



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

KÁTIA REGINA XAVIER DA SILVA

**CRIATIVIDADE E INCLUSÃO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Representações e Práticas Sociais**

Rio de Janeiro
Maio de 2008

KÁTIA REGINA XAVIER DA SILVA

**CRIATIVIDADE E INCLUSÃO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Representações e Práticas Sociais**

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

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
2008

KÁTIA REGINA XAVIER DA SILVA

CRIATIVIDADE E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Representações e Práticas Sociais

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

Aprovada em 15 de Maio de 2008.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Angela Brêtas (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel (UFF)

Prof^a. Dr^a. Nyrma Souza Nunes de Azevedo (UFRJ)

Dedico este trabalho a todos os professores e alunos que, desejando uma sociedade mais justa, não negam o desespero e se sentem encorajados a assumir desafios e *criar, apesar do desespero.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos, por haver me ensinado a importância de nunca se abater diante das dificuldades e pelo apoio, carinho e dedicação prestados ao longo de tantos anos de convivência. Seus ensinamentos vão além da prática de pesquisa, no sentido estritamente acadêmico. São ensinamentos que ultrapassam os muros da academia e tornam concretas as possibilidades de aprender na relação com o Outro.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela contribuição que deram ao desenvolvimento dessa pesquisa, através do apoio e do convite à reflexão. Um agradecimento especial para aqueles que acompanharam mais de perto o meu percurso no Doutorado e contribuíram com questões e problematizações que serviram à criação desta Tese: Prof.^a Dr.^a Ana M.^a Villela Cavaliere, Prof.^a Dr.^a Ana Canen, Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Prof. Dr. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha, Prof. Dr. Renato Jose de Oliveira, e Prof. Dr. Roberto Leher.

Um agradecimento especial a Prof.^a Dr.^a Ângela Arruda, do Instituto de Psicologia da UFRJ e ao Prof. Dr. Luiz Fernando Rangel Tura, da Faculdade de Medicina da UFRJ, por terem despertado meu interesse e encantamento com a Teoria das Representações Sociais.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, Solange e Henrique, pelo bom humor, paciência e dedicação prestados não só a mim, mas a todos os alunos do Programa.

Aos amigos e companheiros de luta, do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), por terem acompanhado as angústias e alegrias do processo de pesquisa, manifestando um companheirismo e amizade impagáveis.

À amiga e companheira de trabalho Cristina Nacif Alves pela companhia nas noites em claro, nas infindáveis leituras, revisões e, sobretudo, pelas conversas, questionamentos, sugestões... Parte do que aprendi sobre inclusão e alteridade se deve à nossa amizade.

Aos amigos André Monte e Luka Monteiro pelo encorajamento nas horas difíceis e pelos momentos alegres e divertidos que passamos juntos.

À amiga e companheira de estrada Andréia Lima, pela escuta sensível nas horas de desespero. Pela presença e dedicação incansáveis nos momentos mais difíceis deste trabalho, pelo respeito ao meu “isolamento acadêmico”, em vários outros momentos e por compartilhar comigo a alegria de cada etapa concluída.

À ABEU – Centro Universitário (UNIABEU), na figura do Sr. Reitor Roberto Corrêa dos Anjos, do Sr. Vice-Reitor Júlio César Furtado dos Santos, da Sr^a Coordenadora Geral de Graduação Denise de Oliveira, do Prof. Marcelo Mariano Mazzi, Gerente de Pesquisa e Extensão. Obrigada pelo incentivo ao desenvolvimento da pesquisa junto aos estudantes da UNIABEU. Ao Sr. Coordenador do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Prof. Marcus Flávio Vasconcelos. Obrigada pelo carinho, dedicação e apoio para que o meu desejo pudesse tornar-se realidade.

Aos Coordenadores e amigos da UNIABEU: Andrea Pessanha (Licenciatura em História), Edson Estarneck (Licenciatura em Letras), Nelson Damieri (Licenciatura em Matemática) e Sandra Xisto (Pedagogia) pelo apoio durante toda esta árdua trajetória. Obrigada pelas palavras de carinho, incentivo, força e pelas conversas agradabilíssimas sobre Educação e prática docente.

A todos os colegas da UNIABEU que contribuíram de alguma forma para a realização desta Pesquisa, especialmente aos professores Bianca, Paulo Gil, Paulo Ferraz e Fábio. Obrigada por terem compartilhado suas experiências docentes comigo e com os participantes do PICI. Finalmente, a todos os que me ajudaram a pôr a pesquisa em prática, na figura do funcionário Luiz e dos “meninos”, carinhosamente chamados de “mirins”. Obrigada pela paciência e disposição infundáveis com os meus inúmeros pedidos de socorro.

Ao Colégio Pedro II, na figura do Sr. Diretor da Unidade Engenho Novo II, Jorge Dimuro, do Chefe de Departamento Márcio Sá e da Coordenadora de Educação Física Cláudia Ventura e a todo o grupo da UE. Obrigada por reconhecerem meu trabalho, e apostarem no meu sucesso. Aos colegas de “Equipe da Educação Física”, Ana Júlia, Marco, Mauro e Yvone por dar-me a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe e acreditar que podemos sonhar e concretizar sonhos.

À Escola Municipal Dom João VI, na figura da Sr^a Diretora Izabel Cristina de Oliveira, da Sr^a Diretora Adjunta Mônica Matsumoto e da Coordenadora Pedagógica Tereza Cristina Carneiro. Obrigada pela compreensão nas horas de ausência e pelo apoio nas horas de angústia.

Às professoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Angela Brêtas (UFRJ), Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel (UFF) e Nyrma Souza Nunes de Azevedo (UFRJ) por terem aceitado fazer parte da Banca de Avaliação desta Tese e por contribuírem para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UFRJ e da UNIABEU. Obrigada por compartilhar comigo suas representações sobre a inclusão em

Educação. Finalmente, aos nove participantes do PICI que, “iniciou numa sala escura” (L.) e “não formou só profissionais, mas seres humanos” (C.). Agradeço pelo aprendizado que me proporcionaram através de nossa convivência, pela oportunidade que me deram de materializar o desejo de fazer “alguma coisa” que contribuísse para a formação de professores para a inclusão e pelo incentivo à criação de novos desejos, em especial o de continuar incentivando a prática pedagógica criativa em Educação Física.

Somente através da mediação de outros o *eu* pode refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber para o sujeito do saber. É necessário, entretanto, qualificar a maneira como o *outro* apresenta-se para o saber e para a ontologia do sujeito. O *outro* não está simplesmente lá, esperando para ser reconhecido pelo sujeito do saber. Ao contrário, o *outro* está lá, ele próprio, enquanto *eu*, com projetos que lhe são próprios, desejos que lhe são próprios, perspectivas que lhe são próprias. Ele não é redutível ao que o *eu* pensa ou sabe sobre ele, mas é precisamente “outro”, irreduzível na sua alteridade. Esta não é uma questão menor. Existem muitas formas de envolvimento com o outro, e essa diversidade de formas conduz não só a diferentes concepções do próprio *eu*, mas também a diferentes relações entre o *eu* e o *outro* (JOVCHELOVITCH, 1998, p.74)

RESUMO

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Esta pesquisa teve como objeto a criatividade na prática pedagógica em sua relação com a inclusão em Educação. O objetivo geral foi: explorar os efeitos de um programa experimental de incentivo à criatividade e às habilidades de solução de problemas em nível de formação inicial de professores de Educação Física e suas contribuições para a criação de alternativas práticas de promoção da inclusão em Educação. Os objetivos específicos foram: (1) investigar o núcleo central das Representações Sociais dos futuros professores de Educação Física do ABEU Centro Universitário (UNIABEU) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca da inclusão em Educação; (2) Elaborar um programa experimental de desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas a partir dos dados encontrados no sistema periférico das Representações Sociais da inclusão em Educação com vistas à transformação das representações e das práticas sociais dos futuros professores de Educação Física; (3) Aplicar, em caráter exploratório, o programa experimental de desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas em um grupo composto por estudantes de graduação em Educação Física, em fase final de formação na licenciatura e (4) Propor, a partir dos resultados obtidos, alternativas curriculares práticas à formação inicial e continuada de professores para a inclusão em Educação. A investigação do núcleo central das representações sociais do conceito de inclusão em Educação foi realizada através de um questionário de evocação aplicado a 308 estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física matriculados nas instituições participantes e analisado com o auxílio do Software Evoc (2000) e de outros procedimentos complementares: a análise de conteúdos das justificativas dadas pelos participantes às palavras evocadas no questionário, a análise de conteúdos veiculados pela mídia televisiva sobre a relação entre esporte e inclusão educacional e a análise do Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores em Educação Física das instituições participantes. A partir dos resultados desta primeira etapa desenvolvi, em caráter experimental, o Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão (PICI), caracterizado como um curso de extensão universitária de 60h, realizado junto a um grupo de 9 estudantes dos últimos períodos de formação no curso de Licenciatura em Educação Física da ABEU – Centro Universitário. O referencial teórico-metodológico utilizado para a estruturação do PICI teve como base o *ciclo de resolução de problemas* (STERNBERG, 2000b). O referencial teórico-metodológico para levar a efeito o PICI foi a pesquisa-ação (BARBIER, 2004). Com base nos resultados do PICI analisei como as representações sociais da inclusão são (re)criadas no contexto desta intervenção específica e sugeri algumas alternativas à formulação de políticas de formação inicial de professores de Educação Física com vistas a concretização do movimento da inclusão em Educação.

ABSTRACT

SILVA, Kátia Regina Xavier. **Creativity and inclusion in the training of teachers: Representations and Social Practices.** Rio de Janeiro, 2008. Thesis (Doctorate in Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

This research has aimed at the creativity in the pedagogic practice in its relation to the inclusion in education. The following general objective was set: to explore the effects of an experimental program of incentive to creativity and to skills in solving problems at the initial training of Physical Education teachers and its contributions to creating alternative practices to inclusion in education. The specific objectives are as follows: (1) to investigate the core of Social Representations of future teachers of Physical Education from ABEU University Center (UNIABEU) and from Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Federal University of Rio de Janeiro) about the inclusion in education; (2) elaborate an experimental program to develop the creative process as well as the skills to solve problems from the data found in the peripheral system of the Social Representations of inclusion in education aiming to change the social representations and practices of future teachers of Physical Education; (3) run, on an exploratory basis, the experimental program of developing the creative process and the skills to solve problems in a group of undergraduate students in Physical Education at a final stage of their training; and (4) drawing on the results, propose alternative curricular practices to the initial and continued training of teachers aiming the inclusion in education. The investigation of the core of social representation on the concept of inclusion in education was made through an evocative questionnaire replied by 308 students from the Physical Education teachers' training enrolled in the participating institutions and analyzed with the aid of the Evoc Software (2000) and some complementary procedures: the analysis of the contents of the reasons given by the participants to the evoked words in the questionnaire, the analysis of the contents conveyed by the media on the relation between sports and educational inclusion and the analysis of the Pedagogic Project of the courses in forming Physical Education teachers from the referred institutions. Based on the results of this first stage, I have developed, on an experimental basis, a Program of Incentives to Creativity and Inclusion (PICI), as a 60-hour university extension course taken by a group of 9 students from the last terms of training in the teaching of Physical Education from ABEU – University Center. The theoretical and methodological framework used to structure the PICI drew on the *cycle of solving problems* (STERNBERG, 2000b). The methodological framework used to run the PICI was the action research (BARBIER, 2004). Based on the results of the PICI, I have analyzed how the social representations of inclusion are (re)created within the context of this specific intervention and I suggested some alternatives to the formulation of teachers initial formation policies of Physical Education for the inclusion action materialization in Education.

