, condições de conhecer a realidade da instituição, seus entraves e possibilidades, para assim, contribuir e enriquecer esse estudo.

Após a leitura preliminar da transcrição das sete entrevistas realizadas com professores, identificamos 128 temas relativos à dialética inclusão/exclusão. A Tabela 14 apresenta os resultados dessa análise mais ampla:

TABELA 14: QUADRO GERAL DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

DIMENSÕES	Nº	%
Dimensão da criação de culturas inclusivas	26	20,31 %
Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas	24	18,75 %
Dimensão da orquestração de práticas inclusivas	57	44,53 %
Dimensão biológica do ser humano	21	16,41 %
Total	128	100 %

GRÁFICO 03: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS



Nesse quadro geral da análise das entrevistas, observamos que os temas relativos à *dimensão da orquestração de práticas inclusivas* se apresentam em maior número (44,53% - 57). Apresentam-se ainda as inferências relativas à *dimensão da criação de culturas inclusivas* (20,31% - 26), seguida pela *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* (18,75% - 24), e por fim, as inferências que remeteram as questões da *dimensão biológica do ser humano* (16,41% - 21).

Num primeiro momento, buscamos abordar questões gerais a respeito da dialética Inclusão/Exclusão, e indagar sobre as concepções dos docentes com relação esse tema.

Quando foram perguntados sobre o que entendem por Inclusão em Educação 57,14 % (4) dos professores entrevistados afirmaram que sua concepção sobre esse tema remetia à questão da participação e acesso: “É a possibilidade de qualquer pessoa participar das atividades. Aqui no nosso caso no curso de graduação é mostrar para os alunos que eles devem dar acesso a todas as pessoas” (RA<sup>71</sup>).

Nesse sentido, alguns consideram o termo Inclusão bastante amplo e se aproximam do conceito mais abrangente, conforme focamos nesse estudo, remetendo à participação plena de todos (SANTOS, 2003a):

Inclusão em educação? a palavra é ampla né?! E o foco na educação é você oportunizar a inserção do seu aluno em todos os espaços da escola e na disciplina, trazer a participação efetiva desse aluno pra sua disciplina (RB)

Quando eu penso em inclusão eu penso num conceito mais amplo, porque quando a gente tá discutindo minorias ou discutindo problemas mais específicos, a gente tá falando de uma educação especial, mas quando a gente fala de inserção social, de

<sup>71</sup> Optamos por manter o anonimato dos participantes da pesquisa, sendo assim, denominamos letras para cada docente entrevistado. Ao usarmos citações das falas, nos referimos a eles como RA; R igual a respondente, e A relativo ao docente.

inserção profissional, inserção dos professores, nos benefícios da leitura, do ensino, da educação, aí eu sinto que isso é Inclusão (RG)

Percebemos que ainda é comum que as pessoas confundam os termos inclusão e integração, que conforme discutimos no Capítulo 3, não são sinônimos e, sim, paradigmas diferentes: “*Inclusão é integração, é cidadania, é direito ao trabalho, direito a escola, direito a viver, direito aos benefícios[...]*”(RG).

No entanto, entendemos que nesse caso, essa confusão pode ser de nomenclaturas e não de conceitos, pois o discurso do entrevistado, de certa forma, se aproxima do nosso referencial nesse estudo (SANTOS, 2003a; BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS & PAULINO, 2008):

[...] é exatamente uma ação contra a pedagogia da exclusão [...]Quando a gente pensa em inclusão, e eu penso na vida como um todo, porque não dá pra pensar nos benefícios da educação, sem pensar nas práticas e políticas que atingem a escola, na medida em que ela se articula com o mundo no qual ela está. Aí sim a gente tá falando de inclusão (RG)

Alguns, para além de ressaltar a participação na educação e a amplitude do tema, se reportam à questão da diferença:

Me remete assim a alguma coisa como você incluir pessoas ou que tenham diferenças, ou que tenham dificuldades, ou é...Vivam em ambientes não tão favoráveis...Que quando a gente pensa em educação é ampla, né? [...]a primeira coisa que me aparece é diferenças, não sei se, é[...] Acho que seria a inclusão como ter oportunidade de participar do processo educativo, como uma coisa mais formal – mesmo porque a gente sabe que a educação pode ser em qualquer ambiente, mas uma coisa mais formal (RE)

Uns falam de acesso no sentido de oferecer aos alunos as ferramentas para melhorar sua condição pessoal através de acesso ao conhecimento e as oportunidades que a Universidade deve oferecer:

O que eu entendo como inclusão que é o papel aqui da nossa universidade é de democratizar os conhecimentos e não acesso as instalações, então eu trabalho muito mais voltado para a qualidade que pra quantidade, porque a minha função é permitir que um aluno que venha de uma origem desfavorecida possa ter um futuro melhor[...]Inclusão talvez seja permitir que o aluno possa ter um desdobramento da vida futura dele melhor do que está estabelecido pelo estrato social que ele nasceu, eu acho que isso é inclusão (RD)

28,57% (2) responderam que não estão envolvidos com essa discussão e que não sabiam dizer qual sua concepção sobre Inclusão em Educação: “Confesso que eu não sei dizer isso. Essa é uma expressão nova, quer dizer não é nova, mas no nosso campo conceitual é relativamente nova. Eu realmente não sei direito” (RC).

14,28% (1) se reportam primeiramente a deficiências - citam principalmente deficiência física como um impedimento à realização de atividades – e entende Inclusão como vulnerabilidades físicas e sociais.

A minha percepção sobre isso passa por uma coisa que a gente chama de vulnerabilidade. A gente tem vulnerabilidades sociais que passam por uma deficiência física principalmente, passa pela questão da idade, da terceira idade, passa pela questão da renda também, então eu entendo basicamente uma questão de vulnerabilidade, que isso pode ser pessoal. Se uma pessoa que não tomou a vacina da poliomielite, ela depois desenvolveu lá a doença, ela teve um vulnerabilidade biológica e isso implica em outras vulnerabilidades depois de acesso as coisas, outras questões. Já na educação, eu acho que a gente tem que tentar contemplar, diminuir essas diferenças, diminuir essas vulnerabilidades. (RF)

Apresentaremos, a seguir, as questões, que ao longo de todas as entrevistas, remeteram as dimensões que constituem as categorias desta análise.

No que tange à **Dimensão da criação das culturas de inclusão**, as inferências relacionadas a essa dimensão foram distribuídas em subcategorias, conforme mostra a tabela abaixo:

TABELA 15: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS - ENTREVISTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas	19	73,08%
Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos	7	26,92%
Total	26	100%

A Subcategoria *Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas* se apresentou em maior número totalizando 73,08% (19), já a subcategoria *Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos*, totalizou 26,92% (7).

Ao perguntarmos se existe alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD/FE e particularmente nas turmas que atuam, 85,71% (6) responderam que sim e ressaltaram exemplos práticos.

[...]mas eu digo quem acaba tendo um rendimento melhor no curso são as meninas... e nesse aspecto posso considerar inclusão, a gente consegue fazer com que na turma participe no primeiro dia de aula tem um jogo que eu faço que é meninas contra meninos, as meninas acham que não vão ter chance de jogar, de ganhar, mas eu adapto as regras: os garotos só podem tocar na bola uma vez com o pé esquerdo, as meninas podem fazer tudo e acabam ganhando. Depois também no jogo durante todo o curso o menino completa o jogo das meninas para incentivar as meninas a jogar e acho que acaba sendo uma inclusão (RA)



Falando da diferença física entre eles[...]eu trabalho de modo muito mesclado, porque homens e mulheres fazem minha aula juntos e as vezes propositalmente juntos mesmo. Só pra você ter uma idéia, outro dia eu coloquei um futebol homens contra mulheres né, e o jogo foi bem interessante, eu queria treinar o sistema de marcação e elas fizeram, e eu mostrei pra elas que elas poderiam fazer, embora tenha uma diferença fisiológica importante, que todo o trabalho ele dá pra fazer em conjunto. Obviamente se eu fosse montar um jogo pra valer, seria diferente, mas de um modo geral, dá pra fazer as aulas de educação física (RF)

Observamos que para os docentes é mais fácil perceber e estimular a participação nas aulas práticas, onde a presença dos licenciandos é bem atuante - conforme os professores falaram, do que nas discussões e nas aulas com conteúdos teóricos, e eles deixam bem clara essa separação e a maior preferência dos alunos em participar das aulas práticas.

Alguns professores relataram que têm buscado dar significado ao conteúdo para que o aprendizado do aluno seja enriquecido, considerando sua individualidade e incentivando a troca de experiências entre professor e aluno e também entre alunos de diferentes cursos, como é o caso dos professores da FE. Eles assumem que o caminho mais fácil é homogeneizar, mas reconhecem a importância de atender a diversidade dos alunos e relatam que buscam seguir esse caminho.

Eu tenho procurado fazer dessa diversidade uma riqueza, num primeiro momento você fica um pouco constrangida, com tantas experiências, com tantas coisas que você tem que trabalhar, mas nesse desafio eu sempre tento pegar estratégias pedagógicas, atividades pedagógicas que atendam principalmente a particularidade de cada um. Por exemplo, esse ano tinha um grupo de alunos de química, física matemática, muitos de educação física, e eu procurei [...] fazer com que os alunos buscassem suas experiências suas preocupações pedagógicas e elaborassem um projeto, descobrissem estratégias de ação para interferir em atividades de inclusão, em atividades pedagógicas, atividades que tinham a ver com sua prática, com suas preocupações. Um aluno de matemática ouviu alguma experiência de um aluno de Educação física, e esse ouviu algum da área de biologia. A gente procura fazer dentro do grupo um trabalho interdisciplinar. (RG)

Uma coisa que pra mim é fundamental, é a significação da educação, do processo educacional formal para o aluno. É um problema sério a escola não se preocupar com o que o aluno entende daquilo que ele é obrigado a estar inserido. O aluno, muitas das vezes não consegue dar significação aquele processo, é uma coisa chata, uma coisa que tolhe, envolvida em broncas, em gritos e em atitudes da escola e do corpo docente para o aluno que de alguma forma, ou inibe ou incomoda, tornando aquele processo uma coisa chata e não consegue dar significação daquilo que ele tá obrigado a viver com a sua vida. (RB)

Alguns professores ressaltam uma idéia de participação com a qual não concordamos. Conforme discutimos no Capítulo 3, acreditamos na participação plena do cidadão, em qualquer arena da sociedade, no sentido de aprender e compartilhar experiências, num engajamento ativo (BOOTH& AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a).

Se a gente considerar inclusão nesse sentido amplo, né, de que todos [...]possam participar daquele processo, eu acho que a partir do momento que ele entrou em sala de aula eles já estão quase que por si só, garantidos nessa inclusão[...]Falar de inclusão assim, não sei, pra mim é uma coisa um pouco abstrata, não sei.(RE)

Eu falo pra eles que a educação física é muito difícil essa questão da participação, eu cito um exemplo que na aula de história, por exemplo, o professor pode estar na frente da sala, no quadro todo mundo olhando, mas ninguém está participando, um tá pensando na namorada, outro tá pensando no jogo do Vasco. Na educação física essa questão é flagrante, a participação, porque envolve movimento e eu não tenho como obrigar, o aluno vai entrar na quadra e vai ficar parado, eu vou tirar nota dele?(RA)

14,28% (1) responderam que como o desinteresse é muito grande, não pensa no todo e sim em quem realmente está interessado em aprender e comprometido com a aula.

[...]vir dar aula para um grupo de pessoas que não estão interessadas em ouvir o que você ta passando ali pra melhorar.[...] olha, é...como eu estava falando antes, no cenário atual, eles são tão desinteressados. Aquela turma toda ali, 90 alunos que eu tenho, eu poderia fazer uma turma de 10 e teria algum proveito, não seria uma mentira, eu taria lá dando aula pra pessoas que querem aprender, entende, eu não tô dizendo nem do problema da falta de nível, de assimilação, porque é um problema sério, mas não é um problema insolúvel né. Aristóteles dizia que o caráter se molda, a inteligência se desenvolve, a memória se treina, a embriaguez passa, só a estupidez que é eterna, então se o cara senta ali e não aproveita aquilo, ele ta agindo como estúpido.[...] Então não é...não tem que ser brilhante, tem que ter a vontade de melhorar [...]. Você não tem o que tratar com um alunos desses (RD)

Perguntamos sobre como se dá a relação entre professor e alunos, na visão dos professores entrevistados. 71,42% (5) afirmaram que a relação é muito boa, porém, percebemos no discurso dos professores que alguns ressaltaram mais o lado mais humano e outros, mais o lado profissional.

Eu sou suspeito de falar né, sobre a minha relação com os meus alunos, aí eu vou ser obrigado a responder. Estou aqui há 12 anos, 24 períodos, eu fui patrono de 18 turmas e homenageado nas outras 6, então quer dizer, eu me dou bem com os alunos, porque que é assim? Não sei, eu costumo dizer que não tem muita distancia, respeito eles, falo pra eles no primeiro dia de aula o que que é respeito. Respeito não é me chamar de senhor, respeito é de mim pra eles, deles pra mim[..]então a minha relação com os alunos é muito boa (RA)

Eu aprendo muito com meus alunos, tenho uma relação íntima com eles, porque eu procuro ser bastante rigorosa no sentido de cumprir uma tarefa, cumprir um programa, de exigir determinadas posturas, determinados compromissos, porém procuro ser solidária. Tem aspectos da subjetividade, o aluno aprende no convívio com o professor, esse vínculo é muito importante para que eles desenvolvam o desejo de aprender, eu acho que é uma relação, eu sei que não é a melhor do mundo, mas é uma relação humana (RG)

Eu acho que ela tem que ser mais motivadora possível, mais estimuladora possível e aí eu tento ser estimulador, eu tento ser um agente do desabrochar dos potenciais dos que estão convivendo com você, naqueles 15 encontros. Tentar conduzi-los, estimulá-los ao desabrochar e não existe no plano que nós vivemos nenhum ser que consiga colocar conteúdos dentro daqueles cérebros, eles vão aprender ou não aprender em função do estímulo que você dá em sala de aula, então eu tento estimulá-los da melhor maneira possível, sabendo que passamos pela significação, passamos pela inclusão de novo e aí tento incluir, tento dar significação aquele momento, mas nem sempre a gente consegue.(RB)

É muito boa, muito boa. Esse ano eu tive monitor, isso foi novo e foi muito bom, eles se deram muito bem com o monitor e ele estabeleceu uma ponte entre mim e os

alunos e a relação ficou bem mais dinâmica, O monitor foi uma figura interessante, eu gostei, achei que ele fez essa ponte, fez uma coisa mais ainda aberta, achei que enriqueceu muito. Eu planejei as aulas com ele, ele deu toques muito legais, a visão dele como ex-aluno dessa disciplina. (RE)

Outros 28,57% (2), se restringiram a dizer: “Tenho contato assim como professor e aluno mesmo” (RC); “De professor e de aluno” (RD).

Quando perguntados se eles mantêm outras formas de contato com os alunos, por exemplo, por telefone ou e-mail, 28,57% (2) afirmaram que não e 71,42% (5) afirmou que sim, principalmente via e-mail: “Telefone não, mas e-mail sim, boto lá no primeiro dia de aula, eles têm um canal aberto, é muito bom” (RE); “Sim mantenho, e-mail. Com alguns tenho uma relação mais próxima, quando há algo em comum com eles” (RG).

Perguntamos da visão que eles têm sobre a relação interpessoal entre os alunos e 71,42% (5) afirmaram que as relações em geral são boas, mas que percebem uma aproximação maior por gênero, às vezes permeadas por algum conflito, e a formação de pequenos grupos, onde as relações se estreitam mais: “[...] uma coisa que eu percebo no futebol, como tem essa interação de homens e mulheres na prática, sempre um rapaz tem sido muito gentil com as meninas, ele ajuda ele colabora com elas, acho eu assim, é excelente” (RF); “[...] a própria aula é um momento deles se constituírem como turma, eles começam a estabelecer as primeiras relações de grupo, sub-grupo conforme as preferências, as relações que vão estabelecer” (RE):

Varia. Não tem uma situação só. Cada turma é diferente da outra. As turmas não são uma unidade, são divididas em grupos de interesses, de idade, por local de residência, os que moram no mesmo bairro andam mais juntos, as mulheres mais entre si, os homens mais entre si. Não é que por gênero não haja nenhuma interação, há, mas é diferente a maneira com que os rapazes e as moças se relacionam entre eles e cada grupo de gêneros se relaciona entre si, mas em geral eu vejo assim, que é bonito ver a relação entre eles (RC)

Ela é diversa, esse período, pelo menos eu vejo que ela é boa, a Escola também enfrenta uma barreira, a questão de gênero, o próprio esporte enfrenta essa barreira e aqui também tinha turma masculina, turma feminina, a menina pode isso e não pode aquilo. Já teve jogo de futebol[...]a menina ia fazer um gol o menino veio por trás fez uma falta violenta e falou que não ia levar gol de mulher,mas essa situação está sendo minimizada, sendo assim, eu vejo a relação entre eles bastante boa (RA).

14,28% (1) consideram que as relações entre eles são ruins, interpretam esses pequenos grupos como forma de isolar outras pessoas e percebem ainda problemas de comportamento adequado, falta maturidade e educação:

Eles tão ficando também mais grosseiros, eles não são mais educados com as meninas, as meninas também mudaram comportamento, não se dão respeito. São sectários, fazem grupos, isolam os outros que são diferentes[...]eles não sabem se portar, você tá dando aula o garoto entra falando alto(RD)

14,28% (1) não percebem como essas relações entre os alunos se estabelecem: “É difícil responder né, porque essa interação, essa inter-relação ente os alunos fica entre um espaço que eu normalmente não tenho acesso, não conheço” (RB).

Quando os indagamos sobre se procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas, 42,85% (3) respondem positivamente, com convicção, mas não disseram como procedem nesse sentido: “sim, sim, ajudo sempre” (RE); “sim, sempre que tem uma dificuldade, sim, ajudo” (RF); “sim, sempre que tem alguma dificuldade me disponho a ajudar” (RG).

57,14% (4) afirmam que fazem o possível e reconhecem a dificuldade de se perceber essas barreiras. Mais uma vez, relatam o desinteresse dos alunos e em alguns casos não sabem diferenciar se os alunos estão com dificuldade em aprender algum conteúdo específico, se tem alguma dificuldade em participar ativamente das aulas ou se estão, de fato, desinteressados: “Eu tento fazer com que todos participem, mas é difícil” (RA); “Então, como eu disse, eu me esforço pra que todos participem” (RB); “Se tem alguma dificuldade visível, eu ajudo” (RC); “Já falei sobre o desinteresse deles, né?!” (RD).

Perguntamos ainda, se eles estão atentos para minimizar todas as formas de discriminação que possa acontecer em suas aulas e de que forma fazem isso. Todos relataram que, sem dúvida não permitiriam qualquer forma de discriminação, e 42,85% (3) afirmaram que nunca passaram por uma situação dessas: “Não sei, eu nunca passei por isso. Nunca vi, nunca observei, mas se tivesse em uma situação como essa iria fazer um apelo de uma forma mais delicada possível a interação harmoniosa entre os estudantes” (RG).

Eu nunca tive nenhum problema com aluno, nenhum problema dessa natureza de discriminação[...]eu enfatizo muito que cada um tem que fazer sua parte. Se tivesse, eu odeio injustiça,eu teria essa postura, não posso admitir qualquer tipo de discriminação, mas sempre na base da conversa, da reflexão (RG)

57,14% (4) relataram que já presenciaram situações constrangedoras de preconceito, *bullying* e se preocupam sobre que profissionais esses licenciandos se tornarão: “Já falei que eles são sectários” (RD); “Olha, eu já reparei que eles tratam de modo mais jocoso um aluno com gagueira, por exemplo, tinha uma aluna com dificuldade pra enxergar, ela ia ao quadro ler o que estava escrito. Esse aluno com gagueira, num primeiro momento os alunos riam[...]” (RE).

Já aconteceu umas 2 vezes aqui atos de discriminação. Eu faço uma pergunta para o aluno se ele sabe pra que é o curso dele, é um curso de licenciatura e ele sabe que ele vai trabalhar na escola, e na escola, como vai ser? Será que aquela prática dele tem uma relação direta com a prática de um profissional que vai trabalhar com educação na escola? Se ele acha que tem, que ele continue agindo daquela maneira, se ele acha que não....agora se ele acha que tem, que ele continue aqui na Escola agindo dessa

maneira, mas sabendo que dificilmente ele vai ser um profissional bem sucedido (RA)

Sobre discriminação, tem. Eu considero como discriminação, os rótulos né, eles mesmos se rotulam, se colocam apelidos, e algumas vezes eu já fiz intervenção no sentido de não repetir aquele procedimento e em alguns casos está próximo ao *bullying* né, então a gente precisa ficar atento, mas acontece sim, inevitavelmente acontece (RB)

Perguntamos sobre como se dá a relação entre os professores. 100% acham que não há relação entre os docentes, no sentido de trocarem informações, trabalharem em conjunto ou colaborarem entre si e percebem trabalhos bem isolados: “Aqui na instituição de ensino superior acho muito ruim, essa relação ela é ocasional[...] não tem a coisa institucionalizada [...] sei que na instituição falta um pouco essa relação” (RA); “Essa relação é totalmente não formal, haveria necessidade de ser uma relação mais formal, é totalmente não formal e vai da motivação de cada um” (RB); “Em geral o trabalho é muito individual. Não existe um trabalho de grupo”(RC); “Olha infelizmente ainda é muito cada um por si, um debate que deve ser aberto, dentro do departamento, um projeto pedagógico”(RG).

Eles reconhecem esse isolamento entre professores, mas reconhecem que seria muito proveitoso se houvesse um espaço onde eles pudessem se reunir, comentar sobre os alunos e trocar informações a respeito de suas dificuldades: “não há nenhum conselho assim de professores para avaliar os alunos nem pra programar nada” (RC).

[...] eu acho que falta um conselho de classe, mas não é aquele conselho de classe de botar musiquinha, eu até questiono o conselho de classe nas escolas que eu já trabalhei, de colocar musiquinha e mandar fazer reflexão, mas de saber da realidade de cada aluno (RA)

[...]mas há uma necessidade, a meu ver, de ter um espaço mais formal e não esse espaço não formal que a gente utiliza[...]o corpo docente é muito disperso, tem interesses, a rotina, questões da rotina que nos afasta e afasta muito, essa falta de contato com o corpo docente é significativo, é ruim (RB)

Os professores relataram que, na maioria das vezes, o contato entre eles se restringe as reuniões de departamento, mas em geral é pra tratar de assuntos burocráticos. Muitos comentam que são contatos superficiais que não tratam diretamente do interesse dos alunos, sobre a maneira como trabalham ou para elaboração de uma ação conjunta ou um trabalho coletivo, e percebem que mesmo esse único contato mais formal que mantém, intra-departamental, não é bem aproveitado, sendo ainda mais difícil que de se estabelecer relações entre os departamentos<sup>72</sup>: “No meu departamento a gente uma vez por mês temos [SIC] reuniões e esporadicamente falamos dos alunos, mas nada programado”(RC); “No

<sup>72</sup> Na EEFD existem seis departamentos: Arte Corporal, Biociências, Ginástica, Corrida, Lutas e Jogos. Na FE existem três departamentos: Didática, Fundamentos e Administração.

departamento eu consigo ver em determinados professores, professores do primeiro período, professor X, professor Y, a gente troca informações” (RB); “[...] nós somos muito isolados aqui na escola, quando a gente se encontra é na reunião de departamentos, quando os professores vão, porque as reuniões são, no meu ponto de vista, muito esvaziadas, ou quando tem congregação” (RE).

São feudos, né, aqui no departamento mesmo são dois feudos, o da biomecânica e o da fisiologia, o da fisiologia se relaciona muito bem, tá todo mundo mais ou menos afinado, com a mesma idéia de tentar montar um Centro[...]mas saiu daqui, não tem mais.(RD)

Essa questão do departamento é uma aberração, essa construção de departamentos é uma aberração. Aqui todos somos da educação física, o que justificaria um departamento de jogos, por exemplo se não fosse a questão política, do poder político? Isso se justifica se tem a construção de algum saber, o que não é o caso (RF)

Alguns docentes relatam que há aproximações mais pelo lado humano, relações de amizade, mas não de cunho profissional: “[...]agora, fora dessa esfera assim, um ou outro. O Professor M. da disciplina B., mas são contatos meus, de empatia, as reuniões não funcionam mais, nada funciona mais. (RD); “ No mais as relações se estabelecem, por exemplo, com a professora H., eu divido a sala com ela, a gente tem uma conversa melhor. Agora, discutir assunto de aluno, aí em alguns casos a gente conversa, mas daí a gente ter um espaço pra discutir, aí não tem não (RE).

Outros afirmam que não trocam experiências porque não concordam com a metodologia dos outros professores:

Não, não tem muito isso, eu percebo que não tem, uma troca de informações. Talvez por alguns motivos[...]eu devo dizer que eu não tenho procurado isso, eu vejo que alguns professores, eu não to dizendo que é pior ou melhor, mas eu percebo que eles tem uma linha de conduta muito diferente da minha e eu não quero ter vínculo com isso minimamente que seja[..]por conta disso eu acabo nem trocando (RF)

Percebemos pela parte de alguns professores uma tentativa de contato, de maior aproximação, principalmente com disciplinas afins, mas não é uma prática comum: “Procuro trocar experiência, convidar outro professor pra ir à sua sala, mas não é sempre” (RG); “[...]por outro lado, com o outro professor de futebol eu já tenho trocado um pouco mais de experiência, mas com os outros confesso que não”(RF).

O que permeia todo esse relato sobre o relacionamento entre os professores é a dificuldade de envolvimento das pessoas, e isso fica claro em algumas falas: “Aqui na faculdade cada um vem, dá sua aula e vai embora, desenvolve seu trabalho e acabou, não quer ter aquele compromisso. O desejável seria que a gente trocasse uma idéia” (RE); “Tá com

dificuldade de envolvimento das pessoas”(RD); “[...]a gente pede que os alunos colaborem, construam coletivamente e nós mesmos não conseguimos isso” (RG).

Apresentamos, a seguir, as questões presentes no roteiro da entrevista que remetem à **Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas**. Na tabela abaixo, as subcategorias dessa dimensão:

TABELA 16: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS - ENTREVISTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos	6	25 %
Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos	18	75 %
Total	24	100%

Essa dimensão foi dividida em *Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos*, que apresentou 25% (6) das inferências, e *Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos* que apresentou maior número de inferências (75% - 18).

Quando perguntamos sobre as ementas das disciplinas que compõem o currículo do curso de educação física, 71,42% (5) dos docentes declararam que sabia a ementa e 28,57% (2) responderam que não sabiam, ou que não estavam certos sobre essa informação. Mesmo os professores que declararam saber a ementa, 85,71% (6) hesitaram ao serem perguntados como está estruturada a ementa que rege sua disciplina. Apenas 14,28% (1) não hesitaram.

Cruzamos esses dados com as ementas e percebemos que 71,42% (5) dos docentes não apresentaram a ementa do modo como ela está estruturada oficialmente no PPC. Eles abordaram questões que remetem aos conteúdos, ou como o curso se dá, e não à ementa: “[...] há um momento de troca, um autoconhecimento de cada aluno, analisar a trajetória dele, fazer uma leitura dele, porque todos temos um história, pra que a gente possa transformar a disciplina em algo” (RG); “[...]o meu interesse é voltado pro seguinte, o que o aluno deveria saber, pra amanhã dar aula pra criança, então eu vou falar de coisas importantes da questão técnica, noções de tática, as questões particulares do futebol, do futsal, tudo voltado pra criança” (RF); “[...]tem uma relação maior com o conteúdo a ser ministrado” (RB).

A ementa de uma universidade é, em geral, a apresentação resumida das idéias gerais que serão abordadas ao longo de uma disciplina que compõe o curso. É importante que o professor tenha ciência da ementa para que haja uma unidade no ensino. Sabemos que cada professor tem seu estilo de ensinar, e ressaltamos a importância de não homogeneizar isso, mas esse é o documento que rege a disciplina, é oficial, e deve norteá-la.

Percebemos que alguns docentes se reportam à ementa como algo figurativo, não a levam em consideração ao elaborarem seus programas e organização de conteúdos; relatam que o que vale, é o que acontece em sala de aula: “[...]ementa não aborda a questão da inclusão e o espaço de discutir significação do curso, acontece na prática e não está prevista na ementa” (RB); “[...]ementa é uma coisa rígida, e a gente faz o que quer. Na verdade, a gente tem uma ementa que é pronta” (RE).

Outros não entendem que a ementa é um documento que não pode ser alterado pelo professor, ele simplesmente não pode acrescentar ou retirar informação desse documento. Muitas vezes os professores confundem ementa com o programa da disciplina<sup>73</sup>: “No departamento tem uma ementa, mas dependendo dos grupos, das especificidades, dos alunos, eu mudo um pouco costurando sempre o real e o teórico” (RG); “[...] esse programa falta a parte cardiovascular e eu inclui por minha conta na ementa” (RE).

[...] não sei se estamos falando a mesma coisa, tô falando de um documento que eu utilizo, mas eu não sei se é essa que formalmente tá lá, eu acho que não, porque formalmente para a administração da Escola tem uma lá, mas não é a que eu tenho. (RB).

Quando perguntamos sobre a participação dos professores entrevistados na elaboração dessa ementa que foi reformulada em função do currículo novo, 28,57% (2) afirmaram que participou ativamente; 14,28% (1) participaram, mas não dessa elaboração mais recente, o que significa que pelo menos nesse caso, a ementa não foi reformulada:

Não, não foi nesse currículo novo, essa ementa vem lá de trás da professora Neyse Deluiz, que nós discutimos e na verdade não houve uma discussão ampla, eu pedi mais uma orientação dela [...] pra estruturar a disciplina, nós conversamos sobre a elaboração da ementa, não nesse, a ementa então permaneceu. (RB)

28,57% (2) declararam que não participou desse processo, 14,28% (1) que não participaram da maneira como gostariam e 14,28% (1) participaram sob a forma de sugestão: “Da ementa eu dei alguma sugestão porque já foi no final da elaboração do novo currículo, mas eu sou novo aqui, o currículo já estava mudado” (RF).

---

<sup>73</sup> Ressaltamos a diferença entre ementa e programa da disciplina quando analisamos as ementas do curso. Vide p. 97



Aprofundando na reformulação do currículo<sup>74</sup>, perguntamos sobre como se deu sua atuação nessa reforma. 42,85% (3) afirmaram que sim, participaram de todo o processo e das reuniões, embora alguns tenham comentado sobre a dificuldade de reunir os professores ou de não aceitação plena de suas contribuições, o que reforça a pouca relação entre os professores, relatada anteriormente: “Foi um processo bastante abrangente, nós do futebol participamos de reuniões, é claro que tiveram muitas discussões e muitas coisas não aconteceram da maneira como a gente pleiteou, mas a gente não pode dizer que não foi aberto pra nós” (RA); “Esse currículo novo, todos os professores tiveram oportunidade de participar, só não participou quem não quis, quem não se interessou” (RE).

Já comentei a dificuldade de reunir o corpo docente e a direção da escola tentou colocar um roteiro, uma rotina pra discutir, partiu das discussões no departamento e depois no conselho[...]depois na instância máxima da escola que é a congregação(RB)

Mesmo quem afirmou que participou da reformulação reconhece que foi um processo complicado, principalmente pela falta de comprometimento dos professores:

[...]mas algo muito aquém da necessidade geral da escola, muito aquém, até porque é difícil reunir o grupo, o corpo docente, difícil reunir o grupo de professores tanto nos departamentos, quanto no conselho departamental e a congregação da escola é um pequeno grupo, um pequeníssimo grupo comparando com o tamanho do corpo docente.(RB)

A comissão [de reformulação do currículo] reflete exatamente a realidade da Escola, várias pessoas começaram na comissão, foi saindo, saindo...o trabalho sobrou pra dois ou três, esses dois ou três tentam fazer o trabalho melhor possível, querem fazer democraticamente, passam pros respectivos departamentos, os departamentos deveriam discutir[...] eu sei que os professores foram convidados, não foram convocados, mas que não se pronunciaram, ou não tinham o que escrever, não mandaram nada ou mandou bibliografia desatualizada, e eles mesmos que tiveram que colocar alguma coisa lá. Aí ninguém nem pode falar nada (RE)

57,14% (4) comentaram que não participaram da reformulação; 28,57% porque esse processo já estava em andamento e não tiveram chance ou interesse em participar, e os demais porque afirmam que suas opiniões não foram levadas em consideração, e relataram situações de divergência de opiniões:

Não, a única coisa que aconteceu foi o seguinte, o currículo foi imposto pelo diretor Alexandre, que na época era o responsável por isso. Ele queria diminuir a participação das biociências, que ele dizia que o curso era de licenciatura. Eu acho que 2 semestres de fisiologia do exercício pra qualquer professor de educação física é pouco, eu acho que deveria ter pelo menos mais um semestre de fisiologia do exercício aplicada ao crescimento e desenvolvimento e aumentar a parte de grupos especiais, de saúde essas coisas, porque nós temos um viés biomédico forte (RD)

---

<sup>74</sup> Engloba as disciplinas pedagógicas da FE, além das disciplinas da EEFD.

Nesse momento percebemos que alguns embates se estabeleceram, as disputas entre áreas se acirram e as relações de poder ficam evidentes, conforme tratamos no Capítulo 3.

Perguntamos então, no panorama atual, como eles vêem esse currículo reformulado e em uso há aproximadamente três anos. 28,57% (2) o vêem de forma interessante e atual, mas consideram cedo avaliar essa mudança: “Olha, tenho pouco conhecimento, mas o pouco que eu vi eu acho interessante, bem aberto, bem de acordo com as tendências atuais, com as linhas teóricas atuais, de acordo com as necessidades do nosso país” (RC)

Bem, eu vejo que a proposta nova é muito interessante e ainda coexiste o velho em algumas práticas, não tem como avaliar, porque eu não participei do processo, porém eu penso que a medida que vai sendo implementado, alguns ajustes vão sendo feitos, a medida que essas práticas pedagógicas tenham implementação teórica. E ainda faltam algumas coisas, estamos iniciando, seria muito recente pra mim, avaliar (RG)

Por outro lado, 71,42% (5) dos docentes entrevistados fazem algum tipo de crítica ao currículo novo. Os professores que atuam na FE não levantaram nenhuma crítica a esse respeito, naturalmente eles avaliam somente as cinco disciplinas obrigatórias de cunho pedagógico que os licenciandos cursam no *Campus* da Praia Vermelha, pois provavelmente não têm conhecimento sobre o que é estudado na EEFD. O mesmo acontece com os docentes que atuam na EEFD, e percebemos que as principais críticas partiram desses professores. Nesse caso, uns criticam a ausência de disciplinas que consideram de suma importância e mais apropriadas a um curso de licenciatura:

No caso do futebol eu faço uma crítica, porque no curso de licenciatura 99% das escolas não tem um campo de futebol, então eu acho que no curso de licenciatura deveria ser o futsal ainda obrigatório, que é a realidade da escola ter uma quadra de futsal[...]Sendo que optaram por colocar o futebol da maneira geral obrigatório e eu falo para os alunos que embora seja futebol obrigatório, na licenciatura a gente trabalha mais o futsal que é a realidade encontrada na escola (RA)

Aí a gente começa a perceber umas coisas isoladas, poxa como que não tem biomecânica na licenciatura? Como ninguém falou isso antes?[...] Não tem aprendizagem motora que eu acho que é uma falha gravíssima, nem tinha antes, deveria ser incluída, mas num primeiro momento eu olhei, eu olhei a grade e achei que tava legal, que era uma evolução e agora você percebe. (RE)

Uns criticam a permanência de disciplinas que, no seu pensar, não seriam adequadas aos licenciandos:

E aí faço até uma crítica: por que as disciplinas de natação são obrigatórias? Qual a escola no Rio de Janeiro e no Brasil que tem natação em educação física escolar? A escola pode ter piscina, mas a minha pergunta é: tem qualquer desporto na água, na educação física? Eu não conheço nenhuma. No entanto, as disciplinas de natação são obrigatórias (RA)

Outros criticam, de forma geral, a característica do novo currículo: “[...]eu acho que pode ter alguns avanços, eu particularmente, pelo que eu conheço de outros currículos, de

outras universidades, não me agrada tanto, tem coisas que eu acho que outras universidades falam mais” (RF); “Eu considero um currículo carente, carente porque é complexo a elaboração de um currículo. Primeiro tem que ver o que a gente quer, qual curso que a gente quer aqui, o objetivo” (RB)

[...] eu acho que piorou, eu não vejo uma participação maior, por exemplo, mesmo perdendo espaço no currículo, eu não acho que a substituição desse espaço tenha sido de qualidade, continua sendo um currículo eminentemente prático e continua tendo pouca valorização da abstração do conhecimento. Eu acho que vai piorar, tá piorando, se você olhar bem, tá bem ruim, não sei como isso vai terminar lá na frente não (RD)

Alguns mostram preocupação no que se refere ao currículo frente a atuação das faculdades particulares, que mesmo sem eles citarem diretamente, nos remete à Resolução 01-02/2002<sup>75</sup>.

[...] também não sei se tem algum impeditivo de lei. A faculdade particular por exemplo, consegue fazer uma manobra e trabalhar simultaneamente o bacharelado e a licenciatura, aqui na universidade pública a pessoa tem que fazer 2 vestibulares diferentes, que é o que a particular faz como se fosse 2 vestibulares diferentes, né, habilita nas duas áreas (RF)

[...] vimos que a iniciativa privada se volta pra alguma coisa semelhante ao passado que você leva o documento que te permite trabalhar em qualquer área. A gente tem que repensar constantemente o currículo e repensar perante essa nova defasagem. Na iniciativa privada você recebe um documento que te dá condições de trabalhar no espaço educacional formal e no espaço não formal (RB)

Perguntamos como eles vêem a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD e FE. 42,85% (3) consideram a participação discente muito boa e ressaltam a atuação do Centro Acadêmico (CA): “Eu vim de Escola particular, e lá era quase zero. Aqui é muito maior, tem um CA mais ativo, tem um grupo de pessoas que milita mais em prol da universidade” (RF)

Eu acho que tem bastante peso, até pela própria mudança no último, penúltimo processo eleitoral que deu maior peso ao voto dos estudantes, eles passaram a ter, já a partir daí um peso bastante grande, até o diretor atual acho que, acho não, tenho certeza que ele dá bastante entrada para os alunos. Lógico que num processo normal, né, também não quer dizer que os alunos mandam, mas eles participam (RA)

[...]o CA, eles são bem atuantes[...]bom, acho que na visão deles, eles estão mais preocupados com essas questões políticas do que com aspectos pedagógicos, eu acho, então, esses alunos que estão no CA, que representam os alunos, eu percebo uma participação deles muito maior na Escola[...]mas nem sempre eles representam [...]o que os alunos desejam (RE)

28,57% (2) consideram os licenciandos pouco ou nada participativos, no sentido de não se preocuparem em se estruturar e de fato participar ativamente das decisões tomadas na Universidade: “Não se preocupam, na maioria das vezes com isso....não vejo isso”(RD).

<sup>75</sup> Conforme apresentamos no Capítulo 2.

Muito incipiente, até porque a organização estudantil[...]é sempre muito complicada, muito difícil e é necessário sem dúvida alguma participação deles, é necessário então uma organização melhor, uma participação mais efetiva, fica muito não formal essa participação, deveria ter uma coisa mais estruturada, mais profunda, mais formal(RB)

28,57% (2) alegaram não ter informações suficientes para opinar sobre essa questão: “Não sei dizer, eu não pertencço a nenhum colegiado a não ser o do meu departamento” (RC); “Acho que só através dos seus representantes, não sei” (RG).

Com relação à **dimensão da orquestração de práticas inclusivas**, apresentamos as questões do roteiro acerca dessa dimensão. Segue abaixo a tabela 17 com as subcategorias:

TABELA 17: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS - ENTREVISTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos	44	77,19%
Educação Física: Avaliação	13	22,81%
Total	57	100%

Nesta dimensão, as subcategorias relacionadas foram *Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos* (77,19% - 44) e *Educação Física: Avaliação* (22,81% - 13).

Perguntamos se os docentes vêem/consideram que existe uma discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores onde atuam. 14,28% (1) afirmam que não sabem: “Acho que as pessoas falam muito dessa questão, mas eu não acompanho direito esse tipo de discussão” (RC).

85,71% (6) responderam negativamente a esta questão e relatam a ausência desse tipo de discussão no curso. Percebemos ainda que os docentes reconhecem a importância de se debater mais esse tema, e relatam que não é uma discussão que tem sido realizada com frequência: “Na realidade eu acho que ela nem existe, é muito pequena” (RA); “É...de um modo geral...é...eu não vejo isso fortalecido né, acho que não é um problema nosso aqui, é um problema geral, não é uma discussão que tá sendo trabalhada constantemente” (RF).

[...] isso praticamente não é discutido, a idéia de inclusão, é uma idéia contemporânea, e eu acho que o nosso curso é carente dessa discussão, acho que essa questão precisa ser mais entendida, mais discutida, até mesmo os fundamentos didático-pedagógicos, precisam ser mais trabalhados (RB)

Alguns professores percebem essa discussão sobre Educação Inclusiva como um tema teórico, que não há espaço para discutir numa disciplina desportiva, que é 80% prática: “Pelo menos no meu caso, que trabalho especificamente nessa disciplina, a gente pode citar, pode comentar, responder, mas estou sendo sincero lógico, mas não há essa preocupação em abordar isso” (RA); “Eu diria a você que eu particularmente não trabalho isso, assim, muito, né [...]mas acho que aqui dentro acho que não é uma coisa assim, que está sendo muito discutida. É o que eu penso, eu posso estar errado” (RF).

Uns assumem que não se sentem preparados para levantar essa discussão relatando falta de conhecimento para tratar desse assunto, e mais uma vez remetem o debate acerca da Inclusão para a questão das deficiências. Percebemos ainda, a não preocupação em abordar esses temas, ou abordá-los quando sobra algum tempo disponível.

[...] me falta um pouco de conhecimento nessa área, pra eu entrar muito nesse meio tal, *de deficiência física e visual*. Eu tenho uma certa dificuldade porque eu não me debrucei pra estudar muito, mas se você pegar a questão de diferenças sociais, tem uma aula que eu dedico a essa discussão, *inclusive esse período tá meio apertado, acho que eu não vou conseguir dar...* é quando eu trago essa questão de projetos sociais que quase sempre estão ligados ao futebol, na medida em que esses projetos sociais sempre se incorporam ao futebol e por outro lado, eu entendo também, que de certo modo, posso não trazer essa discussão (RF, grifo nosso)

Existem professores que percebem que talvez esse tema só seja discutido em disciplinas que consideram afim ao tema Inclusão, como Educação Física Adaptada, por exemplo, uma disciplina que, de acordo com a ementa, trabalha conteúdos e metodologias voltados para atividades físicas com pessoas deficientes. Esses docentes colocam essa discussão como algo à parte, que fica condicionada a uma ligação do professor com essas questões; eles não conseguem relacionar suas aulas, seus conteúdos e seus objetivos com Inclusão e não percebem espaço em suas disciplinas para tratarem desse tema.