RESUMÉ

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Créativité et inclusion à la formation des professeurs: Représentations et Pratiques Sociaux**. Rio de Janeiro, 2008. Thèse (Doctorat en Éducation). Faculté de Éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Cette recherche a eu comme objectif la créativité dans la pratique pédagogique à sa relation avec l'inclusion en éducation. Le objectif générale: exploiter les effets d'un programme experimental d'incitif à la créativité et aux habilités de solution de problèmes au niveau de formation initial de professeurs d'Éducation Physique et ses contributions pour la création des alternatives pratiques à l'inclusion en éducation. Les objectifs spécifiques : (1) investiguer le noyau central des Représentations Sociaux des futurs professeurs en Éducation Physique de ABEU Centre Universitaire (UNIABEU) et de l'Université Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) sur l'inclusion en éducation; (2) Élaborer un programme expérimental de développement du processus créatif et des habilités de solution de problèmes dès les donnés trouvés dans le système périphérique des Représentations Sociaux de l'inclusion en éducation en vue à la transformation des représentations et des pratiques sociales des futurs professeurs d'éducation physique; (3) Appliquer, en caractere exploratoire, le programme experimental de développement du processus créatif et des habilités de solution des problèmes dans un groupe composé par des étudiants de graduation en Éducation Physique, en train de finir leur licenciature et (4) Proposer, après des resultés obtenus, alternatives curriculaires pratiques à la formation initial et continuée de professeurs pour l'inclusion en éducation. L'investigation du noyau central des représentations sociales du concept d'inclusion en éducation a été réalisé en travers d'un questionnaire d'évocation appliqué à 308 étudiants du cours de Licenciature en Éducation Physique matriculés dans des institutions qui en participent et en analisant avec l'aide du « Software Evoc » (2000) et d'autres procedures complementaires: l'analyse des contenus des justificatives données pour les participants aux mots evoques dans le questionnaire, l'analyse des contenus difusés par le media télévisonée sur lè rapport entre l'esport et l'inclusion éducationnel et l'analyse du Projet Pédagogique des cours de formation de professeurs en Éducation Physique des institutions qui en participent. Dès les resultés de cette première étape, j'ai développé, en caractère experimental, le Programme d'Incitif à la Créativité et à l'Inclusion (PICI), Étant caractérisé comme un cours d'extension universitaire de 60h, réalisé avec un group de 9 étudiants des dernières périodes de formation du cours de Licenciature en Éducation Physique de ABEU - Centre Universitaire. Le référentiel théorique-méthodologique utilisé pour l'estruturation du PICI a eu pour base le *cicle de résolution des problèmes* (sternberg, 2000b). Le référentiel théorique-méthodologique pour conduire à l'effet le PICI a été la recherche-action, dans la perspective de (BARBIER, 2004). Basée aux résultats du PICI j'ai analysé comment les représentations sociales de l'inclusion sont (re)créés dans le contexte de cette intervention spécifique et j'ai suggérer quelques alternatives à la formulation des politiques de fromation initial de professeurs d'Éducation Physique en vue à la concrétisation du mouvement d'inclusion en Éducation.

LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 01: OS CONTRASTES ENTRE AS CIÊNCIAS POSITIVAS E A PESQUISA-AÇÃO.....	51
QUADRO 02: CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS – JUSTIFICATIVAS À EVOCAÇÃO.....	109
QUADRO 03: VÍDEOS DISPONÍVEIS NO SITE DA REDE GLOBO CUJO FOCO É A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO VEICULADOS ENTRE OS ANOS DE 2006 E 2007.....	111
QUADRO 04: CATEGORIA E SUB-CATEGORIAS – SÉRIE DE REPORTAGENS “ATLETA NOTA 10”.....	113
QUADRO 05: CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO E PERIODIZAÇÃO CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES – UNIABEU E UFRJ.....	115
QUADRO 06: CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS TEMAS PRESENTES NAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS CONSTANTES NAS DIMENSÕES SER HUMANO-SOCIEDADE E ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS – UNIABEU E UFRJ.....	116
QUADRO 07: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOS ALUNOS (COPLEY, 1997; STERNBERG & WILLIAMS, 1999; SILVA, 2004).....	158
QUADRO 08: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – TESTE PILOTO.....	170
QUADRO 09: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – VISÃO GERAL: UNIABEU E UFRJ.....	180
QUADRO 10: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – UNIABEU.....	203
QUADRO 11: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – UFRJ.....	207
QUADRO 12: COMPARAÇÃO DO PPC DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES.....	226
QUADRO 13: QUADRO COMPARATIVO – PERIODIZAÇÃO CURRICULAR – UNIABEU E UFRJ.....	227
QUADRO 14: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DIFERENCIAIS DO SISTEMA CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	236

QUADRO 15: RELAÇÕES ENTRE O PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO E AS JUSTIFICATIVAS ÀS PALAVRAS EVOCADAS.....	243
QUADRO 16: A ESTRUTURA DO LIVRO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	314

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

	Pág.
FIGURA 01: CICLO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (STERNBERG, 2000b).....	69
FIGURA 02: O CICLO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ESTRUTURAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO – PICI.....	72
FIGURA 03: O CICLO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO PLANEJAMENTO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO – PICI.....	76
FIGURA 04: CARTAZ UTILIZADO PARA DIVULGAÇÃO DO PICI.....	91
GRÁFICO 01: ATIVIDADE (01): DESENHO – ORIGINALIDADE (O.), APERFEIÇOAMENTO/FLEXIBILIDADE (A/F).....	97
GRÁFICO 02: ATIVIDADE (01): TÍTULOS – FLUÊNCIA (F.), ORIGINALIDADE (O.), APERFEIÇOAMENTO/FLEXIBILIDADE (A/F).....	97
GRÁFICO 03: ATIVIDADE (02): SITUAÇÕES-PROBLEMA – FLUÊNCIA (F.), APERFEIÇOAMENTO/FLEXIBILIDADE (A/F).....	98
GRÁFICO 04: AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE TOTAL GERAL.....	99
FIGURA 05: QUADRO DE QUATRO CASAS (SÁ,1996; OLIVEIRA, et. al., 2005).....	107
FIGURA 06: ESTRUTURA E CONTEÚDOS DOS SISTEMAS DE VALORES (PEREIRA, CAMINO & COSTA, 2004).....	137
GRÁFICO 05: TESTE DE CENTRALIDADE.....	186
FIGURA 07: A “RECEITA DE SUCESSO” PARA A FORMAÇÃO DO “CIDADÃO DE BEM”	193
FIGURA 08: AS TRÊS DIMENSÕES DO INDEX (BOOTH & AINSCOW, 2000)..	303

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2006 SOBRE A TEMÁTICA CRIATIVIDADE, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
TABELA 02: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2006 QUE RELACIONAM CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO.....	29
TABELA 03: ESCALA DE LICKERT PARA A AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE.....	94
TABELA 04: RESULTADOS DO TESTE-PILOTO – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO CRIATIVA.....	94
TABELA 05: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES NO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO.....	104
TABELA 06: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – TESTE PILOTO.....	169
TABELA 07: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (TESTE – PILOTO).....	170
TABELA 08: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES NO QUESTIONÁRIO FINAL.....	176
TABELA 09: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – VISÃO GERAL: UNIABEU E UFRJ.....	177
TABELA 10: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (VISÃO GERAL: UNIABEU E UFRJ).....	179
TABELA 11: TESTE DE CENTRALIDADE.....	185
TABELA 12: PALAVRAS MAIS EVOCADAS, INDICADAS COMO MAIS IMPORTANTES NO TESTE DE CENTRALIDADE.....	187
TABELA 13: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – UNIABEU.....	201
TABELA 14: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (UNIABEU).....	202
TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – UFRJ.....	206
TABELA 16: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (UFRJ).....	207

TABELA 17: O CONTEXTO GERAL DA ANÁLISE DAS EMENTAS.....	229
TABELA 18: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS – SUBCATEGORIAS.....	229
TABELA 19: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – SUBCATEGORIAS.....	231
TABELA 20: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS – SUBCATEGORIAS.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cód.	Código do respondente
CPII	Colégio Pedro II
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Evoc.+imp.	Número de vezes que a evocação foi assinalada como mais importante
F.evoc.	Frequência de evocação
FE	Faculdade de Educação
FME	Frequência média de evocação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OME	Ordem Média de Evocação
OME	Ordem média de evocação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPD	Pessoas portadoras de deficiência
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UC	Universos consensuais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIABEU	Abeu Centro Universitário
UR	Universos reificados

LISTA DE APÊNDICES

	Pág.
Apêndice A – Contrato de Pesquisa.....	350
Apêndice B – Roteiro de Observação no Colégio Pedro II.....	352
Apêndice C – Hierarquização de palavras associadas à inclusão em Educação.....	353
Apêndice D – Quem é você?.....	354
Apêndice E – Organização de esquemas visuais de pensamento.....	355
Apêndice F – Pensamento criativo através de desenhos.....	357
Apêndice G – Solução criativa de problemas na Educação Física escolar	358
Apêndice H – Planilha para avaliação da produção criativa.....	361
Apêndice I – Questionário para a investigação do núcleo central das Representações Sociais da inclusão em Educação – Pré-teste.....	367
Apêndice J – Questionário de evocação livre – Versão Final.....	373
Apêndice K – Quadros ilustrativos por categoria.....	375
Apêndice L – Teste de Centralidade.....	411
Apêndice M – Avaliação Final do PICI – Roteiro de entrevista individual.....	412
Apêndice N – Interpretação lúdica de papéis.....	414

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS
 LISTA DE QUADROS
 LISTA DE TABELAS
 LISTA DE APÊNDICES
 LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

	Pág.
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 O PROBLEMA.....	21
1.2 JUSTIFICATIVA.....	36
1.3 OBJETIVO GERAL.....	44
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	45
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	45
2.1.1 A pesquisa-ação: conceito, potenciais, exigências e limitações.....	50
2.1.2 A pesquisa-ação como instrumento de intervenção para a transformação das representações e práticas sociais da inclusão em Educação.....	58
2.2 O <i>DESIGN</i> DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO – PICI.....	61
2.2.1 Considerações preliminares.....	61
2.2.2 O que é o PICI?.....	65
2.2.3 A estrutura do PICI.....	68
2.2.3.1 As parcerias institucionais.....	73
2.2.3.2 O planejamento dos encontros.....	74
2.2.4 O processo do PICI.....	77
2.2.4.1 A estrutura das atividades realizadas.....	81
2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	89
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	101
2.4.1 O estudo exploratório do núcleo central das representações sociais da inclusão em Educação.....	101
2.4.2 O PICI – a observação participante e as entrevistas.....	116
2.4.2.1 A Observação Participante.....	116
2.4.2.2 As entrevistas.....	119
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	121

3.1 SOBRE AS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS.....	122
3.2 O MARCO HISTÓRICO DO CONCEITO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO – ALGUMAS RUPTURAS NECESSÁRIAS.....	130
3.2.1 Rupturas com o conceito de necessidades educacionais especiais.....	130
3.2.2 Rupturas com a visão liberal de direitos humanos.....	134
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE COMO CONTEÚDOS ESSENCIAIS.....	145
3.3.1 A formação de professores para a inclusão em Educação.....	145
3.3.2 A relação entre a criatividade e o processo de solução de problemas: elementos teóricos.....	150
3.4 CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	160
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	168
4.1 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES: PRIMEIRAS HIPÓTESES.....	168
4.2. O NÚCLEO CENTRAL E O SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	176
4.2.1 O questionário de evocação – Visão geral.....	176
4.2.2 O teste clássico de centralidade.....	185
4.2.3 Os meios de comunicação de massa como fonte de representações – a “receita de sucesso” para a educação escolar.....	188
4.2.3.1 Os lemas que orientam a receita.....	190
4.2.3.2 O que se deve ensinar e aprender para a receita dar certo.....	194
4.2.3.3 O sabor da receita.....	198
4.2.4 As representações sociais da inclusão em Educação pelos futuros professores de Educação Física da UNIABEU e da UFRJ – à guisa de comparação.....	200
4.2.5 As representações sociais da inclusão em educação pelos futuros professores de Educação Física da UNIABEU e da UFRJ – pistas para a reflexão sobre as diferenças encontradas.....	215
4.2.5.1 O PPC das instituições participantes – A formação do “professor reflexivo”.....	215
4.2.5.2 A organização e a periodização curricular: a ordem dos fatores altera o produto?.....	225
4.3. POR QUE ESSAS E NÃO OUTRAS? AS JUSTIFICATIVAS DADAS PELOS PARTICIPANTES PARA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	234
4.3.1 A força das palavras para a inclusão em Educação.....	238
4.3.2 O cenário da dialética inclusão/exclusão.....	241
4.3.3 O público a quem a inclusão se destina.....	246
4.3.4 O roteiro da inclusão e as condições para a realização.....	254
4.3.4.1 Condições relativas aos cidadãos e à sociedade.....	255
4.3.4.2 Condições relativas à escola/sistema educacional.....	259
4.3.4.3 Condições relativas à formação/ação do professor.....	262
	Pág
5 PICI: A (RE) CRIAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICA SOCIAIS	270

5.1 A ANÁLISE DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO.....	273
5.1.1 O conceito de inclusão: a metáfora dos <i>ingredientes</i>	273
5.1.2 O problema do envolvimento emocional: a metáfora do <i>professor-ator</i>	277
5.1.3 Os desafios da participação na Educação Física escolar: a metáfora do	
<i>professor-jardineiro</i>	282
5.1.4 O desafio de reduzir as pressões excludentes nas aulas de Educação	
Física: a metáfora dos <i>óculos</i>	289
5.1.5 As barreiras visíveis e invisíveis: a <i>amizade</i> como metáfora	293
5.2. AS ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E	
À REDEFINIÇÃO DE PROBLEMAS RELACIONADOS À DIALÉTICA	
INCLUSÃO/EXCLUSÃO: A BUSCA POR SOLUÇÕES VIÁVEIS.....	297
5.2.1 Os seis chapéus do pensamento.....	297
5.2.2 O “mapa” da dialética inclusão/exclusão.....	302
5.2.3 A interpretação lúdica de papéis.....	305
5.2.3.1 A questão do autoritarismo – um caso real.....	306
5.2.3.2 Futebol: uma questão de gênero? – um caso imaginado, e nem	
por isso imaginário.....	309
5.2.3.3 A questão da violência: quando a ameaça nos paralisa.....	311
5.2.3.4 Reconhecendo que não há solução, mas soluções – o	
conhecimento como primeiro passo.....	313
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EXPLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES	
DO PICI PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE	
EDUCAÇÃO FÍSICA.....	316
7 À GUIA DE CONCLUSÃO	326
7.1 Os pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos	327
7.2 As técnicas eleitas para atingir os objetivos propostos	330
7.3 Os compromissos éticos e políticos, inseridos no contexto da práxis da	
pesquisa e da docência	336
REFERÊNCIAS.....	339
APÊNDICES.....	349

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA

A discussão a respeito da inclusão em Educação chama atenção de pesquisadores e professores pelo seu caráter de atualidade e polêmica, diante de tantas possibilidades de abordagem e de reflexão. Em recente pesquisa sobre a Criatividade de professores que atuam na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo (SILVA, 2004), constatei que muitos dos professores indicados como criativos por seus pares adotavam uma prática pedagógica considerada *inclusiva*. A classificação de prática pedagógica inclusiva foi feita a partir de uma análise realizada com base nos referenciais sobre inclusão que norteiam a presente pesquisa (SANTOS 2000, 2003, 2004; SANTOS & SOUZA, 2002; SANTOS & PAULINO, 2006; SAWAIA, 2002; BOOTH & AINSCOW, 2007 e outros).