Aqui na Educação Física? Olha, eu não sei... Eu acho que fica a cargo de algumas disciplinas. Não sei se tem... Por exemplo: Educação física adaptada, aí eu acho que é um grupo específico de pessoas que têm necessidades especiais, aí uma inclusão dessas pessoas na própria Educação Física. Agora uma discussão num âmbito maior, não, só isso, né? [...] São questões que ficam muito por conta de cada professor. Não existe, eu não vejo, por exemplo, um projeto da Escola, um projeto pedagógico, não sei o que lá, que tenha uma preocupação em trabalhar essas temáticas, assim. Porque essas temáticas, elas acabam.(RE)

Ressaltam, ainda, que esse tipo de discussão não acontece e que outras questões importantes mereciam ser debatidas e não são.

Nem de longe... não tem a menor... eles se atropelaram[...], não sabe lidar com o contraditório, então são discussões que você vai discutir, conversar com alguém e não tá preparado pra ouvir e pensar no que o outro tem a contribuir, a discussão não serve pra nada, só pra perder tempo, então são sem sentido. Houve uma grande e ampla discussão? Não houve discussão nenhuma, não há discussão nenhuma, essa Escola não discute nada (RD)

Eu vejo de uma forma mais fechada, eu acho que eles têm que abrir o debate, abrir essa compressão também, não só sobre inclusão, mas sobre o conceito de educação, conceito de escola, de instituição social, sobre as práticas e políticas de inclusão porque acaba se desvinculando as políticas mais amplas de inclusão das políticas educativas e isso tem que ser discutido através do diálogo.(RG)

É interessante perceber que quando os professores falam sobre seu conceito de inclusão, não limitam a deficiência, mas quando perguntados sobre a discussão em volta desse tema, a deficiência foi citada algumas vezes.

Quando perguntamos acerca da avaliação, vários professores ressaltaram a dificuldade envolvida nesse processo: “A questão da avaliação, eu falo para os meus alunos, que talvez é a questão mais difícil de se trabalhar no processo educacional, no curso superior mais ainda” [RA]; “Avaliação é sempre uma coisa complicada” (RC).

Avaliação é um processo complicadíssimo pra mim, difícil né, porque primeiro, pra avaliar e medir tem que conhecer, então as turmas tem um numero muito elevado de alunos, complica o ato de você conhecer o seu aluno e consequentemente concluir a avaliação (RB)

71,42% (5) dos docentes entrevistados relataram que consideram avaliação como processo, e que constroem a avaliação discutindo com alunos: “Eu tenho trabalhado avaliação principalmente mostrando que não é apenas para medir, é um processo, uma relação que tanto professor quanto alunos devem estar juntos” (RG); “A avaliação também é uma coisa assim, é importante, faz parte do processo, não é só aquela prova, prova mede algumas coisas, mas não avalia de fato, ela tem que fazer parte de um processo” (RF).

[...]falo pra eles que eu começo o curso sem saber como vai ser a avaliação [...]a gente vai durante o curso construindo. Hoje mesmo teve essa discussão: - ô professor, vai ter trabalho? vai ter prova? a prova vai ser de consulta? [...]Cada curso tem uma realidade completamente diferente, eu falo pra eles da dificuldade e da diferença de medir para avaliar (RA)

Eu trabalho[...]com uma avaliação do processo. O que seria essa avaliação do processo? Bom, eu trabalho com dinâmicas dentro das próprias aulas, aonde eu possa verificar de um modo mais prático [...] e aí esses momentos todos de aula são momentos de avaliação (RE).

A avaliação[...]envolve aspectos quantitativos e qualitativos e dentro dessas dimensões dos aspectos qualitativos e quantitativos, tentar mapear tudo, desde a entrada na sala de aula até o término da aula em todos os aspectos e ver, tentar entender a significação que aquele aluno tá dando ao seu curso (RB)

Quando perguntados sobre como se dá a avaliação desse processo que eles citaram, alguns falaram sobre procedimentos e estratégias que desenvolvem para então mensurar quantitativamente todo esse processo. Percebemos que algumas vezes a prova ainda perdura majoritariamente como única avaliação, mesmo sob os relatos de “avaliação como processo”.

No primeiro dia, exponho a minha sugestão de avaliação, que seria aí basicamente 2 provas né, com a possibilidade de fazer uma terceira pra quem não tem ponto e tal, mas eu deixo em aberto pra discutir se alguém quer fazer trabalhão, ou outra coisa diferente. O que acontece é que as pessoas não propõem nada de diferente[...]e basicamente o que eu tento fazer são situações problemas, não aquelas decorebas de regras, isso eu não trabalho, muito raro eu fazer isso, é mais pra pensar essa discussão. Mas mesmo assim, é a prova em si que faz parte do processo, ao longo de todas as aulas do curso eu vou analisando o aluno, obviamente a gente não anota tudo, a gente tenta ter esse olhar.(RF)

Uma prova que não é de decorar mas é uma prova de aplicação, assim, o que que o aluno conseguiu[...]fazer pontes do que a gente conversou, o que a gente discutiu, as leituras que fez e dou sempre um texto pratico, atual, que eles fazem essas relações através do que a gente discutiu, então isso fica como a avaliação escrita [...]e trabalhos individuais e em grupo(RE)

14,28% (1) dos docentes entrevistados relataram a dificuldade de se avaliar turmas muito numerosas e que não têm condições de avaliar como gostariam, que na verdade, na maioria dos casos só verificam a aprendizagem.

Avaliação, na verdade, como a gente faz, nas condições que a gente tem na universidade, é mais uma apuração de como é que se chama isso...conteúdos adquiridos num processo de aprendizagem do que eu sei, que já estudei que seja realmente um processo de avaliação que tem que ser muito mais amplo, mais completo, mais processual. Com as condições que a gente tem, simplesmente verificamos a aprendizagem infelizmente, poderia ser diferente, mas é assim (RC)

14,28% (1) ressaltam mais uma vez o enorme desinteresse dos alunos e por conta disso, optam por trabalhar conteúdos básicos e fazer prova de múltipla escolha. Relatam ainda que, há algum tempo atrás, não procediam dessa forma, faziam provas discursivas mais elaboradas, mas os resultados não eram animadores, e a realidade do alunado forçou mudanças nas atitudes e nos procedimentos.

Eu tenho esse grupo imenso de aluno pra pegar aqueles poucos bons, então eu trabalho com conteúdo mínimo, eu penso qual o mínimo que esse pessoal tem que saber pra sair daqui e exercer mecanicamente a sua atividade com seu aluno[...]a minha prova é múltipla escolha[...]Hoje em dia eu sou um cara que fico procurando na sala um cara em quem investir, não me preocupo não, é conteúdo mínimo que tem que saber, prova de múltipla escolha que é fácil de corrigir, eu tenho um banco de questões e evita má fé de muita discussão isso aí já e me libera pra poder trabalhar, porque é mentira o que ta sendo feito né, não adianta investir num grupo que não ta interessado, que não devia ta ali, não adianta investir e foi o formato que eu cheguei. É até chato, mas é isso mesmo (RD)

Um professor ainda citou a importância de se diferenciar o Ensino Superior da Educação Básica como um todo e a questão da avaliação em si, principalmente no primeiro período.

No primeiro período [...] nós tentamos fazer um corte entre o ensino básico e o ensino superior, eles vêm com o procedimento com vícios, com erros, idéia da decoreba muito marcado no ensino básico e [...]uma atitude passiva de objeto, e não uma atitude de sujeito do processo, responsável pelo processo.(RB)

Alguns professores afirmaram não concordar com avaliação prática, onde apenas o rendimento e a *performance* são considerados. Isso é importante, pois num curso de Licenciatura em Educação Física, os licenciandos serão futuros professores da Educação Básica, e não atletas: “No caso aqui, eu respeito, sei que tem professores que fazem avaliação prática, eu não faço” (RA); “[...]um professor que cobra regra, dá prova prática, que quer que o aluno seja um árbitro, isso eu não compartilho” (RF).

Finalmente, perguntamos sobre como se dá a participação dos estudantes de Educação Física, particularmente nas aulas, pois é onde os professores podem ter mais subsídios para nos responder sobre sua realidade, a convivência e as relações. 42,85% (3) afirmaram que a participação é boa, mas ressaltam que há desinteresse e falta de comprometimento com sua formação e sua futura profissão, principalmente nas aulas teóricas: “A participação nas aulas costuma ser boa, claro que tem turmas, alunos mais interessados, outros menos, mas é uma disciplina teórica, né, então, é diferente” (RB).

Em geral é boa. É engraçado que às vezes a gente recebe turmas muito boas, e as vezes turmas muito desinteressadas...é engraçado isso. [...] Então acho que nesse aspecto a participação dos alunos deixa a desejar, de se envolver mais, de cobrar mais, de fazer uma troca com os professores. Acho que nesse aspecto, falta um pouco, eu acho que os alunos aqui são pouco amadurecidos né (RE)

Em contrapartida, os professores que ministram disciplinas com maioria de aulas práticas, referem-se positivamente quanto à participação dos estudantes nas aulas: “Eles participam bem das aulas práticas, eles gostam muito de jogar” (RA); “[...]acho que é bastante efetiva, não é todo mundo, mas a maioria participa muito, gostam das aulas práticas” (RF).

57,14% (4) afirmaram que a participação dos licenciandos é ruim, e que poderia ser melhor aproveitada se eles tivessem hábito de leitura e maior disponibilidade pra tratar de questões subjetivas. Esses docentes observam que há nos licenciandos, um grande desinteresse e exacerbada preocupação com resultados imediatos e não com o processo de aquisição de conhecimento e informações importantes para sua formação acadêmica: “A participação dos estudantes de Educação Física... eles são muito apáticos, muito desinteressados, são meninos e meninas muito educados, muito gentis na grande maioria, mas eles são muito desinteressados” (RC); “é... falei bastante sobre isso, sobre a não participação, o não comprometimento deles, o desinteresse, apatia em geral” (RD)

É um alunado diferente,[...] eu vejo que tem uma dificuldade pelo fato de não ler, até porque a formação exige muito mais uma relação com o contexto, com a realidade, uma inserção mais imediata dentro da prática, e nós aqui trabalhamos muito com textos, muito a teoria, a leitura [...] Eu gostaria de uma participação maciça [...] acho que falta a participação efetiva, falta leitura [...]mas acho que isso é uma herança,



eles estão mais acostumados com biologia, com o corpo, quando chega numa disciplina [...]que tem mais coisas subjetivas, lida mais com os conceitos, elabora textos, outras experiências, isso assusta um pouco (RG)

Mesmo sem questões diretamente relacionadas à parte biológica, algumas inferências foram agrupadas nesse sentido. De acordo com a tabela das subcategorias:

TABELA 18: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO - ENTREVISTAS

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Funcionamento do corpo humano	13	61,90%
Técnico-instrumental	8	38,10%
Total	21	100%

Nessa dimensão, se apresentam as subcategorias *Funcionamento do corpo humano* (61,90% - 13) e *Técnico-instrumental* (38,10% - 8). Essa fala retrata a grande importância que os docentes vêem na dimensão biológica:

Eu acho que 2 semestres de fisiologia do exercício pra qualquer professor de educação física é pouco, eu acho que deveria ter pelo menos mais um semestre de fisiologia do exercício aplicada ao crescimento e desenvolvimento e aumentar a parte de grupos especiais, de saúde essas coisas, porque nós temos um viés biomédico forte (docente RD)

#### 5.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para os fins desta investigação, utilizamos a triangulação de processos metodológicos (MINAYO et al, 2005; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004), que integra conjunto de técnicas apontadas nas três análises que fizemos: (técnica 1) a análise documental, para a qual usamos as ementas das trinta e sete disciplinas obrigatórias do curso, (instrumento 1) a análise do grupo focal, em cuja elaboração usamos as transcrições dos encontros com os licenciandos, e (instrumento 2) a análise das entrevistas, em que utilizamos a transcrição das entrevistas com os docentes do curso.

Triviños (1987) nos diz que “a técnica de triangulação de dados tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (p.138). De acordo com Minayo et al (2005), a triangulação de métodos valoriza as dimensões

qualitativas e quantitativas do objeto; por conta disso, optamos pela triangulação de métodos para cruzar as informações obtidas nos dois instrumentos e na técnica escolhida, e assim dar maior fidedignidade aos resultados.

Depois de analisarmos os conteúdos das ementas, os conteúdos dos os discursos dos licenciandos e dos docentes, montamos um quadro geral que conjuga essas três análises, para melhor visualização das dimensões apontadas na pesquisa e contempladas na formação dos futuros docentes.

TABELA 19: QUADRO GERAL DAS TRÊS ANÁLISES.

DIMENSÕES	Nº	%
Dimensão da criação de culturas inclusivas	123	26,74 %
Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas	62	13,49 %
Dimensão da orquestração de práticas inclusivas	198	43,04 %
Dimensão biológica do ser humano	77	16,73 %
Total	460	100%

GRÁFICO 04: PERCENTUAL GERAL DAS TRÊS ANÁLISES.

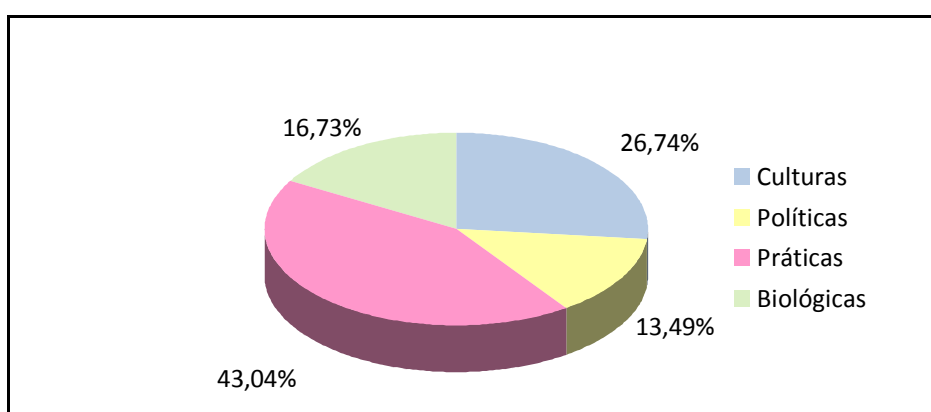
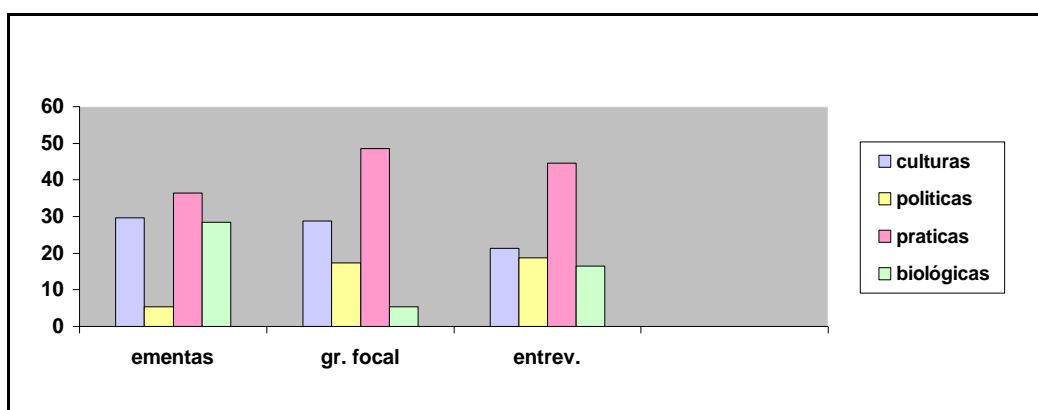


GRÁFICO 05: COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES



Buscaremos mapear, a seguir, todas as dimensões analisadas nesse estudo: *a dimensão da orquestração de práticas inclusivas, a dimensão da criação de culturas inclusivas, a dimensão biológica do ser humano e a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas.*

De acordo com o quadro geral, obtivemos o maior resultado para a **dimensão da orquestração de práticas inclusivas**. Em todos os instrumentos e na técnica utilizada, a citada dimensão obteve o maior número de inferências<sup>76</sup>.

Assim sendo, pudemos perceber que o curso de Educação Física na UFRJ é fortemente permeado pela prática, focando o “*saber fazer*”. Isso nos mostra que a formação desses licenciandos tende a ser fundamentada na técnica, e apesar de lidar com o corpo como um todo, ainda visa a técnica de aprimoramento físico e a técnica da *performance*; por conta disso percebemos, tanto no texto das ementas, quanto nas inferências de docentes e licenciandos, que a dimensão das práticas, está bastante enraizada no curso.

Observamos que a dimensão das práticas, aqui representadas em maior número, não se referem às participações sociais efetivas em relação à inclusão ou ao fazer pedagógico de maneira a atender à diversidade de alunos; os dados obtidos apontam que o fazer pedagógico nesse curso, enfatiza prioritariamente elementos técnicos, e mesmo quando perguntamos sobre aspectos que remetem às culturas ou às políticas, os respondentes não conseguiam desvincular o olhar da prática. A prática pela prática foi representada nos números:

<sup>76</sup> Palavras, frases ou expressões que remetem a determinado sentido. L'ÉCUIER (1999)

TABELA 20: ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Dimensão da orquestração das práticas de inclusão	Nº	%	Exemplo de inferências
Análise documental	60	36,36%	<i>Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas (Ementa: Fundamentos do Atletismo)</i>
Análise do grupo focal	81	48,50 %	<i>“eu tenho a impressão que muitos vão sair daqui e serão professores como eles...enfazizando a parte só física e pronto, e isso é ruim”(licenciando RH)</i>
Análise das entrevistas	57	44,53 %	<i>“eu queria treinar o sistema de marcação e elas fizeram, e eu mostrei pra elas que elas poderiam fazer” (docente RF)</i>

Conforme reflexão apresentada no Capítulo 2, que discute as concepções da Educação Física no contexto educacional ao longo dos anos, desde a década 70 até a contemporaneidade, percebemos, ao nível do discurso, uma mudança de olhar, mas, notamos, nesta pesquisa, que esse olhar voltado majoritariamente para as práticas, enfocando as técnicas, ainda persiste.

É importante pontuar que, neste estudo, falamos especificamente da formação de docentes de Educação Física da UFRJ, e algumas inferências dos discursos dos licenciandos retrataram essa direção para o currículo focando elementos técnicos em detrimento dos objetivos educacionais: “Acho que aqui a gente tinha que aprender mais como corrige, como ensina e não ser tão ligado assim na parte técnica, de performance” (Licenciando RD); “Eu acho que a gente acaba levando a nossa vivência aqui da faculdade pra quando a gente der aula...e se for só assim com base na técnica, as nossas aulas como docentes têm grande chances de ser assim também” (Licenciando RL).

Percebemos a partir das inferências retiradas do instrumento de coleta de dados dos licenciandos e docentes, que existe uma enorme distância entre os atos e as palavras dos docentes quando se trata do fazer pedagógico.

Sabemos que não há mais teste de habilidade específica<sup>77</sup> para ingressar na EEFD, mas a partir das inferências dos discursos dos licenciandos, percebemos que a valorização da prática e da técnica ainda é muito forte nessa formação:

Por exemplo, na disciplina C, o professor fala; - o movimento é esse; e ele faz o movimento pronto e quer que a gente repita, aí não sai...vai imitar e vai imitar errado, tinha que detalhar o movimento, mostrar onde é o braço, a perna, essas coisas, aí sempre tem um colega que sabe e chega e ajuda. Mas sempre é muito técnico. (licenciando RI)

Os conteúdos presentes nos discursos dos licenciandos pesquisados - que são oriundos da primeira turma da Licenciatura na EEFD da UFRJ sob a vigência do novo currículo, cuja concepção curricular foi baseada na política pública de formação de professores - Resolução CNE nº1 e nº2 de 2002, não reflete as pesquisas e avanços realizados no campo da “Educação Física escolar” (DAÓLIO, 2005 e 1998; DARIDO, 1998; COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVA, K, 2008a; SILVA, A.P, 2004), os estudos atuais sobre “*Cultura Corporal de Movimento*” (BRASIL, 1998a; DAÓLIO, 1998 e 1996; BRACHT, 1999) e os estudos sobre “*formação crítica e reflexiva*” (SCHÖN, 1997 e 2000; NÓVOA, 1997 e 2002) que aliados as disciplinas oferecidas pela FE<sup>78</sup>, são a base para a formação desses licenciandos. Como mostra este estudo, tais avanços não são priorizados durante o curso, pelo menos até onde pudemos investigar.

E bastante peculiar que os próprios licenciandos percebam isso e se questionem sobre como atuarão quando se formarem e se tornarem docentes; reproduzindo essas práticas visando a técnica? Acreditamos que esse questionamento já é um avanço, pois eles poderiam achar que essa é uma prática comum na Educação Física e não problematizarem isso, somente reproduzir. De acordo com a presente pesquisa, eles se sentem confusos e apontam ainda que os docentes deveriam atuar de forma a incentivar a participação ativa nas aulas e ensiná-los a ter essa postura de educadores uma vez que não aprendem “*como ensinar*” e portanto, não se sentem preparados para a atuação na vida profissional, pois afirmam que: “Pois é...tem uma professora que age assim, exige só a pratica, mas depois fala que é importante a gente

---

<sup>77</sup> Teste de Habilidade Específica avalia a execução e rendimento do aluno, candidato a ingressar no curso de Educação Física, em determinado teste físico. Em consulta ao blog do C.A.E.F.D - Centro Acadêmico de Educação Física e Dança da UFRJ, um texto postado dia 03/04/08 alerta para um projeto de acompanhamento médico aos estudantes da EEFD aprovado na Congregação da Escola, Instância máxima de deliberação. Segundo o blog, os representantes do C.A.E.F.D, ao lerem o projeto, compreenderam que teria o caráter de Teste Habilidade Específica, embora a direção afirme que não. O que mais chama atenção é que esse teste teria caráter eliminatório e seria realizado antes da prova do vestibular. Texto disponível em <http://ufrjcaefd.blogspot.com/2008/04/teste-de-habilidade-especifica-na-eefd.html>. Atualmente, esse projeto está para ser votado na congregação do CCS.

<sup>78</sup> Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Educação Brasileira I e Filosofia da Educação Mundo Ocidental

considerar o aluno como um todo, mas ela não considera a gente como um todo, ela quer que a gente seja atleta...aí dá um nó na cabeça” (licenciando RL)

Como a maioria dos docentes aqui dão aula assim, enfatizando a parte técnica, física, a gente tem que saber jogar, nadar, correr, e não falam muito de como ensinar. Eu tenho a impressão que muitos vão sair daqui e serão docentes como eles, enfatizando a parte só física e pronto, e isso é ruim.[...] Eu sinto dificuldade em dar aula por isso, a gente não aprende a ensinar, a maioria das aulas. (Licenciando RH)

Eles têm preocupação de passar o esporte em si e não tem a preocupação de nos orientar como futuros docentes...isso eu sinto falta...nós temos que saber como ensinar e não sermos atletas[...]Pouquíssimos docentes se preocupam em ensinar a gente a ensinar, eu gosto das aulas que a gente dá aulas pras crianças do clube escolar, mas ainda é meio instintivo, a gente não sabe se tá certo, faz no erro e acerto. (Licenciando RI)

Os discursos dos respondentes não apontam suas identidades como educadores, uma vez que, eles não se sentem preparados por não receberem uma formação adequada para poderem atuar no contexto institucional: “quando eu fui pra FE eu achei: - ah agora vamos aprender a parte pedagógica, vamos aprender a dar aula, mas me frustrei” (licenciando RD). Essa postura de não reconhecimento, reflete na banalização da imagem do professor de Educação Física; abrangendo todo contexto social-cultural, que, por sua vez, não reconhecem o professor de Educação Física como educador.

Não pretendemos com isso, rotular a formação desses docentes. Acreditamos que essa formação ainda possa ser complementada, porém, até onde investigamos, a “*dimensão das práticas*” se estabelece majoritariamente e criou raízes tão profundas que os próprios licenciandos questionam essa formação, conforme vimos nas inferências dos discursos supracitados.

A profissão docente trabalha diretamente com o ser humano, suas expectativas, suas representações corpóreas, sociais e afetivas; lida com questões universais, com a alteridade<sup>79</sup> e com as particularidades da diversidade. Nesse sentido, as pesquisas mencionadas anteriormente e as políticas públicas em vigor, não oferecem espaço para docência somente voltada para a melhor *performance*.

O curso de licenciatura em Educação Física, antes de tudo, é um curso de formação de professores; quando formados, os licenciandos estarão aptos teoricamente para trabalhar na Educação Básica<sup>80</sup>. Serão **docentes da disciplina Educação Física escolar**. E por que esse

<sup>79</sup> A relação do *eu* com o *outro* (JOVCHELOVITCH, Sandra. **Re(des)cobrando o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais**. In: ARRUDA, Ângela (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>80</sup> Conforme vimos no Capítulo 2, as Resoluções CNE n° 1 e n° 2, definem as DCN’s para a Formação de docentes da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura (BRASIL,2002a; 2002b).

curso de formação de professores em Educação Física, mesmo permeado por disciplinas pedagógicas como aponta a pesquisa, “não prioriza” a Educação?

O ser humano não é somente matéria, corpo; Oliveira (2004) aponta que “podemos observar o ser humano sob os seus diversos aspectos - afetivo, psicomotor e intelectual. Não devemos aceitar, porém, o fato de, isoladamente, qualquer desses componentes manter-se incólume à ação dos demais” (p.39). O citado autor complementa que:

Admitindo o ser humano existindo como um todo, transparece a idéia de que o professor de Educação Física não pode, mesmo desejando, tratar apenas do físico das pessoas. Seria impossível, nessa perspectiva. Desaparece definitivamente a imagem do ‘educador do físico’(p.39)

É inevitável afirmar que a ação explícita da Educação Física se dá sobre o corpo, no entanto, os benefícios vão além desse corpo. Nesta pesquisa, não pretendemos afirmar que o desenvolvimento de habilidades motoras e de valências físicas através dos jogos, dos desportos, das lutas e das ginásticas não tenham lugar nessa disciplina escolar, pois “correríamos o risco de descaracterizar a profissão. O fundamental é que se compreenda que essas atividades são meios e não fins” (OLIVEIRA, 2004, p.39).

No que tange a **Dimensão da criação de culturas de inclusão**, a pesquisa aponta como sendo o segundo maior número de inferências que obtivemos nas análises. Em todas as análises trianguladas:

TABELA 21: CRIAÇÃO DE CULTURAS DE INCLUSÃO

<b>Dimensão da criação de culturas de inclusão</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Exemplo de inferências</b>
Análise documental	49	29,70%	<i>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: Perspectivas Filosóficas da Educação Física)</i>
Análise do grupo focal	48	28,74 %	<i>“[...] depende do professor. Mas eu acho que em geral a relação é distante” (licenciando RI)</i>
Análise das entrevistas	26	20,31 %	<i>“a minha relação com os alunos é muito boa” (docente RA)</i>

Nas três análises, observamos um grande percentual voltado para a subcategoria referente às *perspectivas históricas e sócio-filosóficas* (técnica 1 - ementas 87,76% (43), instrumento1 - grupo focal 62,5% (30) e instrumento 2 - entrevistas 73,08% (19)), porém, nas ementas percebemos uma maior aproximação com o contexto sócio-histórico-cultural dos

desportos<sup>81</sup>, e no discurso de licenciandos e docentes, maior inferência no que tange as relações humanas e profissionais: “a relação que eu disse é do meio humano, esse tipo de relação é tranquilo, mas eu sei que tem professor aqui que, realmente, nota-se que não sabe passar” (licenciando RL).

Eu sou suspeito de falar né, sobre a minha relação com os meus alunos, aí eu vou ser obrigado a responder....estou aqui há 12 anos, 24 períodos, eu fui patrono de 18 turmas e homenageado nas outras 6, então quer dizer, eu me dou bem com os alunos( docente RA).

Especialmente com relação às ementas, apesar do maior número de inferências na dimensão da orquestração das práticas, seguido de perto da dimensão biológica do ser humano, acreditamos que esse currículo pode dar subsídios à criação de culturas de inclusão e tirar o foco majoritário das práticas ligadas a técnica. Esse é um dado interessante, pois, segundo Booth & 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).

Conforme abordamos no Capítulo 3, as culturas constituem a base da pirâmide<sup>82</sup>, embora exista constante inter-relação e articulação entre as três dimensões (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a; SANTOS & PAULINO, 2008)

No que tange à **Dimensão biológica do ser humano**, conforme esclarecemos na análise documental, a mesma surgiu a partir de um considerável número de palavras, frases ou expressões que remetiam às questões biológicas presentes nas ementas, e por isso criamos essa dimensão.

Estruturamos o roteiro dos instrumentos 1 e 2<sup>83</sup> com perguntas que remetiam as dimensões *a priori* estabelecidas (a dimensão da criação de culturas inclusivas; a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e a dimensão de orquestração das práticas de inclusão oriundas do Index (BOOTH & AINSCOW, 2002), porém a dimensão biológica também foi representada nas inferências dos discursos dos respondentes, mesmo não tendo nenhuma questão de cunho biológico nos roteiros.

---

<sup>81</sup> Vide anexo ementas: contexto sócio-histórico-cultural da natação, atletismo, capoeira, basquetebol, handebol, voleibol, futebol e ginástica artística.

<sup>82</sup> Vide FIGURA 01, Capítulo 3.

<sup>83</sup> Instrumento 1 – grupo focal; Instrumento 2 – entrevistas.



TABELA 22: DIMENSÃO BIOLÓGICA DO SER HUMANO

Dimensão biológica do ser humano	Nº	%	Exemplos de inferências
Análise documental	47	28,48%	<i>Estudo da Fisiologia Humana quando em movimento e análise dos efeitos estruturais, bioquímicos e funcionais de adaptação ao esforço no homem e na mulher sadios, bem como o estudo dos fatores limitadores do desempenho humano nas diferentes faixas etárias. (Ementa: Fisiologia do Exercício I)</i>
Análise do grupo focal	9	5,39%	<i>“no CCS que a gente tem anatomia, é até voltada pra educação física” (licenciando RI)</i>
Análise das entrevistas	21	16,41%	<i>“porque nós temos um viés biomédico forte” (docente RD)</i>

Pudemos observar nas análises, que a **Dimensão biológica do ser humano** teve uma grande representatividade nesse currículo, e manteve sua força, pois acreditamos que possui estreita relação com o fato da dimensão das práticas se apresentar em maior número. 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.

Durante os encontros do grupo focal, quando perguntamos sobre os procedimentos de avaliação no curso, alguns licenciandos citaram que a média numérica das disciplinas de ordem biológica é maior que as demais, e questionam essa diferenciação: “Eu acho errado que parece que são as disciplinas que você precisa saber mais, as mais difíceis são com média mais alta” (licenciando RL); “Por que? ninguém fala o por quê...” (licenciando RK).

É importante observar que o discurso dos licenciandos foi pouco permeado por essa dimensão (5,39% - 9), principalmente se comparado aos resultados das ementas<sup>84</sup> (28,48% - 47) e do discurso dos docentes (16,41% - 21): “eu to ali pra ensinar fisiologia...eu não compartilho dessa idéia de Libâneo, Saviani essas coisas pra mim são a morte...eu sou muito mais da Anísio Teixeira, escola nova do que esse grupo, mas mesmo assim...” (balança a cabeça negativamente). (docente RD).

<sup>84</sup> Alguns exemplos: planos e eixos de construção do corpo humano; Organização geral dos sistemas circulatório, respiratório e nervoso; Alavancas do corpo humano; Características morfo-funcionais dos músculos, tecidos e fibras musculares; Mecânica muscular; Aspectos morfológicos da marcha; Estudos introdutório dos processos químicos celulares; Estudo da Fisiologia Humana quando em movimento; Acidentes frequentes nas modalidades desportivas: primeiros socorros e prevenção.

Com relação à **dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão**, tivemos o menor percentual geral nas três análises.

TABELA 23: DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO

<b>Dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Exemplos de inferências</b>
Análise documental	9	5,46%	<i>A LDB (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino. (ementa: Educação Brasileira I)</i>
Análise do grupo focal	29	17,37%	<i>“não, não conheço” (licenciando RI, quando perguntado se já leu o PPC)</i>
Análise das entrevistas	24	18,75%	<i>“A ementa do curso...como assim?” (docente RB, quando perguntado sobre a ementa que rege sua disciplina)</i>

Percebemos que os licenciandos não sabiam o conceito de política. Nossa vida é permeada de 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 (FREIRE, 2002).

Durante os encontros para coleta de dados do instrumento 1, os licenciandos falaram de assuntos políticos, mas não tinham a percepção de que estavam falando sobre essas questões políticas; observamos que eles não são levados a discutirem essas questões no curso, esse fato é reforçado pela pouca ênfase política apresentada nas ementas - somente 5,46%, o que nos leva a perceber que há pouca preocupação da instituição com relação à dimensão das políticas: “Esse lance de política eu nunca entendi bem, pra mim é só em época de eleição, essas coisas...” (licenciando RK).

Conforme vimos na técnica 1, as ementas apresentam as políticas no âmbito **macro**, as leis e resoluções que regem a Educação como LDB (BRASIL,1996) e PCNs (BRASIL,1998a), mas os licenciandos não tinham conhecimento, por exemplo, sobre a Resolução CNE nº1 e nº2 de 2002 e nº7 de 2004, que diferencia a formação do bacharelado e da licenciatura e não sabem o que é Cultura Corporal de Movimento. No âmbito *meso*, não têm a percepção voltada para os documentos que regem a instituição, nem tinham conhecimento sobre o PPC, conforme vimos no instrumento 1 e, âmbito *micro*, não percebem as relações políticas que se estabelecem na sala de aula. Observamos, portanto, o

desconhecimento dos licenciandos e a omissão de uma reflexão política do currículo e dos docentes.

Paulo Freire (2002) já apontava que a formação pedagógica não propicia discussões sobre a educação como ato político. Assim sendo, nas palavras do autor citado, podemos questionar: “Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos” (p. 90).

Percebemos que os docentes mantiveram um discurso político no instrumento 2, mas que se distanciava das ações, corroborado pelo baixo percentual dessa dimensão nas ementas (5,46% - 9) e no grupo focal (17,37% - 29): “na educação, eu acho que a gente tem que tentar [...]diminuir essas diferenças” (docente RF); “acho mesmo que a gente não é considerado” (licenciando RE).

Após análise, em separado, das técnicas e instrumentos utilizados, e após mapearmos cada dimensão nessa triangulação, alguns cruzamentos se apresentam de forma interessante.

Quando perguntamos sobre a participação dos licenciandos nas aulas, os docentes ressaltaram a excelente participação dos alunos nas aulas práticas e o maior desinteresse deles nas aulas teóricas; afirmam ainda que são muito conteudistas, preocupados com resultados imediatos e que precisam ter maior hábito de leitura, para assim discutirem com maior embasamento teórico. Por sua vez, os licenciandos relataram que se sentem muito tolhidos nas aulas teóricas e percebemos que nas aulas práticas, eles se sentem mais envolvidos, mais participantes, mais ativos, sujeitos construtores de conhecimento. Isso aumenta a enorme lacuna que impede a associação teoria e prática, de parte a parte.

Silva, K (2008a) apontou em sua tese que a superação da dicotomia teoria-prática na formação e na ação do educador talvez seja uma discussão central no que tange as competências e habilidades necessárias a ação docente orientada para a inclusão:

Tanto a formação quanto a ação do educador devem incluir a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos específicos a área de atuação e conhecimentos pedagógicos – também teóricos e práticos – voltados para as áreas que compõem a Educação (p.218)

A discussão acerca da necessidade de superar a dicotomia teoria-prática parecia ser objeto de preocupação da instituição pesquisada, de acordo com o PPC (BRASIL, 2006); porém, algumas inferências dos docentes e licenciandos reforçam essa dicotomia, depondo contra a proposição documental: “seria bom pra gente colocar a teoria que aprendemos em prática” (licenciando RH)

Toda vez que eu falo alguma coisa, eles fazem o que eu coloquei [o que a própria professora explicou] na teoria e isso dá uma mão de obra, porque eu leio tudo que eles trazem...porque uma coisa é você falar, trazer a teoria...eles entendem que é uma beleza, mas na hora de fazer, eles não fazem nada. (docente RE)

[...]por outro lado eu vejo que tem uma dificuldade pelo fato de não ler, até porque a formação deles [dos licenciandos pesquisados] exige muito mais uma relação com o contexto, com a realidade, uma inserção mais imediata dentro da prática....e nós aqui trabalhamos muito com textos, muito a teoria, a leitura. (docente RG)

Todos os docentes entrevistados, em algum momento, ressaltaram o desinteresse e descompromisso dos licenciandos com sua formação e dos próprios docentes; uns mais veementes, outros menos, mas todos os docentes demonstraram essa preocupação. Esse descompromisso fica claro também em muitos momentos nas inferências dos discursos dos licenciandos; eles criticam vários pontos e também o descaso de alguns docentes, porém reconhecem que a participação da maioria dos licenciandos, deixa a desejar, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores. As inferências acerca do descompromisso de docentes e licenciandos são tão significativas, que permeiam as questões sobre as relações entre os alunos, e entre docentes e alunos: “Aquela turma toda ali, 90 alunos que eu tenho, eu poderia fazer uma turma de 10 e teria algum proveito, não seria uma mentira, eu taria lá dando aula pra pessoas que querem aprender” (docente RD); “os professores, como educadores que estão formando professores deveriam sim se importar, se preocupar mais com a nossa formação” (licenciando RA)

Embora critiquem “o outro”, foi importante perceber que docentes e alunos conseguem olhar para “si” e identificar problemas como falta de interesse de parte a parte: “aqui os alunos não pensam muito em pesquisa, são desinteressados, eles gostam mais de participar das equipes...essas coisas” (licenciando RE); “Aqui na faculdade cada um vem, dá sua aula e vai embora...desenvolve seu trabalho e acabou, não quer ter aquele compromisso” (docente RE).

Os próprios docentes reconhecem que há falta de envolvimento de grande parte das pessoas que circulam na instituição e ressaltam o descompromisso dos docentes, da direção e dos funcionários e também dos licenciandos.

Eu sinto falta dos alunos mais vínculos, acho que, é aquilo que falei, docentes, alunos, funcionários vem fazem seu trabalho e na hora que dá uma brecha, vão embora. As pessoas não se envolvem muito, se pode ir mais cedo, vai mais cedo, se pode não fazer aula, não faz a aula... eu acho que falta aqui na escola uma coisa de ...uma energia maior, uma sinergia, isso falta na Escola, porque aí incluiria tudo que falamos aqui: conversa entre docentes, com os alunos. (docente RE)

Analisando os dados, observamos algumas informações que se cruzaram e outras que se distanciaram. Tivemos informações que se cruzaram quando, por exemplo, docentes e

alunos concordam quanto à precária relação profissional entre os docentes, quanto à discussão sobre Inclusão não existir no curso e quanto ao desconhecimento sobre as ementas do curso; percebemos que os licenciandos têm dúvida sobre o que é a ementa e o programa, e se queixam que os docentes não transmitem essas informações, portanto vimos que 71,42% (5) dos docentes não sabiam exatamente o que era ementa.

Tivemos outras informações que se distanciaram, como com relação à preocupação em atender diversidade e a minimização das formas de discriminação. Docentes e licenciandos concordaram quanto à “não remoção de barreiras à aprendizagem”, mas a justificativa foi diferente: licenciandos afirmam que docentes não identificam essas barreiras porque não se envolvem, e os docentes, por sua vez, afirmam que fazem o possível, e mais uma vez, citam que o desinteresse dos alunos dificulta essa identificação.

Quanto à avaliação, enquanto 71,42% (5) dos docentes relataram que avaliam como um processo, 66,66% (8) dos licenciandos desconhecem os critérios adotados e não entendem porque os docentes afirmam que a avaliação é um processo, já que não percebem envolvimento suficiente para conhecer aluno por aluno e assim, avaliar de forma processual.

Nas entrevistas percebemos que o discurso dos docentes foi político e a prática refletia outra realidade; notamos que o discurso deles foi voltado para a abordagem pedagógica que foram formados, que repetem na prática a abordagem pedagógica que mais se identificaram na sua formação (SILVA, A.P, 2008) e sabemos que nem sempre essa abordagem é adequada ao momento atual da sociedade.

Fonseca, Silva e Sousa (2008) apontam que o problema reside na formação do professor, não só do que está na escola, como do que está na universidade também. Não se trata de formação equivocada e sim de uma formação sem atualização; isso ganharia força através das pesquisas, estudos e cursos de extensão desenvolvidos pelos docentes e compartilhados com os licenciandos, pois conhecimento não é estático, é dinâmico. Esse movimento constante poderia reforçar o tripé ensino-pesquisa-extensão, que sustenta a Universidade.

Esse pode ser o que reforça a tão combatida dicotomia teoria-prática e pode ser o motivo pelo qual os licenciandos não sabem o que significa formação reflexiva ou Cultura Corporal de Movimento, mesmo que o PPC e a literatura contemporânea ressaltem essas concepções.

No PPC (BRASIL, 2006), uma parte é reservada para mostrar a concepção de currículo adotada para formar os docentes e uma perspectiva de operacionalização do mesmo, onde a reflexão e criticidade têm um grande espaço, inclusive citando autores como Zeichner,

Contreras, Perrenoud e Nóvoa. De acordo com o PPC, a “formação inicial do professor deve ser dirigida para que o profissional se torne reflexivo e crítico, com uma base sólida na graduação, mas também preparado para buscar a sua formação contínua e de modo autônomo” (BRASIL, 2006, p.8). Em vários outros trechos do referido documento, notamos uma preocupação em reforçar a formação dos licenciandos permeada pela ação reflexiva: “preparar docentes licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática” (p.14) e “[...] atitude crítico-reflexiva perante a produção de conhecimento da área” (p.15).

Notamos que das trinta e sete ementas analisadas, apenas quatro apresentam palavras como “reflexão” ou “reflexiva”, mas de acordo com os dados coletados, não são discutidos durante as aulas.

Há um importante documento, com valiosas informações - o PPC, portanto, conforme percebemos através desta pesquisa, esse documento não é conhecido por alunos, funcionários e docentes. A que podemos atribuir esse desconhecimento? Ao desinteresse dos alunos? A falta de comunicação entre gestores, docentes e alunos?

Os licenciandos apontaram desconhecimento sobre tema Cultura Corporal de Movimento; no entanto, observamos que na organização curricular<sup>85</sup>, existe uma área denominada “Culturais do movimento humano” que engloba 12 disciplinas, todas essas oferecidas até o quinto período – o período pesquisado neste estudo. Este fato corrobora a incoerência, já que o PPC assinala que o licenciando ao longo do curso será conduzido a ter “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” (BRASIL, 2006, p.15). Assim sendo, como explicar o desconhecimento dos licenciandos sobre esse tema contemporâneo na Educação Física?

Justificamos o questionamento sobre esses dois últimos temas, pois são assuntos muito discutidos atualmente: a formação reflexiva na formação docente e a Cultura Corporal de Movimento, a concepção de Educação Física na contemporaneidade, que tratamos no Capítulo 3. Ambas se mostram atuais e em muitos aspectos, se aproximam da perspectiva de Inclusão que abordamos neste estudo.