Conforme o relato dos participantes da referida pesquisa (SILVA, 2004), os problemas enfrentados no cotidiano educativo eram superados a partir: (1) do encorajamento dos alunos à participação nas atividades escolares; (2) do diálogo; (3) da formulação de estratégias individuais e coletivas a fim de diminuir as barreiras à aprendizagem ocasionadas por questões pedagógicas, sociais, culturais; (4) da participação ativa dos professores em debates sobre questões políticas ligadas à instituição em que atuam, com o intuito de torná-la menos excludente e (4) através do estudo e da formação contínua.

Os sujeitos da pesquisa tocaram em questões centrais ligadas à dialética inclusão/exclusão (SAWAIA, 2002) que merecem ser discutidas como, por exemplo: (1) a exclusão produzida pelo sistema educacional em função das más condições de acesso e poucas chances de sucesso escolar de grande parte da população pobre; (2) os problemas decorrentes de novos modelos e práticas familiares que não condizem com os modelos adotados pela escola; (3) a falta de compromisso dos colegas de trabalho em relação aos problemas enfrentados pela instituição escolar e pela sociedade

em geral; e (4) a dificuldade de sistematizar a própria prática a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo (SILVA, 2004).

Esses dados me levaram, num primeiro momento, a refletir sobre a importância da criatividade do professor como requisito para a concretização dos ideais de inclusão na escola e na sociedade em geral. Seria a criatividade uma característica determinante para a inclusão em Educação?

No campo da educação¹, clama-se por um tipo de profissional classificado como criativo: capaz de compreender, relacionar, organizar, dar significação ao que faz, se adaptar às múltiplas exigências da modernidade e, sobretudo, de superar “os desafios do saber pensar e do aprender a aprender” (DEMO, 1997, p.67). De acordo com esta visão, cabe ao professor inovar intensa e freqüentemente, admitindo-se a hipótese de que o *professor criativo* tende a sempre obter sucesso no mercado educacional tal como o *bom investidor* supostamente consegue no mercado de finanças. Na medida em que este professor foge do tradicional e das práticas do passado, se livra dos conhecimentos defasados, analisa e planeja as realizações futuras, os resultados tendem a ser motivadores: os alunos aprendem mais e adquirem conhecimentos com mais significado.

Contudo, convém destacar que o conceito de criatividade não tem uma definição precisa e pode ser entendido sob diferentes focos. O primeiro refere-se ao ponto de vista da *pessoa criativa* ou do sujeito que cria, em termos de atitudes, valores, hábitos, etc. (TAYLOR & HOLLAND, 1976). O segundo foco diz respeito ao resultado da criação, ou seja, ao *produto criativo*, aquilo que é visível aos olhos do outro: teorias, artefatos, pinturas, entre outros. O produto criativo tem diferentes valorações em diferentes tempos e espaços e pode ser criativo para uns e não sê-lo para outros. O terceiro foco evidencia o *processo criativo* e os

¹ A noção de *campo educacional* adotada nesta tese se fundamenta na definição proposta por Bourdieu (1983): um espaço no interior do qual travam-se disputas implícitas e explícitas pelo poder de definir e impor as *regras do jogo*, assim como quem está autorizado a disputá-lo. O *campo* (artístico, científico, religioso, educacional...) é, simultaneamente, o local de produção, reprodução e contestação das relações de poder nas diferentes áreas de atuação humana. Assim, o campo educacional é um produto histórico que gera interesses e conflitos diversos.

diferentes estágios pelos quais passa a pessoa criativa para solucionar os problemas enfrentados, iniciando com a descoberta do problema, passando pela mobilização de recursos e coleta de informações acerca do mesmo; conectando as informações com o problema a ser resolvido; elaborando, testando e avaliando as estratégias para resolvê-lo e, finalmente, comunicando as soluções encontradas para que outros possam conhecê-la e utilizá-la (TORRANCE & TORRANCE, 1974). Todos esses focos parecem confirmar o caráter polissêmico do termo criatividade.

Da mesma forma, a polissemia a que a palavra inclusão está submetida contribui para a divergência de opiniões sobre *o que* se entende por inclusão em Educação e para a formulação objetiva de políticas e práticas de formação de professores que permitam sua realização no contexto das escolas regulares.

Desde o início da década de 90 vimos a intensificação do uso das expressões *inclusão social*, *inclusão digital*, *inclusão educacional* e outros². Tais expressões veiculam no contexto político atual, no sentido de defender e garantir os direitos dos sujeitos e/ou grupos submetidos a processos de exclusão em alguma área da vida humana. Contudo, vale lembrar que os movimentos em prol dos direitos “dos excluídos” e a idéia de que esses direitos devem ser “facultados a todos os cidadãos” pelo Estado e “buscados livremente” pelos próprios cidadãos, são anteriores ao surgimento do conceito de inclusão.

O direito à vida, à liberdade, igualdade, segurança, saúde, educação, lazer, entre tantos outros são, sobretudo, resultado de uma luta histórica que vem sendo construída desde a Revolução Francesa, movimento que proclamou, aos quatro cantos do mundo, o lema “liberdade, igualdade e fraternidade” e contribuiu para a difusão de ideais liberais que defendiam como postulado

² Um dos marcos da discussão acerca da inclusão no campo educacional foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos – provendo serviços às necessidades básicas de educação*, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, que estabeleceu como meta principal a educação para todos até o ano 2000, através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. Nesta Conferência defendeu-se que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a instrumentos e conteúdos para que “possam viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (Artigo I, 1). **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, 1990.

fundamental que “bastava ao indivíduo buscar inteligentemente sua própria felicidade para estar buscando, simultaneamente, a felicidade dos demais” (ABBAGNANO, 2007, p.696).

O princípio de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e o reconhecimento público de que todos os homens “são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”, só veio a ser materializado oficialmente, no contexto mundial, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art.I) que, desde 1948, orienta o discurso de inúmeras políticas que se propõem a defender o movimento pela inclusão. Entretanto, vários debates a respeito da inclusão e até mesmo o próprio discurso dos Direitos Humanos, ainda apresentam muitas lacunas, principalmente no que diz respeito à problematização do seu *oposto*: a exclusão.

A inclusão é colocada, em muitos desses discursos, como uma finalidade da educação e da sociedade, no sentido de *fazer constar, estar dentro, fazer parte*, ou como o simples “fim da exclusão”. Santos & Paulino (2006) contestam a idéia de que o conceito de inclusão pode ser definido como o simples fim da exclusão e que para ser/estar incluído “basta” *ter um emprego, freqüentar a escola, ter acesso ao computador...* Os autores destacam que esta é uma análise minimalista do conceito, encobrindo o processo histórico de segregação e exclusão a que inúmeras pessoas têm sido submetidas, como analfabetos, pobres, negros, mulheres e outros, e todos aqueles que, de alguma forma, representam desafios para os sistemas educacionais. Acrescento que este tipo de análise minimalista não discute, com mais profundidade, *quem são, de onde estão* e o *porquê são* excluídos.

Para Sawaia (2002), o reconhecimento da contraditoriedade que constitui a exclusão social pode proporcionar uma análise mais aprofundada do conceito, na medida em que seu oposto – a inclusão – também pode ser visto como uma forma de inserção social perversa. No lugar de *inclusão* ou *exclusão* Sawaia (2002) prefere falar de *dialética exclusão/inclusão* e argumenta que

a dialética exclusão/inclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas

subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (p.9)

Delineia-se a primeira questão importante para esta Tese: definir os conceitos de criatividade e inclusão a fim de situar um ponto de partida, ou seja, esclarecer que abordagens estão sendo utilizadas aqui. A intenção não é eliminar a ambigüidade dos termos, pois se por um lado esta dificulta o estabelecimento de uma relação direta entre eles, por outro, a polêmica gerada pode proporcionar ao campo educacional uma discussão bastante profícua. Ao contrário, os múltiplos sentidos atribuídos à criatividade e à inclusão enriquecem as reflexões acerca da coerência e dos diferentes usos políticos, ideológicos e práticos desses conceitos no campo educacional.

A criatividade é uma característica inerente ao ser humano, que se diferencia dos outros animais na medida em que produz instrumentos para transformar o ambiente em que vive, a partir das suas necessidades e as de seu grupo. Neste sentido, todos os seres humanos são criativos. Ao longo da vida, no processo de interação com outros homens, esse potencial criativo pode ser desenvolvido através da aprendizagem.

Em linhas gerais, a criatividade é “o processo de produzir alguma coisa que é ao mesmo tempo original e de valor. ‘Alguma coisa’ pode ser uma teoria, uma dança, uma substância química, um processo ou procedimento, uma história, uma sinfonia ou alguma coisa mais” (STERNBERG, 2000b, p.332). Deste modo, a criatividade é entendida nesta Tese como um processo. Esse processo faz uso de habilidades aprendidas ao longo da vida, que favorecem a solução dos inúmeros problemas enfrentados pelos indivíduos (LUBART, 2007; STERNBERG, 1986, 2000a, 2000b; STERNBERG & WILLIAMS, 1999; ECHEVERRÍA & POZO, 1998 e outros).

A opção pelo foco da criatividade como processo justifica-se pelo fato de que, ao analisarmos a relação entre criatividade e inclusão sob o ponto de vista da *pessoa criativa*,

podemos restringir a discussão a disposições pessoais e características marcantes de personalidade. Estas disposições e características partem, usualmente, de modelos de hábitos, comportamentos e valores freqüentemente expressos por sujeitos identificados como criativos, com base em referenciais *standardizados* – testes de inteligência e criatividade, por exemplo. Nesses moldes, ao partirmos da idéia de que alguém *é – ou não –* criativo, tendemos a atribuir um sentido de realidade inquestionável à sua condição humana, ou ainda, a naturalizar tal condição. Em síntese, corre-se o risco de definir, de forma restrita, atributos, hábitos, comportamentos e valores que identificam um determinado grupo de pessoas e que, *naturalmente* não é ou não será identificado em outro(s).

Finalmente, se o fizermos sob o ponto de vista do *produto criativo* corremos o risco de universalizar modelos de *práticas criativas* a partir de parâmetros preestabelecidos que podem não ser adequados a inúmeras situações.

O conceito de inclusão, por sua vez, é definido nesta Tese como um processo que não se restringe a inserção de pessoas deficientes no sistema educacional. A inclusão em Educação não tem um fim determinado e envolve, além da convivência física, a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas que garantam a diminuição das barreiras à aprendizagem sofridas pelos alunos e o aumento da participação destes nas diferentes áreas de sua vida (SANTOS, 2003):

inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de 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. (idem, p.81)

Para Santos (2004) os processos de inclusão/exclusão devem ser compreendidos sob o ponto de vista sistêmico, com base em três dimensões de análise: *a criação de culturas de*

inclusão, que estão ligadas “... à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os sujeitos”; o *desenvolvimento de políticas de inclusão* que se refere à preocupação em “... 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 estudantes”; e a *orquestração das práticas de inclusão* que devem “... assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos os estudantes e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição”. (p.4-5)

Embora a necessidade de propor alternativas à concretização do princípio da inclusão em Educação seja um tema abordado extensamente por vários autores (GLAT & NOGUEIRA, 2002; SANTOS, 2003, 2004 e outros), estes argumentam que *muito se discute e pouco se faz* no sentido de buscar soluções que visem transformar a realidade de exclusão existente em nosso sistema educacional e superar os problemas decorrentes na prática educativa. Para Ferreira (2003),

os estudos produzidos nos programas de pós-graduação primam pela quantidade de teoria reproduzida a partir da literatura existente e, freqüentemente, são fracos em termos de contribuição para o desenvolvimento da educação enquanto oferta de caminhos práticos para busca de solução de problemas. (p.10)

A partir do exposto por Ferreira (2003), realizei uma pesquisa no Banco de Teses da Capes³ a fim de verificar que Teses de Doutorado, produzidas entre 2002 e 2006, abordavam a temática *criatividade, inclusão em Educação e formação de professores* e que tipo de orientação teórico-metodológica seguiam. Para realizar a busca, utilizei dois critérios no campo *assunto*: (1) duas palavras/expressões: criatividade + inclusão em Educação; criatividade + formação de professores; inclusão em Educação + formação de professores e (2) três palavras/expressões juntas: criatividade + inclusão em Educação + formação de professores. Os resultados gerais desta busca foram sintetizados na Tabela 01:

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

TABELA 01: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2006 SOBRE A TEMÁTICA CRIATIVIDADE, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CRITÉRIO DE BUSCA/ANO	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Criatividade + inclusão em Educação	xxxxx	1 Tese	xxxxx	xxxxx	2 Teses	03 Teses
Criatividade + formação de professores	7 Teses	12 Teses	7 Teses	6 Teses	13 Teses	45 Teses
Inclusão em Educação + formação de professores	4 Teses	4 Teses	4 Teses	12 Teses	15 Teses	39 Teses
Criatividade + formação de professores + inclusão em Educação	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
Total	11 Teses	17 Teses	11 Teses	18 Teses	30 Teses	87 Teses

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, classifiquei os resultados segundo a área do conhecimento, o objeto pesquisado, o referencial teórico utilizado e a metodologia adotada. Dentre os resultados da busca que relacionava *criatividade e inclusão em Educação* verifiquei que foram produzidos três trabalhos no período referente ao levantamento. No ano de 2003, foi produzido um trabalho de pesquisa qualitativa na área do currículo, pautada numa *abordagem multirreferencial*, cujo objeto eram os formadores de profissionais da saúde e objetivo era

compreender como algumas experiências de trabalho, desenvolvidas entre a UFBA, serviços públicos de saúde e moradores de bairros, nos quais a universidade atua com projetos de ensino, pesquisa ou extensão, podem se tornar espaços de aprendizagens diferenciadas, para uma formação acadêmica mais plural e heterogênea (FAGUNDES, 2003).