---

<sup>85</sup> Vide QUADRO 01, Capítulo 2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a pesquisar a *dimensão da criação de culturas inclusivas*; a *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* e a *dimensão de orquestração das práticas inclusivas* (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a) na formação de professores de Educação Física da UFRJ, não tivemos o objetivo de entrar na instituição e simplesmente apontar o que é inclusivo ou não, e sim, de investigar, de ouvir e de observar as pessoas que circulam, as culturas que permeiam, as políticas que influenciam, e as práticas que se estabelecem naquele lugar. De modo algum tivemos uma visão apriorística de Inclusão, nem tão pouco de Exclusão, embora tenhamos nosso direito de leitura. Exatamente por conta dessa leitura, buscamos nos “*cercar*” de uma metodologia que refletisse nossa preocupação de todos os lados; e por isso ouvimos licenciandos, professores e investigamos os documentos que regem as disciplinas e que compõem o universo pesquisado.

O olhar que tivemos sobre esse curso de formação de professores, não tem a ver com uma opinião pessoal, tem a ver com o funcionamento da instituição, pois este estudo foi enriquecido principalmente pelas percepções dos sujeitos (docentes e licenciandos) que observam/interagem/participam de todos os processos e relações ocorridas naquele lugar; e assim, fizemos nossa leitura através da percepção desses sujeitos.

Dessa forma, é importante retomarmos o Objetivo Geral desse estudo, que teve o intuito de investigar a formação de licenciandos de Educação Física da UFRJ, com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em suas três dimensões: *a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas*. Para esse fim, nos guiamos por Objetivos Específicos: (1) Investigar a concepção de alunos e professores de Educação Física sobre Inclusão em Educação e que implicações relacionadas ao tema permeiam a formação do licenciando; (2) Analisar as ementas das disciplinas observando se e como a Inclusão, tal como definimos, é tratada durante a formação do licenciando; (3) Analisar a formação desses professores tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação.

Para atingir o **primeiro objetivo específico**, buscamos informações durante as entrevistas com os docentes e durante as reuniões com os licenciandos no grupo focal, onde perguntamos diretamente a esses sujeitos, qual sua concepção de Inclusão em Educação.

A maioria dos docentes (57,14% - 4) relatou que percebem Inclusão em Educação como um conceito amplo, considerando participação e acesso; em contrapartida, mais da metade dos licenciandos (58,33% - 7) vinculam Inclusão à deficiência, embora tenhamos notado que, por conta das discussões sobre o tema, onde 33,33% (4) licenciandos defendiam a inclusão para todos, iniciou-se um repensar sobre essa questão, o que foi uma grata surpresa para nós.

Apesar da alta percentagem voltada para as deficiências, tivemos uma fala (8,33% - 1) de um licenciando referente à Inclusão/exclusão como um processo dialético, e nenhum professor relatou que entende Inclusão dessa maneira. É bastante peculiar que 28,57% (2) dos docentes tenham declarado que não estão envolvidos com essa discussão e que não sabiam dizer qual sua concepção sobre esse tema.

Apenas 14,28% (1) dos docentes se reportaram às deficiências quando perguntamos o que entendiam por Inclusão em Educação, porém percebemos que, ao longo das entrevistas, um percentual maior de professores remeteu o debate acerca da Inclusão para a questão das deficiências<sup>86</sup>.

Os licenciandos citaram, ainda, palavras, frases e expressões que remetiam à inclusão e à exclusão. A maioria das inferências acerca de Inclusão foi no sentido da *dimensão de orquestração das práticas* (43,47% - 20), onde palavras como socialização, participação, interação e entrosamento foram as mais citadas; no que tange à Exclusão, a maioria das inferências se referiam às *culturas* (62,85% - 22), citando palavras como preconceito, desprezar, egoísmo. Percebemos, então, que, tanto licenciandos quanto docentes, têm uma visão polarizada sobre esse conceito.

Quanto às implicações relacionadas ao tema Inclusão, podemos destacar a questão direcionada aos respondentes sobre se a discussão sobre Educação Inclusiva existe no curso. 75% (9) dos licenciandos e 85,71% (6) dos docentes relataram a ausência desse tipo de discussão no curso.

Para atingirmos o **segundo objetivo específico**, pesquisamos nas ementas das disciplinas se e como a Inclusão é tratada durante a formação dos licenciandos. Especificamente sobre esse termo, percebemos que expressões como *Inclusão* ou *Inclusão em Educação* não aparecem explicitamente em nenhuma das trinta e sete ementas investigadas.

Embora tenha sido bastante expressivo, na análise das ementas, a ênfase nas práticas (36,36% - 60), notamos um grande potencial a ser explorado relativo às culturas (29,70% -

---

<sup>86</sup> Vide (p.150)



49), podendo contribuir significativamente para a criação de culturas inclusivas na pesquisada instituição.

Em contrapartida, o baixo percentual da dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas (5,46% - 9) chamou atenção para a pouca preocupação em tratar temas relevantes nesse sentido, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores. Percebemos durante as reuniões do grupo focal com os licenciandos, que eles não têm uma orientação política em sua formação e que desconhecem a definição do termo *política*<sup>87</sup>.

Esse baixo percentual na dimensão das políticas se torna mais preocupante se comparado ao número da dimensão biológica do ser humano (28,48% - 47); mais uma vez, deixa clara a enorme ênfase nas práticas, a preocupação com as questões físico-corporais, de rendimento e biologizantes, em detrimento de um cunho político, fundamental para orientar uma formação crítica e reflexiva.

Para atingirmos o **terceiro objetivo específico**, obtivemos informações importantes nos dois instrumentos utilizados: grupo focal e entrevistas. Consideramos esse objetivo específico o mais complexo e por isso, triangulamos todos esses dados obtidos para mapear a formação dos licenciandos tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação. Esse cruzamento de informações nos levou a entender que essa formação se dá de maneira predominantemente com ênfase nas práticas, no sentido do desempenho físico, do rendimento e focado no “*saber fazer*”, onde os licenciandos são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar (DARIDO, 1995). De acordo com esta pesquisa, na Instituição pesquisada, percebemos que o currículo tradicional-esportivo se sobrepõe frente ao currículo de orientação técnico-científica<sup>88</sup>, e muito se distancia de uma perspectiva que englobe a Cultura Corporal de Movimento.

Com base no quadro geral das três análises, apesar de termos identificado grande ênfase nas práticas (43,04 – 198) e ressaltado que existem grandes possibilidades para criação de culturas inclusivas na Instituição pesquisada - 26,74% (123), apontamos para a pouca ênfase nas questões políticas (13,49% - 62), onde percebemos muitos discursos políticos, mas poucas ações nesse sentido.

Supomos que a grande atenção voltada para a prática, com ênfase nas técnicas e no desempenho físico, percebida durante essa pesquisa, pode se dar devido à enorme distância entre a EEFD e a FE. Percebemos através dos relatos dos respondentes que vão além de distâncias físicas e passam a ser distâncias de ação, de reflexão, de proposta, de intenções.

---

<sup>87</sup> Vide (p.162).

<sup>88</sup> Conforme discutimos no Capítulo 3, onde abordamos as questões curriculares.

Em vários momentos os licenciandos relataram falta de identificação com a FE, muitas vezes não entendem a relação entre os conteúdos ministrados na FE e sua realidade prática na EEFD: “É, na verdade a gente não tem uma identificação com as pessoas, com os professores da FE, é estranho...é descolado do que vivemos, aprendemos aqui na EEFD” (licenciando RG); “Quando eu fui pra FE eu achei: - ah agora vamos aprender a parte pedagógica, vamos aprender a dar aula, mas me frustrei, porque não rola mesmo uma identificação entre a nossa área e o que aprendemos lá” (licenciando RD).

Percebemos essa carência de articulação entre EEFD e FE, pois os licenciandos não vêem a FE de maneira viva; eles não entendem que na FE eles aprenderão conceitos que vão ajudar no dia-a-dia a sustentar as práticas e que são conhecimentos articulados. Mas por que isso acontece? Não há como negar que a Educação Física se utiliza do corpo, de movimentos produzidos por esse corpo, e que é uma disciplina eminentemente prática, mas por que essa prática não pode ser permeada de reflexão-ação?

Nessa medida, falham os currículos que se preocupam essencialmente com as matérias biomédicas e as técnicas esportivas, desprezando o estudo da Filosofia e da História, entre outras. Em vários cursos, essas disciplinas existem, mas quase sempre relegadas a um segundo plano, como assuntos irrelevantes e descartáveis. Essa discriminação aliena a Educação Física de alguns dos seus propósitos mais autênticos, fazendo-a assumir uma postura dogmática, acrítica, onde o discurso sobre o homem torna-se fragmentado e secundário. (OLIVEIRA, 2004, p.39)

A parte pedagógica, a formação sociológica, filosófica e psicológica é o que dá sustentação para fundamentar a formação do professor. Conforme percebemos, a dimensão das práticas, com ênfase no desempenho físico, é tão arraigada, que os licenciandos não se identificam com a parte pedagógica, com a FE, que deveria ser o *cerne* da formação, já que é um curso de formação de professores. A dimensão das práticas se mostra tão forte que os licenciandos aprendem uma espécie de “receita de bolo<sup>89</sup>” sem reflexão e articulação com as disciplinas de fundamentos da Educação oferecidas pela FE<sup>90</sup>; receita essa que é propagada, mesmo que não explicitamente, na formação dos licenciandos, mas que há muito tem sido combatida nas pesquisas atuais que prezam a criticidade e a reflexão.

Não consideramos equivocada a maneira com que o curso forma o licenciando, já que a Educação Física Escolar é uma disciplina de cunho prático, somente ressaltamos que não existe a articulação necessária para fundamentar sua prática reflexiva (SCHÖN, 1997 e 2000; NÓVOA, 1997 e 2002). Essa articulação faz toda diferença para a formação do professor que

<sup>89</sup> Referimos-nos a “Receita de bolo” como o esquema estrutural de atividades numa aula de Educação Física: aquecimento/quebra-gelo, parte principal, volta à calma.

<sup>90</sup> Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Educação Brasileira I e Filosofia da Educação Mundo Ocidental

a lei prevê (BRASIL, 2002a; 2002b), e que ministra essa disciplina – um componente curricular obrigatório na Educação Básica, conforme vimos no Capítulo 2.

Nesse sentido, a Educação Física na Escola deixou de ser uma mera atividade física pra ser uma disciplina escolar. Exatamente por isso, a formação de um licenciando em Educação Física é diferente da formação do bacharel; licenciandos serão professores educadores e não professores treinadores. Oliveira (2004, p.30) mais uma vez nos ajuda a pensar sobre essa questão: “Encarada a Educação Física essencialmente sob o seu aspecto biológico, o professor fica reduzido simplesmente a um ‘educador do físico’. Será a Educação Física encarregada, apenas, de atender a aspectos físicos do ser humano?”.

Os licenciandos aprendem essa estrutura de aula, mas não entendem o porquê disso, somente reproduzem. Porém, essa estrutura, que num primeiro momento pode parecer pronta e estanque, se justifica se articularmos com conhecimentos dos fundamentos pedagógicos.

O aquecimento e o quebra-gelo, por exemplo, podem estar ligados a parte psicológica e sociológica no sentido de descontrair, estabelecer um contato inicial, entrosar as pessoas, promover o contato com o outro, compartilhar as coletividades. Nas aulas de Educação Física, a maioria das atividades são coletivas, porque não há como dar aula pra um só, mesmo quando se escolhe esportes individuais como atletismo, por exemplo. Acreditamos que disciplinas como Didática e Filosofia da Educação são fundamentais para a formação de qualquer professor, porém, entendemos, a partir dos relatos dos licenciandos, que eles não percebem essa importância; não problematizam, não questionam e apenas reproduzem o cunho técnico que se aprende na EEFD.

A colocação dos cursos de Educação Física nos Centros e Institutos de Saúde subverteu os seus objetivos. Educação Física é Educação. Deve ser incluída, portanto, nos Centros de Ciências Humanas e Sociais das Universidades a que pertencem. É uma ciência que deve conhecer as divisas entre o adestramento e a educação. É a ciência que lida com pessoas, e não com objetos. A formal inserção nos citados Centros, porém, não transformará os alunos de Educação Física em futuros educadores. Essa mudança tem de refletir uma tomada de consciência. A reflexão emanada das disciplinas de inspiração humanista orientará a procura de uma adequada postura pedagógica. (OLIVEIRA, 2004, p.46)

Percebemos nessa pesquisa que uma maior articulação entre FE e EEFD se faz necessária, pois, conforme já dissemos, o que se aprende na FE não faz sentido para o licenciando do curso de Educação Física; essa é uma parte fundamental do curso, e não está sendo bem aproveitada. E continuamos com a inquietação: por que isso acontece?

Talvez por uma resistência dos alunos, que enfatizam demasiadamente a parte física e entendem a FE como aulas teóricas que não tem relação com a prática deles. Talvez porque os docentes do curso de licenciatura transmitam esses ensinamentos de uma maneira “morta”,

sem relação com a realidade dos licenciandos, porque ele aprendeu assim, e isso tem total relação com o currículo. O currículo não tem que ser fixo, uma grade; ele é vivo, conforme vimos no Capítulo 3, e essa articulação pode ser feita pra fundamentar a prática. Percebemos nesta pesquisa que os licenciandos não são colocados a pensar, refletir, até porque não vêm essa reflexão na prática de seus professores na faculdade e essa ausência de reflexão pode reforçar a dicotomia teoria-prática: “Ainda acho que depende do interesse do aluno, mas concordo que eles de lá da FE são bem distantes de nós da educação física....não sei se os alunos dos outros cursos se sentem assim, mas eu sinto essa distancia e vejo que os colegas também”(licenciando RL)

De acordo com o PPC, pudemos observar que há preocupação com o deslocamento dos licenciandos da EEFD para a FE, só não fica clara se essa preocupação é pela distância física, ou se é uma preocupação com a distância teórica.

Torna-se fundamental, para os estudantes, a busca de uma solução que evite o seu deslocamento para a Praia Vermelha, a fim de cursar as disciplinas da formação pedagógica. Há necessidade, premente, de concentrá-las na Cidade Universitária, local onde se localizam, à exceção dos cursos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, todos os cursos de licenciatura.(BRASIL, 2006, p.10)

Percebemos nos relatos dos licenciandos que o problema desse distanciamento não é apenas físico, mas ideológico também. Silva, K (2008a) já apontava em sua tese que a distância entre FE e EEFD ia além do aspecto físico e apresentava uma instigante indagação:

Neste sentido, vale a pena nos perguntarmos se o fato da formação pedagógica dos futuros professores de Educação Física ser conduzida, na UFRJ, por docentes que, em sua maioria, não dominam os conhecimentos específicos a área pode estar contribuindo para manter – ou, quem sabe, aumentar – a distancia entre a teoria e a prática na formação desses professores, no que tange a formação pedagógica (p.221/222)

Tanto Santos et al (2007) como Silva, K (2008a) ressaltaram em suas pesquisas que os licenciandos do curso de Educação Física da UFRJ destacaram o distanciamento entre o “discurso técnico” e o “discurso pedagógico”. Com essa distância, pudemos perceber que a dicotomia teoria e prática é ressaltada, embora haja o discurso para minimizá-la, principalmente por conta das disciplinas Didática Especial da Educação Física I e II e Prática de Ensino I e II, oferecidas pela FE, que objetivam “contemplar a associação entre as teorias pedagógicas e as dimensões da prática docente no âmbito da Educação Física escolar” (SILVA, K, 2008a, p.222). Mas e o restante do curso? Os licenciandos cursam essas disciplinas por dois períodos, e os outros seis?

O PPC afirma que, para além das disciplinas citadas acima:

A dicotomia na relação teoria e prática, geralmente subentendida nos currículos dos cursos de formação de professores, será minimizada oferecendo-se disciplinas que

contemplem a fundamentação pedagógica, concomitantemente, com aquelas que objetivam conhecimentos teóricos e das ciências básicas. (BRASIL, 2006, p.9)

Mas cruzando o relato dos licenciandos, com o que observamos nas ementas e até mesmo o discurso dos professores, a indissociação teoria e prática permeia o curso de Licenciatura em Educação Física, pois há clara distinção entre o que é prático e teórico, e não há articulação entre elas. Percebemos através dos relatos dos licenciandos que essa dicotomia é tão presente que eles sentem/percebem/separam nitidamente a FE (teoria) da EEFD (prática). Talvez por que, como vimos nos dados, a dimensão das práticas enfatizando a técnica é tão forte que se sobrepõe, ou se separa das questões teóricas: “não há um equilíbrio, tem professor que só enfatiza a parte prática e tem professor que só focaliza a teoria e a gente fica sem rumo” (licenciando RA)

De acordo com PPC, a EEFD adota perspectiva de currículo que valoriza também as experiências dos alunos em atividades complementares (4 créditos e 200 horas) e tem por objetivo “estimular a busca por atividades de atualização em áreas de conhecimento que pertencem à Educação Física, oferecida através de cursos, congressos, seminários, monitorias etc”.(BRASIL, 2006, p.29). Conforme vimos no Capítulo 2, quando apresentamos as políticas públicas para a formação de professores, essas atividades complementares se apresentam como uma das determinações das DCN’s para os cursos de Educação Física e tem como objetivo assegurar a indissociabilidade teoria-prática durante a formação do futuro professor (CNE/CES, nº7/2004; SILVA, K, 2008a). Observamos, porém, na análise do grupo focal, que os licenciandos relataram que isso ainda está em processo, pois nem licenciandos, nem funcionários, nem professores sabem exatamente como proceder com relação a essas atividades. Como o currículo ainda está se estabelecendo, é possível que, de fato essas atividades complementares contribuam para essa indissociação, mas no momento, não é assim.

Sabemos que na Universidade, o docente atua (ou deveria atuar) também como pesquisador. Acreditamos que, fortalecendo o tripé pesquisa-ensino-extensão<sup>91</sup>, principalmente articulando as unidades de interesse, essas relações se estreitariam, pois a Universidade se caracteriza por esse tripé e sua missão é gerar e transmitir conhecimento.

Dessa maneira, surgiram algumas perguntas quanto a isso. Quais são as pesquisas que estão sendo desenvolvidas articulando a EEFD e a FE? O que está sendo pensado? Tem alguma pesquisa na EEFD que trabalha em conjunto com a FE? Ou vive-versa?

---

<sup>91</sup> “As funções de pesquisa, ensino e extensão devem ser interligadas, no conhecido ‘tripé’ base da vida universitária em geral”. Disponível em: [www.ess.ufrj.br/download/anexo2.doc](http://www.ess.ufrj.br/download/anexo2.doc). Acesso em março de 2009.

Mesmo sem explorar essa articulação entre EEFD e FE, percebemos que na EEFD poucos professores coordenam/participam de grupos de pesquisa ligados à Educação. De acordo com o site da EEFD, existem 5 laboratórios de pesquisa na EEFD<sup>92</sup>, somente 1 relacionado com a Educação (LABJOGOS). Há ainda o NESPEFE - Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes, coordenado pela Professora Dra Silvia Maria Agatti Ludorf<sup>93</sup>.

Na FE, existem cinco professores de Educação Física, e que na maioria são professores de Didática da Educação Física e Prática de ensino. O professor Marcos Antônio Carneiro da Silva<sup>94</sup> tem 2 linhas de pesquisas atualmente: a formação docente na EEFD/UFRJ - que busca analisar a formação de professores no curso de licenciatura na EEFD/UFRJ na visão dos discentes e outra denominada Produção de conhecimento em Educação física Escolar - que analisa a produção científica na área da Educação Física, com ênfase na Educação Física Escolar.

O professor José Jairo Vieira<sup>95</sup> tem uma linha de pesquisa intitulada Educação, corpo e sociedade, que visa o estudo das manifestações culturais através do corpo no ambiente de ensino (escola).

Essas pesquisas realizadas pelos docentes da FE sobre formação de professores, corpo, culturas, sociedade, não falam diretamente sobre Inclusão, mas de certa forma estão vinculadas a esse tema, pois, pesquisas que têm cunho democrático e que se preocupam com a formação docente, remetem a Inclusão. Em contraponto, observamos que na EEFD, as pesquisas desenvolvidas, em sua maioria, são de cunho fisiológico e biomecânico.

Durante a presente pesquisa, percebemos que, mesmo esses estudos supracitados, não são representados nas falas dos docentes e dos licenciandos. Observamos, que existem professores interessados em pesquisas no campo da Educação e da formação docente, mesmo que poucos, e acreditamos que essas pesquisas podem ajudar na aproximação e articulação mais viva entre a EEFD e a FE.

Quando falamos sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, reconhecemos como uma importante ferramenta de aproximação entre professores e licenciandos, que seria benéfica tanto para a formação continuada de professores, quanto para a formação inicial de

---

<sup>92</sup> Laboratório de Biomecânica, LABJOGOS - Laboratório de Estudos sobre o Jogo Infantil, LABOFISE - Laboratório de Fisiologia do Exercício, LICRID - Laboratório de Imagem Criação e Dança, LABONUTE - Laboratório de Mapeamento Cerebral e Integração Sensorio-Motora e Laboratório de Nutrologia

<sup>93</sup> Informação obtida no site <http://lattes.cnpq.br/7454328033193503>

<sup>94</sup> Informação obtida no site <http://lattes.cnpq.br/8008334415878052>

<sup>95</sup> Informação obtida no site <http://lattes.cnpq.br/7504208613924588>

licenciandos. Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (– pró-reitoria de extensão da UFRJ):

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados - acadêmico e popular, terá como consequência - a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.<sup>96</sup>

Durante o grupo focal, os licenciandos levantaram a questão sobre a falta de incentivo à pesquisa em sua formação e citaram que na época da Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, ocorrida em outubro de 2008, o Reitor suspendeu as aulas na Universidade durante aquela semana, para que todos os estudantes pudessem participar, com suas pesquisas ou como ouvintes. Os licenciandos relataram que a notícia da suspensão das aulas chegou até eles e que logo após, outra informação foi divulgada afirmando que as aulas na EEFD aconteceriam normalmente. Alguns licenciandos demonstraram indignação: “[...]e o que é mais grave, tem que ter aula pra cumprir calendário, não é pelo saber “ (licenciando RI); “Pouquíssimos professores têm grupos de pesquisa e esses foram com seus alunos. Acho que o pior disso tudo é a universidade inteira parar as aulas e só a educação física ter aula...é um atestado de incapacidade” (licenciando RA).

Essa informação reforça o fato de que a pesquisa e a extensão precisam ser mais presentes na formação dos licenciandos; sabemos do desinteresse de muitos, mas outros tantos demonstraram uma vontade enorme de participar mais ativamente de uma atividade desse gênero e não tem oportunidades. Como vimos, existem poucos grupos de pesquisa e não são muito divulgados, de acordo com a percepção dos licenciandos.

[...] por causa disso os alunos não sabem que podem pedir ajuda de custo para apresentar trabalho, mesmo que demore (risos), mas tem direito, eles não sabem...ninguém fala essas coisas, a gente tem que fuçar, e como a maioria não quer nada, fica esse ranço dos estudantes de educação física que não gostam de ler, de escrever, só querem jogar bola...horrrível...se os professores abrissem mais nossos olhos, com essas possibilidades talvez isso mudaria...isso é inclusão...fornecer informações, oportunidades, possibilidades. (licenciando RA)

Percebemos neste estudo que, incentivo à pesquisa, formação crítica e reflexiva, discussões sobre cultura corporal de movimento, Inclusão considerando cada indivíduo como uma parte da engrenagem e incentivo à participação plena desses indivíduos na construção

<sup>96</sup> Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/institucional.htm>

constante desta instituição, não é uma prioridade do curso de formação de professores de Educação Física da UFRJ.

Não estamos discutindo aqui se a ausência dessas discussões na formação de professores é certa ou errada, somente apresentamos as percepções dos licenciandos que nos mostram que esses assuntos não foram discutidos até o momento em que realizamos esse estudo, porém estão presentes no PPC (BRASIL, 2006) como diretrizes importantes a serem seguidas. O interessante é que existe um vício de dizer o que não se faz, e não fazer o que se diz.

Entendemos que o currículo reformulado ou currículo novo<sup>97</sup>, ainda está sendo implantado, já que se iniciou em 2006, e nenhuma turma se formou sob a regência deste. Pode ser que, como num quebra cabeça, as peças vão sendo encaixadas período a período, alimentando e fortalecendo esse currículo, tornando-o com menos ênfase nas técnicas. Conforme vimos no Capítulo 3, o currículo é móvel, é dinâmico, não se restringe a somente a composição das disciplinas na grade de horários; porém algumas indagações feitas, tanto por docentes quanto por licenciandos, nos fazem pensar, e apresentam implicações na formação dos licenciandos.

A ausência ou inserção de algumas disciplinas nos levaram a questionar a composição desse currículo novo: (1) Qual o objetivo de uma disciplina denominada **Fundamentos da ginástica** - cuja ênfase recai sobre ginástica localizada - num curso de licenciatura? (2) Por que as disciplinas **Biomecânica e Crescimento e Desenvolvimento** foram retiradas do tronco de disciplinas obrigatórias do currículo novo? (3) Por que não há uma disciplina sobre **Aprendizagem e desenvolvimento motor**, sobre **Educação Física e Inclusão**, sobre **Ética**?

Embora seja louvável a inserção de disciplinas como **Perspectivas Filosóficas da Educação Física, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio**<sup>98</sup>, faz se necessário questionarmos que discussões se estabelecem durante a formação desses licenciandos: essa formação busca trabalhar alteridade? Preocupa-se com a aprendizagem e participação de todos? Enfatiza a criticidade e a reflexão?

A Educação Física carrega consigo marcas de uma história excludente (SILVA, A.P, 2004; 2008) como vimos no Capítulo 2. A trajetória dessa área foi marcada pela grande ênfase na aptidão física e seleção dos mais rápidos e mais fortes. Vimos no Capítulo 3 que as questões culturais estão no centro da cena contemporânea e que não há como

---

<sup>97</sup> Nomenclaturas utilizadas no PPC (BRASIL, 2006).

<sup>98</sup> Antiga TPGE (Teoria e Prática da Ginástica Escolar), desmembrada nas três disciplinas citadas.



desconsiderarmos essa rede de significados partilhados; as culturas são mutáveis e possibilitam compreender sentidos atribuídos, principalmente se a visão da Educação Física Escolar atual nos leva a trabalhar a Cultura Corporal de Movimento. No referido capítulo, vimos ainda que por muitos anos vigorou modelos curriculares que a literatura atual sinaliza como superados, mas que, infelizmente, hoje, embora se propague a formação reflexiva e a cultura corporal de movimento numa visão mais abrangente da Educação Física, incluindo todas as dimensões do ser humano (SILVA, A.P, 2004), notamos, nesse estudo, que essa perspectiva arcaica ainda não mudou significativamente. Buscamos abordar todos esses complexos temas citados acima permeados pela nossa perspectiva teórica para fundamentar este estudo, apoiado nas três dimensões inclusivas.

Durante todo o tempo em que pensamos e desenvolvemos essa pesquisa a complexa correlação entre Educação Física, Inclusão e Formação de professores, só nos instigou ainda mais a pesquisar essas três variáveis, que era uma inquietação inicial e que pensadas juntas podiam gerar discussões interessantes.

Estamos cientes que muitas palavras ficaram por serem ditas, mas fica a impressão de que as práticas poderiam ser apoiadas na reflexão-ação e que os indivíduos que compõem a instituição poderiam ser mais considerados. Nas reuniões do grupo focal, percebemos que levantamos questões que os licenciandos nunca tinham tido a oportunidade de discutir, e eles se sentiram ouvidos e considerados:

Achei muito interessante os temas abordados na oficina, porque são acontecimentos e situações do nosso cotidiano. Assuntos que normalmente conversamos entre nós, mas nunca são divulgados. O grupo estava bem descontraído e houve um entrosamento muito grande, nos sentimos a vontade para falar das nossas alegrias, medos, traumas e ansiedades. E ainda acho que se tivéssemos um espaço para ouvirmos e sermos ouvidos, seria muito importante para o melhor andamento do curso e das nossas relações professor – aluno (licenciando RF)

Achei as reuniões muito produtivas, pois tivemos a oportunidade de debater os problemas presentes em nossa Universidade.[...]Através dos encontros tivemos a chance de desabafarmos, já que não temos muito contato com a diretoria. Espero que as reuniões tenham sido tão produtiva para você, quanto foi para a gente (licenciando RD)

Gostei muito das reuniões[...]achei os temas bem abordados[...]e nos fizeram pensar melhor, e até mesmo rever pensamentos sobre alguns temas. Acho isso muito importante também, além da troca de pensamentos que houve entre os alunos, que é tão diferente e ao mesmo tempo importante (licenciando RK)

Por outro lado, o desejo de maior comprometimento, tanto de docentes quanto de licenciandos, ficou explícito nos dados coletados. Nesse sentido, acreditamos que mais empenho e interesse da parte dos que habitam essa instituição, desenvolvendo valores democráticos que, não remetem a um modelo harmônico, mas sim de incentivo ao diálogo e à

participação ativa desses sujeitos naquele meio, evidenciaria as “*peças da engrenagem*” e seu lugar na citada instituição. Silva, K (2008b) assinala a prática democrática como um princípio da educação inclusiva e acrescenta que:

A formação acadêmica, sozinha, não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão (p.55)

Se um licenciando não tem voz durante seus 4 anos de curso, dará voz a seus alunos? É óbvio que a questão não é tão simples assim, mas parece-nos a gênese do problema e um início para repensarmos as ações e as omissões destacadas neste estudo.

Monteiro (2008)<sup>99</sup> assinala que:

Uma instituição se faz com leis, decretos, resoluções, organização, regulamentos, regras...Uma instituição se faz com pessoas que nela ‘habitam’: convivem, se relacionam, produzem e atribuem significados as práticas políticas e sociais ali desenvolvidas...práticas culturais...(p.11)

Considerar essas pessoas (alunos, docentes, funcionários, coordenação, direção), que constroem e reconstroem a cada dia a história e trajetória dessa instituição, para que possam ser respeitados e valorizados, parece ser um passo importante a ser dado.

A discussão em torno do tema Inclusão está diretamente ligada à necessidade de mudanças estruturais profundas, não somente no campo educacional; a inserção do termo em questão, por si só, em nosso vocabulário, não causará os impactos esperados, mas a postura de mudança nas políticas, nas práticas e nas culturas da instituição, respeitando as diferenças e considerando todos que nela habitam, pode ser um caminho rumo a uma orientação inclusiva.

---

<sup>99</sup> Livro comemorativo dos 40 anos da Faculdade de Educação da UFRJ – Formação de Professores: Desafios e Perspectivas para o Século XXI. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cristina Nacif. **O coordenador pedagógico como agente para a Inclusão**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos & 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.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Brasiliense, São Paulo, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977

BARREIROS, Débora. **Todos iguais...todos diferentes...problematizando os discursos que constituem a prática curricular**. Anais da 28 reunião da ANPED. GT 12, 2005.

BERESFORD, H. et al. **Uma visão sobre o valor da educação física curricular, a partir de perspectivas imaginárias e ideológicas**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16. n. 1, p. 100-112, jan./jun., 2002.

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 (Texto em meio eletrônico).

BETTI, Mauro. & BETTI, Irene Rangel. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física**. Revista Motriz - Volume 2, Número 1, Junho, 1996

BEZERRA, A, F, S. **As aulas de educação física como contexto de desenvolvimento para escolares do ensino fundamental portadores de deficiência física do município de São Luis**. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

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.

BORGES, Cecília. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 Fev. 2008.

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. **Resolução nº. 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 9635-9636, Brasília, DF, 22 jun. 1987.

BRASIL. **Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

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, 1998a

BRASIL. (Lei 9696/98). Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, 1998b.

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. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto pedagógico – licenciatura em Educação Física**. CCS, EEFD, 2006

BROTTO, Fabio Otuzzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial. V.3, nº5. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias Para Entrar e Sair da Modernidade.** Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 2003

CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. **A Relação teoria-prática na Formação do Educador.** In: CANDAU, Vera Maria (org.) Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1990.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil – A História que não se conta.** 3ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1988.

COCHRAN-SMITH, Marilyn & LYTLE, Susan.L. **The teacher research movement: a decade later.** Educational Researcher, v.28, n.7, p.15-25, oct. 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Marcos Miranda. **Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios.** Revista Digital Lecturas, Educación Física y Deportes, <http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires - Año 12 - N° 107 – Abril, 2007.

COSTA, Lamartine Pereira. **O novo currículo de formação de professores de Educação Física: implantação, desenvolvimento e perspectivas - 1988/1998.** Relatório de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, referente ao processo no 521417/93-7-documento final. Rio de Janeiro, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel & SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação. N° 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais.** 2.ed. Bauru: Edusc, 2002.

DAÓLIO, Jocimar. **A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 15, p.181-186, 1993.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar: em busca da Pluralidade.** *Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996*

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física como prática culturais: tensões e riscos.** Revista Pensar a pratica. Vol. 8, No 2, 2005

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Fenômeno social esporte na formação em Educação Física**. Revista da Educação Física/UEM 9(1):111-115, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Apresentação e análises das principais abordagens da educação física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. p 58-65, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação física**. MOTRIZ - Volume 1, Número 2, 124-128, Dezembro, 1995

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara. 2003.

DAVID, Patrícia Aparecida. **O professor de educação física no contexto da inclusão dos alunos com deficiência física no ensino regular nas escolas públicas de São Caetano do Sul**. Dissertação de Mestrado: Universidade Prebisteriana Mackenzie, 2004

**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 .

**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](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien). Acesso em: março de 2008.

**Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em [http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto\\_4.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_4.html). Acessado em Junho de 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria)** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302003000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 Jan. 2009.

FERREIRA, Vera Lucia Costa. **Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: Ibrasa, 1984. mudar

FERREIRA, Ana Isabel de Figueiredo. **Avaliação Motora para a pessoa deficiente mental nas APAEs da Região de Campinas: um estudo de caso**. Tese de doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 1997

FONSECA, Michele Pereira de Souza & MATTOS, Rozelane Sindra Gama de. **Licenciatura ou bacharelado. Com que roupa vou?** In: anais XII Congresso de Ciências 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; SILVA, Ana Patrícia da; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Inclusão em Educação Física escolar: Avanços e dificuldades para além dos desafios conceituais.** In: XII Encontro Fluminense de Educação Física escolar - EnFEFE, 2008, Niterói - RJ. Educação Física escolar e seus desafios conceituais: sociais e pedagógicos, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação como Prática Corporal.** São Paulo: Spicione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** SÉRIE Pesquisa em Educação, v.10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERARDI, Adriana de Castro Magalhães. **Alunos com Deficiência Física na Educação Infantil: Estudo das Barreiras Arquitetônicas na Escola.** Dissertação de mestrado: Universidade Prebisteriana Mackenzie, 2003

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **A pedagogia radical e o intelectual transformador.** In: Escola Crítica e Política cultural. 2. ed ( coleção Polêmicas do nosso tempo 20). São Paulo: Cortez, 1988.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane. P.F. & SILVA, Kátia Regina Xavier. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa.** Publicado em Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife – Pernambuco, 2006.

GORGATTI, Marcia Greguol. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores.** Tese de doutorado: Universidade de São Paulo, 2005

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, 1997

ILIC, Stefan. **História da Educação Física – antiga e medieval.** Parte I. Belgrado: Faculdade de Educação Física – Universidade de Belgrado, 1994.

KRUEGER, Richard A & CASEY, Mary A. **Focus group: a practical guide for applied research.** 3. Ed. London: Sage Publications, 2000.

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.

LE BOULCH, Jean. **A Educação pelo movimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

LOPES, Alice Casimiro. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo.** Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez, 2005

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação., n. 26, p.109-118. Maio /Jun /Jul /Ago, 2004

LOPES, Kathya Augusta Thomé. **O Deficiente Físico nas Aulas de Educação Física na Rede Pública de Manaus**. Dissertação de mestrado: Universidade Metodista de Piracicaba, 1996

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. & BARREIROS, Débora. **Pensando a diferença nos currículos**, XIII ENDIPE, 2006.

MACEDO, Elizabeth **Por uma política da diferença**. Cadernos de Pesquisa de maio / agosto de 2006a.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez, 2006b.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. vol.11 no.32. Rio de Janeiro May/Aug, 2006c.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro, WVA, 1997

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Uma escola mais que especial**. In: XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2003, Águas de Lindóia. Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação, 2003. v. 1. p. 32-44.

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física e desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: DEF-MES, 1952.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MATTOS, Lara Azevedo. **Políticas Públicas de formação do professor de educação física: sua contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação de mestrado: Universidade Cidade de São Paulo, 2006

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1990

MELO, Victor Andrade. **Escola nacional de Educação Física e Desportos – uma possível história**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

MELO, Victor Andrade. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. São Paulo: Ibrasa, 1999.



MELO, Victor Andrade. **O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na Educação Física brasileira.** In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. v. 1. p. 80-81.

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, Edinilsa Ramos de. (ORG). **Avaliação por triangulação de métodos.** 1 ed, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** Educação & Sociedade, vol.22, no.74, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** Revista Educação & Sociedade. Agosto, 2002.

NERYS SILVA, Paulo da Trindade. **A Formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos.** Tese de Doutorado em Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3ª. edição, 2004

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A.(coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1997, p.13-33.

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](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

OGURA, Anália Fiorini. **Política Pública de inclusão escolar no estado do Paraná: e sua implementação no município de Cascavel - PR.** Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Uberlândia, 2002

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal.** trad.Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed,2001.

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.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual - reflexivo – transformador**. In:Fonseca,A,C,F. Revista Pensar a Prática Volume 1.Goiânia:UFG,1998.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita 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: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro**. INTEGRAÇÃO – ano 10, no.22 – 2000a.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Surdez: Desafios para o Próximo Milênio**. Publicado em Anais do Seminário Surdez, desafios para o próximo Milênio – V Seminário Nacional do INES, 19 a 22 de setembro de 2000b, p. 71-74.

SANTOS, Mônica Pereira dos & SOUSA, Luciane Porto Frazão de. **Educação especial: redefinir ou continuar excluindo?** Integração, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

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. **Discutindo a Organização de uma Proposta de Educação Inclusiva na Formação de Professores**. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude**. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs).O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Shape. 2006. pp.226-240

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, Monica Pereira dos, et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Relatório final de pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

SANTOS. Mônica Pereira dos. **Inclusão**. In: SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele e MELO, Sandra. Inclusão em Educação: diferentes interfaces. (2008; MIMÉO)

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SAWAIA, Bader B. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis:Vozes, 2008.p.7-13.

SAWAIA, Bader B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008. p.97-118.

SCHALOCK, Del, et al. **Scaling up research in teacher education: new demands on theory, measurement, and design**. Journal of Teacher Education, v.57, n.2, p.102-119, Mar-Apr. 2006.

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.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação e desenvolvimento: onde estamos, e para onde vamos?** In: CASTRO, Ana Célia et al. (Orgs.). Brasil em Desenvolvimento 2: Instituições, políticas e sociedade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

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. **O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, Alexandra Rosa & KRUG, Hugo Norberto. **A formação inicial do professor de Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência**. Revista Digital Lecturas EFDeportes - Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junio de 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acessado em: junho de 2008

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 pratica 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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna**. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (eds) Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

SOUZA SANTOS. Boaventura. **A queda do Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções**. Novos Estudos,CEBRAP, São Paulo, 1997.103-124

SPALA, Fátima Therezinha. **Políticas de inclusão e a formação dos professores alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; CARVALHO, Marise; D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro & CASAGRANDE, Nair. **Formação de professores de educação física para a cidade e o campo**. Pensar a Prática 9/2: 153-179, jul./dez. 2006

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.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Porto Alegre:Globo,1978

VEINSTEIN, Silvia B. G. **La elección vocacional ocupacional: Estratégias – técnicas** (2ª ed.). Buenos Aires: Marymar,1994

VIANNA, Flavia Mello Gallucci. **A política da inclusão e a formação de professores**. Dissertação de mestrado: Universidade de São Paulo, 2005

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.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico** In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras. ABL, 1998. pp. 207-236.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO PARA PARTICIPAÇÃO COMO COMPONENTE  
DO GRUPO FOCAL

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF n.º \_\_\_\_\_, aluno(a) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, DRE n.º \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins estar ciente das condições de participação como componente do grupo focal – descritas nas cláusulas a seguir:

**DA ESTRUTURA DO PROGRAMA E DOS COMPROMISSOS**

1. O grupo focal é um dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, intitulada: Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ, da Prof<sup>a</sup> Michele Pereira de Souza da Fonseca, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos.
2. A participação nesse grupo E GRATUITA e tem finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá ajuda de custo para os participantes antes, durante ou após a sua realização.
3. Inicialmente, estão previstos 5 encontros para a realização do grupo focal; com a duração de 1:30h (uma hora e trinta minutos), realizados nas dependências na EEFD.
4. Os encontros terão início no dia 07 de novembro de 2008. Ao final dos encontros, os participantes receberão um certificado emitido pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio a Participação e a Diversidade em Educação – LaPEADE – vinculado a Faculdade de Educação da UFRJ, onde constarão o nome do participante e a carga horária.
5. Os encontros serão gravados em áudio e vídeo. O conteúdo dessas gravações será utilizado integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, para finalidades de pesquisa acadêmica e atividades de formação inicial e/ou continuada de professores e profissionais da educação; haverá a divulgação de relatórios, artigos e apresentações elaborados a partir do material produzido. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada.
6. A posse e guarda dos registros de áudio e vídeo será exclusivamente da Prof<sup>a</sup> Michele Pereira de Souza da Fonseca. A pesquisadora se compromete a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.
7. Em qualquer tempo o participante poderá solicitar a interrupção de sua participação no grupo, desde que seja devidamente informado a Coordenadora do grupo. O desligamento acarretará em não recebimento do Certificado de participação. Não haverá emissão de documento em que conste carga horária parcial.

Nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar condições descritas neste termo.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Michele Pereira de Souza da Fonseca  
(Coordenadora do grupo)

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO

Eu, Michele Pereira de Souza da Fonseca, pesquisadora do LaPEADE, laboratório vinculado a Faculdade de Educação da UFRJ, estou desenvolvendo a pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, intitulada: *Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física*, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos. Esse estudo tem como objetivo geral investigar a formação de futuros professores da EEFD - UFRJ com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

Para os fins dessa investigação, será realizada uma entrevista com professores que ministram aula para o 5º período da licenciatura em educação física da EEFD-UFRJ e grupo focal com alunos desse mesmo período.

A entrevista será gravada em áudio. O conteúdo dessas gravações será utilizado 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 registros de áudio será exclusivamente da Prof<sup>a</sup> Michele Pereira de Souza da Fonseca; a pesquisadora se compromete a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.

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 entrevista.