Em 2006, foram produzidos dois trabalhos classificados como pesquisas qualitativas: um na área da Psicologia cujo objeto era *as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar* e o referencial utilizado na Psicologia Cultural e o outro, provavelmente, na área do currículo⁴, tinha como objeto o *programa nacional de informática na educação – PROINFO*, analisado com base na *Teoria Social Crítica*.

Dentre os resultados da busca que relacionava *criatividade e formação de professores*, verifiquei que foram produzidos 45 trabalhos de Doutorado entre 2002 e 2006. Em 2002, foram produzidas 07 Teses; em 2003, 13 Teses; em 2004, 07 Teses; em 2005, 06

⁴ A área não foi informada no site da Capes.

Teses e em 2006, 13 Teses. Após a análise dos resumos, foi possível constatar que existe uma predominância de trabalhos produzidos na área da Educação (22 Teses), seguida de trabalhos na área do Currículo (04 Teses), Psicologia/Psicologia da Educação (03 Teses), Ensino de Ciências e Matemática (03 Teses), Linguística Aplicada (02 Teses), Arquitetura e Urbanismo (02 Teses), Educação Pré-escolar (02 Teses), Filosofia da Educação (01 Tese), Ensino Profissionalizante (01 Tese), Teoria Literária (01 Tese), Comunicação (01 Tese), Educação Especial (01 Tese), Pediatria (01 Tese) e Enfermagem Psiquiátrica (01 Tese)⁵.

Em relação ao objeto pesquisado verifiquei que das 45 produções, 12 tinham como focos a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos, 09 focalizavam professores do ensino fundamental/médio, 03 professores do ensino superior, 03 professores e alunos do ensino fundamental/médio, 03 alunos do ensino fundamental/médio, 10 dirigiam-se a alunos do ensino superior (graduação), 01 era referente a alunos do ensino superior (pós-graduação), 02 focalizavam o cotidiano escolar e 02 não foram explicitados no resumo e classificados na categoria *outros*. As pesquisas foram predominantemente descritas como qualitativas (43), sendo apenas 02 definidas como qualitativa e quantitativa. Das pesquisas qualitativas, 05 tiveram um caráter aplicado, com vistas à modificação da realidade pesquisada. O referencial teórico adotado mostrou-se bastante variado, conforme a Tabela 02:

TABELA 02: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2006 QUE RELACIONAM CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO

REFERENCIAL	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Positivista/pós-positivista	01	---	01	---	---	02
Teórico crítico	03	---	01	---	01	05
Construtivista social	---	02	01	---	01	04
Sócio-cultural	---	---	---	---	01	01
Sócio-histórico	---	01	01	02	01	05
Pós-moderno	01	---	01	01	01	04
Fenomenológico	01	01	02	---	---	04
Hibridização de referenciais	---	01	---	01	01	03

⁵ Embora as áreas informadas muitas vezes sejam afins, este levantamento respeitou a classificação oferecida pela Capes.

REFERENCIAL	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Outros	---	01	---	---	---	01
Não informado	01	06	---	02	07	16
Total	07	12	07	06	13	45

Convém relatar que nenhum dos resumos analisados explicitou com clareza o conceito ou o referencial teórico de criatividade utilizado, sendo a palavra criatividade mencionada, em alguns casos, apenas como referência a uma característica necessária à atuação do professor em sua prática pedagógica. Entre as pesquisas aplicadas, foi possível identificar trabalhos que visavam criar e aplicar metodologias de trabalho em sala de aula (FUSCO, 2002; SASS, 2003; RODRIGUES, 2003), “oferecer subsídios para a formação pessoal do professor” (PEDROZA, 2003), “construir espaços psicológicos e educativos que promovessem uma relação mais saudável dos estudantes com a escrita” (RODRIGUES, 2003) e “amenizar os conflitos embutidos nas relações no ambiente em sala de aula”, através de exercícios e técnicas (DIAS, 2004).

Os resultados da busca que relacionava *inclusão e formação de professores* foram: 04 Teses em 2002; 04 Teses em 2003; 04 Teses em 2004; 12 Teses em 2005 e 15 Teses em 2006. Das 04 Teses defendidas em 2002, 02 situam-se na área da Educação Especial, 01 na área das Políticas Públicas de Educação Superior e 01 na área do Serviço Social. Embora as oportunidades educacionais na Educação Superior sejam uma preocupação característica de uma visão ampliada do conceito de inclusão em Educação, somente os dois trabalhos classificados na área da Educação Especial mencionam especificamente o tema, porém, de forma restrita aos alunos com NEEs. O referencial teórico adotado é também específico à área da Educação Especial, embora sejam mencionadas, em uma das pesquisas, referências que “discutem a formação docente e a formação de competências para as práticas pedagógicas e as interações escolares com vistas à universalização na educação” (SOUZA, 2002). Nesta última há, ainda, preocupação em

construir subsídios curriculares para os cursos de formação de professores no ensino médio, nas licenciaturas e na pedagogia. A meta é contribuir no trabalho pedagógico do ensino regular, possibilitando aos/as professores/as ações e reflexões críticas frente à proposta de "inclusão" (idem).

Das Teses defendidas em 2003, 03 se referiam à Educação Especial e 01 à Lingüística Aplicada, cujo foco eram as práticas de letramento nas escolas do Movimento dos Sem Terra. A exemplo dos trabalhos produzidos em 2002, as pesquisas são predominantemente qualitativas e a referência à inclusão na área da educação focaliza os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), com exceção do trabalho na área da lingüística aplicada. Em 2004, 03 Teses produzidas se referiam à área da Educação Especial e uma à Educação, mais especificamente a Educação de idosos. Os três trabalhos na área da Educação Especial foram orientados com base na metodologia da pesquisa-ação e a pretensão era contribuir para o aprimoramento do atendimento de alunos com NEEs em escolas regulares a partir de práticas colaborativas entre especialistas, família, escola e comunidade.

No ano de 2005, foram produzidas 12 Teses. Dessas, 03 situam-se na área da Educação Especial, 06 na área da Educação, mais especificamente voltadas para a formação continuada de professores, inclusão digital e currículo, 02 na área da Lingüística (uma delas com o foco na inclusão digital e a outra analisando a política de inclusão na Escola Plural), 01 na área da Enfermagem de saúde pública.

Uma das Teses desenvolvidas na área da Educação buscou articular uma proposta de intervenção no campo da Educação Física escolar à formação continuada de professores para a inclusão. O trabalho intitulado *Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos* (CHICON, 2005) buscou “realizar uma intervenção pedagógica com professores de Educação Física e seus alunos com e sem necessidades educacionais especiais, em um mesmo ambiente de interação, apresentando uma pedagogia diferenciada de ensino”. O autor acrescenta que

para sua consecução, lança mão dos seguintes objetivos: a) investigar e analisar resultados práticos da apropriação e execução da abordagem pedagógica crítico-superadora no ensino da Educação Física e sua pertinência aos alunos na educação inclusiva; b) investigar o papel mediador

do/a professor/a no processo de intervenção pedagógica com os alunos em uma prática inclusiva; c) analisar resultados práticos da pesquisa-ação para a formação continuada de professores. A pesquisa assenta-se em pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Foi realizada em uma escola pública do município de Vitória-ES, tendo como participantes dois professores de Educação Física e os alunos das turmas da 3ª e 5ª série do ensino fundamental, com um aluno com síndrome de Down e uma aluna cega inseridos, respectivamente, nas referidas turmas.

Em 2006, foram defendidas 15 Teses que relacionavam inclusão e formação de professores. Dessas, 07 se referiam à área da Educação Especial, 06 à área da Educação, 01 à área das Ciências Humanas e 01 à área da Psicologia do Desenvolvimento. Das Teses cuja área de conhecimento era a Educação Especial, a referência central do conceito de inclusão está voltada para o atendimento de alunos com NEEs (portadores de deficiência) e duas tiveram caráter aplicado, com vistas à formação de profissionais para a inclusão (professores e diretores de escola). Em quatro Teses cuja área foi indicada a Educação, o termo inclusão estava relacionado à inclusão digital, às relações interpessoais, à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em ação – Meio Ambiente – e à análise dos discursos sobre inclusão presentes nas políticas educacionais de inclusão em um município. Na Tese referente à área das Ciências Humanas a preocupação era com a situação de exclusão do negro pelo sistema educacional.

Das 39 Teses produzidas nos últimos 5 anos que relacionavam *inclusão e formação de professores*, foi possível constatar a predominância de trabalhos desenvolvidos na área da Educação Especial (46%)⁶ e, por outro lado, o pouco investimento em produções que visem algum tipo de *ação* especificamente voltada para a concretização dos ideais de inclusão em Educação, como pesquisas que envolvam algum tipo de intervenção (17%)⁷. Isto confirma, em parte, o exposto por Ferreira (2003) – a insipiência de trabalhos que proponham caminhos práticos para a inclusão –, revelando a necessidade de estudos que ampliem não só a visão do conceito de inclusão – predominantemente focado nas NEEs –, e a necessidade de promover

⁶ O percentual corresponde a 18 teses.

⁷ O percentual corresponde a 07 teses.

ações efetivas que oportunizem a consecução deste processo. Cabe ainda destacar as limitações desse tipo de pesquisa para chegar a algum tipo de *conclusão* a respeito do assunto, considerando que o levantamento foi feito com base apenas nos resumos das Teses que não retratam detalhadamente as pesquisas como um todo. Contudo, o panorama geral oferecido permitiu-me formular algumas questões consideradas importantes para problematizar os resultados da investigação levada a efeito.

De onde viriam as soluções para os problemas ligados à dialética inclusão/exclusão enfrentados na prática educativa? Dos professores *criativos* que já estão *em cena* no mercado de trabalho, e que tacitamente produzem um *conhecimento prático*? Dos pesquisadores que sistematicamente organizam o *conhecimento científico* produzido sob a forma de teorias? Qual o papel da formação inicial na preparação⁸ de profissionais para atuar de maneira inclusiva em sua prática pedagógica? Estas questões nortearam a formulação do problema desta pesquisa: *o desenvolvimento do processo criativo na formação inicial de professores e, com ele, das habilidades que facilitam a solução de problemas relativos às Ciências Humanas, altera as representações e práticas sociais dos futuros professores acerca da dialética inclusão/exclusão em Educação?*

Parto da premissa de que a formação inicial é um dos espaços onde se tem contato com conhecimentos que são recriados pelas práticas profissionais do professor. A formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento do processo criativo do futuro professor e, das habilidades que facilitam a solução de problemas relativos às Ciências Humanas, cujo foco é a dialética inclusão/exclusão em educação.

⁸ Uma das *falas* que tenho ouvido de forma recorrente durante a minha prática como formadora de professores em nível superior é que “o professor não está *preparado* para atuar de forma inclusiva”. A noção de preparação adotada tem a ver com a idéia de formação e informação, no sentido amplo. Preparar significa aqui dispor de fundamentos teóricos, metodológicos, práticos para enfrentar as demandas do processo educacional. Com isto não pretendo defender a existência de um *ponto ótimo* de preparação, mas sustentar que o acesso a esses fundamentos e, principalmente, a problematização desses fundamentos, proporciona melhores condições de desenvolver práticas inclusivas na atuação profissional.