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.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Michele Pereira de S. da Fonseca  
[michelepereira22@ufrj.br](mailto:michelepereira22@ufrj.br)

## APÊNDICE C - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- **Concepção de inclusão**
  - O que entende sobre inclusão?
  - Palavras/situações que remetam a Inclusão/ Exclusão na EEFD/FE baseados em observações, experiências vividas por você ou algo que tenha presenciado nessa instituição.
  - Você já se sentiu excluído na EEFD/FE? Descreva
  
- **Referente às culturas**
  - Vocês se sentiram bem-vindos, acolhidos quando chegaram aqui
  - Relação interpessoal:
    - Entre alunos. Ajudam-se mutuamente?
    - Entre professores. Vocês percebem que os professores colaboram entre si?
    - Entre professor e alunos. Tratam-se com respeito? Relação cordial? Distante?
    - Entre professores e direção. Percebem colaboração entre si, trabalho em equipe.
    - Entre funcionários e alunos.
    - Entre funcionários e professores.
  - Sentem que são valorizados igualmente, são tratados como seres humanos? como percebem as expectativas com relação a vocês?
  - Percebem se os professores, diretores, alunos compartilham uma filosofia de inclusão?
  - Percebem se os professores procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas? Esforçam-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?
  - Percebe preocupação por parte da EEFD/FE em atender a diversidade de alunos que nela existe
  - Deslocamento até a EEFD/FE para assistir às aulas
  
- **Referente às políticas**
  - A EEFD/ FE faz com que seu espaço físico seja acessível a todas as pessoas
  - Questões de acessibilidade e instalações da EEFD/FE
  - Políticas de inclusão na universidade.
  - Políticas de promoção de estágios e informações sobre mercado de trabalho
  - Participação dos estudantes nas decisões/nas aulas na EEFD/FE
  - Tem conhecimento sobre a recente reformulação curricular /resolução 01/02 2002.
  
- **Referente às práticas**
  - O conceito de inclusão foi trabalhado em alguma disciplina? Qual definição de inclusão? Como? Considera essa discussão importante? Concorda? Discorda?
  - Os professores falam sobre exemplos práticos de suas vivencias como professores?
  - Características de um professor inclusivo.
  - Todos os alunos são encorajados a participar ativamente das aulas?
  - Percebem que o planejamento é colocado em pratica visando à aprendizagem e à participação de todos os alunos?
  - Como ocorrem a avaliações? Encorajam o sucesso dos alunos?



## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual disciplina o (a) Sr(a) ministra na EEFD/FE? Há quanto tempo?
2. O que o (a) Sr(a) entende por Inclusão em Educação?
3. Como o (a) Sr(a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores?
4. O (A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?
5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando o(a) senhor (a) avalia?
6. Como é a relação entre o (a) senhor(a), como professor, e seus alunos?
7. O (A) senhor(a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?
8. Como o (a) senhor(a) vê a relação interpessoal entre os alunos?
9. O (A) senhor(a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?
10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?
11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?
12. O(A) senhor(a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?
13. O (A) senhor(a) participou da elaboração dessa ementa?
14. O (A) senhor(a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.
15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?
16. Como o (a) sr(a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?
17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?

## APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS REUNIÕES DO GRUPO FOCAL

### Concepção de inclusão

#### • Palavras/situações que remetam a inclusão

E – eu escrevi pra inclusão: Solidariedade, compaixão, Amor e Sabedoria. E marquei com um X compaixão, porque quando a pessoa tem compaixão ela ta apta a incluir e se incluir.

M - não acho, essa palavra me remete a pena...

E – compaixão seria você retirar essa pena, se você tem pena, você não tem compaixão pela aquela pessoa, compaixão seria você ajudar, mas sem pena

I - se você analisar compaixão é paixão em comum né?!

M – eu acho que o ideal seria tratar aquela pessoa como normal, não tem diferença.

F – eu coloquei as palavras Democracia, Igualdade, Aprender junto e troca, e marquei democracia. Eu escolhi democracia, porque se nós somos todos iguais porque discriminar? Temos todos os mesmos direitos

M – escrevi cooperação, trabalho em equipe, atividades livres e democracia. Marquei cooperação, porque se um ajudar o outro fica mais fácil pra todo mundo né. Igual criança: - ah aquele ali não faz nada, não vai pertencer ao meu grupo, principalmente se for deficiente, tem muito isso, e se você for cooperativo você vai pôr ele no grupo...

D – eu marquei socialização e escrevi atividades pra manter os grupos incluídos e Cooperação. Socialização porque qualquer pessoa que é deficiente não quer dizer que não pode ser considerada normal.

C – participar, entrar, interagir, socializar. Eu botei participar, porque todo mundo participando, eu acho que tá incluído.

B- Direitos iguais, participação, entrar e socializar. Eu botei direitos iguais, porque pra você ser incluído você precisa ter direitos iguais.

A- Educação compromisso, socialização, altruísmo e interdependência. Eu botei altruísmo, acho uma palavra muito forte...deficiente todos nós somos de alguma forma e eu botei essa palavra no sentido de se doar, de pensar no outro...

J- Cooperação, Entrosar, Estar dentro. Eu botei estar dentro, porque eu acho importante não deixar ninguém de fora...

K- Aceitação, Compreensão, Cuidado, entrosamento. Eu coloquei aceitação porque a pessoa tem que se aceitar como ela é primeiramente pra depois poder encarar as pessoas, porque algumas pessoas não se aceitam e isso tem que partir primeiro delas pra depois partir dos outros

M - mas eu peso assim, às vezes a pessoa não se aceita porque? Porque ela ta se sentindo mutilada ou porque ela vai achar que ela vai ser excluída pela sociedade?

K - eu botei isso por experiência própria, meu pai é deficiente, ele não se aceita, ele não se aceita e ele perdeu a visão em consequência da diabetes, no caso dele é de família. Então ele não se aceita por causa disso. E depois que ele ficou assim ele não quer sair, não quer caminhar, não quer nada. Passa o tempo todo dentro de casa, minha mãe cansa de falar com ele, cansa de chamar atenção, mas ele próprio não se aceita

A - mas ele não é assim porque a sociedade exclui mesmo e aí...

K - não ...conforme ele foi perdendo ele parou de sair

A - então, de repente é a visão que ele tinha de um deficiente, e quando ele se viu nessa condição ele

K - mas ele...

E - eu acho que é muito da pessoa mesmo, ele era uma pessoa muito independente e do nada ele ficou dependente, quando você perde a visão até você se acostumar, você fica dependendo das pessoas. Eu acho que ele não conseguiu se aceitar ainda por causa disso, da independência.

K- e assim, tem 10 anos que isso aconteceu e minha mãe cansa de falar, já levou ele ao medico, não adianta, ele fala: não quero, não vou...o pai dele também ficou cego, o tio dele também e eles faziam tudo, ia na rua, no mercado, só meu pai que não, ele não se aceita e eu coloquei essa palavra por experiência própria.

I – Eu escrevi socialização, interação, humanização, imparcialidade. Eu escolhi socialização, porque a função da gente é viver em sociedade e eu botei mais por isso. Todo mundo junto sem diferenciação de modo algum.

H- Atitude, respeito, educação, solidariedade. Eu marquei atitude, porque em muitos lugares você vê as pessoas falando em inclusão, de incluir o portador, e muitas vezes falta atitude. A pessoa pode falar, falar, falar e quando tem que botar em pratica, na hora de incluir a pessoa, exclui.

G- Afeto Receptividade Igualdade Amizade. Eu escolhi igualdade, porque todos são iguais, todos devem estar incluídos.

• **Palavras/situações que remetam a exclusão.**

A - Participação em detrimento da cooperação, egocentrismo, subdesenvolvimento e desigualdade. Eu botei participação, porque só a tentativa de se colocar em participação já deixa clara uma situação de exclusão. Participar é diferente de cooperar. Por exemplo, o pai dela não se aceita, então de repente se tiver que fazer com que ele se sinta igual a todos os outros, isso já é uma exclusão, porque ele não quer. Então o importante também é respeitar isso, e eu coloquei participação como excludente, porque eu posso muito bem estar participando do grupo focal e não estar cooperando por exemplo. No caso eu to, mas poderia não estar, isso é exclusão. Essa é a forma de exclusão que eu vejo como mais forte.

B - Não participar, alguma deficiência, classe social e idade. Eu botei alguma deficiência, porque infelizmente, as pessoas com alguma deficiência em algumas atividades são muito excluídas, e a outra que eu queria colocar era essa questão da classe social que eu acho importante, porque muita gente exclui principalmente os negros e os mais pobres.

C – eu escrevi sair, preconceito, antipatia, ser retirado. Eu botei preconceito, porque é o preconceito que a pessoa tem com deficiência, com classe social e ela mesma se exclui por isso, ela mesmo tem preconceito. - ah sou diferente, e também de outra pessoa que exclui. - ah ela é diferente.

D – Individualismo, mente fechada, preconceito, não interagir. Coloquei igual a C, coloquei preconceito, a mesma coisa dela.

M – Individualidade, busca pela melhor performance, regras rígidas, incapacidade. Eu botei incapacidade, porque se a pessoa se sente incapaz....ela ta se excluindo ou não né. Igual ela, falou, não tinha pensado por esse lado

F - Estar fora da sociedade, Solidão, Baixa estima desigualdade. Eu botei desigualdade, é isso.

E – Inveja, individualidade, superioridade, repugnância. Eu botei superioridade, a pessoa se acha superior aí ela exclui as pessoas, e por se achar muito melhor se exclui do convívio com outros

G - Preconceito por olhar o próximo diferente, timidez, tristeza, fora do padrão. Eu botei Preconceito por olhar o próximo diferente, porque é de dois modos a pessoa exclui e também está se excluindo.

H- Preconceito, egoísmo, falta de amor ao próximo, egocentrismo. Preconceito com relação ao próximo e a si mesmo.

I – Divisão, preconceito, parcialidade, insensibilidade. Eu marquei preconceito também porque eu acho que é a forma mais cruel de exclusão é o preconceito, não só fisicamente, mas também nos gestos, nas intenções.

K – Pena, desprezo, despreparo, vergonha. Eu marquei desprezo pela mesma coisa, no caso a pessoa deficiente anda na rua as pessoas nem olham ou olham com pena, às vezes tem uma

doença, a pessoa quando sabe, não chega nem mais perto da pessoa. Então as pessoas desprezam até por uma falta de consciência sobre o que é essa diferença

J – Restrição, desprezar, estar fora. Eu botei restrição, porque todo mundo pode ser capaz, mas as pessoas excluem tudo o que é diferente achando que não são capazes. Às vezes eles conseguiriam fazer bem melhor, com mais dedicação, mas as pessoas excluem os deficientes...

M- acho que essa é a parte mais difícil, lá no brincante a gente tem contato com muitas crianças doentes, não deficientes, mas doentes e muitas tem doença de pele...mas se elas estão na sala de espera é que podem estar ali, porque se não estariam internados, e tem uma pessoas que assim, falam ah eu posso tocar nessa criança, será que não vou pegar?...é uma forma de exclusão, né. A criança chega pra brincar e logo percebe que a pessoa ta com receio...

K - ou então a mãe fala, não filho não brinca com essa criança não...é e isso não acontece só com criança não...

M - mas lá quando a criança está com baixa imunidade eles não deixam ela participar, porque a gente mesmo pode contaminar elas, alguma bactéria...e a criança fica sentadinha lá doida pra brincar...

F - é diferente, às vezes é necessário esse isolamento como ela disse, mas as vezes as mães ali na sala de espera não deixam brincar por ignorância mesmo, não é por mal

M - às vezes o preconceito parte dos monitores, uma menina que estava comigo do projeto, falou - ah não sei se posso brincar com ele, e se passar pra mim, e ta numa educação superior...quer dizer...

• **O que entende sobre inclusão? qual a concepção que vocês tem de inclusão?**

H - Bom, eu não sei...não sei muita coisa sobre isso, mas eu estou fazendo um estágio num projeto pra pessoas com deficiência e tenho buscado me inteirar mais sobre isso. A professora que dá aula lá, falou uma definição que eu fiquei pensando sobre isso e eu concordo com ela, ela diz que inclusão pra ela é vida, porque se você vive, você precisa das pessoas, você mantém relação com as pessoas, e nessa relação com o outro, você está incluindo, você inclui as pessoas na sua vida, no seu rol de amigos...eu acho que o público alvo da inclusão são todas as pessoas que são vitimas de preconceito, mas principalmente as pessoas com deficiência.

M - sim, de cara, o que eu penso primeiro quando fala de inclusão, penso nas pessoas com deficiência, nas dificuldades que eles enfrentam por não serem aceitos na sociedade.

F – sim, são as pessoas mais excluídas....é muito visível isso, ou são excluídas, ou as pessoas tem pena e desprezam. Quando eu penso em inclusão, eu penso num modo de incluir essas pessoas nas atividades, na vida.

M - eu acho que inclusão seria respeitar a pessoas como elas são, apesar das deficiências físicas ou emocionais.

H - acho que todo mundo pode ajudar a contribuir na via em sociedade, inclusive os deficientes, então acho que inclusão é esse ato que todas as pessoas participem da sociedade.

I - pra mim não são só as pessoas com deficiência, porque eu penso nas classes que sofrem, pessoas com baixa auto-estima, ou as questões homossexuais, eu confesso que sou homofóbico, não consigo interagir, mas respeito. Então eu acho que tem outras pessoas que sofrem preconceito, não só as deficientes.

A - eu vejo inclusão em outros aspectos não só na deficiência, por exemplo eu vou viajar para um país desenvolvido, eu já vou ser considerada lá fora como uma pessoa com necessidades especiais, porque lá eu serei diferente, não vou saber a cultura, a língua...eu vejo que pras pessoas em geral necessidades especiais remete a deficiência, pra mim não, todos nós temos alguma necessidade especial e nem por isso somos deficientes aparentemente. Eu sempre me perco, sou uma desorientada, preciso sempre de ajuda. A pessoa que se dispõe a ajudar, orientar, de alguma maneira conduzir a outra pessoa, já vejo isso como inclusão.

I - a inclusão na minha cabeça vem como proporcionar possibilidades, eu não penso num grupo específico, num público alvo, acho que não seria inclusão se a gente limitasse a um grupo específico... acho que a gente tem que estar apto e ter competência para proporcionar atividades de igual pra igual, para todos, lógico que alguns terão mais dificuldades, mas eu acho que é isso, proporcionar possibilidades. Não tem um público alvo, porque se não eu estaria excluindo alguém ao direcionar para algum determinado grupo, por mais que seja minoria, porque a gente estará excluindo aquele grupo do convívio com outras pessoas...

J- eu concordo com ele, por mais que você pense em um grupo específico, e eu penso primeiro nas deficiências, mas outras pessoas também são excluídas de alguma forma e não necessariamente não são deficientes...

M - por mais que você tente incluir todo mundo de alguma forma vai ter alguém excluído de algum lugar e a primeira coisa que eu penso são nas pessoas deficientes...

K - acho que uma pessoa pode se excluir, mesmo se ninguém a volta dela fazer isso...isso eu acho que é o pior...as pessoas deficientes fazem muito isso, se isolam..

A - eu vejo a inclusão como um processo dialético. O que é um ponto de vista? é a vista de um ponto, é um ponto de interrogação, podem ter vários pontos de vista na sua vida, hoje você pode estar incluído, amanhã você pode estar excluído e a partir do momento que você sente que está incluído ou excluído e perceber essa vista de um ponto em vários pontos, você está abarcando vários campos de pontos de vista, eu vejo assim, vamos incluir alguém, eu acho que é muito mais subjetivo do que a gente pensa ...eu vejo isso como um processo constante, tanto de inclusão, quanto de exclusão

M - é eu sempre que pensei em inclusão pensei nas pessoas com deficiência, mas agora , ouvindo vocês eu já começo a pensar em outras pessoas que também são excluídas, como idosos por exemplo....

I - até em cima do que ela falou...com relação aos homossexuais, vai ver eu tenho esse reserva porque nunca tive contato. Isso acontece muito com profissões também, eu sou músico, po, somos muito discriminados...

M - e ainda veio fazer educação física....(risos)

I - e isso também rola muito preconceito, não aprendo, né risos. Eu tenho os meus horários, às vezes tô 11 horas passeando pela rua, alguém me encontra - fala maré mansa!

A - mas não sabe que de madrugada você trabalha direto, ensaia....

I - mas eu também sou abusado, eu falo: - eu estudei pra isso....você estudou o que estudei musica e você, estudei administração, perfeito então você vai ficar preso no seu escritório...risos

E - pois é, não tive aula de educação brasileira e fui no rio sul que é do lado da faculdade, encontrei uma conhecida e falou: - que faculdade mole hein?! As pessoas rotulam também né

I - a H mesmo me zoa quando eu to na piscina no intervalo

D - mas principalmente no primeiro período as pessoas acham que isso aqui é um clube.

M - as pessoas acham mesmo aqui parece um clube, tem piscina, tem quadra, tem bola...a gente vai pra aula de futebol...as pessoas confundem um pouco e quem quer levar na vida mansa, até consegue terminar a faculdade, meio aos trancos e barrancos, mas consegue, vai se tornar um péssimo profissional, mas consegue. Tem outras faculdades que se dizem superiores o povo também alopra e se estivessem aqui seria horrível também. Aqui se um aluno é ruim, e dez são excelentes, vai chamar atenção o que é ruim...rótulo.

• **Você já se sentiu excluído na EEFD/FE. Descreva:**

(A maioria balança a cabeça afirmando que sim)

M - já, numa aula prática que você não jogue muito bem, o povo já fala: - caraca que perna de pau, não sabe nem chutar uma bola. E isso te expõe, aí eu falo: - ta bom, não jogo mais. Enfim...não sei dar cambalhota, todo mundo vem em cima, não sabe dar cambalhota?? Eu falo

gente, é uma coisa psicomotora...não consigo botar a cabeça pra frente do corpo, as pessoas não entendem isso, isso é uma exclusão, eu me sinto excluída.

F - eu, M e G (risos)...natação pra gente é um terror!Eles classificam como boinha, peixinho e tubarão, já rola uma separação. Logo no primeiro dia de faculdade você tem que pagar um mico, quer dizer a gente que não sabe nadar né. Depois de ir pra rua no trote e depois ir pra piscina mostrar que você não sabe nadar.

M - a gente fala: - não sei fazer, mas o professor fala: - faz pra eu ver se você não sabe fazer.

F - a gente fala: - professor, eu não sei não. e ele: - Mas entra e mostra que você não sabe....ai horrível, morrendo de vergonha. Aí ele- faz crawl (todos riem) - mas como assim, eu não sei professor....é a primeira vergonha que a gente passa na faculdade, pra mim foi traumatizante.

D - eu acho que a primeira exclusão que a gente passa aqui é o trote, os próprios alunos que estão coordenando o trote excluem.

G - mas eles dizem que é pra incluir, pra integrar a galera, não é nada.

D - no meu trote me mandaram pra cruz, a garota lá não foi com a minha cara e me mandou ficar lá pendurada não sei quanto tempo na cruz.

M- ai, eles perguntam: - tem namorado? Se tem eles zoam, gritam e mandam a gente sair...

G - tem um sinal.

F - é se tem namorado é vermelho, se não tem é verde, se ta enrolado é amarelo.

D - aí você vem com a blusa vermelha eles logo falam: - ih esse namoro não vai durar nem um mês.

J - eles acham que são melhores que a gente...

D - é isso mesmo, eles falam: - eu mando aqui e vocês fazem o que eu quiser...

I - pois é mais quando inverte a gente gosta...

Eu - é isso acontece muito freqüentemente e se repete, é um ciclo

I - é uma questão hierárquica, antiguidade é posto, é bem esse ciclo que você falou. Com relação ao preconceito, como eu vim de transferência, faço matérias de vários períodos.

D - aí você não tem aquele grupo...

I - graças ao bom Deus eu faço amizade muito rápido e as pessoas me aceitaram legal. No primeiro dia de aula, começa aquele papo de vestibular, classificação, aí eu tive que falar que era transferido e já ficou um clima assim. Aí eu falei: - eu sou musico, toco na via show. aí todo mundo: - eeeeeehhh. Mas é estranha a relação, embora ninguém tenha me discriminado descaradamente. Mas foi só depois que eu falei que trabalho na via show.

H - eu também, quando puxei disciplina com os veteranos, eu fiz vôlei, no primeiro dia que eles me viram entrando no Verdão, eles falaram: - que é, você é caloura, não pode fazer aula com a gente não. Mas aí depois eles falaram: - não, vou deixar você assistir a aula.

I - como um consentimento, eu to deixando...

H - é...

I - mas em geral é tudo gente boa.

A - é, uma vez eu cheguei na aula, e a professora perguntou a nossa opinião sobre um tema, eu falei uma coisa que a maioria não concordou e eu fiquei rotulada por causa disso. Até hoje não tenho um bom relacionamento com a turma, tive muitos problemas pra fazer trabalhos...tem até dois tipos de exclusão aí, eu exclui eles e eles me excluíram.

D - por mais que a gente fale que foi excluída, eu acho que o trote é um momento de inclusão entre os calouros, é praticamente no trote que você vai fazer suas amizades por resto da faculdade. Eu acho que tem que vir e tal, pra você conhecer as pessoas, aí já tem aquele lance de matéria, e aí quando já tá o grupo todo formado, aí já começa a exclusão, aquele bloqueio, você não conhece ninguém, vai se unir com quem?

A - não por isso, porque eu faço os trabalhos sozinha, não me importo de fazer nada sozinha. Não gosto de fazer nada obrigada. A partir do momento que eu tenho que fazer alguma coisa

com algum grupo, você pode ter certeza que eu vou fazer o melhor que eu puder, independente de grupo. E eu não tenho que ter participado do trote pra isso...

D - não é que você tenha que participar do trote...

A - eu acho que o trote é completamente contraditório, e eu não tenho que participar disso..você mesmo diz que o trote propõe a inclusão, a integração das pessoas, mas eu acho que exclui, que ridiculariza...

D- não, a gente falou que os veteranos excluem a gente, mas eu falei que é um momento que a gente se integra com a nossa turma.

A - eu por exemplo já me senti excluída aqui porque as pessoas gostam de ouvir o que querem ouvir, eu já fui excluída porque expressei algumas opiniões diferentes...

D - eu sei, mas eu também me senti assim...no primeiro dia de aula, no trote, eu fiquei pendurada na cruz (todos riem), todo mundo fala até hoje: - ah aquela garota da cruz...

G - as pessoas do trote ridicularizam mesmo...quem tem namorado já é zoada, colocada de lado. Eles falam- ih, isso não dura 1 mês...

M - é constrangedor....é uma coisa que fica marcada, já estamos no 5 período e todo mundo ainda fala isso....

eu - pessoal, e na FE?

M - a gente fica menos tempo lá, né....não tenho muita identificação...

B - lá eu me sinto excluída a maior parte do tempo porque os professores não se envolvem muito...

D - e os conteúdos, parece que a gente nunca vai usar aquilo...

M - acho que só das pessoas saberem que você é da educação física, já te olham torto lá...o pessoal de letras principalmente se acha melhor que a gente.

F - os outros alunos também não dão muita bola pra gente (risos)

M - eu até me arrumo, boto calça jeans e tal quando tenho aula lá, porque já te olham com aquela calça de ginástica, camiseta, ih, já muda.

E - já pensam, bando de músculo sem cérebro (risos), e a gente nem tem tanto músculo (risos) eu- me inquietou vocês falando que aqui na EEFD parecia um clube, vocês acham que tem um perfil de gente que entra aqui..?

I - eu acho que tem,

F - eu acho que tem também

I - acho que tem...uma fôrma, eu acho que tem uma galera que entra nessa fôrma, com esse perfil de clube, diversão bagunça, tem uma galera que não entra aqui com esse pensamento, se adequa a essa fôrma...mas

H - eu concordo..

E - tem gente que entra aqui e não quer nada,...

M- e se você não se adequa nessa fôrma, isso pode ser um problema, porque eles querem te arrastar pra festa, chopada...e você não quer, mas ao mesmo tempo você não quer ser “ a fora da turma”...é complicado.

A - eu cheguei aqui....é muito oba-oba, principalmente no primeiro período...eu me decepcionei...

D - mas eu acho que esse oba-oba tem em toda faculdade, não é só aqui...

C - tudo bem, mas tem piscina, quadra....num intervalo de aula você pode nadar, jogar bola...uma loucura..

D- mas acho que isso também é culpa da faculdade, você tá no primeiro período e o professor não vem....aí você pode nadar, jogar bola....aí ferrou...

I - mas olha só...eu fiz faculdade de musica antes de vim pra cá...lá o professor falta, neguinho ia pra sala de piano estudar, ou sei lá qualquer outro instrumento...aqui é outra coisa...

A - acho que no primeiro período a rédea tinha que ser mais curta, porque fica muito solto...

J - por exemplo, a gente passou o primeiro período todo sem ter aula de capoeira porque o professor faleceu no ano anterior...mas não tinha nada pra fazer, aí a gente ia nadar, jogar bola, baralho...

A - aí é que tá, aqui na faculdade tem um monte de grupo de pesquisa, porque vocês não procuraram um?

B - eu nem sabia disso no primeiro período, ninguém fala nada pra gente...

E - isso é, ninguém fala nada disso pra gente...

A - mas tem que correr atrás....

D - a gente entra muito novo aqui, fica perdido....

A - ah gente isso é questão de maturidade, não de idade, se você já está no ensino superior, você tem que se ligar nessas coisas...eu entrei aqui pra estudar, e ninguém me falou nada de grupo de pesquisa, eu meti a cara e saí perguntando, realmente pouquíssimos professores incentivam isso. A imagem do estudante ou do professor de educação física é péssima, e eu não queria que pensassem isso de mim, mas infelizmente, a maioria estraga mesmo, a maioria é desse perfil de clube que falamos.

E - isso é verdade...

F -é mesmo...

G - a participação nas aulas em geral é péssima, ninguém quer nada..

E - poucos se interessam

H - é mesmo

I - às vezes a gente tem que pedir silêncio pra turma...

G - poucos alunos se interessam em participar, em se formar, se preparar...

B - mas os professores não incentivam muito a gente....nesse lance de pesquisa mesmo, as vezes é só pra grupinho fechado, panelinha...aí não dá...

A - pra você ver, na semana da jornada científica toda a UFRJ parou as aulas, menos a gente...isso é uma vergonha.....

I -é um atestado de “não quero nada”, uma vergonha mesmo...

M - a gente que tinha que começar a mudar a imagem de quem faz educação física...realmente a gente não tem respeito, a gente é excluído, só porque faz educação física...

E - a gente acaba pagando pela atitude de alguns...fica mesmo um perfil, um estereótipo do cara sarado, que não tem nada na cabeça.....isso é péssimo...

C - acho que as pessoas escolhem educação física achando que é mais fácil...que vai jogar bola o tempo todo...

D - tem até o povo que fala vou pegar a matéria bronzeI, bronzeII, bronzeIII...(risos)

A - é...o povo não se interessa muito....não foi difícil pra você conseguir essas pessoas pra participar da oficina?

eu- é foi...fiquei correndo atrás das pessoas mais de 2 semanas...indo de sala em sala, colocando cartazes...

J - mas é claro que tem pessoas que você vê, poxa esse cara vai ser um ótimo professor, tem gente interessada...

H - aah sim, tem sim...

F - eu também acho que tem, mas a maioria não quer nada...

I - o pior é que essas pessoas vão acabar se formando, indo pro mercado lá fora e falar que são da UFRJ e se mostrarem péssimos profissionais, isso queima o curso...

K -ahh sem duvida

E -ah com certeza...

F - poxa, tem uma menina que ela me irrita, ela entra na sala... daqui a 5 minutos ela sai, fica perambulando pela faculdade, aí entra na sala de novo comendo...um horror, ela não quer



nada...po, que que essa pessoa quer? não acredito, ela faz vestibular, passa e faz isso....tem um monte de gente que queria estar aqui e ela faz isso...

G - e tem um monte de gente aqui assim...

I - eu me sinto excluído quando por exemplo a Professora X obriga a gente usar um uniforme nas aulas práticas, o tamanho da meia, a cor do short...eles não dão o uniforme, não podem exigir, e se a gente não tem dinheiro pra comprar?

J - eu também acho isso um absurdo.

K - e ela tira o aluno que ta sem uniforme, ou por causa do tamanho da meia.

L - é tem quer meia que aparece, não pode ser aquela invisível...

D - a gente, eu acho certo, tem que exigir mesmo...fica uma bagunça, eu gosto da Professora X.....

E - eu também gosto, mas ela tira a pessoa da aula, isso é errado...

K - é eu me sinto excluída....é horrível, e também ela dá prova pratica, isso é excluir também, a gente não é atleta...

J - concordo a gente não é atleta...

M - tem o lance também se você não sabe jogar muito bem, você é zoado.....as pessoas acham que você entra na faculdade de educação física você tem que ser atleta, e não é nada disso, isso é um preconceito que existe mesmo entre os alunos...

G - é, e ficam vários grupos por essa afinidade.....

M - eu senti um pouco excluída por um professor...queria que a gente fizesse aula pratica como atletas, eu não gosto de correr e ele matava a gente na corrida...ele cobrava a parte prática mais que a teórica e eu falava com ele: - eu sei a parte teórica, mas não quero correr. Ele falava: - já viu professora de educação física gorda? é horrível...não pode...vamos correr...

F - esse lance de corpo é muito evidente aqui....todos se preocupam muito com isso..

C - é mesmo...

D - é teve um professor que falou que eu era obesa...

F- isso é muito visado aqui, você tem que ser magra, sarada, atlética...

**Vocês se sentiram bem-vindos, acolhidos quando chegaram aqui?**

L- a gente chega meio perdido aqui....mas eu sou meio tagarela e fui me achando...acho que é estranho, é muito diferente da escola, que a gente já estava acostumado.

E - na primeira semana de aula a gente fica muito perdida, ninguém fala nada pra gente, ninguém nem sabe que sala vamos...o DAMA fala a sala, mas a gente não sabe que o DAMA sabe...(risos)

A - eu cheguei aqui também perdida, mas fui fuçando, mas eu achei que a gente precisava ter uma direção, explicar as coisas todas, ter uma aula inaugural de boas-vindas...sei lá...alguma coisa...falar onde é o banheiro, biblioteca, os laboratórios, as quadras, a secretaria...sei lá, localizar a gente naquele ambiente...a gente nem sabe a quem recorrer..

D - não teve nenhuma reunião sobre quantas matérias obrigatórias, quantas eletivas, horas de estagio...essas coisas... esclarecimentos sobre como será o curso.

E - é, isso eu senti falta, a gente chega aqui perdidinho...

C - não sabe o que é eletiva, obrigatória...

B - a gente fica sabendo pelos outros....e as vezes fica sabendo errado...

D - a gente não sabe qual estágio que vale para as horas que precisamos...

C - a gente é do primeiro ano do currículo novo, eles estão ainda sem saber como é...sei lá....

F - eles não sabem, a gente muito menos...

G - a gente pergunta essas coisas na secretária, às vezes eles nem sabem...fala que depois a gente vai ficar sabendo...

D - a gente pergunta as coisas para os veteranos (risos)

## Referente às culturas

### • Relação interpessoal:

#### Entre professor e alunos. Tratam-se com respeito? Relação cordial? Distante?

I - depende do professor....mas eu acho que em geral a relação é distante...parece que eles se acomodam, sabe, eles sabem que vão passar o resto da vida aqui e não se importam muito em se dedicar a gente, em serem bons professores, dão as coisas de qualquer jeito...até acho que os substitutos são bem mais atenciosos que os efetivos.

F - aah é..isso é

G - também concordo, é isso mesmo.

A - não há um equilíbrio, tem professor que só enfatiza a parte prática e tem professor que só focaliza a teoria e a gente fica sem rumo...

M - tem professor que marca a sua cara e implica. Tive um que eu gostava muito da matéria e perguntava muitas coisas pra ele, aí eu acho que ele confundiu um pouco as coisas ... e eu me afastei, foi horrível...uma situação estranha.

F - isso aconteceu comigo também, ele até me dava carona, mas depois eu parei.....ele confundiu também, nada a ver.....

H - tem professor que é compreensivo, às vezes você não tá se sentindo bem e aí você não faz aula, mas tem professor que não admite que você não faça aula dele, mesmo você morrendo....

I - é eu concordo, claro que tem aluno 171 (risos) que arma mesmo, mas tem professor que é assim mesmo...

B -é eu já passei mal, porque fui forçar fazer aula....por causa do professor...

K - eu tenho problema no joelho e fiquei com medo de fazer aula de GA, aí eu sempre falava com ele e tal...as vezes não fazia aula, teve um dia que ele parou a aula toda e falou\_ agora é você que vai fazer. Eu desesperada: - não professor, não vou fazer não. não vem que eu te ajudo na segurança...(risos)

L - desde que eu entrei na faculdade, as relações que eu percebo, não só comigo, são relações boas, eu nunca vi nenhum caso de indisposição professor e aluno, no meu caso que venho de transferência, eles são bem compreensivos com relação a ajudar..tentam sempre relacionar as aulas e realidades diferentes, nossa experiência na outra faculdade, e a gente tem maior liberdade de mostrar as diferenças..eles respeitam analisam os dois lados, respeitam nossos limites, é bem tranqüilo.

C - eu sinceramente acho que essa relação professor –aluno é muito diferente e varia de professor para professor, tem professor que tem uma relação mais de amizade, tem professor que tem a relação tipo: - eu sou Deus e vocês são meramente resto. Acho que depende muito de professor para professor, acho que você tem essa visão porque você deu muita sorte com seus professores. Você já teve aula com o *Professor Y* ? tem professor que todo mundo sabe que sabe pra caramba, mas não sabe passar o conhecimento, e ele acha que ele explica super bem e a gente pergunta e ele: - já falei, é isso, isso e isso, e pronto

L – a relação que eu disse é do meio humano, esse tipo de relação é tranqüilo, mas eu sei que tem professor aqui que, realmente, nota-se que não sabe passar...

K- tem professor que não está nem aí para o aluno, - ah entendeu? não entendeu, beleza, ótimo.

G- acho que isso depende muito do aluno também,

K – é ..tem um monte bagunceiro e aparece um que quer saber, aquele um que quer saber vai acabar pagando pelo resto da turma

M- no nosso caso, eu e K fizemos disciplina T com mesmo professor, mas horário diferente. Na nossa turma, como a gente colaborava muito com a aula dele, a gente não era muito falante, ele até brincava a gente também, mas nas horas certas, ele foi super bacana com a gente, seu até um trabalho pra ajudar

K – no final do período ele até falava, vamos na pizzeria com a gente...

N – mas era só na nossa turma..

L – ele já chegava com aquela cara: “pô tenho que dar aula pra vocês”...

eu – depende muito disso que a G falou, a relação professor-aluno depende da resposta da turma?

todos concordam - é...

G – é ano passado foi bem assim com o professor de C... também.

F – na outra turma ele dava trabalho extra pra ajudar na nota...mas pra gente ele não deu e a média é 7. Mas vou te falar, os alunos da minha turma também eram terríveis...

G – botavam o celular pra despertar pra sair da sala pra atender a ligação e vai embora...

F - teve situações constrangedora, de uma menina que pegou uma folha dele assim...e derrubou...umas coisas assim...aí quase todo mundo foi pra prova final, porque a média era 7. Na verdade, se for analisar assim o ensino e tal, a outra turma também iria para a prova final se não tivesse trabalho, mas ele quis mostrar que ele podia ajudar se a gente cooperasse com ele... infelizmente a gente estava nessa turma que saiu prejudicada.

L - tive um professor de socorros urgentes que não aceitava que a gente chegasse atrasado, se chegasse depois de 15 minutos do início da aula ele não aceitava. Teve um certo dia que uma menina chegou, mas ela estava no horário, tipo 10 minutos atrasada, a tolerância era de 15 minutos e tal... ele deu uma crise dentro de sala, já estava mais da metade da turma dentro da sala, ele deu uma crise, pegou as coisas dele foi embora e não deu a matéria naquele dia. Aí eu e mais um pequeno grupo fomos assistir a aula na turma da tarde pra pegar a matéria que ele não tinha dado, eu e mais 5 ou 6 pessoas, e a gente sentou num cantinho no fundo da sala...ele começou a falar mal da nossa turma, falar mal, falar mal...e todo mundo começou a olhar pra trás porque todo mundo sabia que nós éramos dessa turma que ele estava falando...e foi constrangedor da gente sair da sala..a gente saiu da sala... no dia da prova, a prova era toda a matéria do dia que ele foi embora...toda...não tinha uma questão da matéria que ele tinha passado...aí foi todo mundo fazer segunda chamada, pra recuperar ponto e a prova estava simplesmente ridícula...muito fácil e foi a prova que ele deu para a outra turma...ele pegou no pé mesmo da nossa turma.

eu – então, as relações em geral são boas, mas depende mais da resposta que a turma dá para o professor e isso vai determinar como ele age..?

F - é...em geral a relação é distante. Eu, por exemplo...muito difícil, eu falo com um professor...mas não é amizade, tem um ou outro que a gente tem mais aproximação...mas em geral, pegando o numero de todos que tem aqui, a relação é distante...

M – parece que as pessoas acham que quando o professor é muito rígido, ele é mais respeitado, controla a turma, aí pensa: - esse cara é bom...e por outro lado quando o professor é muito amigo, pode perder a mão...

M – eu já vi professor que é muito amigo acabar perdendo...não é o respeito, mas a moral entre aspas. Mas aqui ainda não, aqui acho que eles têm esse limite de permitir essa amizade.

I - eu acho que a gente tem uma tendência a procurar extremos quando a gente deveria procurar o meio termo. Radical demais não é legal, como liberal demais também não é bom...por exemplo a gente tem um professor que ele é rígido ele cobra prazo, cobra atraso, passa as avaliações, ele quer o cumprimento dos trabalhos, porém é super amigo, deve ser o mesmo professor de vocês também que é o professor Z... ele faz piada: - se chegar atrasado, ó, bolo na semana que vem, traz bolo, guardanapo. Ele chama até um ou outro que tem apelido, pelo apelido...então, é uma pessoa que tem relação de afeto, ele se insere na turma, não fica aquela coisa “ o professor afastado dos alunos”.. ele faz brincadeira, porém com essa cobrança que eu acho que deve haver pra não virar um carnaval o tempo inteiro. Por exemplo, esse lado radical demais a gente já citou aqui que deu menos 1 no trabalho do aluno, apesar dela ter uma ótima metodologia, você entra lá e sai sabendo o que ela se propôs a passar, porém a

gente não é maquina que tem que ficar ali tá entendeu? entendi....não adianta a gente tem relação, se é ser humano...então com relação a relação...( balança a cabeça negativamente...)

F -eu vejo que o professor substituto ele tenta ficar muito mais próximo do aluno, ele tenta cativar a turma mais do que os doutores....aqueles bem acima...(todos concordam ) a gente mesmo teve *disciplina Y* com professor substituto e a gente no interperiodos só ganha na *disciplina y*.....professor tem que ser um meio termo, nem completamente distante, nem muito perto...

N – por exemplo, com ele eu aprendi os sinais de árbitro com a Professor X não aprendi porcaria nenhuma nada ( todos riem)

eu- então vocês vêem que aqui tem atuações, metodologias e praticas docentes bem diferentes ( todos concordam...)

I - a metodologia aqui na faculdade não é direcionada para uma escola...ela não é liberal, progressista, humanista, é uma mistura ( todos concordam), a gente fica sem ter como se comportar, porque cada um é de um jeito..tem que se adequar a cada professor, responde ro que ele quer ouvir, normalmente eles não são abertos ao diálogo, a diferentes opiniões.

G – cada aula a gente tem que se adaptar aquele professor de um jeito diferente...

L – eu não sei se o pessoal que faz *disciplina X* comigo percebeu a diferença do professor nas primeiras aulas para agora (muitos concordam), ele é super exigente, é ótimo professor, mas no início ele era um professor meio irredutível...era aquilo pronto e acabou, ele era muito sério e tal, quando ele percebeu que a turma tava fazendo as coisas direitinho, ele passou a rir, a brincar...e eu percebi que a turma ficou meio assim... eu fiquei meio assim: será que isso é bom, será que isso é ruim, será que tem alguma coisa pior depois disso ( todos riem)

M -hoje ele brincou, ele riu e eu olha....eu nem esperava.

J -mas ele sentiu que a turma tem um bom comportamento e ele foi relaxando

L - tem professor que nem fala na sala, mas passa no corredor e ri, brinca...

K - tem um outro professor que a primeira vez que a gente viu ele rindo foi até engraçado, a gente olhou uma pra cara da outra e: - e ta rindo?? Nos primeiros dias de aula dele ele dava boa tarde, ligava o computador dele e explicava, não dava um sorriso, teve um dia que ele entrou na sala começou a conversar com a gente e deu um sorriso e a gente se assustou

Eu – então fica claro assim, que depende de como a turma vai recebê-lo, como eu falei mas a sensação que eu tive, que vocês falaram no ultimo encontro e falaram hoje, é que o professor que é mais rígido, acho que parece eu tem mais o respeito da turma

Todos concordam - é verdade

M -mas aí é um respeito de medo, baseado no medo, você tem que ter respeito pela pessoas

F - se o professor não cobrar presença, aluno não aparece na aula, é horrível

G - e também se der presença no primeiro tempo, a sala começa a esvaziar

F- não adianta, se não cobrar presença, começa a esvaziar a sala. A gente tinha aula de disciplina Z na FE, eram mais de 70 alunos, não cabia na sala, iam pegar cadeira e não sei o que. Ele não fazia chamada, o pessoal foi sumindo sumindo...ou então ele passava uma lista o pessoal assinava e ia embora... quer dizer, é complicado..aí você pensa, ah o aluno tem que ser responsável, sinceramente, o aluno não sabe que isso é importante.

K - eu tive um professor que no primeiro dia de aula, eu fiquei horrorizada do modo como ele tratou a turma, ele sentou e falou : - gente, hoje é o primeiro e o último dia que vocês vão chegar atrasados, 7:30 eu quero todo mundo na sala, se passar vai receber só uma presença do segundo tempo, você pode chegar 5 minutos com atraso, vai levar falta no primeiro tempo, aí ele começou a conversar como que ia ser a disciplina dele, do nada ele virou pra turma: - “olha só, eu vou xingar, vou fazer e acontecer, mas se vocês se meterem no meu trabalho, tenham certeza que eu vou f...com a vida de todo mundo aqui, que eu detenho a aula de vocês, não se metam no meu trabalho. Ele falou nesses termos.

Eu – mas “não se meta no meu trabalho” em que sentido?

K- Tem que ser o que ele fala, o que ele fala é lei, o que ele fala é certo

J- ele sempre fala ....você vai perguntar uma coisa, ele ta sempre certo e você sempre errado.

I - ele não concorda em questionar o trabalho dele

K - mas professor eu não concordo com isso – não pode! e não pode chamar de professor, tem que chamar pelo nome dele.

I- esse é um dos professores que a galera tem medo também aqui dentro

A - ano passado eu já tinha escutado falar dele passando pelos corredores, e uma vizinha minha falava pra mim: - você precisa assistir a aula de tal professor. Curiosa eu fui assistir... e diante de tudo que eu ouvi, assim...eu gostei dele, só não puxei matéria com ele esse período porque o horário não tava batendo, não achei ele nada contraditório, essa relação que ele tem de aluno com professor, ele não gosta que o aluno chame ele de professor, por conta justamente desse pedestal que o professor se coloca, ele é uma pessoa super aberta, normalmente ele fala assim: - ah me encontrei com Platão, ele usa muito figura de linguagem que às vezes o aluno não entende, mas é justamente para o aluno parar e pensar, ele instiga esse reflexão, ele tem um comportamento aparentemente contraditório, mas não realidade não é contraditório, não acho ele nada autoritário.

K- mas na minha turma ele foi.

A-ele tem uma maneira de se expressar muito enfática, então pode parecer que é uma maneira agressiva com os alunos, mas não é; a agressividade dele é em relação ao sistema, eu já fiquei conversando com ele no corredor horas...

K - mas no corredor ele é outra pessoa mesmo

A - ele é totalmente contra o sistema, ele é totalmente a favor dos alunos, em relação a exigir os direitos dos alunos, eu acho que ele é uma pessoa super centrada, porém não compreendida.

K - quantas aulas você assistiu dele?

A – eu assisti umas 3 aulas, fora as conversas de várias horas...

K - olha só,mas ele é uma coisa dentro da sala e fora da sala é outra, eu também já conversei com ele e ele é totalmente diferente. Faz aula com ele o período todo, você vai saber quem é o *professor T*, aí você vai ver quem é ele.

A - eu já perguntei a outras pessoas que já tiveram aula com ele, já fizeram pesquisa com ele, as meninas falam bem dele, porém que ele é exigente, agora...o problema é que ele é um cara que põe pra pensar, se você não gosta de refletir, parar pra analisar a situação não faz com ele, nem é por conta dele, é que você vai se sentir um pouco...

K - no final do período ele exigiu um trabalho monográfico e um projeto...ele queria que a gente preparasse um projeto, ele mesmo explicando o que ele pediu ele sempre falava: - não, isso ta errado, faz de novo. A gente perguntava e ele: - ta errado, nunca tava perfeito pra ele. Eu fiz tudo do jeito que ele falou, mostrei pra ele, e ele:- não foi nada disso que eu pedi.

A – eu percebo que há um problema na comunicação, do que se entende e do que é falado, porque? A disciplina dele é do campo completamente subjetivo e normalmente as pessoas tem dificuldade nesse campo subjetivo e quando chega na disciplina dele, além dele ser dessa área e ele naturalmente já é uma pessoa abstrata, subjetiva, então isso dificulta a comunicação, mas eu acho ele um excelente professor.

K - eu fiz um curso de férias em outra faculdade que durou 4 semanas, a mesma matéria dele, eu aprendi mais lá em 4 semanas do que um período inteiro com ele.

Eu – isso de aprender mais ou menos vai de cada um ...

K – porque o que ele ensina é uma coisa e o que a gente coloca em pratica é outra. A matéria dele é muito pratica, mas ele só dá teoria, reflexão...a gente quer prender na pratica.

Eu – vocês falaram mais dos professores daqui, e como é na FE?

I – com relação a praia vermelha, me lembra um pouco colégio particular, sempre tenho essa idéia assim na cabeça... tem vários horários lá, tem de manhã, à tarde, à noite, eu fiz uma parte

à noite, e à noite é igual colégio particular, a galera faz de qualquer jeito, trabalhou o dia inteiro, ta todo mundo cansado, e ainda vai sair pra tomar uma cerveja. Tinha um professor de manhã, foi um dos melhores professores que eu tive na minha vida que foi de disciplina T e assim, super exigente, porém não radical, exigente no termo pleno mesmo, horário da aula 7:30 tolerância até 7:45, porque é o que rege a lei da universidade, passou disso falta no primeiro tempo, ele era engraçado, porque ele comprou um relógio de parede e pregou na sala, ele falou, não vai ser o relógio de vocês nem o meu, vai ser o da universidade (todos riem) e isso é genial, o cara tá dentro da universidade, tem que cumprir as regras da universidade, já que tava tendo esse lance do horário, não é o dele, não é o meu que pode haver confusão, é o da universidade. Sério, ele comprou um relógio e botou na parede, cara isso é uma sacada e tanto...tinha esse lance da rigidez...todo mundo passou a chegar no horário e era na praia vermelha que pra uns era contramão pacaramba, tinha gente que vinha de campo grande tinha que acordar 4:30 , 5 horas da manha, mas chegava no horário porque o professor exigia e também porque a maneira dele dar aula era super atrativo. E eu vejo uma grande diferença na praia vermelha, de manha é uma coisa, de tarde é outra e de noite é largado.

Eu - na FE, na mesma turma, há pessoas de cursos diferentes, letras, historia, matemática, educação física...como é a relação dos professores com essa diversidade de alunos?

M -na nossa sala de psicologia da educação, algumas pessoas são de outros cursos, mas a maioria é de educação física.

K - na minha não, tinha muitas pessoas de outros cursos

Eu- e como é essa relação?

K – ah é legal, em época de interperíodos a professora brinca: - ah, quero ver a medalha...

F- na aula de disciplina W, só tem um menino que não é de educação física, é de química, mas sociologia é uma mistura danada, tem história, geografia, aí é assim, o pessoal de história interagia mais com o professor, o pessoal de biologia, educação física assim doido pra ir embora e o pessoal de historia adorando a aula...

G - é questão de se identificar...

F - ele por exemplo é uma pessoa que ao mesmo tempo que ele brinca, um de fora acha que ele ta sacaneando, mas ele leva na brincadeira. Hoje mesmo ele falou, o que que leva vocês a fazerem um faculdade de educação física e ganharem 2,50 centavos pra trabalhar em academia?? E começa a sacanear a gente...

A – mas aí é que ta, as vezes você não liga pra esse comentário dele, acha que é brincadeira e tal, mas pode ser que alguém se sinta discriminado com isso..

K- é verdade, concordo.

I- eu vejo que essa questão do preconceito lá, não é muito do corpo docente para o discente, é entre os alunos, e isso é muito louco, porque tipo assim, o pessoal de matemática olha pra o pessoal de letras e fala: - você não conseguiu passar no vestibular pra coisa melhor ...aí o da letras já olha para o de educação física e: - esse aí é burrinho, não gosta de ler. Sabe, e ta todo mundo no mesmo barco... a mudança de um campus pra outro a gente percebe...

G- e é assim, fora que não se mistura né, é um bolinho de historia, um bolinho de educação física...

I – é todo mundo, um se afastando do outro, tendo uma visão errada, julgando o outro, isso é muito doido.

L - na verdade, eu acho que seria uma excelente oportunidade pra trocar ( todos concordam), ia enriquecer todo mundo e ficar todo mundo igual.

I - a gente também tem essa visão, eu pensava: - pô, o cara fica decorando um monte de fórmula e eu acabei de vir de uma aula de orquestração que é todo mundo batucando, maior sambao....

M - tudo bem a gente também tem essa visão, mas isso é troca de experiência, imagina se o professor chegasse e visse assim as diferenças de curso na aula dele e chegasse e falasse: - fala a sua visão sobre o seu curso, o que que você acha que é o seu curso, aí você fala: - pô, educação física é super bacana, a gente tem uma interação...sabe, falar da educação física pra eles... e aí eles vão parar de pensar: - ah ele não conseguiu nada melhor..ele quis fazer letras, quis fazer educação física..

I- eu sinto que os professores têm uma certa dificuldade de tentar dar conta de todo mundo. são de vários cursos diferentes.

A – eu acho sim, eu acho que existe uma distinção, eles rotulam a gente como “ não sabem nada sobre isso, não gostam de ler...”. Dependendo do questionamento que você for fazer eles se assustam, eu já percebi isso, (todos concordam) tipo perguntas mais profundas eles falam: - ta perai, mas você é de que curso?

I- eles acham que só o pessoal de humanas que tem duvidas e perguntas...

A- essa distinção eu comecei a perceber na aula de *disciplina Z* que falava de Vygotski, na parte de desenvolvimento, aí eu fui perguntar e a professora deu uma...levou um susto...a gente percebe sim que existe essa distinção, é uma discriminação, é uma forma de discriminação porque eles já esperam um estereotipo de aluno de educação física que tem suas limitações como todos os alunos, mas eles vem a gente num campo mais limitado ainda, então, eu percebo isso, é como se eles se sentissem mais a vontade pra dar aula para uma turma de educação física porque eles podem falar qualquer abobrinha, e na maioria das vezes, não tem ninguém pra questionar. Teve até uma aula que a professora falou uma data errada e eu: - não professora....e tal, a gente percebe que desconstrói uma imagem, as pessoas ficam até mais assim na hora de falar, porque aparentemente, em principio eu percebia: - ah educação física não vai questionar, perguntar nada...então eu percebo isso lá na faculdade de educação e ate mesmo umas aqui na EEFD também.

I- há de convir que a grande maioria não questiona e não pergunta mesmo, voce é uma que vai lá e desconstroi, a grande maioria constrói essa imagem esteriotipada da educação física

A- a grande maioria constrói, lógico, mas o que eu falo é o que o professor já espera do aluno, não pode generalizar. Com relação ao que os professores sabem...sabem, imagina, eles sabem muito, são fantásticos, mas em relação ao que eles esperam dos alunos, eles tem uma baixa expectativa, é um esteriotipo.

I- mas isso teme m todo lugar

A - sim, tem em todo lugar, mas com a gente é maior, principalmente lá na Praia vermelha

### **Como é a relação entre alunos. Ajudam-se mutuamente?**

I - já dei uma pista que na praia vermelha a relação não é muito aproveitada.

L- é eu concordo que a gente não tem muita aproximação com alunos de outros cursos. Eles não fazem questão e aí a gente também fica mais com o grupo de educação física.

M – ah aqui na EEFD eu falo com todo mundo (todos riem) acho que tem um entrosamento bom, quem vem transferido, quem é de outro período e faz matéria com a gente...todo mundo se dá bem.

G – é depois do quinto período vai ficando mais misturado...

Eu- normalmente é assim tão harmônico?

K - não, até mesmo dentro dos períodos tem os grupinhos

M -no meu primeiro período, todo mundo fala, era muito unido, chamava a gente de “a grande família”, chegou no segundo período, acabou, espalhou, até de falar mal um do outro...de andar em grupinhos...como em todos os outros acontece também, mas no inicio nosso período era muito unido...

Eu – mas esse “todo mundo fala com todo mundo” é no sentido de amizade, ou no sentido de ajudar mesmo, de estar preocupado com alguma disciplina especifica ou é assim: - ah vamos pra chopada, vamos sair juntos?como é isso?

K - no primeiro período era um por todos, todos por um. Um tinha um problema, todo mundo se juntava pra resolver, depois não.

M- no primeiro período era assim, era todo mundo unido, mas tinham os mais recatados e os mais saidinhos, tanto é que a gente fazia churrasco e tinha gente que não ia ( risos)

Eu – eu aqui circulando pela escola, eu percebo que vocês se dão muito bem até uma relação entre períodos, eu nesse olhar de fora,mas quando parte para outros campos que não a amizade, ou de marcar pra sair, chopada, é meio cada um por si?

I - com relação a disciplina sim...é cada um por si

G - esse negocio de ajuda é mais com o grupinho fechado

F- fazer trabalho em grupo com alguém que não é do seu grupinho fechado é problema (todos concordam) e eles nem ligam, ficam esperando que você faça, ou você pega e faz ou você fica sem nota.

M- é F, período passado você me falou que estava difícil de fazer trabalho em grupo...

H - tem turma que também tá todo mundo reunido, é todo mundo amigo, sai e tal, mas chega na hora do trabalho, hora séria, da coisa séria mesmo, você não vai chamar o seu amigo de copo (todos riem) porque você sabe que ele não vai fazer nada. Ele pode ser legal pra ir pra chopada, pra sair, mas chega na hora seria, ele não assiste aula, não faz nada, dorme, você fala: - tem que fazer trabalho pra semana que vem. Aí ele fala: - tem trabalho?

K- acho que esse lance de trabalho é o que mais afasta, é todo mundo amigo, mas na hora de fazer trabalho...Tem até um que aconteceu recentemente, tinha um trabalho e o cara não fez nada, não botamos o nome dele, no dia do trabalho ele pediu pra dar uma olhada no trabalho, ficamos sem graça e inclui o nome dele de caneta preta,

G- aí a professora escreveu: - esqueceram dele ou facilitaram pra ele?

F- aí a gente foi mostrar pra ele, a gente tirou nota máxima, aí ele olhou o nome dele: -pô, aí vocês me queimaram...

L - mudar isso é muito difícil,

Eu- pra manter as relações??

L- é...eu vim transferida, faço aula com 5 turmas diferentes, são pessoas de níveis completamente diferentes, faço aula com pessoal do 6º período, tem aqueles que não querem nada, mas o nível é outro, as brincadeiras são outras, é diferente. O pessoal do 1º, 2º período tá chegando agora, é só oba-oba, não tem comprometimento, a gente sente nas turmas que isso vai melhorando no passar dos períodos. Tem umas turmas que me recebem muito bem, mas tem outras que eu chego sento e vou embora. Pra fazer trabalho nessas turmas, eu sempre sobre, aí teve um grupo bondoso (risos)..

H- também só sobrou a gente, a sala inteira estava em grupo menos a gente...

L - e eram 7 pessoas no grupo e só tinha nós 3 que fizemos o trabalho, carregamos todo mundo. No último trabalho a gente não colocou o nome de ninguém e foi maior confusão, briga dentro do grupo, amanhã tem trabalho de novo e ninguém chegou pra gente pra falar nada. E a gente ainda não decidiu ou a gente não faz o trabalho, o faz e não coloca o nome de ninguém de novo.

I - o ser humano só funciona na pressão...(risos) eu já tinha sugerido isso antes, o cara me mandou um e-mail: - pô cara, tô sabendo que teve o trabalho e vocês não botaram meu nome, tô achando que tá rolando uma divisão.

G- q absurdo!

A- eu fico só observando...

M -a A é toda filosófica (risos), ela fica pensando....ela tem uns pensamentos muito loucos...

A - eu percebo que existe uma amizade, mas uma amizade um pouco mascarada..parece que é assim, na hora da alegria é alegria, mas na hora que precisa de um suporte, na hora dos trabalhos...do professor faltar ou de aluno que faltar e ninguém liga pra avisar...

Eu- só se for parte do grupo?



A- é, pois é...eu tenho impressão, a minha impressão que é um relacionamento muito superficial...dentro de um campo de diversão.

I- não acho nem que é superficial, mas é mais fácil as pessoas se preocuparem com a sua saúde do que na hora do trabalho..por exemplo eu fiquei doente....pessoas de outros períodos, não só do meu foram deixar mensagens perguntando como eu estava....é uma relação mais pessoal e não acadêmica...

A - isso é....nada acadêmica....

I- mas eles procuram saber lá no fundo, às vezes a gente tá meio calado: -pô você tá triste, aconteceu alguma coisa?

Eu – mas isso separado do meio acadêmico....?

L- eu acho assim, isso é a grande maioria...eu por exemplo....a H coitada, vive fazendo isso comigo, sempre que tem alguma coisa pra fazer ela me avisa, eu não venho, depois eu copio...

A- no campo acadêmico eu não vejo ninguém chamando ninguém pra fazer um artigo junto....eu acho muito estranho, porque não fazer as duas coisas, o lado pessoal e o lado acadêmico...

Eu – aproveitar essa afinidade né.

A- eu acho uma pena...é um visão que eu tenho

H - eu acho que também vai muito do interesse do aluno...

Todos - sem duvida

H - porque não adianta nada eu ficar lá me matando, assistindo a aula e o cara que faltou, aqui ó toma tudo...professor falou isso isso isso...aí na outra aula ele falta de novo, aí eu dou e novo...ele nem se interessa, eu não vou ficar de babá...

Eu- claro, tem que ter um equilíbrio sempre né....

### **Entre professores. Vocês percebem que os professores colaboram entre si?**

I- (risos) eu não quero falar.....(risos)

Eu-vai sim(risos)

H - agora fala, todo mundo quer saber...

I - eu acho que rola um corporativismo absurdo. É um cobrindo raspa do outro, isso é uma visão que eu já tenho há muito tempo.... o que acontece, se a gente tá numa aula e fala mal de uma outra aula, o professor fala assim: - legal, mas eu não posso falar nada não que é anti-ético. Eu acho isso errado. Corporativismo não, se o cara é bom, ele é bom, se o cara é ruim, ele é ruim, isso tem que ser falado, porque se não fica um protegendo o outro e a coisa nunca que evolui.

Eu- por exemplo se você falar mal de um professor aqui pra mim, eu vou te ouvir, mas eu não vou falar nada..

I - o que eu acho que é anti-etico é assim, se eu tivesse falando mal do seu trabalho pra ficar no seu lugar, mas a partir do momento....não é falar mal por falar mal, é no sentido da critica construtiva, falar mal por falar mal a gente não chega em lugar nenhum do mesmo jeito, mas fica aquela coisa assim, não a fulana tá naquela cadeira, o outro tá naquela cadeira e eles são intocáveis, eu não posso falar um ai....que isso?

Eu- cada um tem sua liberdade de se expressar, com respeito, mas eu também não falaria nada

I - mas nesse sentido, eu acho que rola um corporativismo grave, vamos criticar e vamos elogiar pra coisa evoluir, aí quer dizer, o professor ficava ali se roendo, sabendo que aquela pratica de determinado professor não era legal e não fala nada porque é anti-ético, eu não concordo com isso, eu acho que ele nem deve explicar pra turma, mas ele deve chegar para o outro professor e...

Eu- mas aí as vezes chega e a gente não sabe né...

H –ah não chega não....

I- não chega não....

L – é meio que lavando as mãos, cada um por si...

I - é assim, ele faz o dele eu faço o meu....

Eu- Então vocês vêem essas atuações docentes bem isoladas?

Varias vozes- totalmente

G- quando for pra elogiar, eles vão elogiar muito, mas quando é pra avaliar algo errado, ele não fala nada..

Eu- eu não tô falando no sentido de falar mal, mas no sentido de colaborar, de trocar informação...vocês vêem isso?

A – eu já vi, acho isso muito importante, mas isso só acontece intra departamento, mas de um departamento pro outro, já não acontece...

F – mas em geral as relações são .....não tem nenhuma relação visível...

**Entre professores e direção. Percebem colaboração entre si, trabalho em equipe.**

(Silencio absoluto)

eu – vocês tem contato com a direção?

I - nenhum, tem direção?

G – aaah, mais ou menos

F - o professor W é presente

Eu- o professor W é da coordenação...

L – ele ajuda muito a gente....

F- eu acho assim, cada um no seu cada um...tinha uma professora que a gente reclamava muito dela, faltava muito... a gente falava com a chefe de departamento e ela não resolvia, em outros casos nós falamos de outro professor e a direção resolveu logo....

A - não existe direção, eu tenho vontade de entrar lá e falar poucas e boas...eu fui pedir o estatuto da escola pra eu saber quais eram meus direitos, meus deveres, aí a gente fica rodando de um lado pro outro, porque ninguém sabe informar. Uma disse que não tinha, eu falei: - claro que tem, tem que ter. Aí me passou pra outra pessoa lá na direção, tem sim, aí eu peguei...e o ano? Se não em engano 1969, aí eu falei: – como assim? isso não foi reformulado? Sabe, uma coisa tão importante que é o regimento interno da faculdade estar escondido assim e ninguém nem sabe. Nunca vi a direção conversando com professor, nunca vi professor comentando alguma coisa referente a direção....

eu – claro que eu entendo assim, eu tô focando aqui a visão de vocês, pode ser que essas relações existam, mas vocês não vêem e é isso que estamos vendo aqui

I- eu acho que as relações entre professores e direção rolam e rolam muito, é o corporativismo que eu falei, vide professora X ,né?! (todos riem)

A - eu acho que pelo contrario, por não existir relação é que os professores fazem o que querem e como querem

I- mas se você for procurar a direção eles vão falar que quem manda é o professor...quando deveriam estar do lado dos alunos. Eles estão do lado dos professores, é o corporativismo que falei.

A – eu acho que mais grave, é omissão, não tem corporativismo, porque teria alguém apoiando alguém, nesse caso ninguém apóia ninguém.

I- eu vejo com muita gravidade aqui na escola, você vai no chefe de departamento ele nunca resolve nada...

A- você tem que ir direto na coordenação...

I- e se bater de frente com professor vai ter a vida transformada num inferno...

L- eu vejo as relações bem distantes, no lance de ter aula por causa da jornada...professores nem sabiam o que tava acontecendo, um que me disse: –ah a congregação decidiu que vai ter aula. Eu disse: -eu nem sei o que é congregação...ele disse: - eu também acho que não devia ter aula porque é uma ótima oportunidade pra vocês e tal

G- outros professores falaram isso também..

H – então aí, a gente vê, não tem relação do professor com a direção, porque não sentar e discutir isso..? eles falarem:- não, eu acho que é importante pros meus alunos..

L – mas outros professores falaram: – ah vai ter aula normal, não sei nem de onde veio isso...

I- vo falar da professora X de novo, eu acho que ela é uma ditadora, mas ela é muito coerente, ela assume posições que eu acho coerente, ela falou: - eu não vou dar aula, porque a reitoria decidiu isso, lá atrás a gente recebeu um comunicado oficial, e uma semana antes a escola decide que vai ter aula? Eu não vou, eu já me programei pra não dar aula nesses dois dias. Aí o que que aconteceu, eu vim pra vôlei, não tive aula dela e tive outra depois...uns dão aula, outros não

M- teve um professor que falou : - não vou dar aula porque isso pode ser um incentivo a vocês irem lá.

A – é o que eu falei, não tem uma direção que apóie, sustente as decisões, porque você vê alguns professores com a mesma opinião, querendo que a gente vá lá...e é uma perda enorme..

G – e você vê professores com pensamentos bem distintos, uns não davam a mínima, vai ter aula mesmo....outros indignados....

L- e ficou maior bagunça porque tinha uma aula 7:30, não tinha 9:30 e tinha 11:30, incoerência total..

I- não , e o que é mais grave, tem que ter aula pra cumprir calendário, não é pelo saber.

L- e prejudicou a gente porque, o professor até falou, quem for na jornada eu abono a falta, mas ele deu matéria nova, importantíssima.

H – a gente não ia ter aula de vôlei, ele tinha liberado, mas depois voltou atrás, eu tinha me programado pra ir na jornada na quinta de manhã, mas teve aula

L- eu fui na jornada, mas perdi uma matéria super importante, super complicada, que eu acabei perdendo...

G – eu vejo esses dois lados, tem o lado dos professores que se opõe, mas também tem uns alunos que não queriam aula pra ir pra praia...sei lá, a gente sabe que tem dois lados..e o que eu vejo de mais grave é que não se apóia a pesquisa aqui...independente de ter aula ou não... não se apóia, não se estimula a pesquisa aqui....

A- pouquíssimos professores tem grupos de pesquisa e esses foram com seus alunos. Acho que o pior disso tudo é a universidade inteira parar as aulas e só a educação física ter aula... é um atestado de incapacidade ...

F- acho que deveria ter mais mesmo, porque a gente quer e não há incentivo...

**Entre funcionários e alunos. Entre funcionários e professores.**

M -nada.... (risos) mas que funcionários você diz?

eu- funcionários do dama, da secretaria, dos departamentos...

M- então, com o pessoal da limpeza, eu já vi professor dando bom dia, e outros nada, nem isso....

H- não vejo muito relação de professor com funcionário...só no DAMA, quando vai pegar retro, ou laptop...já vi muitos grossos, sim....reclamando de tudo....mas já vi poucos educadíssimos...

A- concordo, eu também já vi isso.

F- é já vi professores engrossando com o pessoal do DAMA...

I- pra poucos, educação...dá um bom dia, boa tarde...pra outros nem isso, principalmente pra atender aluno, pra resolver algum problema

H- a gente sempre fica pra lá e pra cá....nunca consegue resolver o problema num canto só.

M- os funcionários dos departamentos acho que são piores.....ficam com raiva de nos atender, falam entre os dentes...atendem a gente com uma má vontade....

L- não são todos, mas a maioria é assim...já teve uma funcionaria da secretaria que ligou pra minha casa, porque um documento meu estava com problema...toda simpática...

A - eu já tive um problema pra resolver e fui lá toda simpática, até constrangida, e fui tratada super mal...aí eu falei: - olha só, eu to chegando aqui na maior educação, de maneira passiva e estou sendo desrespeitada ...ou você fala comigo direito ou eu vou no seu responsável. Hoje essa pessoa passa por mim e até baixa a cabeça de tão sem graça. a gente tem que tratar bem, mas tem que ser bem tratada também..

I - funcionário aqui é sempre problema.

M- eles sempre reclamam que é muito trabalho para o que eles ganham, mas eles já não sabiam que seria assim?

I- eles ganham pouco, mas já sabiam né...a gente não tem culpa...

F- uma vez nosso microondas lá de baixo pifou e tinha umas 5 pessoas querendo esquentar comida, aí alguém falou que tinha um na sala dos funcionários e eu fui lá...caraca a mulher gritava tanto...falava: - não, não pode esquentar...vocês quebraram o de vocês agora vão quebrar o nosso. Um escândalo. Tudo bem, não pode esquentar, mas não precisa gritar daquela maneira.

L - uma vez fui pedir um pano pra limpar a arquibancada que tava imunda....pô, foi maior jogo de empurra: - fulano tem um pano aí? pede pra num sei quem. – ah não tem não....e eu toda sem graça...mas tem gente legal.

eu – não justifica, mas o pessoal da limpeza é terceirizado

I - é...qualquer ser humano tem tipo A e tipo B...e tem escrito lá: - desacatar funcionário publico, num sei quantos anos de detenção. Mas pô, eles também não tratam a gente bem....

A- acho também que vai da sua postura, de como você chega pra falar...mas aqui a maioria é grossa mesmo...normalmente a gente é tão mal tratada que quando é bem tratada fala: - ai adoro gente educada....(risos)

M- é claro que todo mundo tem problema, não vai ficar rindo o tempo todo, mas o jeito que você fala com a pessoa reflete no jeito que ela vai falar com você, seja professor–aluno, funcionário-aluno, funcionário-professor. Se você já chega de mal humor, alguém vai falar bem com voce? claro que não... isso já afasta....

**Sentem que são valorizados igualmente, são tratados como seres humanos?como percebem as expectativas com relação a vocês?**

A - eu acho que existem expectativas da instituição em cima de nós, ainda que tenha uns contratemplos....mas pela instituição eu acredito que sim...quem quer, quem corre atrás de grupos de pesquisa, é valorizado, mas isso depende do aluno...embora eu ache que a gente aqui não tem uma direção, acho que aqui tem professores interessados em proporcionar,em valorizar isso, infelizmente são poucos. Acho que falta mais incentivo...principalmente pra pesquisa, eu gosto de participar de pesquisas, faço parte de um grupo de pesquisa, mas porque eu corri atrás e quis participar, mas acho que a direção e a maioria dos professores não valoriza a pesquisa e de certa forma a universidade também, porque eu pedi ajuda de custo para apresentar um trabalho no sul em agosto e até hoje não vi a ajuda...fui informada que foi deferido, mas até hoje nada de reembolso...isso desanima, porque é caro... e você vai perguntar, as pessoas não sabem muito sobre isso, parece que isso não é uma pratica comum na educação física e isso me incomoda muito...

L - eu concordo ...acho que os professores tentam diferenciar aqueles que são esforçados daqueles que não querem nada...e quando vêem que um aluno tá interessado, ajudam, incentivam, mas não são todos não..

I- eu acho que a gente não é valorizado igualmente e sim de acordo com nosso interesse como os colegas falaram...nao sei se isso está certo ou errado, também o professor vai ficar incentivando alguém que não quer nada?? Acho que muita coisa aqui tem que partir na gente...do nosso interesse em determinada coisa..

K - é, acho que como os alunos de fato não se interessam muito por se integrarem num grupo de pesquisa...numa reunião não sei de que, de laboratório, sei lá...acho que os professores meio que esperam isso partir da gente mesmo..

F- mas também não tem tanto grupo de pesquisa, de estudo assim que comporte todo mundo né?

I- se todos os professores tivessem seus grupos de pesquisa talvez daria pra pelo menos a maioria entrar...é muita panelinha...

A - acho que a gente tinha que ser obrigado a participar de alguma coisa assim, como uma disciplina, sei lá...e de outras coisas também...

E- aqui os alunos não pensam muito em pesquisa, eles gostam mais de participar das equipes, do UFRJMAR... essas coisas....

K - mas até pra isso tem panelinha....

G-falando em valorizar...tem alguns professores que pedem trabalho escrito, mas que não lê, isso é desvalorizar o tempo que eu dediquei fazendo aquilo, a minha escrita mesmo, né....eu queria saber o que ele achou do meu trabalho, mas a maioria nem retorna o trabalho...

A- é, é verdade, concordo.

L- acho que todas as expectativas, ser valorizado ou não depende exclusivamente do interesse do aluno....é assim.

e na FE?

I- eu sinto que a gente não tem uma historia lá...não sei...eu percebo que aqui na EEFD, mesmo aos trancos e barrancos a gente ta escrevendo nossa historia e fazendo parte da historia da instituição também....mas lá, a sensação que eu tenho é que não faz diferença se estamos lá ou não...

G -é, na verdade a gente não tem uma identificação com as pessoas, com os professores da FE, é estranho...é descolado do que vivemos, aprendemos aqui na EEFD.

D - eu também acho, quando eu fui pra FE eu achei: - ah agora vamos aprender a parte pedagógica, vamos aprender a dar aula, mas me frustrei, porque não rola mesmo uma identificação entre a nossa área e o que aprendemos lá;;;

L - ainda acho que depende do interesse do aluno, mas concordo que eles de lá da FE são bem distantes de nós da educação física....não sei se os alunos dos outros cursos se sentem assim, mas eu sinto essa distancia e vejo que os colegas também....

F- eu nunca tinha falado isso com ninguém, é mesmo, realmente é muito diferente daqui, lá não é a nossa casa....aqui é a nossa casa mesmo aos trancos e barrancos como o I falou

• **Percebem se os professores, diretores, alunos compartilham uma filosofia de inclusão?**

I - acho que não porque é muito o que falamos agora, eles esperam muito as coisas, os interesses partirem de nós...se eles pensassem numa filosofia de inclusão, as iniciativas talvez partindo deles, as pessoas iam se agregar mais...

A - eu acho que não também, eu concordo que depende muito do comportamento, interesse do aluno, mas mesmo assim os professores, como educadores que estão formando professores deveriam sim se importar, se preocupar mais com a nossa formação, e eu acho que isso é exclusão, não dá oportunidades...falar sobre as possibilidades aqui: - ó sabia que tem isso, que tem aquilo...essas coisas...assim já vai abrindo a visão, por que a gente que tem que procurar os caminhos aqui dentro..é eu acho que nesse aspecto não, não compartilham de uma filosofia de inclusão.

I - o diretor, normalmente a gente nem vê, e os professores entram dão aula e vão embora....

A - por causa disso os alunos não sabem que podem pedir ajuda de custo para apresentar trabalho...mesmo que demore (risos) mas tem direto, eles não sabem...ninguém fala essas coisas, a gente tem que fuçar, e como a maioria não quer nada fica esse ranço dos estudantes de educação física não gostam de ler, de escrever, só querem jogar bola...horrrível...se os

professores abrissem mais nossos olhos, com essas possibilidades talvez isso mudaria...isso é inclusão...fornecer informações, oportunidades, possibilidades...

K - pensando nas pessoas que estão aqui , a direção não é vista mesmo, os funcionários .. já até falamos sobre isso, pouquíssimos são educados...os professores todo mundo já falou e concordo...então acho que aqui não se compartilha uma filosofia de inclusão.

B - teve uma professora que no primeiro período falou sobre a graduação, o que fazer depois, explicou o que é mestrado, doutorado, especialização...mas porque um aluno perguntou e ela foi falando tudo...mesmo que superficialmente, mas falou, porque ninguém sabia essas coisas e foi a única professora que eu vi aqui falando, explicando, dando essas informações pra gente...raramente a gente vê um professor falando sobre extensão e monitoria...só entra e dá aula...

• **Percebem se os professores procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

A - teve uma professora que passou um trabalho em grupo e todo mundo sabe o quanto é difícil trabalho em grupo, e ela percebeu: - poxa, você ta muito sozinha, o que houve?

I - mas a maioria dá aula e sai, como falamos antes, não se importa muito, só se for alguma dificuldade muito aparente, mas maioria não está nem aí....a não ser que o aluno peça ajuda...

F - acho que o aluno precisa ser estimulado a participar da aula, mesmo que tenha alguma dificuldade, porque aí ele se motiva...

L- é, a maioria dos professores realmente não interage com a gente, dá a aula e pronto, mas tem um que eu vejo que se preocupa...tem uma menina na aula de Y que tem uma dificuldade enorme...e o professor cola nela, ajuda, incentiva...mas eu vejo isso mais nas aulas praticas que nas teóricas...

H - é o professor tem que perceber a dificuldade do aluno e ajudar....não tem que só partir da gente falar, mas também dele perceber...porque as vezes a gente tem vergonha de se expor e ser zoado..

I -normalmente os professores olham a turma como um todo, mas alguns percebem os alunos individualmente, esses fazem a diferença, mas a maioria não se doa, não se preocupa mesmo...

F- as vezes um aluno tem dificuldade imensa em vôlei, mas nada pacaramba...aí o professor não percebe e acaba que os alunos meio que se ajudam...cada uma ajuda naquilo que tem melhor habilidade e as vezes o professor nem percebe...

I- por exemplo, na capoeira, o professor fala, o movimento é esse, e ele faz o movimento pronto e quer que a gente repita, aí não sai....vai imitar e vai imitar errado, tinha que detalhar o movimento, mostrar onde é o braço, a perna, essas coisas, aí sempre tem um colega que sabe e chega e ajuda...

K - na maioria os colegas ajudam, mas às vezes zoam porque você não sabe e o professor nem vê você ser zoado...

I- na parte de fundamentos dos esportes, na pratica, eu percebo que as vezes os professores querem te passar a parte de execução, estão mais preocupados que você jogue, que nade...tem preocupação de passar o esporte em si e não tem a preocupação de nos orientar como futuros professores...isso eu sinto falta...nos temos que saber como ensinar e não sermos atletas...

J - o professor não age assim e nem diz que a gente tem que agir assim com nossos alunos...

I- eu acho legal na nataçao, porque a turma é dividida em boinha, peixinho e tubarão , e isso pode rolar uma discriminação, mas ela as vezes faz com que a gente observe o outro nadando e identifique os erros, e isso é muito bom, não se preocupa só com a sua própria execução e sim em olhar o outro, isso eu sinto falta de acontecer mais aqui...

E -é ela fala, vocês serão professores, vocês tem que saber como corrigir...

I - é, uma vez eu tava nessa aula e ai eu percebi que a menina estava nadando torto porque estava virando muito o corpo aí eu falei pra ela isso, aí a professora falou pra mim, é isso

ai...muito bem, percebeu o erro...eu fiquei contente porque a gente vai aprendendo isso no dia a dia, observando, e a gente precisa dessas experiências...

H - como a maioria dos professores aqui dão aula assim, enfatizando a parte técnica, física, a gente tem que saber jogar, nadar, correr...e não falam muito de como ensinar...eu tenho a impressão que muitos vão sair daqui e serão professores como eles...enfatizando a parte só física e pronto, e isso é ruim...

L -pois é...tem uma professora que age assim, exige só a pratica, mas depois fala que é importante a gente considerar o aluno como um todo, mas ela não considera a gente como um todo, ela quer a que a gente seja atleta...ai dá um nó na cabeça...

K - tem professor que se você não consegue fazer atividade ele deixa você sentar e pronto, nem se importa...ai você até quer ir, mas fica envergonhado, porque ele exige tanto, que te intimida, imagina isso numa faculdade de educação física...e o que você vai fazer com os seus alunos quando você for o professor??

D - acho que aqui a gente tinha que aprender mais como corrige, como ensina e não ser tão ligado assim na parte técnica...de performance..

I- pois é, pouquíssimos professores se preocupam em ensinar a gente a ensinar, eu gosto das aulas que a gente dá aulas pras crianças do clube escolar...mas ainda é meio instintivo, a gente não sabe se ta certo, faz no erro e acerto...

H -pois é eu sinto dificuldade em dar aula por isso, a gente não aprende a ensinar, a maioria das aulas...

L- eu acho que a gente acaba levando a nossa vivencia aqui a faculdade pra quando a gente der aula...e se for só assim com base na técnica, as nossas aulas como professores tem grande chances de ser assim também...

• **Os professores esforçam-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

I - acho que na maioria não, ate porque acabamos de dizer que eles não se envolvem muito e muitas vezes nem observam essas coisas acontecendo...

D- aqui o lance de corpo é muito presente...a estética é muito visada, você tem que ser magra, sarada...tem professor que fala descaradamente: - já viu alguma professora de educação física gorda? É horrível!

M – a gente ta sempre exposto aqui, de short, de maiô...quer dizer, as pessoas reparam, e zoam muito quando a pessoa é fora do padrão, tanto meninos, tanto meninas

I- é, se é franzino, se é gordo...as pessoas reparam e zoam mesmo, dão até apelido. E isso é constrangedor, como eu falei, a maioria dos professores nem vê isso.

M- é ..já até falei sobre isso, eles zoam se a gente não sabe jogar e o professor nunca falou nada.

K- é, concordo, os alunos são cruéis quanto a isso, zoam mesmo, mas o professores também não ficam atrás, já vi professor fazer piadinha sobre o peso de alguém...horível...

**Percebe preocupação por parte da EEFD/FE em atender a diversidade de alunos que nela existe**

I - Falando do professor T, acho que sim, ele procura fazer com que todo mundo participe e a gente percebe que ele observa onde a gente erra, se é no passe, no saque...

H - acho que ele é um dos poucos professores que se preocupa e estamos aprendendo...se estamos presentes ou não..

A -é , eu sinto que a maioria dá aula pra todo mundo como se fossem iguais, todos iguais...

F- eu acho que não, não tem uma preocupação da instituição em atender a diversidade, pode ser ações isoladas de professores...mas em geral, realmente parece que todo mundo é igual, da mesma fôrma...

na FE ou na EEFD?

I- pô...na FE então, não se preocupam muito com isso, nem sabem nosso nome na maioria das vezes..

G- isso é verdade...

H- é...a gente tinha que treinar a seqüência da aula de GA,e a gente não podia das rolamento no chão duro,né, então a gente foi procurar um lugar, ou no tatame, ou no ginásio de GA mesmo, e a gente não conseguiu porque não podia sem a presença do professor, mas a gente tinha que treinar fora da aula, e aí? Era nosso momento de estudar, de treinar para a atividade que valia ponto e na podia usar o espaço, mas aqui ta sempre aberto pra extensão, pra clube escolar...mas pra gente não. Se a gente treinar só no horário da aula, fica uma coisa assim restrita, porque tem muita gente e fora do horário nunca pode.

K-e isso aconteceu comigo também....

D- aqui tudo é um impedimento....uma burocracia...é sempre assim...

### **Deslocamento até a EEFD/FE para assistir às aulas**

E - eu venho de muito longe, lugar X (risos)e é uma viagem, demora muito e eu venho sempre igual uma sardinha em lata.

L - é...eu também...

H- eu não venho de tão longe, mas também venho enlatada(risos)..

F- também é difícil pra mim, por isso que eu as vezes chego atrasada, mas professor nenhum quer saber o que você passa pa chegar aqui...

G- é mesmo...já fala que vai contar historia triste....nem ouve...

H- as vezes eu pego carona com o I, e é ótimo...

I -eu venho de carro...tranquilo....

C- eu pego o integração com metro...tranquilo também, o problema é o dinheiro, a gente gasta muito de passagem..

B- é, a gente tinha que ser igual aluno de colégio publico...tem gente que desiste ne estudar aqui porque não tem condições de pagar passagem...

B-é verdade...

e para ir a FE?

E- nossa é muito pior...imagina...é muito ruim ir pra lá

L- tenho que acordar 4 da manha pra ter aula as 7:30 lá

E- eu também...

H- ai , é muito ruim ir pra lá, uma viagem, muito longe...

D- pra mim é melhor, eu moro lá perto, mas a maioria tem muita dificuldade de chegar lá..

B- tem uma amiga que falou que tem as matérias pedagógicas na letras e no CT? Porque não tem aqui na EEFD?? Tem um monte de gente da educação física na da FE....e é muito longe ir pra lá...

A- eu não entendo, as turmas são lotadas de alunos da educação física, aí descola esse bando de gente pra lá, ao invés de deslocar um ou dois professores pra cá pro Fundão...

I - é um absurdo mesmo...

K- a minha prima estudou aqui há uns 4 anos atrás e disse que na época dela eles falavam que iam passar pra cá essas materias, mas nunca passaram...

B- pois é porque a gente gasta passagem, comida, xerox.....é muita coisa.. e os ônibus que a UFRJ oferece?

K- eu sei que tem, mas nunca sei os horários...

H- é, tem os horários certos, mas ta sempre lotado...

L-são poucos horários.

E- eu pego as vezes um que sai da FE 13hs...

L-mas muita gente não sabe disso..

### **referente às políticas**

**A EEFD/FE faz com que seu espaço físico seja acessível a todas as pessoas**



### Questões de acessibilidade e instalações da EEFD/FE

- ah...tem uma rampa lá fora na entrada...

- é tem essa rampa, tem uma que vai para a piscina...

M - é , eu já engessei a perna e tive que vir de muletas, é muito difícil transitar aqui, mesmo com essas duas rampas....tem muita escada ( risos).

B- e aqui na EEFD sempre tem gente machucada, com perna engessada, joelho imobilizado...incrível...

E- tive uma amiga que quebrou a perna e teve que vir de cadeira de roda para aula...no 2º período...aqui ela teve dificuldade, apesar dessas rampas...ela não conseguia subir na rampa da piscina sozinha, é muito alta, alguém sempre tinha que ajudá-la..

I- e pra chegar lá embaixo no verdao e na lora, tinha que dar a volta por fora e entrar pela aquela entrada do lado...

J-é mesmo, nunca tinha pensado nisso...

F- nem eu...

eu - e na FE??

F- meu Deus, imagina lá...

I- impossível, só tem escada lá...

K- caramba , é mesmo. Ainda bem que não tinha aula lá quando fiquei engessada...já pensou?

A - ouvi dizer que lá tem um elevador, é verdade?

Eu- sim, tem, ele tem saída na livraria lá no cantinho, mas pouquíssimas pessoas sabem disso.

I - tudo bem, mas aquele prédio da praia vermelha é do século 19, naquela época nem se pensava nisso e não pode mexer....aí as pessoas falam brigam, mas é lei, não pode mexer , alterar o prédio.

eu - Digo acessibilidade no sentido também de acesso, entrada nos lugares, nos departamentos, laboratórios, não só no sentido de rampas....

K - é...nos laboratórios das biociências só entra quem é de lá já, quem é o grupo de pesquisa, essas coisas...e o povo de lá é meio besta, se sente mais inteligente que os outros alunos. Eu tenho vontade de ir para o laboratório de biomecânica, mas não vejo entrada, ainda mais que essa matéria não é mais obrigatória para a licenciatura...

G - já tentei fazer contato com o laboratório de fisiologia, mas concordo que o povo de lá se sente mesmo...parece que tem um grupo fechado...

C - É muito importante aprendermos muito sobre a parte anatômica do corpo, fundamental pra nossa área.

D - A parte fisiológica também acho que é fundamental.

F - sinceramente não sei como fazer para entrar para um grupo de pesquisa desses...as portas não são abertas mesmo, só uma vez vi um cartaz do nespefe, convidando os alunos que quisessem participar, mas os horários são ruins...

I -falar dessa acessibilidade que você falou....a gente tem acesso ao LIG, mas é complicado porque as vezes eles fecham e deixam recado que vão abrir não sei que horas, e se a gente precisa de uma coisa urgente, faz o que?

A - Mas mesmo assim ele ainda salva nossa vida, porque é o único acesso a computador que temos, mesmo que seja precário.

L -é..nos departamentos só tem acesso quem é monitor...eles até usam o computador de lá.