Embora reconheça que a transferência dos conhecimentos adquiridos na formação inicial para o contexto prático de atuação constitua um dos problemas mais difíceis de superar no âmbito da formação de professores de uma forma geral, acredito que tal superação é possível, ainda que apresente limitações. Vale lembrar que a prática profissional do professor sofre interferências que vão além da sua *vontade de criar* e de *incluir*: conjunturas políticas e econômicas, questões culturais e sociais, entre outras.

Entretanto, se considerarmos algumas habilidades exigidas ao docente que atua em qualquer nível de ensino como a capacidade de questionar a realidade, reconhecer e resolver problemas na prática pedagógica, utilizar o pensamento lógico, a intuição, a análise crítica, a seleção e adequação de procedimentos, entre outros, é possível intuir que este docente *cria e (re)cria a sua própria prática*, levando em conta aquilo que aprendeu na sua formação inicial e o que aprende no decorrer de sua ação profissional.

A idéia de que o professor *tem que ser criativo* e que criatividade é sinônimo de sucesso também deve ser discutida na formação inicial dos professores. Criatividade, neste sentido, muitas vezes é vista como sinônimo de abnegação, adaptabilidade e ajustamento social acrítico fundado em simples mudanças de método. O papel da formação inicial é de fundamental importância no processo de reflexão sobre as diferentes formas de convencimento do professor acerca do que ele *deve fazer, como deve ser e de que forma deve agir* em sua prática.

Além disso, a prática pedagógica não se resume às intervenções específicas do professor em sala de aula, ditadas pela *moda* ou pelos *teóricos da educação*; ela se faz mediante todo processo de relacionamento deste sujeito com os demais atores que contracenam com ele no espaço educativo – na formação inicial e na prática profissional – e com o conhecimento do qual ele se apropria, e o qual ele transmite e/ou produz.

Contudo, ainda não foram verificados quais os efeitos do desenvolvimento do *processo criativo* e das *habilidades de solução de problemas* durante a formação inicial de professores para os problemas ligados à dialética inclusão/exclusão em educação e que pistas estes resultados podem nos fornecer, para que possamos desenvolver futuras intervenções e desdobramentos na formação destes profissionais. Nesse sentido, vale lembrar que existem inúmeras variáveis que podem interferir na forma como acontece – ou não – a inclusão no campo da educação. Tais considerações indicam, aqui, duas hipóteses:

- A representação social da *inclusão em Educação* pode ser um obstáculo à identificação dos *problemas* a serem resolvidos no contexto da prática profissional;
- A percepção do futuro docente (1) acerca da própria criatividade e (2) de suas habilidades para solucionar problemas relativos à dialética inclusão/exclusão, pode influenciar a forma como esses problemas são resolvidos e a motivação para resolvê-los;

Tais suposições indicam, também, um ponto de partida:

- A promoção e o apoio de iniciativas para a formação de professores que contribuam para o desenvolvimento da criatividade dos futuros profissionais da educação cabem à Universidade.

Desse modo, conhecer, representar e buscar alternativas para solucionar os problemas enfrentados pelos professores para a concretização do movimento da inclusão em Educação pode ser um caminho viável para escolher *quando, como e porque* adotar uma ou outra estratégia, diante de tantas alternativas.

Entre as várias cadeiras no âmbito da formação inicial de professores optei por desenvolver um *Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão em Educação* no curso de licenciatura em Educação Física. Na seção a seguir, justifico a escolha e apresento a relevância da pesquisa para a referida área do conhecimento e para a sociedade mais ampla.

1.2 JUSTIFICATIVA

O processo de inclusão em Educação, sob uma perspectiva da Educação para Todos, que vai além do paradigma da Educação Especial, tem sido um tema pouco explorado nas pesquisas em âmbito de pós-graduação. Quando pensamos neste processo no campo da Educação Física escolar é possível argumentar que ele é quase inexplorado. No início deste Capítulo, destaquei a predominância de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Educação Especial e o pouco investimento em pesquisas de intervenção. Dos resumos analisados apenas um foi desenvolvido com vistas à formação de professores de Educação Física, em caráter continuado.

O objeto desta pesquisa diz respeito à criatividade na prática pedagógica em sua relação com a inclusão em Educação. A Teoria das Representações Sociais foi eleita como um dos fundamentos teórico-metodológicos para investigar a relação entre as representações e práticas sociais. O grupo dos professores de Educação Física em processo de formação inicial foi escolhido, em particular, em razão de algumas demandas situadas em três planos que denominei aqui: *plano pessoal*, *plano epistemológico* da Educação Física e *plano da formação acadêmico-profissional* dos futuros professores. Detalharei cada um deles.

No *plano pessoal*, a identificação com o objeto em questão resulta da minha trajetória de 11 anos como professora de Educação Física na Educação Básica. Para Biklen & Bogdan (2000) “freqüentemente a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho” (p.85). A oportunidade de atuar como docente de Educação Física em duas realidades sociais, econômicas e culturais senão opostas, no mínimo diversas – uma escola pública municipal na Baixada Fluminense e um colégio público da rede federal de ensino no Rio de Janeiro – fez irromper inúmeras questões voltadas para as representações e práticas profissionais do professor de Educação Física na Educação Básica. Essas questões

são relativas, principalmente, ao *como atender à diversidade* sem mitigar a qualidade do ensino – e a *como formar profissionais da educação politicamente comprometidos* com esta diversidade.

Observo que no contexto da escola pública municipal, que atende às classes menos favorecidas econômica e socialmente, o reconhecimento, a reivindicação e a concretização de uma escola pública e gratuita de boa qualidade ainda estão aquém das necessidades, tanto por parte da comunidade escolar como pelas políticas públicas educacionais. Na outra escola, também pública, integrante do sistema federal de ensino⁹ e que atende às classes mais favorecidas econômica e socialmente – em menor escala do que nas instituições privadas – tais reivindicações se fazem presentes de forma veemente, pelos atores da comunidade escolar, embora as políticas públicas também deixem a desejar.

No contexto da escola pública federal, a exclusão muitas vezes vem de seu interior: todos são vistos como *potencialmente incluídos*, mas determinados grupos, principalmente negros, pobres e alunos que sofrem algum tipo barreira à aprendizagem, têm que recorrer ao *esforço pessoal* para superar os *mecanismos de superseleção* impostos por um sistema educacional altamente excludente (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Outro aspecto importante a ser ressaltado é a ênfase na racionalidade científica em detrimento do desenvolvimento da corporeidade. A dificuldade de conciliação das práticas corporais e da formação intelectual não está somente nas atividades docentes, mas nos objetivos e valores que sustentam e permeiam as relações de produção na escola e na sociedade. Na escola pública que atende às classes mais favorecidas econômica e socialmente, a Educação Física assume um caráter secundário e o corpo também.

De igual forma me causa estranheza o pressuposto de que o investimento em atividades artísticas, recreativas e esportivas será a *tábua de salvação* para todos os problemas

⁹ Comparável a reconhecidas instituições privadas pelos seus resultados em exames nacionais de avaliação de desempenho escolar.

sociais – muito difundido na escola municipal situada na Baixada Fluminense. Ainda que estas atividades proporcionem, em parte, algumas oportunidades que dificilmente muitos alunos pobres teriam em outras condições – clubes, academias, museus, teatros, etc. – vale lembrar que os governos ditatoriais já defendiam a Educação Física como uma forma de ensinar aos jovens hábitos e atitudes *convenientes* para o convívio social e distanciá-los de atividades ligadas aos movimentos políticos e à participação democrática (CUNHA, 2002).

Na escola da Baixada Fluminense, o corpo é visto como um potencial instrumento que pode vir a garantir a mobilidade social e, ao mesmo tempo, a Educação Física é vista como um mecanismo que contribui para o ajustamento dos alunos às exigências da escola e da sociedade, principalmente através do ensino dos valores e de hábitos disciplinares.

Em síntese, no *plano pessoal*, a partir das experiências pessoais e, por trás dessas conjecturas que ressaltam, entre outros aspectos, o distanciamento entre o *fazer* e o *pensar* na Educação Física escolar, considero que ainda se tem muito a pesquisar neste campo e o meu compromisso profissional e político me orientam nessa direção.

No *plano epistemológico*, admite-se que a Educação Física é vista como uma área do conhecimento que trabalha uma *parte* específica do ser humano e, como um *componente curricular obrigatório da educação básica*¹⁰, ainda é muito malquista pelo senso comum e pelos educadores de outras áreas, considerando a histórica prática de segregação dos *mais aptos* fisicamente e sua tradicional vertente disciplinadora de corpos no âmbito escolar.

Ao diferenciar a *alma sensível* da *alma inteligível* e classificar o homem como um ser *dual*, dotado de corpo e razão, Platão inaugura uma discussão que contribuiu para a construção, pelo senso comum, dessa visão fragmentada de homem. O corpo, que acorrenta o homem através dos sentidos e o impede de conhecer a realidade tal como ela se apresenta,

¹⁰ Desde 1996 a Educação Física é considerada um “componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; VI - que tenha prole” (LDB nº. 9.394/96, Art. 26).

deve ser dominado pela razão. As paixões e os desejos devem ceder lugar ao verdadeiro conhecimento, que só pode ser alcançado através da contemplação das idéias (CHAUI, 1997; ARANHA, 1993).

Para Bracht (1999) o processo de construção das teorias pedagógicas em Educação Física se funda nesta concepção de superioridade da mente em relação ao corpo, visto como desencarnado, objetificado e excluído, por definição, da racionalidade característica de outras disciplinas escolares.

Entre as várias transformações didático-pedagógicas e usos políticos da Educação Física na escola ao longo da história, é possível observar várias etapas, desde sua instauração nas instituições escolares no século XIX: contribuir para a formação de um povo cujo corpo deve ser belo, forte e saudável (Educação Física Militarista, Concepção de Educação Física Higienista e Eugenista); concorrer para a incorporação de valores de Estado e defender a pátria através de resultados obtidos via desempenho esportivo (Educação Física Escolanovista, Educação Física Esportivizante e Concepção Tecnicista); colaborar para o resgate, difusão e reflexão crítica acerca dos conhecimentos sobre o corpo produzidos pelo homem ao longo de sua trajetória histórico-social (Abordagem Humanista, Educação Física Progressista e Concepção Crítico-social dos Conteúdos); desenvolver habilidades motoras, prevenir possíveis problemas de desenvolvimento motor e reeducar/solucionar problemas já instaurados (Abordagem Desenvolvimentista, Psicomotricidade).

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 (PCN's, 1998). O viés da *cultura corporal de movimento* tem entre seus

elementos básicos o *princípio da inclusão* e o *princípio da diversidade*. De acordo com os PCN's (1998), o *princípio da inclusão* diz respeito 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. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (p.19).

O *princípio da diversidade*, segundo o documento oficial,

aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos (idem).

Nesse sentido, 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.

Finalmente, e não menos importante, a presente pesquisa justifica-se no *plano da formação acadêmico-profissional* dos futuros professores de Educação Física, por ser este um campo em que a discussão a respeito da inclusão encontra-se bastante avançada quando comparada a várias outras disciplinas. Porém, isso não significa que esteja finalizada ou esteja atendendo aos ideais de inclusão mais plenos. Em especial, muito se tem debatido sobre o potencial da Educação Física para *incluir* os alunos considerados vítimas de algum tipo de exclusão na escola e na sociedade em geral.

Apoiados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física* (2004) os cursos de graduação têm oferecido disciplinas que visam desenvolver, no futuro profissional, as seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins (...);
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano (...);
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada (...);
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais (...);
- *Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas* (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) *de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas* nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física (...);
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada (...);
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins(...)(CNE/CES 7, 2004, Art. 6º, § 1º)¹¹.

Que profissional de Educação Física as universidades pretendem formar, a fim de concretizar os ideais de inclusão e educação para todos? Como os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física se organizam para desenvolver nos futuros professores as competências e habilidades necessárias à criação de culturas, ao desenvolvimento de políticas e à orquestração de práticas inclusivas no contexto da Educação Básica? Que lugar as diferentes dimensões do conhecimento – humana, social, biológica, científico-tecnológica, técnico-instrumental, didático-pedagógica e cultural do movimento humano – ocupam no

¹¹ Grifo meu.

currículo formal¹² dos cursos de licenciatura em Educação Física? Que representações sociais acerca da inclusão em Educação os cursos de formação inicial estão fomentando, em termos de *culturas, políticas e práticas* de inclusão?

Quando o assunto são os “interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas”, os grifos sinalizados no trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (2004) parecem indicar preocupações relacionadas à dimensão da *orquestração das práticas de inclusão*, de forma isolada das dimensões culturais e políticas que as sustentam. Esta possível separação pode contribuir para a idéia de que para atender *os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas*, basta “saber como fazer” ou, em outras palavras, basta dominar procedimentos e técnicas eficazes a fim de atingir os objetivos propostos. Segundo Bracht (2005),

as universidades necessitam fazer um exercício de clareamento de seus limites e possibilidades de intervenção. É fundamental abandonar um certo otimismo voluntarista e ingênuo que atribui aos agentes particulares poderes transformadores que extrapolam em muito suas reais forças. Trata-se, também, de evitar cair no discurso meramente denunciante da impossibilidade de solução de problemas específicos da Educação Física, da escola e da educação em função da dependência da resolução de problemas macroestruturais. (p.60)

Embora a idéia de *concretização da educação para todos* possa denotar uma ação que leva a um *fim*, deve ficar claro que a inclusão não tem um fim determinado, pois é, em si, um processo. Concretizar os ideais de educação para todos significa, aqui, identificar *quem* são os excluídos, de *onde* estão excluídos e *por que* existem exclusões; e planejar estratégias viáveis para minimizar as barreiras à aprendizagem que estes sofrem, nos mais diferentes contextos, na tentativa de aumentar suas possibilidades de participação plena em suas escolas e comunidades (SANTOS, 2003).