H -tem uns que a gente entra e é escorraçado, (risos) já até falamos sobre isso,né?!

F - é..pois é...

eu - e na FE??

F - lá a gente só vai pra sala e aula e pronto...assiste a aula e vai embora...

G - é lá parece que não é a nossa casa, sabe? Eu pelo menos não me sinto parte de lá...

E - é eu também não...

D - a gente passa menos tempo lá, deve ser por isso....

B - pra resolver algum problema lá é muito difícil, porque a gente nunca sabe a quem recorrer e quem a gente pergunta nunca sabe esclarecer a dúvida...a gente fica perdida

D- tinha uma professora lá de licença e ninguém sabia responder quando ela voltava ou se tinha alguém pra dar aula no lugar dela...e a gente sem aula, a gente tava preocupada porque a gente ia ter que fazer de novo e uma matéria que você perde lá é uma matéria que tranca a prática de ensino e isso já atrasa um período...aí colocaram uma professora, que deu umas 3 aulas e depois colocaram outra que deu aula até quase o natal...(risos) aí era maior confusão..

C - e a gente não sabia pra quem perguntar...a gente perguntava lá, ninguém sabia, a gente perguntava aqui na EEFD eles diziam que era pra resolver lá....ai...é a gente fica perdidinho...

D - aliás parece que a gente faz faculdades diferentes EEFD, FE e CCS porque a gente faz disciplina nesses 3 lugares, mas eles não se comunicam, a gente tem que resolver os problemas sozinhos e só nesses lugares

B - além de não ter conexão nenhuma

C - são três lugares completamente diferentes...

E - se a gente tem algum problema com a nota de anatomia, e não vai no CCS, aqui ninguém sabe resolver nada que seja da FE e do CCS.

F - e na FE e no CCS eles também não resolvem muita coisa...justamente porque a gente não reconhece esse lugar como nosso, somos estranhos lá....nesses dois lugares....

H -o CCS é um labirinto....ninguém se acha ali...(risos)

I- realmente a distancia é enorme entre EEFD, FE e CCS, não há contato nenhum e a gente que tem que dar a cara pra bater e se virar ...eles nem se comunicam...a gente que tem que falar: - olha eu fui na coordenação da EEFD e eles falam que eu tenho que resolver isso aqui e tal...

K - eu entendo que deve ser muita coisa para o coordenador daqui, mas tinha que ter uma pessoa responsável por essa ligação entre as unidades, porque não tem, parecem cursos diferentes mesmo..

D - é tinha que ter uma pessoa pra ligar isso, um mediador...

I - a gente tá falando aqui mais de parte burocrática, né, de resolver problemas, mas eu vejo que essa distancia é acadêmica também sabe, não há relação nenhuma do que se aprende aqui e na FE, por exemplo...no CCS que a gente tem anatomia é até voltada pra educação física, mas na FE não vejo muita relação, os professores não relacionam muito o que eles falam com a nossa área....

C - É muito importante aprendermos muito sobre a parte anatômica do corpo, fundamental pra nossa área

D -A parte fisiológica também acho que é fundamental

A- é a distancia é teórica também...

F- na FE não sei nem se tem grupo de pesquisa, nunca ninguém falou nada...

D - tem sim, mas é mais para o pessoal da pós....ou das outras disciplinas, né?! Imagina se chegar algum aluno da educação física para entrar num daqueles grupos de pesquisa de lá...vão rir da gente...

E -é mesmo...

K -isso é...

G- pois é...até concordo, mas a gente podia tentar mudar isso, porque essa situação não é nada confortável pra mim...todos pensarem que quem é da educação física não pensa...

K - mas infelizmente é assim que eles pensam..

G- mas depende de nós mudar isso...

**A EEFD/FE organiza as turmas de forma que todos os alunos sejam valorizados.**

**Como é a organização das turmas?**

**D** - no primeiro período já vem a grade pronta..

C - é mas você pode mudar se quiser,

D -mas é muito difícil, você pode trancar disciplina...essas coisas, mas é difícil puxar outras matérias no 1º período.

F - mas eu acho bom que venha a grade pronta porque tem umas faculdades que deixam tudo solto e a gente nem sabe pra onde vai..

G - é eu também gosto desse jeito, porque vem pronto, mas a gente tem flexibilidade de mexer nisso...

**Eu - isso no primeiro período e depois é no siga,né?!**

D - isso, e mesmo assim eles te dão uma grade pronta e a gente ainda tem possibilidade de mexer nela...

B - o que é ruim é que as vezes fica uma turma lotada e uma turma mais vazia....

I -as vezes no siga dá que a turma já está lotada, ou a gente nem consegue acessar porque época de inscrição é um inferno....todo mundo conectado...(risos) aí você recebe um e-mail dizendo que você está na turma, aí 3 dias antes de começar as aulas eu recebo um e-mail dizendo- você não esta mais na turma.....meio doido isso...

H - é isso já aconteceu comigo também, mas depois eu fui incluída de novo..

L - é eles vão por CR, se é a disciplina do seu período mesmo....essas coisas, o que é justo...porque se não as salas ficam lotadas de gente e é horrível, porque metade não quer nada e fica uma bagunça...

F - eu acho que os horários são muito bagunçado na EEFD..

**como que é lá na FE?**

E - lá os horários já são formadas e a gente tem que se encaixar....o problema é que a gente tem aula de manha na FE e de tarde aqui na EEFD...isso complica, lance de passagem...

L - a gente não é muito considerado lá não...as pessoas olham a gente meio estranho....já rotulando – ah, é da educação física....só quer saber de jogar bola, de malhar...

J - é claro que a gente sabe que tem um monte de gente que é assim mesmo, que não quer nada... mas lá a gente se gente um peixe fora d'água porque eles nem dão chance da gente mostrar que não é nada disso, já rotula....

**eu- eles professores ou outros alunos?**

J - a maioria dos alunos acha isso, e alguns professores disfarçam, mas a maioria também pensam assim...

I - quando eu pensava na FE, eu pensava: - não, lá eu vou aprender a dar aula, vou aprender a parte pedagógica...mas lá não é nada vinculado a educação física...aí a gente fica perdido...é tudo muito abstrato.

J - eu achei que lá também eu ia ter uma base melhor pra dar aula, mas me sentir professor, mas é muito distante da nossa realidade....

K - também acho, eu me sinto mais aprendendo aqui na EEFD do que lá.

I - lá eles não se preocupam em se aproximar do nosso dia a dia. Acho até que poderia ser muito rico a troca de experiência, de idéias entre cadeiras diferentes, mas vejo que os professores não fazem isso....falam de Vigotsky, Skinner, Piaget como uma coisa bem distante, longe da nossa realidade, e não só da educação física. Não vejo nenhuma relação com a biologia, matemática.....

K - .teve uma professora da FE que passou um trabalho com relação a matéria que ela deu pra pesquisar PDE, PCN,.....os documentos, né. A gente se dedicou muito, leu muito....a gente falou da educação física, e ela falou na frente de todo mundo que tava fraco... muito fraco, mas não disse o que tinha que fazer, como, o que tinha que ter....fiquei arrasada. E ela falta pacaramba...

**Políticas de inclusão na universidade.**

F -Como assim?

Varias vozes- não sei o que é isso...

K – esse lance de política eu nunca entendi bem, pra mim é só em época de eleição, essas coisas...

I - acho que uma das poucas políticas inclusivas da universidade é a transferência externa... eu vim transferido de uma faculdade particular e estou aqui graças a essa transferência...

### **Políticas de promoção de estágios e informações sobre mercado de trabalho**

I - eu desconheço qualquer forma de promoção de estágios...só sei que tem a pratica de ensino no fim do curso, que acho que é no CAP lagoa

F - tem alguma coisa nesse sentido de estagio no SIGA, mas nunca tem nada pra educação física, só pra engenharia, informática, direito....Alguem já viu no SIGA isso?

G- é eu vi, mas realmente nunca tem pra educação física....

A -acho que não tem nada aqui...que parta da EEFD, mas nos murais sempre tem anuncio de estagio...

D - mas 90% é só pra trabalhar em academia.....quase nunca é pra trabalhar em escola....

B - arrumar estagio em escola é muito difícil por causa do horário....a gente estuda de manhã e às vezes de tarde....só sobra a noite e a noite é mais academia, e a gente precisa ganhar dinheiro.....

I -eles podiam pensar em alguma coisa...da gente estagiar com o clube escolar, eles estão aqui dentro e a gente aproveita muito pouco essa oportunidade...

H - é a gente dá algumas aulas para o clube escolar na nataçao e seria bom pra gente colocar a teoria que aprendemos em pratica.

L - e tem varias modalidades, tem nataçao, tem dança, vôlei, GA....um monte de oportunidade que a gente perde....

### **Como é a Participação dos estudantes nas decisões na EEFD/FE? Vocês têm alguma participação?**

I - não...claro que não

(varias vozes) Nenhuma

I - acho que se eles ouvissem mais a gente, algumas coisas podiam ser melhores...e se os alunos procurassem se inteirar também mais....mas ninguém procura, ninguém nem quer saber...

A - acho que a questão é que os alunos não são ouvidos...pode até ser que em parte seja nossa culpa, porque tem um monte de gente que não quer nada, que só quer zoeira e aí perde a credibilidade, mas eles não fazem questão nenhuma que a gente participe de nada...

E - acho mesmo que a gente não é considerado, já mudaram horário de aula e só comunicaram num aviso, nem ligam se o aluno não pode...o aluno que se vire....

D- acho que nem em coisas simples sabe, exemplo, não tem papel no banheiro feminino, a gente não tem onde falar isso, onde reclamar, vai aonde, na coordenação??

Eu acho que a participação dos alunos me faz pensar o quanto de vandalismo existe aqui...não tem cuidado com nada, jogam lixo no chão...não cuidam dos materiais, e querem ser ouvidos, infelizmente a minoria paga pela maioria que não está nem aí...

A -é mesmo, os armários lá do vestiário lá de baixo são arrombados, mesmo com nome e cadeado as pessoas arrombam, um absurdo...

L - acho que a gente não é ouvido, não é considerado por causa dessas atitudes também que vão depreciando quem estuda educação física ...claro que a direção, os professores não querem nos ouvir, mas acho que pode ser por causa disso...

I - muita coisa a gente podia opinar, mas acho que a culpa é nossa porque a gente não se une pra nada, só pra fazer festa, chopada, que é legal pracaramba, mas não pode ser só isso! Também acho que a direção, os professores, as pessoas que dirigem isso aqui acham que a universidade é deles e não nossa, que a gente não tem que opinar em nada...eles já tem esse pensamento e os alunos não se unem...aí fica difícil

D - é comodismo nosso também, às vezes o CA faz alguma reunião, vai na sala e convida e ninguém ai, ninguém liga.....

- e como vocês vêem a atuação do CA?

B - acho que eles tentam, mas é como todo mundo disse, poucos se interessam, aí...

F - quando é pra fazer festa todo mundo se mobiliza,mas fora isso...

A - por exemplo esse monte de festa chopada que tem, tinha que comprar materiais, aparelhos, que aqui ta tudo caindo aos pedaços....

E -eu concordo, mas a maioria não pensa assim....

K -por isso que não muda nunca...

E - é até pra votar, às vezes tem umas coisas pra gente votar, né....ninguém nem sabe o que é pra que que é....vai e vota...pra eleger o CA também, vota no amigo do amigo, não vota na proposta....

C -as vezes não tem nem ninguém interessado em se candidatar, em formar uma chapa p/ CA

E na FE, como é a participação nas decisões?

I - se a gente aqui já não apita, imagina lá na FE...

F- sem chance...

G- lá não tem como..

### **Tem conhecimento sobre a recente reformulação curricular, resolução 01/02 2002**

I - muito superficialmente...

K- isso é muito confuso, porque nem eles mesmos sabem....porque ainda tem matéria do currículo antigo que a gente não precisa fazer e ninguém avisa....

L - não, ninguém formalmente falou sobre isso...nem sobre essa resolução que você ta falando, nem sobre como o currículo ficou, o que mudou...

H- agora tem aquela complementação...estágios que valem horas, não sei...a gente não sabe o que vale e quanto vale...ninguém fala...

D - porque se você faz um curso que tem 16 horas, não são as 16 horas que vai valer sabe, eles que decidem , mas a gente não sabe o critério....

K - é, eu já fui perguntar, mas ninguém sabe. Uma funcionaria me falou que é pra eu guardar tudo e mostrar só no final...

I - eu vim de transferência e to meio perdido...

K - mas a gente é daqui mesmo e também não sabe....

M- eu sabia que mudou alguma coisa, porque ouço as pessoas falando, mas nem sabia que era por causa dessa resolução...desculpe a ignorância...

E - mas ninguém falou nada pra gente sobre isso...

B - eu já ouvi por alto, mas nada de concreto...eu ouço dizer ah, o currículo novo...mas não sei a diferença, o que mudou, se foi melhor...

eu- vocês não leram o projeto pedagógico da EEFD?

I - não, não conheço,

Varias vozes - não.

eu - mas vocês sabem a diferença entre bacharelado e licenciatura? porque essa legislação separa bem isso...

E -que?

D - eu não sei disso....eu faço estagio em academia

F - eu já ouvi falar...

K - explica isso.. não, eu não sei...e um monte de amigos meus também não sabem...a gente também ouve dizer mas não sabe realmente qual a diferença

B -quando a gente foi fazer inscrição no vestibular tinha licenciatura em educação física, bacharelado em educação física e bacharelado em dança....eu sabia que eu queria educação física, mas não sabia a diferença..botei licenciatura porque era de manha...

K - eu também, a mesma coisa

G - é, eu também, eu sei que tiveram varias mudanças, mas não sei exatamente...

I - eu sei que o que muda é o campo de atuação, mas um monte de gente que faz licenciatura faz estagio em academia e nem cogita a possibilidade de trabalhar em escola, com criança...

eu- é gente, isso é grave, porque vocês que fazem licenciatura só podem atuar no ambiente formal de ensino e quem faz bacharelado só no não formal....é lei!

F - é mesmo, na minha turma tem um monte de gente que nem quer saber de escola..... e isso é uma informação que a gente precisa ter, muito importante...

K - eu sei que tem essa divisão, mas todo mundo diz que não tem problema, que pode trabalhar em qualquer lugar...

eu- você não pode fazer concurso publico para magistério com diploma de bacharelado, por exemplo, e aí?

B - é...é bom a gente pensar nisso...

D -é, pois é....e ninguém explica isso pra gente....já estamos no 5 periodo... entao eu não posso trabalhar em escola e em academia:?

Eu- com essa habilitação de licenciatura não, só se você pedir reingresso e cursar bacharelado.

D - gente...isso é grave mesmo... mas o estagio em academia nem vale como atividade complementar? Eu não concordo com essa divisão, tinha que ser pra trabalhar em qualquer lugar.

E- mas você pensando bem, as matérias são voltadas mais pra escola..

K- ué então porque que a gente tem fundamentos da ginástica se a gente não pode dar aula em academia??

i- ih é mesmo, não tinha pensado nisso...

#### **referente as praticas.**

• **O conceito de inclusão foi trabalhado em alguma disciplina? Qual definição de inclusão? Como? Considera essa discussão importante? Concorda? Discorda?**

I-não, nenhum...

Varias vozes- não...

eu- nem na FE?

Varias vozes - não....

K- só na educação física adaptada, mas só falava de deficientes....todos os tipos...não era desse jeito mais aberto que falamos aqui por exemplo...

L - tem um professor que tenta fazer com que todo mundo participe da aula pratica dele, mas eu percebo que é uma pratica dele, mas ele não fala que devemos fazer assim com nossos alunos, e não fala diretamente que é inclusão....essas coisas....

H- cada um fala só da sua matéria, não aborda esses temas não...

I - inclusive a gente percebe mais ações de exclusão que de inclusão, a professora x por exemplo, grita, tira da aula se não tiver com a meia que ela quer, com o uniforme...é constrangedor...

#### **Os professores falam sobre exemplos práticos de suas vivencias como professores?**

I - aqui não...não vejo muito isso não, traçando paralelos.....aqui é bem distante.....normalmente só fala o que tá no programa, do currículo, não traz nada da realidade.....

H- não....pensando agora, não...

L - é, não é comum,

K- às vezes a gente até pergunta alguma coisa nesse sentido, mas não aprofundam muito...

I - lá na FE é mais difícil ainda disso acontecer...

#### **Características de um professor inclusivo.**

B - a não sei....acho que tem que ser aberto...humilde, não ser arrogante de jeito nenhum porque afasta os alunos...

I - é muito difícil, sei lá um professor que se aproxime do aluno, que mostre a realidade da profissão, humilde também concordo...

K- que seja bom, que a gente veja que ele sabe, pra ter confiança no que ele diz....

L - interessado, né, tem professor que não tá nem aí, isso é horrível...

H- a não sei... isso é muito difícil...

I- muito engraçado isso, você tá abordando coisas aqui que a gente nunca tinha parado pra pensar...muito legal..

**Todos os alunos são encorajados a participar ativamente das aulas?**

I - no sentido de participar...e tal? muitos não gostam que a gente fale nada não..... não gosta que interrompa...

L- é verdade...a gente não pode fazer muita pergunta idiota, eles não gostam, normalmente você já tem que ter uma base pra falar daquilo, se não o professor te ignora....principalmente se for pra discordar dele...

K – é tem professor que acha que sabe tudo, que tem a verdade absoluta e quando a gente levanta a mão pra falar alguma coisa....pô...é brabo... já aconteceu comigo isso, eu perguntei uma coisa discordando com ele e ele não gostou....outra vez falei que não tinha chegado nessa conclusão que ele falou, aí ele falou: – quem é você pra falar isso??

L- nossa..q horror...é... normalmente não tem diálogo mesmo...

I - na aula de Y tem uma menina que tem medo da bola, mas ela faz aula...o professor encoraja ela a participar, mas meio que ele expõe ela, mas ela não liga....ele fala joga a bola na fulana, ela fica vermelha, até chora de nervoso, mas participa da aula...ele pegou ela, botou ela na frente da turma ensinou a fazer manchete na frente de todos....segurou na mão, ensinou....eu achei isso muito legal....mas isso é difícil de acontecer aqui...

L - e ela participa bem da aula...não falta...esse professor gosta que a gente participe, pergunta o que é melhor, datas, essas coisas, conversa...

**Percebem que o planejamento é colocado em pratica visando à aprendizagem e à participação de todos os alunos?**

L - professor aqui sempre tem mania de comparar as turmas...e ele sempre dizem que uma turma é melhor do que a outra...isso é chato...e aí a gente fica sabendo que pra gente às vezes eles pedem mais trabalhos que não pedem pra eles....coisas assim, mas o que eu to falando é a forma com que é passado, pra turma A e para a turma B, é diferente..

H- não sei...às vezes a gente percebe que os professores não são tão organizados...às vezes dão duas vezes a matéria, aí a gente fala que já deu.....isso acontece...aconteceu na FE dia desses...

A - alguns poucos dão a ementa, o programa da disciplina, o que vai dar durante o curso...mas outros a gente não sabe nada aí não tem como saber se tá seguindo o planejamento direitinho...

K- eu percebo que a maioria não se preocupa muito se a turma tá aprendendo não.....

L- o que mais em incomoda é isso, a diferença de tratamento entre as turmas...tudo bem, as vezes é uma turma que é bagunceira, mas a gente tá interessado, aí o professor generaliza e diferencia a forma com que é passado...

I - acho que não é isso, não é a diferença da forma que é passado, é ao grau de exigência que se torna outro, gostando ou não da turma.

H- porque o programa tem que ser o mesmo né?

Eu- sim, o programa é o mesmo, mas tem flexibilidade....pode avançar num assunto que a turma tem mais interesse, por exemplo...

H - ah, mas ninguém se preocupa muito com isso...

**Como ocorrem a avaliações? Encorajam o sucesso dos alunos?**

I- avaliação é moeda de troca, se o professor não for com a cara da turma ele vai fazer uma prova, uma avaliação mais difícil possível pra ferrar mesmo, pra mostrar quem manda....é assim.

L -eu acho que com relação a isso , a gente precisava ser mais ouvido, eu acho que na avaliação o aluno precisa expor o que ele aprendeu e o professor observar isso, se ele atingiu esse objetivo, se ele entendeu errado, se é mais ou menos aquilo...não pode ser tão rígido, mas normalmente é mais prova aí não tem jeito.....aa avaliação é mais pra excluir...

I- eu acho que isso é grave, a avaliação é grave, a gente nunca sabe qual o critério...

H – é uma medição, que muitas vezes não é só aquilo que você sabe...aí, fica no prejuízo...

I- é o que a gente falou antes, o ensino não tem muito a ver com a realidade, então você acaba decorando pra fazer a prova e mais nada, não aprende direito...

K - ou a gente tem que apresentar um seminário, que a gente também não sabe muito sobre o tema, aí não sai direito, e também se for em grupo é brabo porque não é o grupo todo que participa...é difícil...

J -trabalho em grupo é muito complicado mesmo...

I - poxa teve uma professora que passou um livro de umas 200 paginas pra gente ler e fazer uma resenha... po...uma semana de prazo....

H- alguns falam que avaliam a gente todo dia, mas tem uns que nem sabem nosso nome, como vão nos avaliar individualmente....

K - isso é....no primeiro dia de aula ele falam isso, mas não sabem nosso nome....

E - Todo mundo fala que o professor de bioquímica joga as provas na escada, a que cai mais em cima é dez, a que cai mais embaixo é zero....

(todos riem)

I - mas eu acho que é muito sem critério...é qualquer nota...é subjetivo. com esse lance de dizer que eles avaliam o tempo todo a avaliação se tornou muito subjetiva, quando ela não é....ela é objetiva, tem as suas metodologias mas eles podem dar qualquer nota

L- tem professor que realmente conhece a gente, se preocupa em avaliar direito, mas você conta nos dedos de uma mão, a maioria não quer nem saber da FE então, ninguém, nenhum deles sabe nosso nome.

K - é oito ou oitenta, tem professor que só faz uma prova, tem professor que passa um monte de trabalhos, prova, apresentação e a gente nem sabe quanto tirou, fica por isso mesmo....não tem um critério definido...

I - o problema nem é a grande quantidade de provas, trabalhos, é o peso, a gente não sabe quanto vale o que....e as vezes não sabe nem a nota dos trabalhos...aí bate o desespero, porque a gente precisa de CR alto...

K - na FE tive uma professora que só deu uma prova escrita e um seminário, era pra gente escolher o tema, ela não gostou do tema, deu nota 4 , não falou porque não gostou, nem sabia nosso nome e ficou por isso mesmo...

L -o professor Y também passa um monte de trabalhinhos, quase toda aula ele dá um trabalhinho e a gente não sabe quanto vale, se vai somar tudo e dividir por...sei lá...a gente não sabe

H- e quando a gente pergunta, eles dizem: - a depois a gente vê isso, e nunca vê...

I - uma coisa que eu acho super errado também é que algumas disciplinas a média é 5 e em outras media é 7.....ou coloca tudo 5, ou coloca tudo 7. Porque as disciplinas anatomia, fisiologia... tem media 7 e as outras 5?

E - é isso é errado mesmo...

K- porque? ninguém fala porque....

L - eu acho errado que parece que são as disciplinas que você precisa saber mais, as mais difíceis são com media mais alta.

H- mas nessas que a media é 7, se você for pra prova final a media é 5....vê se pode???



absurdo...

I - mas eu acho que a media aqui é muito baixa, apesar de graças a Deus que a media é 5, é porque eu não entendo o critério....umas disciplinas eu to com 10 e outras eu to com 4...vai entender?

K - é, a media 5 é baixa mesmo...mas se não fosse assim, muita gente não ia passar...

**Vocês já ouviram falar sobre formação reflexiva? Algum professor já falou sobre isso...?**

Varias vozes- ah?... não...

I - não, não sei o que é isso....

H - nunca ouvi falar nem aqui na EEFD nem na FE

L- nunca ouvi falar disso...

**E sobre cultura corporal de movimento?**

H - ah?...não...

I -também não...

K -ninguém nunca falou sobre isso....nunca ouvi falar nesse termo...

L - o professor de folclore da minha outra faculdade já falou sobre isso, mas eu não sei explicar...

I- agora você tem que explicar prá gente...

( todos riem)

**Fechamento dos encontros, percepções gerais.**

F - Achei muito interessante os temas abordados na oficina, porque são acontecimentos e situações do nosso cotidiano. Assuntos que normalmente conversamos entre nós, mas nunca são divulgados. O grupo estava bem descontraído e houve um entrosamento muito grande, nos sentimos a vontade para falar das nossas alegrias, medos, traumas e ansiedades. E ainda acho que se tivéssemos um espaço para ouvirmos e sermos ouvidos, seria muito importante para o melhor andamento do curso e das nossas relações professor - aluno.

K - Bom... Acredito que não tenha faltado nenhum tema para abordar. Gostei muito das reuniões, mesmo não tendo ficado até ao final de alguma, achei os temas bem abordados, mesmo alguns alunos tendo ficado com vergonha de falar o que pensa, foram bem elaborados e nos fizeram pensar melhor, e até mesmo rever seus pensamentos sobre alguns temas... Acho isso muito importante também, além da troca de pensamentos que ocorre entre os alunos, que é tão diferente e ao mesmo tempo importante.

B- adorei as reuniões, com certeza elas foram de muita importância. Espero que você consiga finalizar sua pesquisa. Achei muito bom os tópicos abordados. Até queria mais à frente conversar com você sobre esse assunto para que você me ajude na minha monografia.

A - Falta conteúdo e ética.

D - achei muito produtiva, pois tivemos a oportunidade de debater os problemas presentes em nossa universidade. Falando os pontos positivos e negativos, que por mais que não tenhamos o mesmo aparato das faculdade particulares, a UFRJ ainda formam excelentes profissionais, que com certeza são os que mais se destacam no meio profissional. Através dos encontros tivemos a chance de desabafarmos, pois já que não temos muito contato com a diretoria. Espero que as reuniões tenha sido tão produtiva para você, quanto foi para a gente.

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### PROFESSOR A

#### **1. Qual disciplina o (a) Sr (a) ministra na EEFD/FE? Há quanto tempo?**

Futebol, no currículo antigo era futsal que era obrigatória e futebol que era eletiva. No novo currículo a disciplina passou a se chamar fundamentos do futebol e no conteúdo dela existe o futsal, o beach soccer...todas as modalidades praticas do futebol. Trabalho aqui desde 1996.

#### **2. O que o (a) Sr (a) entende por Inclusão em Educação?**

É a possibilidade de qualquer pessoa participar das atividades. Aqui no nosso caso no curso de graduação é mostrar para os alunos que eles devem dar acesso a todas as pessoas.

#### **3. Como o (a) Sr (a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, nesse curso de formação de professores?**

Na realidade eu acho que ela nem existe, é muito pequena. Pelo menos no meu caso que trabalho especificamente nessa disciplina, a gente pode citar, pode comentar, responder, mas estou sendo sincero lógico, mas não há essa preocupação em abordar isso.

#### **4. O (A) senhor (a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?**

Sem dúvida, até comento que no caso o futebol tem uma singularidade em relação as outras disciplinas pelo peso cultural que tem esse esporte, dificilmente tenha um brasileiro que nunca tenha participado de futebol, ou ele joga ou ele jogou, joga todo dia, ou em copa do mundo está organizando churrasco pra ver o Brasil jogar... com todo respeito aos outros esportes é diferente. Pode ser que alguém venha aqui cursar handebol, mas nunca jogou handebol, ou basquete... futebol todo mundo participa bem, tem uns que acham que participam bem. Eu falo para os alunos, o que é jogar futebol bem? Ninguém sabe o que é jogar futebol bem. No atletismo correr bem é correr melhor, correr mais rápido, saltar mais distante... futebol ninguém sabe o que é jogar bem, mas aí vem pra turma e algumas pessoas que acham perante o conceito geral que jogam bem e outras não. Mas eu digo quem acaba tendo um rendimento melhor no curso são as meninas... e nesse aspecto posso considerar inclusão, a gente consegue fazer com que na turma participe no primeiro dia de aula tem um jogo que eu faço que é meninas contra meninos, as meninas acham que não vão ter chance de jogar, de ganhar, ma seu adapto as regras: os garotos só podem tocar na bola uma vez com o pé esquerdo, as meninas podem fazer tudo e acabam ganhando. Depois também no jogo durante todo o curso o menino completa o jogo das meninas para incentivar as meninas a jogar e acho que acaba sendo uma inclusão, porque as pessoas pensam em inclusão e acham que é só deficiente e não é isso inclusão é todo mundo, pelo peso cultural que tem o futebol, a pessoa que acha que não joga bem já se retrai, ah eu sou obrigado?obrigado não, mas vamos lá!! O importante não é jogar bem, o importante é estar aqui. Eu costume dizer que aqui num curso de licenciatura , futsal e futebol é um meio e não um fim, mais importante do que jogar futebol bem, é a criança no jogo de futebol ter cuidado com o outro, através do futebol conhecer o corpo dela, aqui não está preocupado em aprender a jogar futebol. No bacharelado, eu digo que não é jogar bem, mas é lidar com pessoas que jogam bem, porque o curso é outro.

#### **5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando o(a) senhor (a) avalia?**

A questão da avaliação, eu falo para os meus alunos, que talvez é a questão mais difícil de se trabalhar no processo educacional, no curso superior mais ainda. No caso aqui, eu respeito, sei

que tem professores que fazem avaliação prática, eu não faço, e falo pra eles que eu começo o curso sem saber como vai ser a avaliação, que já não deixa de ser uma avaliação do curso pra gente chegar a essa conclusão. Cito pra eles que é muito difícil a questão da média, a velha estória da média 5. Na escola de aviação, o aluno a piloto tirou 10 em decolagem e 0 em aterrissagem ele vai passar com média 5 e aí? Como é? Então não tem essa preocupação com eles. Eu digo que tem que ter, nós somos lidados por números...a gente vai durante o curso construindo...hoje mesmo teve essa discussão: ô professor, vai ter trabalho, vai ter prova, a prova vai ser de consulta, não vai....Cada curso tem uma realidade completamente diferente, eu falo pra eles da dificuldade e da diferença de medir para avaliar. Pode ter gente aqui que chegou sem nunca ter visto futebol ou futsal e o número que foi atribuído foi 5 ou 6; pode ter um aqui que saiba tudo de futebol, de futsal, seja árbitro internacional tire 10, mas pro curso vale mais aquele que tirou 5 do que o que tirou 10, porque o 5 foi aprendido aqui, então eu trabalho com a turma, cada uma tem uma avaliação totalmente diferente.

#### **6. Como é a relação entre o (a) senhor (a), como professor, e seus alunos?**

Eu sou suspeito de falar né, sobre a minha relação com os meus alunos, aí eu vou ser obrigado a responder...estou aqui há 12 anos, 24 períodos, eu fui patrono de 18 turmas e homenageado nas outras 6, então quer dizer, eu me dou bem com os alunos, porque que é assim? Não sei, eu costumo dizer que não tem muita distancia, respeito eles, falo pra eles no primeiro dia de aula o que que é respeito. Respeito não é me chamar de senhor, respeito é de mim pra eles, deles pra mim. Respeito é saber da individualidade deles, saber da dificuldade na aula pratica um aluno chegar e: - professor, não quero fazer aula pratica. Eu falo pra eles que a educação física é muito difícil essa questão da participação, eu cito um exemplo que na aula de historia, por exemplo, o professor pode estar na frente da sala, no quadro todo mundo olhando, mas ninguém está participando, um ta pensando na namorada, outro ta pensando no jogo do Vasco...e na educação física essa questão é flagrante, a participação, porque envolve movimento e eu não tenho como obrigar, o aluno vai entrar na quadra e vai ficar parado, eu vou tirar nota dele? Já teve aluno que, uma vez que a gente escolheu a participação como forma de avaliação, teve um aluno que passou o período inteiro sem fazer aula pratica e tirou 10 em participação, tirou 10 porque estava sem fazer aula pratica porque estava com pé imobilizado, mas estava o tempo todo ali, perguntando, colocando, reclamando e essa é a questão da participação, então a minha relação com os alunos é muito boa.

#### **7. O (A) senhor (a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

Mantenho, eu trabalho com futebol de alto rendimento e muitos alunos meus são estagiários... quando me convidam para algum evento, já fui a churrasco na família, tenho uma participação muito boa com eles...

#### **8. Como o (a) senhor (a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

Ela é diversa, esse período, pelo menos eu vejo que ela é boa, a escola também enfrenta uma barreira, a questão de gênero, o próprio esporte enfrenta essa barreira e aqui também tinha...turma masculina, turma feminina, a menina pode isso e não pode aquilo...já teve jogo de futebol, a gente aqui trabalhando e a menina ia fazer um gol o menino veio por trás fez uma falta violenta e falou que não ia levar gol de mulher....mas essa situação está sendo minimizada, sendo assim eu vejo a relação entre eles bastante boa.

#### **9. O (A) senhor(a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

Eu tento fazer com que todos participem, mas é difícil...

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

Já aconteceu umas 2 vezes aqui atos de discriminação... eu faço uma pergunta para o aluno se ele sabe pra que é o curso dele, é um curso de licenciatura e ele sabe que ele vai trabalhar na escola, e na escola, como vai ser? Será que aquela prática dele tem uma relação direta com a prática de um profissional que vai trabalhar com educação na escola? Se ele acha que tem, que ele continue agindo daquela maneira...se ele acha que não.... agora se ele acha que tem, que ele continue aqui na escola agindo dessa maneira, mas sabendo que dificilmente ele vai ser um profissional bem sucedido

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

Aqui na instituição de ensino superior acho muito ruim, essa relação ela é ocasional, um professor do mesmo departamento e tal...você conhece o aluno tal ele é bom ou é ruim, não tem a coisa institucionalizada. Desculpa assim minha, minha....não sei se eu vou usar o adjetivo correto, mas eu acho que falta um conselho de classe, mas não é aquele conselho de classe de botar musiquinha, eu até questiono o conselho de classe nas escolas que eu já trabalhei, de colocar musiquinha e mandar fazer reflexão, mas de saber da realidade de cada aluno e aí nesse aspecto eu procuro, eu enquanto professor, modéstia a parte, eu procuro saber onde meus alunos moram, sei alguns problemas que eles têm, em que os pais deles trabalham, a situação de cada um para eu pelo menos perceber a dificuldade deles. Eu costumo falar pra eles que a maior dificuldade que a gente tem é que a gente trabalha com ser humano e o ser humano é diferente, eu a cada dia tenho um problema diferente, tenho realizações diferentes, emoções diferentes e os alunos também. No meu caso, eu procuro conhecer o aluno a fundo, mas sei que na instituição falta um pouco essa relação.

**12. O (A) senhor (a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

No caso o futebol tem 2 disciplinas aqui, tem os fundamentos do futebol e aplicação pedagógica do futebol. No “fundamentos do futebol” ela tenta passar para os alunos os conhecimentos dentro dessa base de regras, os fundamentos e a aplicação dessas regras e fundamentos, no caso da licenciatura, no desporto na escola e particularmente falando sobre desporto escolar que eu acho que é uma realidade que é mais difícil de trabalhar, porque eu falo que existe o esporte na escola e o esporte de alto rendimento, e o esporte na escola é o alto rendimento dentro da escola, e aí o que vem primeiro? o resultado ou vem a escola? Então a gente discute essas coisas...esquemas táticos, em aulas teóricas e práticas. É lógico que eu digo também no primeiro dia de aula, que na realidade isso tudo serve como pano de fundo, porque durante todo o curso a gente discute aplicação pedagógica, fundamentos psicológicos, ideológicos e sociais do futebol, porque na verdade o futebol é uma desculpa pra gente discutir psicologia, fisiologia, sociologia, eu falo pra ele que uma das coisas mais importantes do aluno quando sair daqui da universidade, que ele pode não conhecer nada de futebol, ele pode ser um excelente profissional, até trabalhando na área do futebol, mas se ele não conhecer didática, fisiologia e psicologia ele não vai conseguir trabalhar...didática que é a maneira dele passar as coisas, fisiologia que é como o organismo trabalha, funciona e psicologia que é a maneira dele se relacionar com as pessoas e aí o futebol serve pra gente discutir essas coisas na realidade. A aplicação pedagógica na licenciatura, é o que ele vivenciou no futebol I, ele vai aplicar na realidade do ambiente escolar...e aí fala também da questão das regras, não adianta a gente decorar o peso da bola, me quanto mede uma quadra, adianta a gente ver como a regra vai nos ajudar na escola. E no curso de bacharelado, o fundamento é igual, mas na aplicação pedagógica é como tudo isso vai ser aplicado no

treinamento do futebol de alto rendimento, são coisas totalmente diferentes. Eu falo pra eles que, se o professor não tiver na cabeça bem encaixado que são coisas diferentes, ele terá insucesso em um ou em outro, se ele for para o clube e achar que o futebol é um meio que vai incluir, que o importante é participar ele não vai ter sucesso, se ele for para a escola e falar que o importante é o alto rendimento ele não vai ter sucesso.

**13. O (A) senhor (a) participou da elaboração dessa ementa?**

Particpei...No caso da diferença de aplicação pedagógica do futebol da licenciatura para o bacharelado, a comissão do currículo falou que nós do futebol fomos os únicos que tínhamos mandado diferente, todo mundo tinha mandado a mesma aplicação pedagógica para o bacharelado e para a licenciatura e nós vimos que é totalmente diferente

**14. O (A) senhor (a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

Foi um processo bastante abrangente, nós do futebol participamos de reuniões, é claro que tiveram muitas discussões e muitas coisas não aconteceram da maneira como a gente pleiteou, mas a gente não pode dizer que não foi aberto pra nós.

**15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

No caso do futebol eu faço uma crítica, porque no curso de licenciatura 99% das escolas não tem um campo de futebol, então eu acho que no curso de licenciatura deveria ser o futsal ainda obrigatório, que é a realidade da escola ter uma quadra de futsal e no curso de bacharelado poderia ter o futebol obrigatório pela importância e peso que o futebol tem no país. Sendo que optaram por colocar o futebol da maneira geral obrigatório e eu falo para os alunos que embora seja futebol obrigatório, na licenciatura a gente trabalha mais o futsal que é a realidade encontrada na escola.

E aí faço até uma crítica: por que que as disciplinas de natação são obrigatórias? qual a escola no Rio de Janeiro e no Brasil que tem natação em educação física escolar? a escola pode ter piscina, mas a minha pergunta é: tem qualquer desporto na água, na educação física, eu não conheço nenhuma. No entanto, as disciplinas de natação são obrigatórias.

**16. Como o (a) Sr (a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

Eu acho que tem bastante peso, até pela própria mudança no último, penúltimo processo eleitoral que deu maior peso ao voto dos estudantes, eles passaram a ter, já a partir daí um peso bastante grande, até o diretor atual acho que...acho não, tenho certeza que ele dá bastante entrada para os alunos. Lógico que num processo normal, né, também não quer dizer que os alunos mandam, mas eles participam, inclusive no caso da própria turma, da disciplina futebol, o tempo todo eu deixo aberto pra discutir o andamento do curso.

**17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

Eles participam bem das aulas práticas..eles gostam muito de jogar

**PROFESSOR B**

**1. Qual disciplina o (a) Sr(a) ministra na EEFD? Há quanto tempo?**

No primeiro período introdução a metodologia científica, era no sexto e agora e no quinto período a metodologia da pesquisa, e o RCC requisito curricular complementar monografia, nos períodos era 7º e 8º e agora 6º, 7º e 8º, três possibilidades para o aluno concluir o curso.

Estou aqui desde 95 mais ou menos, 95, é? antes, eu to aqui desde 84, mas com essas disciplinas a partir de 96.

**2. O que o (a) Sr(a) entende por Inclusão em Educação?**

Inclusão em educação....a palavra é ampla né?! E o foco na educação é você oportunizar a inserção do seu aluno em todos os espaços da escola e na disciplina, trazer a participação efetiva desse aluno pra sua disciplina

**3. Como o (a) Sr(a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, nesse curso de formação de professores?**

Na minha época, no curso que eu fiz, isso praticamente não era discutido, a idéia de inclusão, é uma idéia contemporânea, e eu acho que o nosso curso da EEFD UFRJ eu acho que é carente dessa discussão, acho que essa questão precisa ser mais entendida, mais discutida, até mesmo os fundamentos didático-pedagógicos, precisam ser mais trabalhados.

**4. O (A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?**

Sim.... até porque a idéia da inclusão apesar de ser algo como eu falei né, tão discutido agora relativamente há pouco tempo, mas ela tá dentro da educação, no cerne da educação...a inclusão sempre existiu desde sempre, desde dos primórdios, como se organizou, quando se pensou em normatizar em formalizar o processo, a inclusão é indispensável, eu vejo a inclusão na perspectiva da participação do aluno no processo e eu digo mais né, além dessa inclusão, uma coisa que pra mim é fundamental, é a significação da educação, do processo educacional formal para o aluno. É um problema sério a escola não se preocupar com o que o aluno entende daquilo que ele é obrigado a estar inserido. O aluno, muitas das vezes não consegue dar significação aquele processo, é uma coisa chata, uma coisa que tolhe, envolvida em broncas, em gritos e em atitudes da escola e do corpo docente para o aluno que de alguma forma, ou inibe ou incomoda, tornando aquele processo uma coisa chata e não consegue dar significação daquilo que ele tá obrigado a viver com a sua vida. Então a escola tem que pensar muito sobre poder dar significação ao processo educacional formal, como o aluno concebe e isso tem um reflexo na inclusão.

**5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando o(a) senhor (a) avalia?**

No primeiro período a questão da introdução a metodologia científica, nós tentamos fazer um corte entre o ensino básico e o ensino superior, eles vêm com o procedimento ...com vícios, com erros, idéia da decoreba muito marcado no ensino básico e a atitude, uma atitude passiva de objeto, e não uma atitude de sujeito do processo, responsável pelo processo. Na metodologia científica, eu tento fazer a diferenciação e passar pra eles os fundamentos teóricos e científicos que o ambiente acadêmico universitário obriga, não tem como não ter uma conduta fundamentada na ciência no ensino superior.

A avaliação é um processo...o processo de medida e avaliação é um processo complicadíssimo pra mim, difícilimo né, porque primeiro, pra avaliar e medir tem que conhecer, então as turmas tem um numero muito elevado de alunos, complica o ato de você conhecer o seu aluno e conseqüentemente concluir a avaliação, e a avaliação, no meu entendimento, ela é muito complexa e envolve aspectos quantitativos e qualitativos e dentro dessas dimensões dos aspectos qualitativos e quantitativos, tentar mapear tudo, desde a entrada na sala de aula até o término da aula em todos os aspectos e ver, tentar entender a significação que aquele aluno ta dando ao seu curso, e constatando que não há significação tentar conscientizá-lo pra importância daquilo, porque a partir do momento de saber qual sentido daquilo, no caso da introdução, 30 horas aula um encontro por semana com 2 tempos, com aquele conteúdo porque daquilo??

**6. Como é a relação entre o (a) senhor(a), como professor, e seus alunos?**

Ah... a relação professor-aluno... eu acho que ela tem que ser mais motivadora possível, mais estimuladora possível e aí eu tento ser estimulador, eu tento ser um agente do desabrochar dos potenciais dos que estão convivendo com você, naqueles 15 encontros. Tentar conduzi-los, estimulá-los ao desabrochar e não existe no plano que nós vivemos nenhum ser que consiga colocar conteúdos dentro daqueles cérebros, eles vão aprender ou não aprender em função do estímulo que você dá em sala de aula, então eu tento estimulá-los da melhor maneira possível, sabendo que passamos pela significação, passamos pela inclusão de novo e aí tento incluir, tento dar significação aquele momento, mas nem sempre a gente consegue.

**7. O (A) senhor(a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

Como eu trabalho com os alunos no primeiro período, trabalho com alunos no quinto período, sexto, sétimo e oitavo período, eu tenho uma situação diferenciada, eu tenho bastante contato com eles e me coloco a disposição que qualquer problema relacionado ao método científico, qualquer problema relacionado à metodologia científica, ou qualquer problema que eles tenham no âmbito acadêmico universitário eu fico a disposição, e eu trabalho mais na orientação, na co-orientação nos corredores pra esclarecer algumas dúvidas.

**8. Como o (a) senhor(a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

É difícil responder né, porque essa interação, essa inter-relação ente os alunos fica entre um espaço que eu normalmente não tenho acesso, não conheço, o que eu percebo na sala de aula é... e que não são todos, é aquela característica do ser humano, grupos, grupos que são formados em função de afinidade de motivações deles e alunos que por traços de personalidade introspectivos ou outros traços de personalidade se fecha, mas dentro da sala de aula eu trabalho com dinâmica de grupo, formação das cadeiras em círculo que eu acho que integra mais, mesmo aqueles que tem uma tendência a se isolar, eu peço a participação deles, faço dinâmica com leitura, onde todos lêem e além dessa dinâmica, há a participação verbal, eu peço, eu utilizo muito e aí dessa forma é o meu procedimento.

**9. O (A) senhor(a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

Então, como eu disse, eu me esforço pra que todos participem

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

. Sobre discriminação, tem, tem, eu considero como discriminação, os rótulos né, eles mesmo ser rotulam, se colocam apelidos, e algumas vezes eu já fiz intervenção no sentido de não repetir aquele procedimento e em alguns casos esta próximo ao bullying né, então a gente precisa ficar atento, mas acontece sim, inevitavelmente acontece. Já tive problemas mais significativos da turma, aí a turma como um todo registrar o comportamento de 2 membros do grupo, o acontecimento que mais marcou, mais claro, mas tem toda uma historia de arrogância uma historia de desrespeito partindo esses 2 elementos relacionados em relação ao grupo, com procedimentos indevidos em relação ao grupo.

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

Essa relação é totalmente não formal, haveria necessidade de ser uma relação mais formal, é totalmente não formal e vai da motivação de cada um. No departamento eu consigo ver em determinados professores, professores do primeiro período, professor X, professor Y, a gente

troca informações, mas há uma necessidade, a meu ver, de ter um espaço mais formal e não esse espaço não formal que a gente utiliza, até o espaço de contato entre o corpo docente. o corpo docente é muito disperso, tem interesses, a rotina, questões da rotina que nos afasta e afasta muito, essa falta de contato com o corpo docente é significativo, é ruim.

**12. O(A) senhor(a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

A ementa do curso ...como assim? **não precisa dizer na integra, mas a idéia geral** . O conteúdo .... o conteúdo...( vindo na pasta) tem uma relação maior com o conteúdo a ser ministrado e a forma como vamos caminhar no curso nas...em termos de estratégia didático-pedagógicas, a ementa no aborda e a questão da inclusão e o espaço de discutir significação do curso, acontece na prática e não está prevista na ementa...não sei se é isso que você quer saber!?...A ementa é em relação ao curso ....na ementa, eu relaciono com objetivos, compreender os princípios, métodos da pesquisa em educação física, criticar trabalhos científicos na área de educação física, elaborar um projeto de pesquisa na área e estimular um processo de cognição ...organização...

**13. O (A) senhor(a) participou da elaboração dessa ementa?**

Participei, participei...(desse currículo novo?) não, não foi nesse currículo novo, essa ementa vem lá de trás da professora Neyse Deluiz, que nós discutimos e na verdade não houve uma discussão ampla, eu pedi mais uma orientação dela, ela é uma professora doutora, pra estruturar a disciplina , que ela era a prof da disciplina e eu entrei pelas mãos da prof Neyse Deluiz e nesse momento então, nós conversamos sobre a elaboração da ementa, não nesse....a ementa então permaneceu. E na verdade nos estamos falando aqui de ementa....não sei se estamos falando a mesma coisa, to falando de um documento que eu utilizo, mas eu não sei se é essa que formalmente ta lá, eu acho que não, porque formalmente para a administração da Escola tem uma lá...mas não é a que eu tenho.

**14. O (A) senhor(a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

já comentei a dificuldade de reunir o corpo docente e a direção da escola tentou colocar um roteiro, uma rotina pra discutir, partiu do departamento as discussão no departamento e depois no conselho...no corpo deliberativo do departamento, depois no no conselho departamental e depois na instância máxima da escola que é a congregação, mas algo muito aquém da necessidade geral da escola, muito aquém, até porque é difícil reunir o grupo, o corpo docente, difícil reunir o grupo de professores tanto nos departamentos, quanto no conselho departamental e a congregação da escola é um pequeno grupo, um pequeníssimo grupo comparando com o tamanho do corpo docente.

**15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

Eeh, eu considero um currículo carente, carente, porque é complexo a elaboração de um currículo...primeiro tem que ver o que a gente quer, qual curso que a gente quer aqui, o objetivo, mas nós estamos aí com um programa que é um retorno aquela situação anterior, aquela situação antiga que eu vivenciei, da licenciatura plena que nos dava....a documentação legal de nos inserir em qualquer espaço do mercado de trabalho, aí depois surgiu a divisão de licenciatura e de bacharelado...nos tínhamos aqui a licenciatura em educação física e desportos, bacharelado em educação física e bacharelado em dança e vimos que a iniciativa privada se volta pra alguma coisa semelhante ao passado que ... você leva o documento que te permite trabalhar em qualquer área....a gente tem que repensar constantemente o currículo e repensar perante essa nova defasagem...na iniciativa privada você recebe um documento que



te dá condições de trabalhar no espaço educacional formal e no espaço não formal, fora dos muros da escola em qualquer outro espaço e aqui não, aqui nós ainda temos essa diferenciação e temos que pensar constantemente. Então currículo é uma coisa dinâmica e que constantemente ele é carente de questionamentos, carente de se repensar esse currículo nessa questão que eu coloquei, é indispensável, necessário continuar pensando eu acho que ainda tem muitos caminhos.

**16. Como o (a) sr(a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

Muito incipiente... até porque a organização estudantil, e eu fiz parte no curso de educação física, fiz parte no curso de direito...é sempre muito complicada, muito difícil e é necessário sem duvida alguma participação deles, é necessário então uma organização melhor, uma participação mais efetiva, fica muito não formal essa participação, deveria ter uma coisa mais estruturada, mais profunda, mais formal

**16. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

É...A participação nas aulas costuma ser boa, claro que tem turmas, alunos mais interessados, outros menos...mas...é uma disciplina teórica,né, então...é diferente.

**PROFESSOR C**

**1. Qual disciplina o (a) Sr (a) ministra na EEFD? Há quanto tempo?**

Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º grau e Educação Brasileira. Há 2 anos.

**2. O que o (a) Sr (a) entende por Inclusão em Educação?**

Confesso que eu não sei dizer isso. Essa é uma expressão nova, quer dizer não é nova, mas no nosso campo conceitual é relativamente nova. Eu realmente não sei direito.

**3. Como o (a) Sr (a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores?**

Acho que as pessoas falam muito dessa questão, mas eu não acompanho direito esse tipo de discussão.

**4. O (A) senhor (a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?**

Sim, com certeza. Eu procuro ver cada estudante como um ser individual que tem interesses e necessidades diferentes. Procuro atender na medida do possível a cada individualidade daquelas.

**5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando senhor (a) avalia?**

Avaliação é sempre uma coisa complicada. Avaliação na verdade como a gente faz, nas condições que a gente tem na universidade, é mais uma apuração de como é que se chama isso... conteúdos adquiridos num processo de aprendizagem do que eu sei, que já estudei que seja realmente um processo de avaliação que tem que ser muito mais amplo, mais completo, mais processual. Com as condições que a gente tem, simplesmente verificamos a aprendizagem infelizmente, poderia ser diferente, mas é assim.

**6. Como é a relação entre o (a) senhor (a), como professor, e seus alunos?**

Tenho contato assim como professor e aluno mesmo...

**7. O (A) senhor (a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

Não. Tenho contato assim...quando faço trabalhos de extensão, pesquisas, em outros espaços da minha atividade de docente pesquisadora mais com e-mail. Outras relações pessoais com os alunos fora da universidade eu não tenho não.

**8. Como o (a) senhor (a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

Varia. Não tem uma situação só. Cada turma é diferente da outra. As turmas não são uma unidade, são divididas em grupos de interesses, de idade, por local de residência, os que moram no mesmo bairro andam mais juntos, as mulheres mais entre si, os homens mais entre si. Não é que por gênero não haja nenhuma interação, há, mas é diferente a maneira com que os rapazes e as moças se relacionam entre eles e cada grupo de gêneros se relaciona entre si, mas em geral eu vejo assim... que é bonito ver a relação entre eles.

**9. O (A) senhor (a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

Se tem alguma dificuldade visível, eu ajudo.

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

Não sei, eu nunca passei por isso. Nunca vi, nunca observei, mas se tivesse em uma situação como essa iria fazer um apelo de uma forma mais delicada possível a interação harmoniosa entre os estudantes

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

Em geral o trabalho é muito individual. Não existe um trabalho de grupo, nenhum conselho assim de professores para avaliar os alunos nem pra programar nada, no meu departamento a gente uma vez por mês temos reuniões e esporadicamente falamos dos alunos, mas nada programado.

**12. O (A) senhor (a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

Ementa?!...Está estruturada como uma fundamentação sócio-histórica da estrutura da Educação Brasileira e uma discussão sobre as questões atuais que pontuam a Educação Brasileira nesse momento, pautadas nas legislações e em outros movimentos da sociedade.

**13. O (A) senhor (a) participou da elaboração dessa ementa?**

Não, já tava pronta, eu to aqui há pouco tempo, há 2 anos só..

**14. O (A) senhor (a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

Já tava pronto

**15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

Olha tenho pouco conhecimento, mas o pouco que eu vi eu acho interessante, bem aberto, bem de acordo com as tendências atuais, com as linhas teóricas atuais, de acordo com as necessidades do nosso país.

**16. Como o (a) Sr (a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

Não sei dizer, eu não pertencço a nenhum colegiado a não ser o do meu departamento, mas eu vejo o Centro acadêmico muito atuante, muito sério, muito responsável. A semana da educação que eles organizaram agora recentemente, há 15 dias atrás, foi um sucesso, eu nunca tinha visto. Eu trabalho em cursos de pedagogia há mais de 15 anos e eu nunca tinha visto tanta organização, mobilização, seriedade, responsabilidade, eu já falei pra eles, dei parabéns e a faculdade também, eu também me sinto gratificada por conviver com esses jovens.

### **17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

A participação dos estudantes de Educação Física... eles são muito apáticos, muito desinteressados, são meninos e meninas muito educados, muito gentis na grande maioria, mas eles são muito desinteressados

## **PROFESSOR D**

### **1. Qual disciplina o (a) Sr (a) ministra na EEFD? Há quanto tempo?**

Fisiologia do exercício, bom...ela continua a antiga I, mas o que tem acontecido é que o programa que nós sugerimos pra fazer essa mudança não foi adotado, então eles mantiveram o programa da fisiologia do exercício I e esse programa falta a parte cardiovascular e eu incluí por minha conta na ementa...falta muita coisa né, mas a parte cardiovascular é mais importante. Então vamos dizer que é a antiga I, mas algumas aulas de sistema cardiovascular. A coisa dessa mudança da fisiologia do exercício foi muito ruim, porque eles tinham 120 horas de fisiologia do exercício, a I e a II, a II eram sistemas mais periféricos e a I era centrais e nós fomos contra essa mudança, mas foi feito né, meio a revelia da gente...e nem o programa que a gente sugeriu é o que foi registrado pra gente, então tem que fazer fora do programa.

Ah, eu comecei a trabalhar aqui como substituto em 94, eu sou do quadro permanente a partir de 97. Fiquei 2 anos, 94 e 95 aí em 96 eu fiz o concurso e 97 eu entrei.

### **2. O que o (a) Sr (a) entende por Inclusão em Educação?**

É...(risos)...eu não...bom esses jargões na área de humanas eu não uso, não estudo e muitas vezes sou até refratário, ter como paradigma, acho que a minha visão mostra até pouco recurso da língua,né, mas, o que eu entendo como inclusão que é o papel aqui da nossa universidade é de democratizar o conhecimentos e a não acesso as instalações, então eu trabalho muito mais voltado para a qualidade que pra quantidade, porque a minha função é permitir que um aluno que venha de uma origem desfavorecida possa ter um futuro melhor, e isso só é possível tendo domínio do que se faz, tendo conhecimento, tendo cultura e isso tem um preço que muitos não tem como pagar, não querem pagar, porque é preço de estudo, tempo de dedicação inclusive pra poder suprir as falhas tanto do nosso curso, tem disciplinas que eu dependo que são muito mal dadas, quanto da formação do ensino básico deles, né. Então eu gosto de dar os exemplos dos meus alunos, em 94 quando eu era substituto eu fui professor da Joyce Carvalho, que eu consegui fazer com que ela fizesse a monografia comigo, teve um interesse, nos desdobramos para ir ao INDP, uma verba alta, consegui que ela fosse uma das primeiras alunas a entrar no mestrado da biofísica, ela terminou recentemente o doutorado na bioquímica e há 2 meses atrás ela se tornou professora da UERJ de fisiologia, então quer dizer, ela tinha uma perspectiva de futuro em 94 que foi completamente diferente por causa da dedicação dela e minha. Eu tenho também um aluno que está na universidade de Massachussets, com bolsa do governo americano, que foi um caminho muito parecido, era um garoto muito humilde, que não tinha dinheiro para vir pra faculdade, tinha que vir com a camisa do colégio pra ter isenção na passagem do ônibus e ele fez um caminho muito

semelhante, botei ele no laboratório do professor Adalberto Vieira e tal e agora ele tá fazendo doutorado nos Estados Unidos. Quer dizer, a origem dele é de cavar poço artesiano, então acho que isso é incluir, eu vejo a demagogia do governo do Collor, Fernando Henrique, do Lula que eles falam em democratização do ensino, mas na realidade eles estão estratificando mais ainda as classes sociais, porque, uma das poucas formas de mobilidade social que se tinha era através do conhecimento que se podia adquirir numa universidade pública rica, que era aproximava diminuía a desigualdade de oportunidades e não havia igualdade de meios...você tinha, por exemplo o meu pai nos anos 60 se formou aqui no fundão, lá no Largo São Francisco, a engenharia era lá em 61... nós viemos de família de latifundiários no Ceará, o meu avó foi senador da república pela UDN, foi senador por 3 mandatos sucessivos, ficou por 24 anos...a constituinte de 47, então era riquíssimo né, ele vinha pra faculdade de Jaguar e ele tinha um amigo, muito amigo dele que era motorista de lotação que tinha uma dificuldade maior do que a dele, porque não tinha como comprar os livros, não tinha como estudar, tinha que trabalhar essa coisa toda né e a universidade fez o que ela tinha que fazer, cobrou a qualidade na formação. Os dois quando saíram daqui saíram empregados na Esso, meu pai com 24 anos tinha um apartamento que hoje devia valer uns 300 mil reais em Botafogo e o amigo dele também...então havia crueldade da desigualdade de meios, mas existia uma possibilidade de igualdade de oportunidades, então você não dava os mesmos recursos para os dois, mas se aquele que tinha mais dificuldade pudesse suprir essas dificuldades e conquistar aquele conhecimento, ele tinha os mesmos benefícios na vida. Eentão hoje a gente não vê mais isso, a gente encontra na Universidade pública, aqui na Escola de educação física são sintomas, você vê a nota do último Enem ....a gente fez um boicote, não sei se foi um boicote realmente, não sei se nós somos muito melhores do que os alunos da Estácio, entende, não acredito nisso.. quem trata com esses garotos sabe que não é assim, em 10 anos eu vejo uma queda absurda na qualidade, absurda, sensível, desmotivante, você não consegue, não tem ninguém ali que sente naquela turma, eles não conseguem entender isso como um investimento deles, dos pais, do governo né...para que eles possam ter um...são muito imaturos, não sabem fazer as cobranças do jeito certo, não saem...tentam de todas as maneiras burocratizar o sistema, só ter aprovação, burlar né, então são coisas assim da nossa cultura de de selvagens... A gente vive num subdesenvolvimento absurdo né, porque a gente vive numa terra de bugres, numa terra de selvagens, não tem civilidade, não é porque o cara é de classe média que tem carro importado que torna ele civilizado, não é...então não respeita o sinal, bebe e vai dirigir, colam nas matérias e acham ruim dos outros que chegam no cargo administrativo, político que faz exatamente o que ele faria se estivesse lá, então essas coisas, onde a gente pode aprender isso? é...a única forma da gente mudar é o professor agindo como professor, e não é como Heidegger dizia, eu sei que eu to falando de UDN, Heidegger, que são pensadores, são situações políticas que não são alinhados com a idéia básica da pedagogia e da área de humanas, mas ele dizia e eu acho que tem muito acerto, era que quando a instituição muda do seu objetivo primário, ela começa a morrer, na hora em que a gente transforma a universidade num albergue pra poder colocar jovens desempregados e esquece nosso papel aqui de formadores da elite intelectual do país, a gente tá matando a nossa universidade, tá matando a nossa sociedade ela não foi criada para ser um albergue, não foi criada para ocupar as pessoas, não foi criada para suprir carências que são de outras áreas, então isso faz parte do nosso...e a educação física é a primeira que sente, porque culturalmente é que tá mais...essa cultura já foi arraigada desde o início, desde a sua implantação, desde o período do Gregório né, então isso. Essa Escola foi implantada por Gregório de Matos que era o segurança do Getúlio né, Getúlio implantou por decreto, durante o estado novo e se instalou aqui essa cultura imediatista, aquela hierarquia sem autoridade, um autoritarismo, não uma aristocracia, uma oligarquia e então o que aconteceu, essa cultura ficou enraizada na Escola e a prática é mais importante que qualquer outra coisa, então se formou os feudos que são os

pedaços na grade curricular no espaço físico, e as pessoas como burocratas, elas vem e dão aquelas aulas e não tão preocupadas com o desdobramento daquilo, tem um discurso de esquerda, de socialista que subentende uma generosidade, mas no fundo no fundo são práticas de direita, são práticas que na realidade agravam nossa diferença social, agrava a falta de mobilidade, isso veio e continua até hoje, foi mais ou menos a mesma história da Escola de educação física da USP. Só que a Escola de educação física da USP, por ocasião dos anos 60, São Paulo foi nomeado pra ser sede de um paM-americano, houve uma intervenção, o decano do centro de ciências da saúde destituiu o diretor e a congregação e criou um diretor biônico, Pini, acho q é Marcos Pini o nome dele e recomeçou a Escola, criou um clube, o CPUSP e começou a escola do zero, hoje ela tem nota 6 que é a maior nota da CAPES. Por causa disso, a maior parte dos professores de lá tem doutorado né, por causa dessa coragem que a nossa Universidade não tem...é uma responsabilidade maciça né de todos os participantes. Eu vejo o meu trabalho dessa forma, inclusão talvez seja permitir que o aluno possa ter um desdobramento da vida futura dele melhor do que está estabelecido pelo estrato social que ele nasceu, eu acho que isso é inclusão.

### **3. Como o (a) Sr (a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores?**

Nem de longe... não tem a menor... eles se atropelaram, eles fizeram a reforma do currículo, o diretor foi contrário a gente aqui nas biociências e essas reduções nas cargas horárias foi intencional, pra tirar a nossa força, você vê que o mestrado foi aberto basicamente por professores daqui, é uma briga antiga que eu, o professor Pedro temos. Fui nomeado coordenação do mestrado por imposição extra escola e o mestrado foi implantado nessa minha gestão, porque na instituição vem muito atrás de interesses pessoais, é uma coisa muito...então essa discussão quando ela acontece é uma discussão vazia, é uma discussão que tem um objetivo nela própria de ter havido a discussão e não de ter se pensado no problema e em soluções, essa Escola não tem tradição de respeitar o contraditório, ela confunde consenso com unanimidade... você pode ver, é comum vários professores... Na época eu era chefe de departamento e eu tinha que falar na congregação, depois do meu período lá eu fui taxado, rotulado como ovelha negra, porque eu não funciono como a maioria funciona, ta acontecendo agora com Antonio, você pode conversar com o gaúcho que tem muitas posições bem contrárias as minhas, mas há um respeito mutuo né... então o que acontece, ele vai te dizer a mesma coisa, não sabe lidar com o contraditório, então são discussões que você vai discutir, conversar com alguém e não ta preparado pra ouvir e pensar no que o outro tem a contribuir, a discussão não serve pra nada, só pra perder tempo, então são sem sentido. Houve uma grande e ampla discussão? Não houve discussão nenhuma, não há discussão nenhuma, essa escola não discute nada. Não tem...houve um acerto, você vai ficar comigo, a gente vai ganhar nesse problema aqui, não vai né...agora você é contra então...entende...é isso e isso, você vai ficar lá no canto, toma uma porção de turmas...eles não respeitam, a gente aqui tem uma característica própria de fazer ciência, eles acham que é a mesma coisa que dar aula de esporte e não é... não consegue. Eu tenho que ler um livro de fisiologia todo ano entende, um livro de 800 paginas, tenho que ler, já faço isso há muitos anos....fora os artigos, fora o que eu tenho que orientar.. os caras não tem noção do que que é botar um artigo dentro de uma revista internacional, dentro dessa estrutura, e o que que eles cobram da gente pra mandar vaga aqui para o departamento? É carga horária, 12, 16 horas de sala de aula, 16 horas de sala de aula pra gente é a morte, é não fazer mais nada e vir dar aula para um grupo de pessoas que não estão interessadas em ouvir o que você ta passando ali pra melhorar.

#### 4. O (A) senhor (a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?

olha, é...é como eu estava falando antes, no cenário atual, eles são tão desinteressados.....aquela turma toda ali, 90 alunos que eu tenho, eu poderia fazer uma turma de 10 e teria algum proveito, não seria uma mentira, eu taria lá dando aula pra pessoas que querem aprender, entende, eu não to dizendo nem do problema da falta de nível, de assimilação, porque é um problema serio, mas não é um problema insolúvel né. Aristóteles dizia que o caráter se molda, a inteligência se desenvolve, a memória se treina, a embriaguez passa, só a estupidez que é eterna, então se o cara senta ali e não aproveita aquilo, ele ta agindo como estúpido. Ele vai ter um papel na mão e vai trabalhar no camelô, vai trabalhar numa coisa...ele não ta aproveitando uma oportunidade dele pra melhorar, então isso é a grande maioria, quer dizer ele não tem coragem de dizer: - olha professor eu não sei matemática, não sei estatística...vai demorar mais tempo mais vai aprender entende. Então não é...não tem que ser brilhante, tem que ter a vontade de melhorar, como diz Rousseau: o que nos torna humano não é nem o raciocínio nem a linguagem porque raciocínio em algum nível, alguns animais tem, macacos conseguem fazer algumas contas, ter algum aprendizado,né, adestramento né...linguagem também, o que nos torna humanos é a liberdade de fazer escolhas e a perfectibilidade que é a busca da perfeição, se você quer viver na base do tronco cerebral pra baixo, eu não posso fazer nada, se você quer viver na base dos instintos. Você não tem o que tratar com um alunos desses. Então acho ...que eu tenho um projeto que não vou conseguir desenvolver, eu quero fazer um curso de educação física estilo universidade de Harvard, 10 alunos por ano, nota lá me cima, quarenta e tantos pontos, o cara vai ficar 2 anos lá no ICB aprendendo lá com o pessoal da biomedicina e 2 anos internado dentro de um laboratório, eu queria ve assim num período curto de 10 anos se os caras não iam mandar na área e sabe o que que ia acontecer? A mesma coisa que aconteceu com a fisioterapia, isso não é educação física vai para outro lado, entende, então é mais fácil você ir cortando os braços e reduzindo o mercado de trabalho dizendo que é outra coisa, do que a pessoa ter coragem de fazer o esforço pra suprir essas carências. É que nem a historia do Toper, eu vejo 1, 2 , 1000 gansos brancos, quando aparece 1 ganso preto, a hipótese que todo ganso é branco caiu, não isso aí é um falso, então é a mesma história, isso não é educação física, isso é educação física, o que que é educação física? só educação? claro que não...eu acho que a questão é muito por aí e você percebe, eu já vi isso , já tive aluno internado por mim, que já fez isso em sala, tem professores aqui com doutorado que não tem cultura geral nem em humanas, e é especialista em humanas. Teve aqui que fez um exercício de dialética erística na turma com um professor, deixou o cara de calça justa, ele tava discutindo erística, utopismo, o cara chegou lá...olha só o que o cara da área de humanas escreveu no quadro: filosofia não serve pra nada...o cara teve coragem de chegar numa turma de garotos e dizer isso, aí meu aluno levantou, brilhante o garoto, mudou até de área ta fazendo mestrado na PUC de humanas, filosofia, levantou e escreveu  $a+b=c+d$  então  $a+d=c+b$ ,ta certo isso, ta, quem escreveu isso? Aristóteles, então você quer dizer que ele está errado? Não não num sei o que... , aí ele começou a rir, aí ele disse só que Aristóteles aqui era matemático (risos), se o senhor soubesse dialética erística você ia saber que de uma maneira má intencionada eu tava querendo ganhar a discussão pela retórica, mas você não entende nada de filosofia...isso um garoto de 20 anos na sala de aula com um professor marmanjo, quarenta e tantos anos, com um título doutorado, especialista em humanas fazendo uma coisa dessa, quer dizer onde que isso pode chegar em alguma coisa...é um grupo de filisteus...não tem como, só na pressão mesmo, as células que a gente tenta formar são destruídas e ainda por cima o governo federal atrapalhando né, ele não incentiva, ele não vai e busca as coisas melhores

**5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando senhor (a) avalia?**

Eu tenho esse grupo imenso de alunos pra pegar aqueles poucos bons, então eu trabalho com conteúdo mínimo, eu penso qual o mínimo que esse pessoal tem que saber pra sair daqui e exercer mecanicamente a sua atividade com seu aluno, na academia, clube, escola...as minhas aulas são relativamente bem organizadas, eu faço transparências...e a minha prova é múltipla escolha...pra você ver como as coisas mudaram, quando eu entrei aqui eram provas discursivas, eu botava 4 questões no quadro, o garoto tinha que responder 2, sendo que uma era sempre obrigatória, uma ele tinha que responder de qualquer jeito, e as outras 3 ele podia escolher, a Joyce era uma que escrevia laudas e laudas, levava um século pra corrigir e eram em torno de 30 e eu era um professor mais jovem, mais esperançoso que as coisas melhorassem né. Hoje em dia eu sou um cara que fico procurando na sala um cara em quem investir, não me preocupo não... é conteúdo mínimo que tem que saber, prova de múltipla escolha que é fácil de corrigir, eu tenho uma banco de questões e evita má fé de muita discussão isso aí já...e me libera pra poder trabalhar, porque é mentira o que ta sendo feito né, não adianta investir num grupo que não ta interessado, que não devia ta ali, não adianta investir e foi o formato que eu cheguei. É até chato, mas é isso mesmo.

**6. Como é a relação entre o (a) senhor (a), como professor, e seus alunos?**

De professor e de aluno

**7. O (A) senhor (a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

Normalmente não, mais com o grupo de pesquisa

**8. Como o (a) senhor (a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

Eles tão ficando também mais grosseiros eles não são mais educados com as meninas, as meninas também mudaram comportamento não se dão respeito...são sectários, fazem grupos, isolam os outros que são diferentes, eu acho que de certa maneira a gente ta assumindo, ta ficando com cara de instituição americana, daqui a pouco entra alguém aí armado dando tiro nos outros, isso ainda não aconteceu porque a gente é latino, a gente é muito amoroso, a gente é ligado a família, essas coisas, é muito ligado a religião...há uma certa...eles não sabem se portar, você ta dando aula o garoto entra falando alto....a relação entre eles...Eles são bons meninos, como meninos eu consigo ver que um ou outro tem uma índole assim...eles estão perdidos, estão completamente desorientados....eu vejo que algumas vezes eles são interessados em uma orientação mais de vida, em respeito a eles, eu não fico..entende....eu to ali pra ensinar fisiologia...eu não compartilho dessa idéia de Libâneo, Saviani essas coisas pra mim são a morte ...eu sou muito mais da Anísio Teixeira, escola nova do que esse grupo,mas mesmo assim...(balança a cabeça negativamente), entre os 2 eu acho que aquilo....você na realidade ta deixando de dar as ferramentas pra que a pessoa possa...e manipular os outros, na minha visão de ética, é sempre uma coisa deplorável. Eu acho que essas ideologias todas, você vê lá o PT dois mandatos o que ele ta fazendo com a gente, aquilo ali é só discurso, tudo é vazio, a gente e não deve botar o estado a ideologia partidária...nada acima do individuo.....eu to ali pra dar ferramenta pro cara, então eu sou contra esse tipo de pensamento, agora, eu acho que a gente tem pouco a fazer não tem muitas opções não, acho que o futuro é terrível. Já avisei na congregação outro dia: vocês vão ver que vai ter um dia que vai aparecer a UFRJ pior que as particulares, não tão acreditando em mim, tão contando com o vestibular.

**9. O (A) senhor (a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

já falei sobre o desinteresse deles, né?!

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

já falei que eles são sectários.....

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

São feudos, né, aqui no departamento mesmo são dois feudos, o da biomecânica e o da fisiologia, o da fisiologia se relaciona muito bem, ta todo mundo mais ou menos afinado, com a mesma idéia de tentar montar um centro, tanto que a gente acabou de receber uma verba alta da FAPERJ pra comprar equipamento, é um projeto de vários professores, uma verba alta mesmo...mas saiu daqui, não tem mais... Eu consigo conversar muito com o gaúcho que é um transloucado, segundo os outros, eu acho ele ótimo, ele é comunista, fiel as idéias dele entende...com o Waldyr, o Waldyr é uma pessoas inteligentíssima, agora, fora dessa esfera assim, um ou outro...o Marquinho da biomecânica, mas são contatos meus, de empatia....as reuniões não funcionam mais, nada funciona mais, as coisas tão muito.....até o mestrado que acabou de ser aberto ta com dificuldade de envolvimento das pessoas, mas eu acho que o mestrado pode ser uma saída pra Escola, se a gente conseguisse instalar no mestrado uma cultura diferente, mas aí o que eu que acontece, as pessoas que estão no mestrado agora deveriam querer isso, fazer esforço pra isso. Você trabalha no mestrado da Universo por exemplo você ganha 10 mil reais, aqui você só vai ganhar mais trabalho, vai ganhar o mesmo...e tem o governo federal querendo tirar as gratificações por causa de uma crise que nem começou...então...você fica sem perspectiva né.

**12. O (A) senhor (a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

adiantei isso na primeira pergunta....

**13. O (A) senhor (a) participou da elaboração dessa ementa?**

não do jeito que eu gostaria...

**14. O (A) senhor (a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

Não, a única coisa que aconteceu foi o seguinte... o currículo foi imposto pelo diretor Alexandre que na época era o responsável por isso, ele queria diminuir a participação das biociências, que ele dizia que o curso era de licenciatura. Eu acho que 2 semestres de fisiologia do exercício pra qualquer professor de educação física é pouco, eu acho que deveria ter pelo menos mais um semestre de fisiologia do exercício aplicada ao crescimento e desenvolvimento e aumentar a parte de grupos especiais, de saúde essas coisas, porque nós temos um viés biomédico forte, eles acham que é uma tradição que vem da época do regime militar, que é uma disputa entre as áreas que representariam também disputas ideológicas partidárias, eu não vejo o problema dessa maneira, então, ele tinha uma posição contraria a minha sobre a criação do mestrado, que faliu a posição dele a minha deu certo e houve esse atropelamento pra se diminuir a carga horária de fisiologia pra poder nos atingir, então depois que isso foi feito, foi pedido uma ementa de uma fisiologia única e eu fiz a ementa, submeti a ementa, foi aprovada em departamento, chegou na congregação e na época desapareceu, então eles registraram pra licenciatura, o que era a fisiologia EFF 240 que era fisiologia I pra licenciatura, essa outra ementa era exatamente a fisiologia do exercício que eu dou na biomedicina, a biomedicina ta interessada em fisiologia do exercício, a fisioterapia também, então eu fiz uma ementa de 60 horas que tivesse todos os pontos rápidos, que todo mundo que tem interesse e trabalha com exercício possam conhecer, uma parte de endócrino, uma coisa



de anabolizante, cardiovascular, então tinha tudo montado, o que aconteceu, quando isso não foi implantado, que acredito que não tenha sido sem querer, a gente ficou refém dessa...então o que eu to dizendo os outros professores de fisiologia devem estar dando só a parte de músculo esquelético, como se a pessoa não tivesse coração, não sabem ver frequência cardíaca, montar zona alvo de treinamento, nada, entende... a gente ta vendo o que vai fazer. O João Pedro ta querendo criar mais duas disciplinas novas no departamento, ele ta insistindo muito nisso, que é pegar a bioquímica, que é dado pelo Instituto de química e passar pra gente, não tem nenhum motivo pra gente não dar, tem uma especialista em bioquímica aqui, ele também quer criar uma de sinalização celular que é o futuro da fisiologia, que como ele é uma garoto com menos de 30 anos, ele ainda ta no pique, tem muitas idéias, eu não tenho mais esse gás, porque se eu não consigo ensinar o básico da fisiologia, eu nunca vou ensinar sinalização celular. Pra sinalização celular você tem siglas de letras e numero que ocupam metade de uma linha, os garotos não vão ter capacidade nenhuma de aprender aquilo, o cara que tira meio na prova de química, entende...então é uma vanguarda incompatível para o estágio que a gente está...só daria certo se tivesse aquele curso que eu tava pensando...e nesse momento que ele propor a gente também vai propor uma mudança na ementa. Mas acho que vai acontecer o que aconteceu antes, ele não vão mexer, nem vão aprovar a disciplina dele, nem vão fazer a mudança da ementa, porque politicamente não interessa. Se você fizer uma serie de estatísticas, se você ver a grade das disciplinas, por exemplo, se você visse as disciplinas que realmente são oferecidas, porque a maioria ali não é oferecida e vê qual a participação do departamento de biociências, você vai ver que tem uma participação muito grande, e o numero de alunos também é uma quantidade absurda, agora, o cara que não tem...mal fez um mestrado, quer dizer pra gente o que tem que dar na nossa turma, que tem que dar 16 horas de aula por semana, ninguém aqui ta ganhando pouco, a metade que poderia ganhar lá fora porque não tem ambição acadêmica, não vai abrir mão do que a gente sabe que tem que fazer pra progredir, porque tem uma cara lá dizendo que você tem ter que dar 16 horas de aula, então esse é que é o problema, não tem respeito pela diferença, vê um cara da dança acha que é igual, não é igual, a dança tem uma ligação maior com as belas artes, a gente tem uma ligação maior com o CCS e o ICB, então é diferente, o grupo que controla a escola não consegue perceber isso. Isso é muito difícil, não dá nem pra substituir o Waldyr, quando ele sair da direção não vai ter quem contemporizar isso, só ele, é o único que tem transito com todo mundo....

#### **15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

Olha eu acho que ela piorou eu não vejo uma participação maior, por exemplo, mesmo perdendo espaço no currículo eu não acho que a substituição desse espaço tenha sido de qualidade, continua sendo um currículo eminentemente prático e continua tendo pouca valorização da abstração do conhecimento, eu acho que vai piorar, ta piorando, se você olhar bem ta bem ruim, não sei como isso vai terminar lá na frente não...

#### **16. Como o (a) Sr (a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

Não se preocupam, na maioria das vezes com isso....não vejo isso...

#### **17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

é...falei bastante sobre isso...sobre a não participação, o não comprometimento deles, o desinteresse, apatia em geral...

**PROFESSOR E**

**1. Qual disciplina o (a) Sr (a) ministra na EEFD? Há quanto tempo?**

Bom, na graduação eu tenho duas disciplinas: Introdução à Metodologia Científica, primeiro período e Metodologia da pesquisa em Educação Física, quinto período. Que agora é no quinto, com essa mudança curricular...Era no sexto, bacharelado era no quarto, aí agora a gente achou melhor colocar tudo no quinto período. Aqui eu to desde 99, concursada. Eu passei mesmo pra área de Metodologia Científica. Aí... É, vai fazer quase 10 anos.

**2. O que o (a) Sr (a) entende por Inclusão em Educação?**

Inclusão em Educação? Acho que inclusão remete a gente assim a... Primeira coisa que me aparece é diferenças, não sei se, é... Me remete assim a alguma coisa como você incluir pessoas ou que tenham diferenças, ou que tenham dificuldades, ou é... Vivam em ambientes não tão favoráveis... Que quando a gente pensa em educação é ampla, né?

É, é incluir no processo educativo, né? Quer dizer, no primeiro momento pode parecer... a gente tem idéia da diferença, mas acho que seria a inclusão como ter oportunidade de participar do processo educativo, como uma coisa mais formal – mesmo porque a gente sabe que a educação pode ser em qualquer ambiente, mas uma coisa mais formal.

**3. Como o (a) Sr (a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores?**

Aqui na Educação Física? Olha, eu não sei... Eu acho que fica a cargo de algumas disciplinas. Não sei se tem... Por exemplo: Educação física adaptada, aí eu acho que é um grupo específico de pessoas que têm necessidades especiais, aí uma inclusão dessas pessoas na própria Educação Física. Agora uma discussão num âmbito maior, não só isso, né? Uma outra vez uma professora veio aqui falar comigo sobre multiculturalismo. Então eu acho que é o mesmo caso. São questões que ficam muito pro conta de cada professor. Não existe, eu não vejo, por exemplo, um projeto de escola, um projeto pedagógico, não sei o que lá, que tenha uma preocupação em trabalhar essas temáticas, assim. Porque essas temáticas elas acabam... Então eu acho que fica muito a cargo assim do professor que lida com esse tema, que busca em seus estudos e desenvolve alguma coisa relacionado a isso... Uma coisa assim, eu acho mais individualizada do que propriamente da instituição.

**4. O (A) senhor (a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?**

Olha, eu... Se a gente considerar inclusão nesse sentido amplo, né? De que todos tenham, é... possam participar daquele processo, eu acho que a partir do momento que ele entrou em sala de aula eles já estão quase que por si só, garantidos nessa inclusão. Agora, tem aluno que a gente nota que tem uma dificuldade maior... Mas ali você está num ambiente que acho que já é um ambiente muito favorecido, você está na UFRJ, passou pelo vestibular... De uma forma ou de outra, tendo lá suas dificuldades, maiores ou menores, eles estão num ambiente que favorece isso. Então acho que nosso trabalho aqui em termos de inclusão, não sei se vou dizer no sentido da palavra, mas é, pelo que eu estou entendendo da sua pergunta, seria assim: de todos estarem trabalhando, de serem inseridos naquele processo... Então nesse sentido eu até acho que tenho uma visão assim..eu procuro, embora as aulas não sejam grandes, que é também uma coisa que não me favorece muito, na medida do possível fazer um processo, por exemplo, de acompanhamento durante as aulas, sentir a necessidade do aluno, dar espaço de... às vezes, ele comentar alguma coisa... Então, isso acontece, né? Então eu não sei se é uma.... Falar de inclusão assim, não sei pra mim é uma coisa um pouco abstrata, não sei.

**5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando senhor (a) avalia?**

Pois é, avaliação pra mim assim: eu já tive várias experiências – como eu já te falei. Eu entrei aqui em 99 então passei por várias fases, né? O que eu procuro fazer hoje em dia: eu construí valores de obediência e princípios com os meus alunos. É, eu trabalho nas duas disciplinas com uma avaliação do processo. O que seria essa avaliação do processo? Bom, eu trabalho com dinâmicas dentro das próprias aulas, aonde eu possa verificar de um modo mais prático, né, porque desenvolve o conteúdo teórico a Metodologia Científica. Então na introdução à Metodologia Científica, no primeiro período, eu trato de assuntos sobre conhecimento científico, alguma parte mais técnica da metodologia; então se eu ficar falando, fica aquela coisa, assim, né, muito voadora. Então eu sempre procuro trazer...algo, exemplo, que venha da realidade, alguma entrevista, artigos de jornal, então eles têm que localizar alguma coisa que tenha... que faça alguma referência, uma ponte, sabe, entre o que a gente discute na teoria e sempre uma discussão mais a ver com Educação Física. Procuro sempre trazer isso para a Educação Física, tanto pesquisa, como que é a pesquisa científica, enfim. É, e aí esses momentos todos de aula são momentos de avaliação, porque os alunos preparam uma leitura antes, trabalham eu faço um apanhado teórico e eles trabalham em cima daquele conteúdo de modo mais prático e esse trabalho hesitante durante toda a disciplina eu estou encaminhando depois o conteúdo final e no primeiro período, eu faço uma prova também uma prova que não é de decorar mas é uma prova de aplicação, assim, o que que o aluno conseguiu...não absorver....conseguiu fazer pontes, do que a gente conversou, o que a gente discutiu as leituras que fez e dou sempre um texto prático, atual, que eles fazem essas relações através do que a gente discutiu...então isso fica como a avaliação escrita. Tá e além disso eu tenho o cuidado, que é uma coisa que eu tenho notado, de fazer sempre trabalhos individuais e em grupo, porque quando eu fazia só em grupo uns trabalhavam mais do que os outros, aí uns ficavam penalizados, então agora acho que, mais ou menos, eu consegui achar um equilíbrio, eu valorizo o individual, tenho que valorizar o trabalho em grupo, promovendo dinâmicas em grupos, que eu acho que é importante...alguma coisa de apresentação do trabalho que você vai realizar e a prova, isso pro primeiro período, já no quinto período eu trabalho com eles na elaboração do projeto de monografia e aí, não tem prova, e aí é um trabalho muito individualizado e é o que me dá muito mais trabalho, né, porque o que que acontece. Na primeira experiência eu dava aula e tal e no final eles entregavam o trabalho que era o projeto de monografia e não foi muito bem sucedido, né...aí a gente faz aquela mea culpa e fala, peraí, se os trabalhos não foram tão bons então a culpa não é dos alunos...aí eu institui uma coisa diferente, eu trabalho por etapas, a gente discute aquele assunto, depois vai por partes do projeto e aí e vou...toda vez que eu falo alguma coisa, eles fazem o que eu coloquei na teoria e isso dá uma mão de obra, porque eu leio tudo que eles trazem...porque uma coisa é você falar, trazer a teoria...eles entendem que é uma beleza, na hora de fazer eles não fazem nada. Então, eu institui assim ...cobrança de prazo, se bem que eu sou flexível, sou meio mole (risos), mas eles constroem paulatinamente o projeto, de modo que quando chega no final do curso eles já têm o projeto pronto, aí, eu avalio o produto. Então é assim, eu valorizo muito aquele aluno que eu vejo que ele se empenha, que vai buscar, porque as vezes tem aluno que fala – não, ta beleza, mas ele não se envolve, escapa daqui, escapa de lá e vai vai...Então, nesse sentido, nesse trabalho individualizado eu consigo perceber muito os alunos, eu consigo gravar o assunto do aluno, aí quando eu encontro com ele um tempão, e pergunto e tal...minha preocupação é sempre essa, ver a dificuldade de cada um e ver o nível de progresso que cada um pode ter. A gente teve alunos com muita facilidade e a gente ver outros que...não conseguem fazer uma redação, descrever um assunto, eles têm dificuldade, e isso eu consigo perceber quando eles me entregam, e aí eu vejo que tem uns que evoluem demais nessa troca, isso eu acho bacana, eu acompanho todo o processo e na nota final eu pontuo isso. Eu peço também pra eles fazerem uma auto avaliação, depois eu faço uma média geral disso tudo, pra fazer uma média final.