¹² O currículo formal é entendido aqui como o conjunto de conteúdos, procedimentos de ensino e métodos de avaliação fixados oficialmente pelas políticas de ensino como ideais a serem perseguidos. É o que foi instituído de antemão como valor, aquilo que deve ser ensinado pela escola e aprendido pelos alunos. O currículo formal não é, necessariamente, o currículo real, praticado na dinâmica acadêmica e sofre o efeito de várias outras contingências culturais, sociais, políticas, ideológicas, entre outras (APPLE, 1994; SACRISTÁN, 1998; SILVA, 2003).

Assim, a discussão sobre a inclusão em Educação se torna mais profícua quando saímos das amarras teóricas propaladas pela Academia e levamos em consideração o que os futuros professores pensam sobre o assunto ou, em outras palavras, quais as Representações Sociais (RS) deste grupo sobre este objeto. Sendo a representação social um tipo de pensar que organiza e orienta as práticas sociais, a maneira como se representa a inclusão em Educação pode interferir na forma como o sujeito a realiza – ou não. Para Abric (2000), “a identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais” (p.27).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) propõe uma questão central para esta discussão: a representação dos diferentes objetos de conhecimento pelos diferentes sujeitos é mediada por questões ideológicas, culturais, históricas e sociais. Isso coloca em xeque, por um lado, a idéia de que o indivíduo, por si, cria as suas representações e práticas sociais, isento da influência de outros homens e da comunidade em que vive. E, por outro, a idéia de que o meio social, em si, é “o” fator determinante para a construção das RS da inclusão em Educação.

Para compreender como estas são construídas precisamos ir além da dicotomia que estabelece uma barreira entre o indivíduo e a sociedade (JOVCHELOVITCH, 2001) e conhecer como o indivíduo se apropria, conhece e orienta suas práticas a partir desse conhecimento re-construído e integrado ao seu sistema de valores. Neste sentido, a relevância social desta pesquisa se encontra na possibilidade de: (a) *produzir conhecimento* acerca da criatividade e da dialética inclusão/exclusão a partir das RS dos futuros profissionais de Educação Física; (b) *desenvolver soluções criativas* para os problemas enfrentados na prática pedagógica em Educação Física escolar e, (c) *sugerir alternativas à formulação de políticas* de formação inicial de professores com vistas à concretização dos ideais de inclusão em

Educação. Considerando a importância de discutir estas questões e as complexas relações existentes entre elas, apresento a seguir os objetivos gerais e os objetivos específicos, delineados com o intuito de oportunizar as possibilidades ora mencionadas.

1.3 OBJETIVO GERAL

Explorar os efeitos de um programa experimental de incentivo à criatividade e às habilidades de solução de problemas em nível de formação inicial de professores de Educação Física e suas contribuições para a criação de alternativas práticas de promoção da inclusão em Educação.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o núcleo central das RS dos futuros professores de Educação Física do ABEU Centro Universitário (UNIABEU) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca da inclusão em Educação;
- Elaborar um programa experimental de desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas a partir dos dados encontrados no sistema periférico das RS da inclusão em Educação com vistas à transformação das representações e das práticas sociais dos futuros professores de Educação Física;
- Aplicar, em caráter exploratório, o programa experimental de desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas em um grupo composto por estudantes de graduação em Educação Física, em fase final de formação na licenciatura;
- Propor, a partir dos resultados obtidos, alternativas curriculares práticas à formação inicial e continuada de professores para a inclusão em Educação.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No que concerne à problematização dos pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta Tese, uma questão que me parece central é a necessidade de *acomodação de diferentes paradigmas* no processo de investigação científica, seja no nível *filosófico*, de *comunicação social* ou *pessoal*¹³ (AUSTIN, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2004).

Considerando o quadro teórico de referência eleito, que inclui as contribuições de diferentes autores do campo das RS, da criatividade e do conceito de inclusão, desenvolvi uma pesquisa-ação, na formação inicial de professores de Educação Física, em uma instituição privada de ensino. Essa pesquisa-ação teve caráter de intervenção, com objetivo de prepará-los¹⁴ para o trabalho com problemas que vêm sendo apontados como causadores de processos de exclusão na escola brasileira. As áreas do conhecimento ora mencionadas abordam conceitos amplos que já foram – e ainda são – abordados sob o ponto de vista de diversos paradigmas de pesquisa, entre eles o *Construtivismo Social*, a *Teoria Crítica* e o *Pós-Positivismo*¹⁵. Particularmente, ainda não tive acesso a abordagens que considerassem a inter-relação entre o Pós-positivismo e a Teoria Crítica, sob o ponto de vista do que denomino aqui *intervenção crítica*, o que torna, por um lado, o problema de pesquisa ainda mais complexo e por outro, me convoca à *acomodação* de diferentes paradigmas para situá-lo no contexto da referida pesquisa.

¹³ “Austin identifica três diferentes níveis de acomodação: o nível filosófico (é possível chegar a um acordo em torno de questões de fundo?), o nível de comunicação social (podemos utilizar conhecimentos gerados por outros paradigmas?) e o nível pessoal (posso eu, como investigador individual, me valer de diferentes paradigmas com o objetivo de dar conta de problemas específicos?)” (1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.143).

¹⁴ Conforme já destacado na introdução, a noção de preparação é entendida nesta Tese como processo e não como produto da formação.

¹⁵ Para mais detalhes sobre a definição de cada um desses paradigmas de pesquisa ver ALVES-MAZZOTTI, 2004.

A caracterização desta Tese como uma pesquisa *quase-experimental*, tende a ser classificada de acordo com o paradigma *pós-positivista*. Contudo, não há como desconsiderar o fato de que a intervenção que realizei junto à formação de professores não foi neutra e visou à transformação de um grupo, dentro de um dado contexto histórico, cultural, político e ideológico. Deste modo, um dos principais desafios que enfrentei nesta Tese foi *acomodar* os critérios de rigor, característicos do *pós-positivismo* e as *contradições existentes nas práticas sociais* apontadas pela *Teoria Crítica*.

Na década de 60, a tão propalada *objetividade científica*, um dos elementos centrais do paradigma positivista, foi colocada em xeque por Kuhn e pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt e provocou reações diversas: de um lado, a tendência ao relativismo, onde se alegava a impossibilidade total e irrestrita de qualquer tipo de avaliação objetiva dos fenômenos pesquisados através de teorias científicas; de outro, o surgimento de críticas dirigidas às pesquisas qualitativas justamente pelo fato de não se explicitar claramente os critérios de objetividade considerados necessários à pesquisa científica. Assim, durante a década de 80, em resposta ao modelo positivista, tomaram força alguns modelos *alternativos* denominados de *paradigma qualitativo*: o pós-positivismo, a teoria-crítica e o construtivismo social.

O debate contemporâneo sobre os paradigmas (ALVES-MAZOTTI, 2004) considera falsa a oposição entre as vertentes qualitativa e quantitativa engendrada pela disputa entre os positivistas e seus adversários *qualitativistas*¹⁶. Um dos argumentos utilizados por estes últimos para justificar tal oposição é que o paradigma positivista “vê o conhecimento científico como uma fotografia do real, objetiva e neutra, e que corresponde ao único conhecimento infalível e verdadeiro” (p.130). Por outro lado, o paradigma qualitativo parte “do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos

¹⁶ Embora não me recorde de haver visto essa palavra em outras publicações, tomei a liberdade de utilizá-la para referir-me aos adeptos do paradigma qualitativo.

e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p.131). A crítica central ao paradigma positivista versava sobre os métodos utilizados para avaliar, compreender e interpretar os significados de comportamentos e eventos e sobre a crença na neutralidade do método, da teoria e do pesquisador. Para os *qualitativistas* não seria possível dar conta do real sem compreender as “inter-relações que emergem de um dado contexto” (p.131).

O *Pós-positivismo*¹⁷ é um paradigma orientado teórica e metodologicamente por modelos experimentais e quase-experimentais e “costuma ser caracterizado nas ciências sociais como a abordagem que enfatiza o uso do método científico como a única forma válida de produzir conhecimentos confiáveis” (p.135). Os adeptos desse paradigma admitem que uma teoria, em si, pode não ser capaz de explicar todos os fenômenos, mas consideram que “há critérios racionais que permitam escolher entre duas teorias rivais” (p.136). Desta forma, mesmo que haja influência da teoria adotada na observação do fenômeno, ou, ainda, dos *desejos e expectativas do pesquisador*, “isto não é razão para que se abandone o uso de teorias *a priori* no processo de investigação” (p.136).

A questão da objetividade no paradigma pós-positivista é tratada sob o ponto de vista do rigor da pesquisa no que se refere aos *critérios de qualidade e padrões de procedimentos* que visam minimizar os erros grosseiros no processo de pesquisa. Guba (1990, apud ALVES-MAZZOTTI 2004) menciona três pressupostos básicos do pós-positivismo: uma *ontologia*

17 Expressão cunhada na Conferência dos Paradigmas Alternativos no ano de 1989, em S. Francisco, reunião cujo intuito era legitimar alternativas não hegemônicas em pesquisa e apresentar os sucessores do positivismo. Entre os paradigmas apresentados nessa Conferência podemos mencionar o construtivismo social, a teoria-crítica e o pós-positivismo, que foram caracterizados com base em três dimensões: “a ontológica (referente à natureza do objeto a ser conhecido), a epistemológica (referente à relação conhecedor & conhecido) e a metodológica (referente ao processo de construção do conhecimento pelo pesquisador)” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.133).

*crítico-realista*¹⁸, uma *epistemologia objetivista-modificada*¹⁹ e uma *metodologia experimental/manipulativa modificada*²⁰.

Alves-Mazzotti (2004) inicia a descrição do paradigma da Teoria Crítica pelo esclarecimento da palavra *crítica* que, segundo a autora,

(...) assume pelo menos dois sentidos distintos. O primeiro se refere à crítica interna, isto é, à análise rigorosa da argumentação e do método (...) o segundo e mais importante sentido da palavra crítica diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Assim, os teóricos-críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade, embora a forma de envolvimento do cientista nesse processo de transformação seja objeto de debate. (p.139)

A Teoria Crítica investiga os processos existentes nos grupos e instituições e relaciona as ações humanas “com a cultura e as estruturas sociais e políticas” na tentativa de “compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (p.139). A sociedade é vista como um *campo* onde se produzem e reproduzem desigualdades culturais, econômicas e políticas.

A subjetividade, neste paradigma, é *assimétrica* e “determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual” (p.140) e envolvem tanto pesquisador como os pesquisados. É necessário, portanto, considerar as contradições existentes nas práticas sociais e, de igual forma, na prática científica. Guba (1990, apud ALVES-MAZZOTTI 2004) apresenta três pressupostos desse paradigma: uma

¹⁸ Existem leis naturais que regem a realidade externa ao sujeito, embora não se possa apreendê-las em sua totalidade (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

¹⁹ A objetividade é um *ideal regulatório* do processo de pesquisa, mesmo que a objetividade plena constitua uma impossibilidade. A *clareza no relato da investigação* e o *juízo dos pares* são *guardiões externos* que favorecem o alcance desse ideal (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

²⁰ O caminho para alcançar os objetivos da pesquisa é o *multiplismo crítico*, através da triangulação de fontes de dados, métodos e teorias (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

*ontologia crítico-realista*²¹, uma *epistemologia subjetivista*²² e uma *metodologia dialógica, transformadora*²³.

Alves-Mazzotti (2004) considera a necessidade de debater a possibilidade de *compatibilizar aspectos de diferentes paradigmas de pesquisa* e propõe uma discussão mais ampla no campo das Ciências Sociais, justamente por seu caráter *multiparadigmático*. Para a autora, “na prática concreta dos pesquisadores, observa-se frequentemente a coexistência de características atribuídas a diferentes paradigmas, seja em diferentes estudos do mesmo pesquisador, seja em um mesmo estudo” (p.143).

O caminho percorrido para levar adiante esse esforço de *acomodação* foi a realização de uma pesquisa-ação, na perspectiva de Barbier (2004), opção metodológica assumida nesta Tese, em virtude de seus potenciais e exigências. A pesquisa-ação serviu como um instrumento de intervenção para a transformação das representações e práticas sociais da inclusão em Educação e foi concretizada através do Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão – PICI –, desenvolvido junto a um grupo nove de alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIABEU.