**6. Como é a relação entre o (a) senhor (a), como professor, e seus alunos?**

É muito boa, muito boa...Esse ano eu tive monitor, isso foi novo e foi muito bom, eles se deram muito bem com o monitor e ele estabeleceu uma ponte entre mim e os alunos....e a relação ficou bem mais dinâmica, apesar de eu ser uma professora....me considero assim...acessível, isso foi bom. O monitor foi uma figura interessante, eu gostei, achei que ele fez essa ponte, fez uma coisa mais ainda aberta, achei que enriqueceu muito. Eu planejei as aulas com ele, ele deu toques muito legais, a visão dele como ex-aluno dessa disciplina...

**7. O (A) senhor (a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

Telefone não, mas e-mail sim, boto lá no primeiro dia de aula...eles tem um canal aberto, é muito bom.

**8. Como o (a) senhor (a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

Assim...as turmas são...no primeiro período é um oba oba geral, a própria aula é um momento deles se constituírem como turma, eles começam a estabelecer as primeiras relações de grupo, sub-grupo conforme as preferências, as relações que vão estabelecer, a gente nota aquele grupo que é mais interessado, aquele grupo que é menos interessado... não menos interessado....mas...é que pessoal que faz educação física vem com aquela coisa da prática...aí vai indo, mas sempre tem um ou outro que....já não quer ficar muito sentado....enfim...mas eu acho que a relação entre eles é muito amistosa, eu nunca tive problema com aluno em sala de aula....só de falar um pouco mais....as vezes os próprios alunos me cobravam um pouco mais de rigidez, aí eu fui modificando, agora eu nem....começou eu já (pam) corto logo...a aula transcorre num clima agradável, e acho, e acho que eles sentem assim também. Os trabalhos em grupo vão bem, às vezes tem aquela coisa de grupo, mas a gente consegue fazer com que eles....acho que vai bem...

**9. O (A) senhor (a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

sim, sim, ajudo sempre

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

Olha, eu já reparei que eles tratam de modo mais jocoso um aluno com gagueira, por exemplo, tinha uma aluna com dificuldade pra enxergar, ela ia no quadro ler o que estava escrito...esse aluno com gagueira, num primeiro momento os alunos riam, mas só no primeiro momento, mas aí depois, isso que acontece, as pessoas respeitam as diferenças, as características que não são consideradas, entre aspas, normais...mas não noto muito essa situação de discriminação...nunca reparei algo grave, ou assim - esse aluno é totalmente excluído, até porque eu reparo, eu divido o grupo e vejo que tem alguém sozinho eu já falo - fulano vem pra cá, e tal...recebo muito aluno de fora do período, aí promovo já ali...não deixo ninguém excluído...

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

A gente aqui...nós somos muito isolados aqui na escola, quando a gente se encontra é na reunião de departamentos, quando os professores vão, porque as reuniões são, no meu ponto de vista, muito esvaziadas...ou quando tem congregação. No mais as relações se estabelecem...por exemplo, com a Heloisa, eu divido a sala com ela, a gente tem uma conversa melhor...na verdade eu interajo aqui com quase todo mundo porque conheço todo

mundo aqui...agora discutir assunto de aluno...quando tem problema eu resolvo com o aluno, mas quando é um problema assim sério, tento conversar com quem já foi professor dele, ou vou a coordenação...aí a gente conversa – ah fulano também dava problema e tal, aí a gente começa a descobrir histórico do aluno, aí em alguns casos a gente conversa, mas daí a gente ter um espaço pra discutir...aí não tem não. Aqui na faculdade cada um vem, dá sua aula e vai embora...desenvolve seu trabalho e acabou, não quer ter aquele compromisso...o desejável seria que a gente trocasse uma idéia.

**12. O (A) senhor (a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

(Risos), a ementa ela...é a elaboração do projeto de monografia, questões ligadas a pesquisa, como pesquisa assuntos ligados a educação física e a partir daí.....é que....a ementa é uma coisa rígida, e a gente faz o que quer, na verdade...a gente tem uma ementa que é pronta, até ajudei agora nesse currículo novo, a gente pontuou...basicamente e é em torno da construção do projeto...como buscar as fontes, como construir o trabalho e depois, como preparar esse trabalho, já na fase final que é a monografia. Eu trabalho desde uma coisa mais teórica do que é pesquisa, metodologia...aí passo pra parte do projeto e finaliza sobre artigos, monografias e trabalhos acadêmicos.

**13. O (A) senhor (a) participou da elaboração dessa ementa?**

Sim, como falei

**14. O (A) senhor (a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

Esse currículo novo, todos os professores tiveram oportunidade de participar, só não participou quem não quis, quem não se interessou. A comissão....e assim...uma coisa engraçada, ela reflete exatamente a realidade da escola, várias pessoas começaram na comissão, foi saindo, saindo...o trabalho sobrou pra dois ou três, esses dois ou três tentam fazer o trabalho melhor possível, querem fazer democraticamente, passam pros respectivos departamentos, os departamentos deveriam discutir...então teve momentos de discussão no departamento, teve momentos de reestruturação curricular, teve momento que falaram assim, olha agora a gente tem um modelo que era ementa, conteúdo programático...que todo mundo podia opinar..então eu opinei, eu participei, reformulei o achava que deveria....não ficou exatamente do jeito que eu queria, mas, eu também não sou dona da verdade, aceito do jeito que tá, mas acho que ficou coerente...as minhas disciplinas, porque aí cada professor fez a sua....ou não...porque eu sei que os professores foram convidados, não foram convocados, mas que não se pronunciaram, ou não tinham o que escrever, não mandaram nada ou mandou bibliografia desatualizada,...e eles mesmos que tiveram que colocar alguma coisa lá. Aí ninguém nem pode falar nada

**15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

Aí, eu acho que quando ele tá no papel é uma coisa, quando você vai colocar em prática é outra, totalmente diferente, e aí você começa a enxergar falhas. Primeiro, os alunos ainda estão desinformados, eles não sabem exatamente, e às vezes o que eles querem saber a gente também não sabe. Eu peguei um momento de transição de currículo, então foi uma confusão porque mudou de licenciatura plena pra licenciatura...mudou a monografia que podia ser de qualquer assunto, agora tem que ser...o pessoal da licenciatura tem que fazer ligado a educação básica...então essa transição...eu sou da comissão de monografia que mudou também, agora é trabalho de conclusão de curso, então a gente mudou toda regulamentação, eu e mais uns professores. É uma comissão atuante, a gente se reúne....é...aí a gente começa a

perceber umas coisas isoladas, poxa como que não tem biomecânica na licenciatura? Como ninguém falou isso antes? Entendeu? Não tem aprendizagem motora que eu acho que é uma falha gravíssima, nem tinha antes, deveria ser incluída, mas num primeiro momento eu olhei, eu olhei a grade e achei que tava legal, que era uma evolução e agora você percebe. Essa foi a primeira vez que eu percebo que minha turma tá diminuída, por que? Por que segunda e quarta que eu dou aula, não tem oferta de disciplina, então eles tinham que vir só pra minha aula, aí todo mundo foi pra terça e quinta aí encheu a turma, então isso também é uma falha. Quando eu percebi isso, eu fui na coordenação – olha a gente tem que ver isso, pra não acontecer mais e tal...então esses problemas são necessários na implantação, e outros ...os alunos querem saber como vão para o outro curso: - eu faço bacharelado quero complementar na licenciatura...e ninguém sabe muito bem todas essas coisas, a gente não tem resposta pronta.

**16. Como o (a) Sr (a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

Eu vejo aí dois aspectos, o primeiro é o CA, eles são bem atuantes, mas não sei se eles estão centrados em todas as decisões políticas, bom, acho que na visão deles, eles estão mais preocupados com essas questões políticas do que com aspectos pedagógicos, eu acho, então, esses alunos que estão no CA, que representam os alunos, eu percebo uma participação deles muito maior na Escola, tenho uma relação muito boa com o pessoal do CA, sempre tive, mas nem sempre eles representam...eles representam de direito, mas eles não representam, às vezes, o que os alunos desejam. Então acho que nesse aspecto a participação dos alunos deixa a desejar, de se envolver mais, de cobrar mais, de fazer uma troca com os professores. Acho que nesse aspecto falta um pouco, eu acho que os alunos aqui são pouco amadurecidos né. Então é uma participação legítima que eles têm, eles conseguem, olha o bandeirão ...algo mais concreto, mas eles partem mais pra essas coisas, mais políticas no âmbito da universidade e acho que esquece um pouco aqui da escola. Eu sinto falta dos alunos mais vínculos, acho que, é aquilo que falei, professores, alunos, funcionários vem fazer seu trabalho e na hora que dá uma brecha, vão embora, as pessoas não se envolvem muito, se pode ir mais cedo, vai mais cedo, se pode não fazer aula, não faz a aula...eu acho que falta aqui na escola uma coisa de ...uma energia maior, uma sinergia, isso falta na escola, porque aí incluiria tudo que falamos aqui: conversa entre professores, com os alunos...

**17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

É engraçado que às vezes a gente recebe turmas muito boas, e as vezes turmas muito desinteressadas....é engraçado isso..

**PROFESSOR F**

**1. Qual disciplina o (a) Sr (a) ministra na EEFD? Há quanto tempo?**

Tô desde 2007... Início de 2007 e é futebol.

**2. O que o (a) Sr (a) entende por Inclusão em Educação?**

É...definir é sempre complicado, o que eu assim entendo é...existe uma idéia, quando se fala de exclusão social, é muito voltada..... há um entendimento geral que é ligado a renda, basicamente a renda. Então, se você pegar a maioria dos textos, eles se reportam a renda...então na verdade a isso tudo da exclusão é muito assim... amplo, a renda, desigualdade de gênero, a questão física, as deficiências, entendeu,...então é o que eu entendo. A minha percepção sobre isso passa por uma coisa que a gente chama de vulnerabilidade. A gente tem vulnerabilidades sociais que passam por ... como eu falei de gênero, de...uma deficiência

física principalmente, passa pela questão da idade, da terceira idade, passa pela questão da renda também, então eu entendo basicamente... uma questão de vulnerabilidade...que isso pode ser pessoal. Se uma pessoa que não tomou a vacina da poliomielite, ela depois desenvolveu lá a doença, ela teve um vulnerabilidade biológica e isso implica em outras vulnerabilidades depois...de acesso as coisas, outras questões...e tem a questão...a gente pode pensar a questão social também....de grupos que discriminam outros...a questão da renda etc, então basicamente assim..a minha percepção passa por aí, pela questão da vulnerabilidade....que é uma questão que estimula o debate sobre a AIDS...que é um autor.....que...nao lembro o nome....fala sobre a AIDS no mundo.....que trabalha com isso... Já na educação, eu acho que a gente tem que tentar contemplar...diminuir essas diferenças, diminuir essas vulnerabilidades....da educação seria isso....

### **3. Como o (a) Sr (a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores?**

É...de um modo geral....é....eu não vejo isso fortalecido né, é...acho que não é um problema nosso aqui, é um problema geral...não é uma discussão que tá sendo trabalhada constantemente. Eu diria a você que eu particularmente não trabalho isso, assim, muito....né...eu acho que... também tem dois motivos pra isso: um que me falta um pouco de conhecimento nessa área...pra eu entrar muito nesse meio tal, de deficiência física e visual....eu tenho uma certa dificuldade porque eu não me debrucei pra estudar muito, mas se você pegar a questão de diferenças sociais, tem uma aula que eu dedico a essa discussão, inclusive esse período tá meio apertado, acho que eu não vou conseguir dar...é quando eu trago essa questão de projetos sociais que quase sempre estão ligados ao futebol, na medida em que esses projetos sociais sempre se incorporam ao futebol e por outro lado, eu entendo também, que de certo modo, que posso não trazer essa discussão. Eu acho que, quando a gente vai trabalhar, o que eu tenho que entender são as diferenças.....vou dar um exemplo pra você entender, ontem um aluno me perguntou o que eu achava sobre treinamento para grupos especiais na academia...cardíacos, diabéticos, obesos etc...eu falei que de certo modo eu não concordava, porque na verdade o treinamento é o mesmo, a estrutura de treinamento é a mesma, o que muda é a abordagem que vou ter com aquele indivíduo que é diferente, então eu posso pensar de certo modo, sobre esses grupos também chamados de não inclusivos, exclusivos, ou outro tipo de deficiente físico, deficiente visual ou mais pobre ou idoso ou mulher, em certa medida o que muda é eu entender o que eu estou trabalhando, se eu entendo isso, eu posso trabalhar....mas acho que aqui dentro acho que não é uma coisa assim, que está sendo muito discutida. É o que eu penso, eu posso estar errado...

### **4. O (A) senhor (a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?**

Então, por exemplo....é...falando da diferença física entre eles, de certo modo sim....embora eu trabalhe de modo muito mesclado....porque homens e mulheres fazem minha aula juntos e as vezes propositalmente juntos mesmo. Só pra você ter uma idéia, outro dia eu coloquei um futebol homens contra mulheres né...e...o jogo foi bem interessante, eu queria treinar o sistema de marcação e elas fizeram, e eu mostrei pra elas que elas poderiam fazer, embora tenha uma diferença fisiológica importante, que todo o trabalho ele dá pra fazer em conjunto. Obviamente se eu fosse montar um jogo pra valer, seria diferente, mas de um modo geral, dá pra fazer as aulas de educação física, eu não tô preocupado com o rendimento....então assim, é tranquilo fazer, a preocupação maior é como eles vão ensinar aí fora, eu vou tocando nisso. Uma coisa que acontece são os anseios da turma em relação a determinadas coisas...por exemplo, se alguém...isso aconteceu período passado, uma pessoa tava querendo uma aula sobre futebol pra deficientes físicos né, eu fui correr atrás pra dar aula sobre isso...aí eu fui

trazer alguém pra falar sobre isso, o que a turma deseja isso e reclama isso, porque não está inicialmente no programa, eu tento na medida do possível, trazer...

**5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando senhor (a) avalia?**

é...ah ...a avaliação também é uma coisa assim, é importante, faz parte do processo, não é só aquela prova, prova mede algumas coisas, mas não avalia de fato, ela tem que fazer parte de um processo, eu tenho, a gente, culturalmente não tem isso, né. não tivemos ao longo da nossa vida acadêmica, todos nós, uma possibilidade de discussão, mas eu tento deixar em aberto essa possibilidade de avaliação, então eu falo... no primeiro dia, exponho a minha sugestão de avaliação, que seria aí basicamente 2 provas né, com a possibilidade de fazer uma terceira pra quem não tem ponto e tal, mas eu deixo em aberto pra discutir se alguém quer fazer trabalhão, ou outra coisa diferente. O que acontece é que as pessoas não propõem nada de diferente. O que que é essa avaliação? É basicamente... é pra discutir o que a gente trabalhou, mas não é uma avaliação prática, no sentido de fazer, é prática no sentido de pensar nossa profissão, eu trabalho muito de feitura de um plano de aula, o cara tem que pensar o plano de aula daquilo que a gente discutiu e basicamente o que eu tento fazer são situações problemas, não...aquelas decorebas de regras, de ...isso eu não trabalho...muito raro eu fazer isso, é mais pra pensar essa discussão...mas mesmo assim, é a prova em si que faz parte do processo, ao longo de todas as aulas do curso eu vou analisando o aluno, obviamente a gente não anota tudo, a gente tenta ter esse olhar...

**6. Como é a relação entre o (a) senhor (a), como professor, e seus alunos?**

Eu tenho que responder que é ótima....

**7. O (A) senhor (a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

ah sim sim, tenho.

**8. Como o (a) senhor (a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

...é...eu também acho que o que eu tenho visto parece que é bem interessante, inclusive uma coisa que eu percebo no futebol, como tem essa interação de homens e mulheres na prática, sempre um rapaz tem sido muito gentil com as meninas, ele ajuda ele colabora com elas, acho eu assim, é excelente.

**9. O (A) senhor (a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

sim, sempre que tem uma dificuldade, sim, ajudo.

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

ah sim, sim.....nunca teve discriminação....até esse lance de homem ajuda a menina, parece uma coisa discriminatória minha, mas isso é uma questão cultural, o homem tem, culturalmente, mais acesso que mulher, por isso... mas tem uma turma agora que tem uma menina que é muito habilidosa pra fazer e ela ajuda também os rapazes, então.... nunca tive casos de discriminação, e se eu tivesse algum eu interviria, faria uma intervenção, não saberia dizer o que porque não sei como acontece.

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

não....não tem muito isso, eu percebo que não tem, uma troca de informações...talvez por alguns motivos....mas como eu sou novo aqui, uma coisa que eu percebo é que existe uma



...essa questão do departamento é uma aberração, essa construção de departamentos é uma aberração. Aqui todos somos da educação física, o que justificaria uma departamento de jogos, por exemplo se não fosse a questão política, do poder político, isso se justifica se tem a construção de algum saber, o que não é o caso. E aí porque não tem troca de informações? eu devo dizer que eu não tenho procurado isso, eu vejo que alguns professores, eu não to dizendo que é pior ou melhor, mas eu percebo que eles tem uma linha de conduta muito diferente da minha e eu não quero ter vínculo com isso minimamente que seja...por exemplo,, alguém em algum desporto... um professor que cobra regra, que quer que o aluno seja um árbitro, isso eu não compartilho então ... por conta disso eu acabo nem trocando...por outro lado, com o outro professor de futebol eu já tenho trocado um pouco mais de experiência, mas com os outros confesso que não.....raramente, tem um ou outro que eu troco informação, mas é muito raro.

**12. O (A) senhor (a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

Então... tem os fundamentos do futebol, no quinto período e depois no bacharelado tem aplicação pedagógica do futebol que ela é eletiva pra licenciatura, se eu não me engano. No futebol, o meu interesse é voltado pro seguinte, o que o aluno deveria saber, pra amanhã dar aula pra criança....então eu vou falar de coisas importantes da questão técnica, noções de tática, as questões particulares do futebol, do futsal, tudo voltado pra criança e não para o rendimento. Na aplicação pedagógica, no caso do bacharelado ele já é voltado para o rendimento, e que uma coisa que eu faço, que é questionado, eu tento trabalhar algumas coisas que são importantes na licenciatura, didática...primeiro porque eu acho que é uma aplicação pedagógica....e segundo que eu acho que amanhã ou depois ele vem fazer a licenciatura e ele já tem esse conhecimento.....

**13. O (A) senhor (a) participou da elaboração dessa ementa?**

Da ementa eu dei alguma sugestão porque já foi no final da elaboração do novo currículo, mas eu sou novo aqui, o currículo já estava mudado.

**14. O (A) senhor (a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

Não...eu já cheguei no final...uma coisa que a mim incomoda é saber que futebol é obrigatório no bacharelado, eu não entendo porque, se eu fosse um cara que fosse do voleibol eu não ia gostar de fazer futebol, que seria o futebol II de forma obrigatória e eu ia querer fazer o voleibol II, eu não entendi bem isso... mas...

**15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

olha eu acho que pode ter alguns avanços, eu particularmente .. pelo que eu conheço de outros currículos, de outras universidades e.....não me agrada tanto, tem coisas que eu acho que outras universidades falam mais. também não sei se tem algum impeditivo de lei....a faculdade particular por exemplo consegue fazer uma manobra e trabalhar simultaneamente o bacharelado e a licenciatura, aqui na universidade pública a pessoa tem que fazer 2 vestibulares diferentes, que é o que a particular faz.....como se fosse 2 vestibulares diferentes, né, habilita nas duas áreas. Eu acho que tem alguns avanços importantes, mas tem coisas como essa do futebol II que...realmente....a mim não agrada.....

**16. Como o (a) Sr (a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

olha... eu vim de escola particular, e lá era quase zero aqui é muito maior, tem um CA mais ativo, tem um grupo de pessoas que milita mais em prol da universidade, mas eu acho que

ainda está longe do ideal....tanto de algumas decisões internas da disciplina, quanto da escola como um todo.

**17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

ah, acho que é bastante efetiva, não é todo mundo, mas a maioria participa muito, gostam das aulas práticas....

**PROFESSOR G**

**1. Qual disciplina o (a) Sr(a) ministra na EEFD? Há quanto tempo?**

Estou trabalhando aqui há 4 anos, sou professora há 25 anos na universidade do Amazonas e sou professora desde os 15 anos. Aqui dou aula de didática geral e já dei também de avaliação da aprendizagem, educação no contexto brasileiro na educação infantil, sempre como fio condutor a questão da formação de professores.

**2. O que o (a) Sr(a) entende por Inclusão em Educação?**

Quando eu penso em inclusão eu penso num conceito mais amplo, porque quando a gente ta discutindo minorias ou discutindo problemas mais específicos, a gente ta falando de uma educação especial, mas quando a gente fala de inserção social, de inserção profissional, inserção dos professores, nos benefícios da leitura, do ensino, da educação, aí eu sinto que isso é Inclusão. Inclusão é integração, é cidadania, é direito ao trabalho, direito a escola, direito a viver, direito aos benefícios, é exatamente uma ação contra a pedagogia da exclusão, porque eu vejo que alguns professores também são excluídos... Quando a gente pensa em inclusão, e eu penso na vida como um todo, porque não dá pra pensar nos benefícios da educação, sem pensar nas práticas e políticas que atingem a escola, na medida em que ela se articula com o mundo no qual ela está ...aí sim a gente ta falando de inclusão...

**3. Como o (a) Sr(a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, nesse curso de formação de professores?**

Eu vejo de uma forma mais fechada, eu acho que eles têm que abrir o debate, abrir essa compressão também, não só sobre inclusão, mas sobre o conceito de educação, conceito de escola, de instituição social, sobre as práticas e políticas de inclusão porque acaba se desvinculando as políticas mais amplas de inclusão das políticas educativas e isso tem que ser discutido através do diálogo, deveria abrir mais o debate, deveria ter pessoas como você que fizessem mais investigação e socializassem mais suas experiências, porque na, medida em que se abre o debate, a prática vai se dar a partir das teorias, desses debates, dessas estratégias....

**4. O (A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD e particularmente nas suas turmas?**

Eu sempre digo que o melhor de ser professor, e que você tem a cada semestre, a cada turma uma experiência enriquecedora. Eu tenho procurado fazer dessa diversidade uma riqueza, num primeiro momento você fica um pouco constrangida, com tantas experiências, com tantas coisas que você tem que trabalhar, mas nesse desafio eu sempre tento pegar estratégias pedagógicas, atividades pedagógicas que atendam principalmente a particularidade de cada um. Por exemplo, esse ano tinha um grupo de alunos de química, física matemática, muitos de educação física, e na didática eu procurei trabalhar a didática, trabalhar com materiais paradidáticos e fazer com que os alunos buscassem suas experiências suas preocupações pedagógicas e elaborassem um projeto, descobrissem estratégias de ação para interferir em atividades de inclusão, em atividades pedagógicas, atividades que tinham a ver com sua prática, com suas preocupações....um aluno de matemática teve alguma experiência de um

aluno de Educação física, e esse ouve algum da área de biologia... a gente procura fazer dentro do grupo um trabalho interdisciplinar. Um(a) pessoa de educação física trouxe experiência da colônia de pescadores...muito rica essas experiências e você vê como na prática as experiências são ricas, experiências que esgotam qualquer expectativa que possamos ter nas escolas regularmente....

**5. O que é avaliação para senhor (a)? Como, o que e quando o(a) senhor (a) avalia?**

Eu vejo avaliação como um recurso, um recurso, uma estratégia de ação para fazer com que seu aluno aprenda mais, uma forma contínua... a gente acha que avaliação deve buscar outra forma, quando mais se abre, quanto mais se trabalha de forma diferente, melhor...expressões, linguagem diversas.... A gente tem que desenvolver esses sentidos todos nos alunos e em nós mesmos. Eu tenho trabalhado avaliação principalmente mostrando que não é apenas para medir, é um processo....um relação que tanto professor quanto alunos devem estar juntos.

**6. Como é a relação entre o (a) senhor(a), como professor, e seus alunos?**

Eu aprendo muito com meus alunos, tenho uma relação íntima com eles, porque eu procuro ser bastante rigorosa no sentido de cumprir uma tarefa, cumprir um programa, de exigir determinadas posturas, determinados compromissos, porém procuro ser solidária. Tem aspectos da subjetividade, o aluno aprende no convívio com o professor, esse vínculo... é muito importante para que eles desenvolvam o desejo de aprender, eu acho que é uma relação, eu sei que não é a melhor do mundo, mas é uma relação humana.

**7. O (A) senhor (a) mantém outras formas de contato com os alunos, por exemplo, via telefone ou e-mail?**

Sim mantenho....e-mail...com alguns tenho uma relação mais próxima, quando há algo em comum com eles...

**8. Como o (a) senhor(a) vê a relação interpessoal entre os alunos?**

Olha...procuro integrar, incluir ao máximo os grupos...no primeiro dia de aula eu peço que eles façam um memorial, é uma forma deles passarem para o grupo sua experiência, sua própria história, trajetória, destacando as relações estabelecidas com os professores, eles alunos, eles professores....qual a contribuição cada um trás....porque faz com que além das pessoas se conhecerem, tem simpatia um pelo outro, isso gera uma outra relação do grupo como um todo.

**9. O (A) senhor(a) procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas?**

sim, sempre que tem alguma dificuldade me disponho a ajudar.

**10. Esforça-se para minimizar todas as formas de discriminação? De que forma?**

Como pessoa, como professora, como educadora, também pelo fato de ser mãe, eu tenho 3 filhos, vim de uma família muito grande, tenho irmãos....eu não vejo meus alunos como um grupo de alunos que eu dou aula e saio, eu procuro ter um vínculo intelectual, afetivo, desejo ser uma referência pra eles, como pessoa, como professora, como alguém que tem uma historia de vida, superou problemas com desafios. Desejo que eles cheguem onde eu cheguei ou superem...todo aluno supera o mestre, mas acima de tudo eu tenho discutido muito esse ano como ta faltando nos alunos essa consciência de que todos fomos privilegiados em estar aqui. Eu cheguei na sala, ela estava suja desordenada....eu falo, mostro pra eles....tenho mostrado muito como eles são privilegiados de estarem aqui. Eu nunca tive nenhum problema

com aluno, nenhum problema dessa natureza....de discriminação...enfim...eu enfatizo muito que cada um tem que fazer sua parte. Se tivesse, eu odeio injustiça....eu teria essa postura, não posso admitir qualquer tipo de discriminação...mas sempre na base da conversa, da reflexão...

**11. Como se dá a relação entre os professores? Trocam informações sobre os alunos, colaboram entre si?**

Olha infelizmente ainda é muito cada um por si, um debate que deve ser aberto, dentro do departamento, um projeto pedagógico, a gente pede que os alunos colaborem, construam coletivamente e nós mesmos não conseguimos isso...procuro troca experiência, convidar outro professor pra ir na sua sala, mas não é sempre...

**12. O(A) senhor(a) ministra a disciplina ----, como está estruturada a ementa que rege essa disciplina?**

ah ai eu teria que puxar.....nao sei...

**informalmente, de modo geral...**

eu...como eu te falei...no primeiro momento, há um momento de troca, um auto conhecimento de cada aluno, analisar a trajetória dele, fazer uma leitura dele.....porque todos temos um historia, pra que a gente possa transformar a disciplina em algo ....Num segundo momento a gente trabalha com algumas teorias, no terceiro momento parte para esses fazeres pedagógicos, eles construírem, analisarem um projeto, ver o que falta....e agora no ultimo momento vamos elaborar juntos como fazer um plano de unidade, um plano de curso, relativizando muito isso....é um curso importante. No departamento tem uma ementa, mas dependendo dos grupos, das especificidades, dos alunos, eu mudo um pouco costurando sempre o real e o teórico.

**13. O (A) senhor(a) participou da elaboração dessa ementa?**

Não

**14. O (A) senhor(a) teve alguma participação na reformulação do currículo da EEFD/FE? Comente sua atuação nessa reforma.**

Não, não participei....no momento que eu cheguei eu vi, mas não participei

**15. Como o senhor (a) vê esse currículo novo?**

Bem, eu vejo que a proposta nova é muito interessante e ainda coexiste o velho em algumas práticas... não tem como avaliar, porque eu não participei do processo, porém eu penso que a medida que vai sendo implementado, alguns ajustes vão sendo feitos...a medida que essas práticas pedagógicas tenham implementação teórica...e ainda falta algumas coisas, estamos iniciando, seria muito recente pra mim avaliar...

**16. Como o (a) sr(a) vê a participação dos estudantes nas decisões sobre EEFD/FE?**

Acho q só através dos seus representantes, dos professores que fazem parte do nosso colegiado, porém isso é algo que tem que circular mais, os alunos precisam estar mais atentos a isso. Acho que é um problema de dialogo, de entendimentos ....teve a semana de pedagogia, eu disse: - vocês têm que vir. Eles foram dispensados das aulas mas a gente fica de mãos atadas, porque tinha um grupo que não era de pedagogia, era de geografia, de educação física, e ao mesmo tempo há um desentendimento do aluno sobre as atividade acadêmico-científicas, pra participar....isso é muito importante pra eles, as vezes eles não se dão conta, eu vejo que falta muito isso.... estudante, talvez pela falta de maturidade, experiência, vive amarrado ao mundo do trabalho, as vezes se preocupa mais com uma prova, coisas imediatas e não tem um interesse mais amplo.... a problematizar as situações. Cabe ao professor, cabe a universidade,

a todo corpo docente incentivar, acabar com essa cultura imediatista, o aprendizado não se dá só na sala, mas também fora desse espaço, nos debates...

**17. Como se dá a participação dos estudantes de Educação Física nas suas aulas?**

É um alunado diferente, por um lado é bastante interessante que eles têm uma experiência muito prática da vida, do corpo, uma preocupação mais com os resultados, com as ações, com as atividades... Por outro lado eu vejo que tem uma dificuldade pelo fato de não ler, até porque a formação exige muito mais uma relação com o contexto, com a realidade, uma inserção mais imediata dentro da prática....e nós aqui trabalhamos muito com textos, muito a teoria, a leitura...mas é claro, isso não quer dizer um problema, mas claro quando chega um aluno você tem que estruturar, organizar muito mais a leitura para um grupo de educação física.

Eu gostaria de uma participação maciça, porém acho que há um desejo de participar, geralmente são alunos que articulam muito com o professor, porém acho que falta a participação efetiva, falta leitura, pelo menos na minha experiência, pode ser que eu esteja equivocada, mas acho que isso é uma herança, eles estão mais acostumados com biologia, com o corpo.....quando chega numa disciplina como a didática, que tem mais coisas subjetivas, lida mais com os conceitos, elabora textos, outras experiências isso assusta um pouco. Mas isso faz parte, eu gostaria de maior participação, maior hábito de leitura, compromisso, acho que falta um pouco, eles tem uma forma de ver diferente, eu também tenho que aprender com eles....

## ANEXOS

**ANEXO A - ESTRUTURA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFRJ.**

Código	Nome	Créditos	1º Período		Requisitos
			C.H.G.	Teórica/Prática	
<a href="#">EFA109</a>	Introd Est Corporeidade Ef	2.0	30	0	
<a href="#">EFC110</a>	Prática da Nataçãõ	2.0	0	60	
<a href="#">EFC119</a>	Fundamentos do Atletismo	3.0	30	30	
<a href="#">EFJ110</a>	História da Educação Física	4.0	60	0	
<a href="#">EFL221</a>	Fundamentos da Capoeira	3.0	30	30	
<a href="#">EFN119</a>	Introd a Metodologia Cientific	2.0	30	0	
<a href="#">EFWX01</a>	Atividades Complementares	4.0	200	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>20.0</b>			

Código	Nome	Créditos	2º Período		Requisitos
			C.H.G.	Teórica/Prática	
<a href="#">BMA132</a>	Anatomia para Educacao Fisica	5.0	30	90	
<a href="#">EFC123</a>	Fundamentos da Nataçãõ	3.0	30	30	EFC110 (P) EFC110 = EFC118
<a href="#">EFC471</a>	Educação Física Adaptada	4.0	60	0	
<a href="#">EFJ123</a>	Fundamentos do Basquetebol	3.0	30	30	
<a href="#">IQB122</a>	Bioquimica EF	2.0	30	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>17.0</b>			

Código	Nome	Créditos	3º Período		Requisitos
			C.H.G.	Teórica/Prática	
<a href="#">BMB204</a>	Fisiologia E I	3.0	30	30	BMA126 (P), IQB122 (P) BMA126 = BMA132
<a href="#">EFA123</a>	Perspec Filósof da Ed Física	2.0	30	0	
<a href="#">EFC235</a>	Psicomotricidade	2.0	30	0	
<a href="#">EFJ240</a>	Fundamentos do Handebol	3.0	30	30	
<a href="#">EFJ242</a>	Fundamentos do Voleibol	3.0	30	30	
<a href="#">EFN221</a>	Educação Física e Ludicidade	3.0	30	30	
<b>Total de Créditos</b>		<b>16.0</b>			

**4º Período**

Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
<a href="#">EDA234</a>	Educacao Brasileira	4.0	60	0	
<a href="#">EDF245</a>	Psicologia da Educação	4.0	60	0	
<a href="#">EFF121</a>	Cinesiologia Ef	4.0	60	0	BMA132 (P)
<a href="#">EFN120</a>	Fundamentos da Ginástica	3.0	30	30	
<a href="#">EFN235</a>	Fundament Ginástica Artística	3.0	30	30	
<b>Total de Créditos</b>		<b>18.0</b>			

**5º Período**

Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
<a href="#">EDD241</a>	Didatica	4.0	60	0	
<a href="#">EDF120</a>	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0	
<a href="#">EFF240</a>	Fisiologia do Exercicio I	4.0	60	0	BMB204 (P) EFF230 = BMB204
<a href="#">EFJ602</a>	Fundamentos do Futebol	3.0	30	30	
<a href="#">EFN360</a>	Metodologia da Pesq em Ed Fis	4.0	60	0	EFN119 (P)
<b>Total de Créditos</b>		<b>19.0</b>			

**6º Período**

Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
<a href="#">EDD545</a>	Didática da Educação Física I	2.0	30	0	EDD241 (P) EDD241 = EDD616
<a href="#">EDDU18</a>	Prat Ens Ed Física Est Superv	8.0	0	400	EDD241 (P) EDD241 = EDD616
<a href="#">EDF240</a>	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0	
<a href="#">EFA360</a>	Folc Bras : Danca e Folgedos	3.0	30	30	
<a href="#">EFN368</a>	Ed Física na Educação Infantil	4.0	60	0	
<a href="#">EFWK01</a>	Monografia	3.0	120	0	EFN119 (P), EFN360 (P)
<a href="#">FMT351</a>	Socorros Urgentes	2.0	30	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>26.0</b>			



		7º Período			
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
<a href="#">EDD619</a>	Didática da Educação Física II	2.0	30	0	EDD545 (P)
<a href="#">EFN473</a>	Ed Física Ensino Fundamental	4.0	60	0	
	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha	6.0	60	60	
<b>Total de Créditos</b>		<b>12.0</b>			

		8º Período			
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos	
<a href="#">EFN482</a>	Educação Física Ensino Médio	4.0	60	0	
	Atividades Acadêmicas de Livre Escolha	12.0	120	120	
<b>Total de Créditos</b>		<b>16.0</b>			

**Para fazer jus ao grau e diploma, o aluno deverá cumprir no mínimo**

Item do currículo	Créditos	Mínimo de Horas
Disciplinas Obrigatórias	111.0	1920
Requisitos Curriculares Suplementares	15.0	720
Disc. Compl. Escolha Restrita	0	0
Disc. Compl. Escolha Condicionada	0.0	0
Disc. Compl. Livre Escolha	18.0	360
<b>Total</b>	<b>144.0</b>	<b>3000</b>

**ANEXO B - EMENTAS**  
**Licenciatura em Educação Física da UFRJ**

**EFA109-Introdução ao Estudo Corporeidade Ef**

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.

**EFC110-Prática da Natação**

Vivência prática dos fundamentos das atividades aquáticas, como base para o estudo dos seus princípios didáticos pedagógicos.

**EFC119-Fundamentos do Atletismo**

Aspectos da origem e evolução do Atletismo. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

**EFJ110-História da Educação Física**

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.

**EFL221-Fundamentos da Capoeira**

Aspectos da origem e evolução da Capoeira. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didáticos-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### **EFN119-Introdução a Metodologia Científica**

Uma compreensão dos princípios básicos da Metodologia na dimensão de sua relação com o pensamento filosófico e a epistemologia, buscando um entrosamento dos fundamentos teóricos da produção científica com o processo de construção do conhecimento em educação física

#### **EFWX01-Atividades Complementares**

Este componente curricular tem por objetivo estimular a busca por atividade de atualização em áreas de conhecimento e que pertencem a Educação Física, oferecidas através de cursos, congressos, seminários e monitorias.

#### **BMA132-Anatomia para Educação Física**

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.

#### **EFC123-Fundamentos da Natação**

Aspectos da origem e evolução da Natação. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### **EFC471-Educação Física Adaptada**

Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da educação física adaptada no Brasil, bem como análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiência, frente às diversas deficiências (mental, física, sensoriais e múltipla).

#### **EFJ123-Fundamentos do Basquetebol**

Aspectos da origem e evolução do Basquetebol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### **IQB122-Bioquímica EF**

Estudos introdutório dos processos químicos celulares. Ácidos, Bases e Sais. Propriedades físicas e químicas dos aminoácidos. Proteínas e sistemas protéicos especializados. Metabolismo dos aminoácidos e protéicos. Metabolismo glicídico e lipídico.

#### **BMB204-Fisiologia E I**

NEURO: Neurônio e glia. Potencial de repouso e de ação. Condução do impulso nervoso. Junção neuromuscular. Receptores farmacológicos. Mecanismos de contração muscular. Adaptação ao exercício. Reflexos de postura. Sistema nervoso autônomo. RENAL: composição corpórea. Transporte através de membranas celulares. Anatomia funcional do rim. Filtração glomerular. Função tubular. Influência do rim na regulação da pressão arterial. Homeostasia. DIGESTIVA: organização anatômica. Fases da digestão. Inervação. Funções secretoras. Digestão. Funções de absorção do tubo digestivo. Funções motoras do tubo gastrointestinal.

#### **EFA123-Perspectivas Filosóficas da Educação Física**

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.

#### **EFC235-Psicomotricidade**

História, conceito e fundamentos da Psicomotricidade; relevância do brincar infantil; relação professor-aluno; prática psicomotora; Psicomotricidade nas aprendizagens relacionadas às dimensões corporais e aos movimentos; Psicomotricidade na atuação em Educação Física

#### **EFJ240-Fundamentos do Handebol**

Aspectos da origem e evolução do Handebol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### **EFJ242-Fundamentos do Voleibol**

Aspectos da origem e evolução do Voleibol. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### **EFN221-Educação Física e Ludicidade**

Estudo e vivência da ludicidade e do fenômeno lúdico nas atividades motoras, dentro de uma visão histórica, com vistas à perspectiva contemporânea de ambiente escolar e comunitário.

#### **EDA234-Educação Brasileira I**

A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino.

#### **EDF245-Psicologia da Educação**

A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, lingüístico 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.

#### **EFF121-Cinesiologia Ef**

Estudo analítico da biomecânica das estruturas do aparelho locomotor, da estática das articulações, da dinâmica muscular, da biomecânica dos segmentos do corpo humano e dos movimentos.

#### **EFN120-Fundamentos da Ginástica**

Evolução história da ginástica. Metodologia da ginástica. Planejamento didático-pedagógico. Curva de esforço. Formas pedagógicas de abordagem muscular. Sequência pedagógica de execução das tarefas. Variantes do método de ginástica localizada. Macro ciclo, mesociclo e micro ciclo de treino aplicado.

#### **EFN235-Fundamentos da Ginástica Artística**

Aspectos da origem e evolução da Ginástica Artística. Princípios das técnicas básicas das habilidades motoras específicas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

#### **EDD241-Didática**

A construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino.

**EDF120-Filosofia da Educação Mundo Ocidental**

Contribuições das concepções filosóficas para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da filosofia da educação.

**EFF240-Fisiologia do Exercício I**

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

**EFJ602-Fundamentos do Futebol**

Aspectos da origem e evolução do futebol. Futsal e outros. Fundamentos das técnicas e táticas, individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem.

**EFN360-Metodologia da Pesquisa em Educação Física**

Estudo crítico dos processos de produção do conhecimento e de sua relação com a práxis educativa, bem como de métodos de pesquisa no campo da Educação Física e suas bases filosóficas.

**EDD545-Didática da Educação Física I**

A tendência político-pedagógica no Ensino da Educação Física Escolar. Saberes e fazeres na área de conhecimento e atuação profissional. A educação Física Escolar e a formação do cidadão. Análise e levantamento de fundamentação teórica para a construção de planejamento.

**EDDU18-Prática de Ensino da Educação Física Estágio Supervisionado**

Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do licenciando como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas.

**EDF240-Fundamentos Sociológicos da Educação**

Abordagens weberianas em sociologia da educação. O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A "crítica radical" dos anos 70 - educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. Influências gramscianas. A "crise dos paradigmas" das ciências sociais e os estudos sobre educação: modelos microssociológicos e etnográficos.

**EFA360-Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos**

Características gerais das danças e dos folguedos na cultura popular brasileira e sua importância no desenvolvimento da Dança como linguagem da Arte Contemporânea. Relações com o desenvolvimento artístico e pedagógico da Dança.

**EFN368-Educação Física na Educação Infantil**

Legislação sobre educação infantil no Brasil; creches e pré-escolas; história da infância; família e contexto sociocultural; crianças de 0 a 6 anos e suas atividades; planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de programas de atividades físicas na Educação Infantil.

**FMT351-Socorros Urgentes**

Noções de traumatologia. Acidentes frequentes nas modalidades desportivas: primeiros socorros e prevenção.

**EDD619-Didática da Educação Física II**

Análise das relações de poder na prática pedagógica da Educação Física. Análise crítica de conteúdos, metodologias e estilos de ensino da Educação Física Escolar. Procedimentos de avaliação e suas implicações pedagógicas.

**EFN473- Educação Física no Ensino Fundamental**

Estudo das implicações da educação Física na grade curricular do Ensino Fundamental. Sua sustentação teórica, suas aplicações educacionais, as principais abordagens pedagógicas e as discussões atuais sobre o desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar.

**EFN482-Educação Física no Ensino Médio**

Contexto da Educação Física no cenário do ensino médio. Características da faixa etária do aluno no ensino médio. PCN's. Concepção desenvolvimentista na educação física.

**Fonte:** Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) UFRJ