No item a seguir apresentarei a perspectiva de pesquisa-ação adotada na Tese, destacando seu conceito, potenciais, exigências e sinalizando algumas de suas limitações. Discutirei sobre as possíveis contribuições da pesquisa-ação no processo de transformação das representações e práticas sociais da inclusão em Educação e descreverei o *design* do Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão – PICI.

²¹ A consciência dos sujeitos deve ser elevada com o intuito de desvelar a realidade objetiva para transformar o mundo (GUBA, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2004).

²² Os valores do pesquisador estão presentes em todo o processo de investigação (GUBA, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2004).

²³ O diálogo é o caminho para aumentar a consciência dos sujeitos e transformar a realidade social (GUBA, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2004).

2.1.1 A pesquisa-ação: conceito, potenciais, exigências e limitações

Na perspectiva de Barbier (2004), a pesquisa-ação tem uma *natureza* que não coincide com as “das ciências sociais usualmente consagradas” (p.37). A principal reivindicação é a não-separação entre *pensamento e ação, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade*. O autor critica as perspectivas de pesquisa-ação pautadas no paradigma positivista, entre elas aquelas em que se prioriza exclusivamente a definição de variáveis dependentes e independentes “traduzidas em termos de comportamentos precisos e observáveis” (p.40). A crítica é justificada a partir da reflexão sobre a relação sujeito-objeto nesse tipo de pesquisa, na medida em que, ao definir o roteiro da pesquisa sem levar em conta a aproximação necessária entre *sujeito e objeto*, o pesquisador desconsidera o papel ativo dos sujeitos no contexto de produção da pesquisa, tornando o *grupo-sujeito* um *grupo-objeto ou submisso*.

Segundo Barbier (2004), podemos identificar diferentes tipos de pesquisa-ação no contexto da produção acadêmica: as de inspiração *lewiniana* ou *neolewiniana*²⁴, a *consulta-pesquisa* de inspiração *analítica* ou *socioanalítica*²⁵, a *ação-pesquisa*²⁶, e a *experimentação social*²⁷. Cada uma apresenta características específicas diferenciadas, principalmente no que

²⁴ Segundo Barbier (2004), “tais pesquisas empregam um plano experimental, envolvendo atores em seu próprio campo (...) o grupo experimental é constituído como um grupo-piloto. Os riscos reais, porque estamos num campo real e não num laboratório, são limitados e controlados” (p.41). O papel do pesquisador é oferecer subsídios científicos para a resolução de um problema identificado no campo pelo próprio grupo.

²⁵ Pautados na teoria freudiana e kleiniana, esse tipo de pesquisa-ação, que tem como orientação a relação terapêutica, tem como proposta facilitar e desenvolver “as relações, transferenciais, e contratransferenciais, entre o pesquisador-analista ou terapeuta e os atores. A mudança é concebida como uma socioterapia, uma análise da organização, com finalidades dificilmente previsíveis e não se traduzindo forçosamente num progresso ou mesmo numa melhora do bem-estar” (p.42).

²⁶ Neste tipo de pesquisa o pesquisador define que tipo de mudanças que devem ocorrer e que estratégias devem ser utilizadas para que essas mudanças ocorram. “Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos.” (BARBIER, 2004, p.43).

²⁷ As pesquisas pautadas na experimentação social são “historicamente a mais antiga forma (...) não somente porque testam idéias ou utopias, mas também porque se fazem acompanhar de uma reflexão e de uma análise empreendidas, simultânea e sucessivamente, pelos atores ou promotores, por meio da interpretação de diários de campo, de trocas, de relatórios escritos... para melhor compreender as condições e os limites de suas experiências e, eventualmente, para torná-las conhecidas”. (BARBIER, 2004, p.43-44)

se refere a quem define *o que e como será* orientada a ação de pesquisa, que *visa sempre a uma mudança*. O grande desafio é, talvez, definir claramente o conceito de mudança, quem decide o que deve ser mudado, como essa mudança deve ocorrer e, finalmente, quais as conseqüências dessas mudanças tanto para o pesquisador como para os sujeitos da pesquisa.

A *pesquisa-ação* critica a Sociologia de tradição positivista cuja noção de controle do pesquisador sobre os sujeitos pesquisados e sobre o objeto do conhecimento é vista como meio e fim da pesquisa. Apresento a seguir um quadro comparativo (QUADRO 01) que sintetiza os contrastes entre as *Ciências Positivas* e a *Pesquisa-ação*, segundo as proposições de Susman e Evered (apud BARBIER, 2004):

QUADRO 01: OS CONTRASTES ENTRE AS CIÊNCIAS POSITIVAS E A PESQUISA-AÇÃO

CATEGORIAS	CIÊNCIAS POSITIVAS	PESQUISA-AÇÃO
a) Posição de valor	Os métodos são neutros.	Desenvolvem sistemas sociais e liberam o potencial humano.
b) Temporalidade	Direcionadas para o tempo presente.	Observam a atualidade, interpretando-a à luz do passado e do futuro antecipado.
c) Relação com as unidades de pesquisa	O observador não implicado e os membros do “público-alvo” são objeto de estudo.	Os membros do público-alvo são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador.
d) Tratamento das unidades estudadas	Os casos só têm importância uma vez que representam uma população.	Os casos mesmos podem representar uma base suficiente como fonte de informação.
e) Linguagem empregada	Descritiva e denotativa.	Conotativa e metafórica.
f) Realidade das unidades	Existem independentemente das criaturas humanas.	Os seres humanos não cessam de introduzir artefatos na observação.
g) Intenções epistemológicas	Predizem acontecimentos a partir de julgamentos numa ordem hierárquica.	Desenvolve julgamentos múltiplos de maneira a preparar a ação, a fim de obter resultados almejados.
h) Aumento de conhecimentos	Operam segundo uma estratégia de indução e dedução.	Leva em consideração as “conjecturas” e não tem receio de criar situações, objetivando a mudança do conhecimento.
i) Critérios de confirmação	Apóiam-se numa consistência lógica, a conjectura e o controle.	Embasa-se essencialmente na avaliação dos efeitos da ação.

CATEGORIAS	CIÊNCIAS POSITIVAS	PESQUISA-AÇÃO
j) Base de generalização	Têm uma ampla base, com valor universal e fora do contexto.	Os resultados estão estritamente ligados à situação, ao contexto.

Fonte: BARBIER, René. **A nova pesquisa-ação e seu questionamento epistemológico**. In: BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004, p.37-62.

Segundo Barbier (2004) a *pesquisa-ação* “adota um encaminhamento oposto por sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico” (p.53). Vale lembrar que embora o foco de interesse seja o conhecimento prático, isso não quer dizer que a importância do conhecimento teórico seja negada neste tipo de pesquisa. Em outras palavras, é justamente a prática o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento, tendo em si, ao longo de toda a trajetória, a presença ativa do conhecimento teórico como suporte que orienta a ação. Deste modo,

a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (idem, p.54).

Outro aspecto relevante quando se trata da pesquisa-ação, se refere ao processo de pesquisa, que se diferencia da orientação positivista em relação à fonte de suas questões, aos instrumentos utilizados para a coleta de dados e ao processo de interpretação desses dados. Se, na pesquisa de orientação positivista, a origem das questões são as inquietações do pesquisador frente a um fenômeno de seu interesse, “para a pesquisa-ação as questões são as da coletividade inteira e não as de uma amostra representativa” (ibidem, p.54). Os instrumentos utilizados para investigar tais questões, embora possam se assemelhar àqueles utilizados nas pesquisas de orientação positivista, na *pesquisa-ação*, o pesquisador pode criar outros, mais interativos. Entre as técnicas utilizadas neste tipo de pesquisa estão a *observação*

*participante*²⁸ e o *diário*, que pode ser entendido como um instrumento onde o pesquisador registra suas observações, impressões e considerações sobre o campo pesquisado.

Os dados coletados são analisados levando em conta não só o olhar do pesquisador, mas também o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Deste modo, “na pesquisa-ação a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos” (BARBIER, 2004, p.55). O papel do pesquisador, assim como o do sociólogo²⁹

consiste em criar as condições favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é o animador de grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação (...) seu papel se torna mais político (idem, p.56-57).

Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986, apud BARBIER, 2004) definem a *pesquisa-ação* “como uma forma de pesquisa realizada pelos técnicos a partir de sua própria prática. Trata-se de uma pesquisa-ação libertadora e crítica” (p.57). A partir dos postulados de Kurt Lewin os autores ressignificam o sentido da pesquisa-ação e preconizam que ela deve superar a primazia da racionalidade, objetividade e verdade, em direção à participação do grupo como promotor da mudança social. É o grupo, portanto, quem definirá as categorias interpretativas no processo de pesquisa. O pesquisador empreenderá seus esforços para “encontrar os meios de distinguir as idéias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação às que não o são” para, juntamente com o grupo, identificar “o que, na ordem social

²⁸ A observação participante pode ser realizada a partir de três orientações: na primeira, denominada *observação participante periférica* (OPP), onde o pesquisador não faz parte do grupo e realiza a observação segundo o ponto de vista de um elemento externo. Ele é reconhecido como membro do grupo “sem, no entanto, ser admitido como ‘centro’ das atividades do grupo. Na segunda orientação, classificada como *observação participante ativa* (OPA), o pesquisador desempenha o papel de pesquisador e concomitantemente, de membro do grupo: “ele está simultaneamente dentro e fora do grupo”. Na terceira orientação, designada *observação participante completa* (OPC), o pesquisador é parte efetiva do grupo ou se torna parte dele “por conversão, porque provém de fora” (BARBIER, 2004, p.126-127).

²⁹ Especificamente neste trecho Barbier (2004) se refere ao papel do sociólogo. As atribuições em comum entre a tarefa do pesquisador, no âmbito da pesquisa qualitativa, e o papel do sociólogo, na criação de condições para uma análise conjunta dos problemas pelo grupo justificam a analogia adotada.

existente, bloqueia a mudança racional” e superar tais distorções através de interpretações teóricas de tais situações (p.58).

A noção de *práxis*³⁰ é fundamental para desenvolver este tipo de pesquisa, pois seu objeto é “a elaboração dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social” (BARBIER, 2004, p.59). Essa reconstrução se dá como uma via de mão dupla, tanto no pesquisador como no grupo, considerando que o processo e seus resultados servem como fonte de aprendizagem para ambas as partes envolvidas. Atendendo à necessidade de inter-relação de aspectos individuais e coletivos e a conseqüente *mistura* de elementos objetivos e subjetivos na concepção e na prática da pesquisa-ação, não há como desconsiderar a presença de aspectos afetivos em todo processo.

Para Barbier (2004), “faz parte da natureza da pesquisa-ação assim como da natureza das artes marciais que a obsessão do rigor e da competição desapareça, ao longo da experiência, em prol de sua finalidade repleta de uma complexidade crescente do Potencial Humano” (p.67). A participação coletiva é, portanto, inseparável da noção e da prática da pesquisa-ação e “a categoria do ‘sensível’ corresponde a seu eixo central de compreensão” (p.71), na medida em que a mudança de atitude do sujeito ocorre em função da consciência que ele – juntamente *com* seu grupo – desenvolve acerca dos problemas que se impõem à realidade – individual e coletiva.

Como a noção de *práxis* se traduz em método? Que caminhos o pesquisador pode seguir para atingir os objetivos traçados no contexto da pesquisa-ação? Barbier (2004) situa o método da pesquisa-ação sob o ponto de vista da *multirreferencialidade* e utiliza a metáfora da *espiral* para descrevê-lo. Assim, a *identificação do problema e a contratualização*³¹

³⁰ Segundo Barbier (2004), a noção de *práxis* é utilizada “em referência a Jürgen Habermas: trata-se de uma ação alicerçada numa teoria e associada a uma estratégia” (p.59).

³¹ A *contratualização* se refere a definição “das funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (p.120).

constituem o primeiro movimento da pesquisa. O *pesquisador coletivo*³² define o *contrato de pesquisa*, onde “o cliente torna-se ativo, participante e aliado do pesquisador profissional. Ele não abre mão de sua função de avaliação e de controle” (p.120).

O *planejamento e a realização em espiral* constituem o segundo movimento da pesquisa-ação. “Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com sua seqüência de conflitos e de mediações ligados à ação” (p.121) e o objeto vai sendo construído, reconstruído e co-construído, em função da demanda do campo. Segundo Barbier (2004), *dois movimentos presidem a essa elaboração*: um primeiro, de caráter *diagnóstico* abrange “a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apóia-se principalmente sobre uma escuta sensível do vivido” (p.123). O segundo movimento é *referencial*: “recorre a referências das Ciências Humanas e Sociais e trabalha sobre os pontos-chave do bloqueio da situação” (idem, p.123).

Em outras palavras, o primeiro movimento parte da percepção dos sujeitos em relação ao problema vivido com vistas à reintrodução de novos pontos de vista não considerados pelo pesquisador profissional. O segundo movimento busca suporte num referencial teórico existente e/ou considera a necessidade de novos referenciais na busca de um *modelo de análise multirreferencial* que permita compreender os dados encontrados na pesquisa.

é durante essa fase de planejamento que, em termos de ação, os objetivos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e, pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso, escalonando a pesquisa num eixo temporal e espacial; e, avaliados em relação ao projeto-alvo, que dá sentido ao conjunto da pesquisa. A cada momento, controle e avaliação não são somente o feito dos pesquisadores profissionais, mas pedem a participação e a reflexão de todos. (BARBIER, 2004, p.124-125)

³² Expressão utilizada por Barbier (2004) para caracterizar “os membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema. Pode conter desde alguns a dezenas de membros, conforme o objeto da pesquisa e a importância da comunidade (...) sua função é articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores (...) é a partir desse pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa” (p.121).

As técnicas da pesquisa-ação, como toda técnica de pesquisa, não são neutras. As técnicas de pesquisa refletem relações de *poder-saber*, no sentido foucaultiano³³, que, por sua vez, traduzem visões de mundo e de sociedade. No âmbito da pesquisa-ação, as relações de *poder-saber* tendem a ser problematizadas, em função do compromisso do pesquisador com a compreensão mútua dos participantes da pesquisa e com a transformação social, através do uso de uma linguagem acessível a todos. “Ele é obrigado a conhecer as possibilidades imaginárias das pessoas em função da própria cultura delas e de propor-lhes mecanismos de investigação apropriados” (BARBIER, 2004, p.125).

Entre as limitações existentes nesse tipo de pesquisa é possível citar o risco do pragmatismo ou, seja, da valorização da prática em detrimento de uma fundamentação teórica consistente dessa prática. Se, por um lado, a pesquisa-ação parte *da* em direção *à prática*, por outro, é inegável que toda prática carrega, em si, fundamentos teóricos, sejam eles explícitos ou não.

Deve-se, no entanto, estar atento para que o imperativo de transformação da realidade social não implique a perda da mediação teórica na apreensão dessa realidade. Nesse sentido, é importante discutir a tendência que hoje se verifica de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, tendência de que resultam pelo menos dois graves reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria (MIRANDA, 2004, p. 21 apud MIRANDA e REZENDE, 2006, p.516).

As idéias que veiculam no campo educacional, que defendem que *na prática a teoria é outra* e que nem toda teoria *serve para aplicações práticas* contribuem, por um lado para reafirmar a dicotomia pensamento-ação e, por outro, para justificar a desvalorização do

³³ Segundo Foucault (2001), as relações *poder-saber* são construídas historicamente, nas tensões entre o conhecimento produzido pela Ciência – suas repercussões nos meios acadêmicos e não-acadêmicos – e os conhecimentos produzidos fora do contexto científico. O debate sobre o os saberes que podem – ou não – ser considerados válidos, verdadeiros, dignos de crédito, são o principal foco dessas tensões. Segundo o autor, os meios através dos quais esses saberes são legitimados não provém da força física, ou da repressão. “Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não (...). Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com o que o poder se mantenha ou seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (p.7-8).

conhecimento acadêmico, no chão da escola, e a supervalorização da teoria nos meios acadêmicos. A pergunta que não cala: *o que é que eu faço para...* ainda tem sido uma das principais questões, tanto na formação inicial como na formação continuada. E a resposta, quase imediata: *não há receita de bolo*, tem sido um discurso recorrente nos meios acadêmicos. E o resultado disso pode ser, em alguns casos, a busca pelo *praticismo* a todo custo, quando o professor se liberta dos grilhões da academia.

Tal praticismo pode afetar a formação inicial e continuada do professor, especialmente tudo o que diga respeito ao seu trato com a teoria, entendida aqui de modo bastante abrangente e envolvendo, além das chamadas teorias da educação, a filosofia, as ciências humanas e sociais, a arte, a cultura humana. O ideal de formação não pode, por qualquer pretexto, passar ao largo da defesa de uma sólida formação teórica, cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação ("teoria para quê?"), mas a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria. É nesse sentido que se deve propor a teoria efetivada como prática, sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico: crítica da sociedade, das reformas educacionais, das políticas públicas, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana. (MIRANDA e REZENDE, 2006, p.516-517).

A pesquisa-ação visa, entre outros aspectos, possibilitar essa articulação entre o que se pensa e o que se faz, partindo de um ponto de vista multifacetado que requer intervenções teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais coletivas (MIRANDA e REZENDE, 2006). Desse modo, a responsabilidade dos sujeitos pelas mudanças é algo compartilhado e negociado entre o pesquisador e o grupo, pois parte-se do princípio de que os problemas presentes na realidade não são ocasionados nem solucionados pontualmente, individualmente, mas criados pelas condições materiais de existência dentro de uma sociedade determinada, habitada por grupos determinados que pensam e agem dentro de um contexto determinado. Nesse sentido, podemos considerar a pesquisa-ação como uma *atuação política refletida* que incentiva o coletivo à ação e à transformação da realidade.

2.1.2 A pesquisa-ação como instrumento de intervenção para a transformação das representações e práticas sociais da inclusão em Educação

Os problemas relativos às Ciências Humanas e Sociais de uma maneira geral e também os problemas relacionados à dialética inclusão/exclusão em educação apresentam inúmeras variáveis e circunstâncias que intervêm na distinção do que é relevante ou irrelevante, sendo difícil comprovar, experimentalmente, se as soluções encontradas são as mais *corretas*. Estes problemas *são mediados pelas fontes de informação*, isto é, exigem o domínio técnico de diferentes códigos informativos, bem como a interpretação e avaliação destas informações; e, as respostas *implicam necessariamente opções de valor*, ou seja, “o ponto de vista do pesquisador [e também do professor] introduz – no próprio momento da escolha do objeto e da perspectiva de sua investigação – opções e critérios que são, em parte, variáveis e subjetivos” (CASTILLO, 1998).

A primeira hipótese que emergiu nesta pesquisa, ou seja, a *representação social da inclusão em Educação pode ser um obstáculo à identificação dos problemas a serem resolvidos no contexto da prática profissional* foi investigada através de um estudo exploratório acerca do provável núcleo central das RS da inclusão em Educação por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física.

Para Abric (1989, apud SÁ, 1996), “os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação” (p.54). As RS expressam

uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade. (ABRIC, 2000, p.28)

Nesse sentido, as RS cumprem quatro funções: (1) *função de saber: elas permitem ao indivíduo compreender e explicar a realidade* através da facilitação da comunicação social e da difusão dos diferentes conhecimentos partilhados; (2) *função identitária: elas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos*, de forma a situá-los dentro de um contexto de referência que compartilhe um sistema de normas e valores comuns a determinados indivíduos e grupos; (3) *função de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas*, na medida em que a representação “define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” e, finalmente (4) *função justificadora: elas permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos*, contribuindo, sobretudo, para “preservar e justificar a diferenciação social”. (idem, p.28-30)

Segundo Abric (2000), “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (p.31). O núcleo central tem a função fundamental de *gerar e atribuir valor* aos demais elementos constitutivos da representação. É ele que organiza os elos entre as estruturas individuais e coletivas das RS sendo assim, “o elemento que mais vai resistir à mudança”. (ibidem)

O autor argumenta que o núcleo central constitui “a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo” sendo “relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações”. Desta forma, o núcleo central tem origem “no contexto global (...) que define as normas e valores dos indivíduos e grupos” (idem, p.33).

Como um duplo sistema, as RS apresentam – além do núcleo central – um sistema periférico que reflete o contexto no qual são determinados os conteúdos expressos pelos indivíduos e grupos e a história individual de cada membro, que interfere significativamente nesses conteúdos. Assim, o sistema periférico “permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma

integração das experiências cotidianas (...) gerando representações sociais mais individualizadas” (ABRIC, 2000, p.33). É no sistema periférico onde se dá a possibilidade de transformação das representações e das práticas sociais, pois este espelha o cotidiano dos sujeitos.

Considerando a segunda hipótese da qual parte esta pesquisa, o de que *a percepção do futuro docente (1) acerca da própria criatividade e (2) de suas habilidades para solucionar problemas relativos à dialética inclusão/exclusão, pode influenciar a forma como esses problemas são resolvidos e a motivação para resolvê-los* e, aliado a esta, a hipótese de que existe a possibilidade de transformar as representações e práticas sociais através de intervenções específicas no sistema periférico das RS (ABRIC, 1994, apud SÁ, 1996) realizei uma pesquisa-ação com *design quase-experimental* (MERTENS & MCLAUGHLIN, 1995). Este segundo procedimento teve o intuito de investigar quais *os efeitos de um programa de desenvolvimento da criatividade e das habilidades de solução de problemas face às tarefas* cujo foco é a criação de alternativas práticas à inclusão em Educação.

O tratamento experimental foi organizado sob a forma de um projeto piloto denominado Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão – PICI –, oferecido aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIABEU, em um semestre letivo, com a carga horária de 60 horas³⁴.

Esta abordagem é denominada por Nunes (2001) como *Delineamento de Pesquisa Experimental Intra-Sujeitos* e permite ao pesquisador examinar os efeitos de uma intervenção, medidos repetitivamente, no decorrer de um período de tempo, podendo ser observadas as modificações ocorridas antes da intervenção, durante e depois da mesma. Para Nunes (Idem),

nos delineamentos de pesquisa intra-sujeitos, as medidas objetivas, intensivas e repetidas permitem ao pesquisador monitorar, de forma eficaz, modificações que possam ocorrer nos níveis de desempenho individual,

³⁴ Inicialmente, a proposta era a de realizar a intervenção e replicá-la no semestre letivo seguinte à sua realização. Em função das limitações de tempo, da demanda de nova organização estrutural do programa – no que tange à seleção do novo grupo, organização de horários para a realização e outros, e da riqueza de resultados no estudo piloto, optei por não replicar o programa e compartilhar esses resultados nesta Tese.

assim como identificar, no tempo e no espaço, a qualquer momento das fases de estudo, a presença de variáveis estranhas à situação experimental. (p.73)

Tanto o *grupo experimental* como o *grupo controle* foram representados pelos mesmos sujeitos, tendo em vista que a intenção da pesquisa foi verificar as alterações nas representações e práticas sociais relativas à dialética inclusão/exclusão, com base na comparação das percepções dos participantes em relação a própria criatividade e em relação às habilidades para solucionar problemas relativos à dialética inclusão/exclusão. Dito de outra forma, minha intenção não foi generalizar os resultados obtidos para toda e qualquer população que apresente características similares, mas verificar o que mudou nas representações e práticas sociais relativas à dialética inclusão/exclusão após a participação no PICI, tomando como ponto de referência as percepções dos estudantes a respeito de si mesmos.

2.2 O *DESIGN* DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO – PICI

2.2.1 Considerações Preliminares

A elaboração do *design* do Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão em Educação – PICI³⁵ – foi uma tarefa complexa. Primeiro, porque se, por um lado, esta pesquisa foi caracterizada como *quase-experimental* – tipo de pesquisa filiada à tradição pós-positivista –, por outro, há de se reconhecer que um de seus objetivos foi a *intervenção crítica* com vista a promoção de mudanças nas práticas sociais do grupo de participantes, num contexto dialógico de revisão e reflexão sobre as RS da inclusão em Educação, à luz de referenciais teóricos e metodológicos que não são neutros. Em síntese, adotei a denominação *pesquisa*

³⁵ Deste ponto do texto em diante farei uso da sigla PICI para me referir ao Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão.

quase-experimental, afinal a proposta foi promover mudanças nas representações e práticas sociais do grupo de participantes em relação ao tema abordado, através do uso de critérios de rigor cuidadosamente preparados de acordo com os moldes do *pós-positivismo*; mas reconheço que durante o planejamento do PICI não priorizei e nem me restringi ao controle exaustivo de variáveis dependentes e independentes a fim de demonstrar de forma “precisa” quais e quantas vezes essas mudanças foram observadas. Optei pelas observações, registros e análise de caráter qualitativo.

Segundo, porque para acomodar os critérios de rigor característicos do *pós-positivismo* e as contradições que a dinâmica das práticas sociais proporciona – objeto de debate da Teoria Crítica – tive que fazer adaptações no próprio encaminhamento metodológico proposto por esses paradigmas. Essas adaptações podem abrir margens a críticas – por parte de pesquisadores de ambos os lados – e que serão muito bem-vindas para o aprimoramento da pesquisa. Em síntese, o próprio método utilizado para desenvolver esta etapa da Tese foi resultado de um processo de criação que, certamente, não representa a “reinvenção da roda” – afinal, parte de algum lugar –, mas tenta, de certo modo, *olhar* a forma como são desenvolvidos os métodos tradicionais de pesquisa sob outro ponto de vista.

Terceiro porque a opção pela pesquisa-ação exigiu um tipo de organização que acentua os momentos de exposição da subjetividade do pesquisador e do grupo participante, ampliando as possibilidades de análise e reflexão de ambos sobre o tema em tela e também sobre os possíveis encaminhamentos diante dos resultados obtidos. Aliás, a definição do grupo para participar do *programa de incentivo à criatividade* tem, em sua origem, uma estreita relação entre a minha história como docente em Educação Física e a minha experiência como formadora de professores nesta área.

O ponto de partida foi uma realidade situada no contexto de minha participação *pessoal, profissional e política* neste campo. Os problemas identificados partem, em parte –

desculpem-me a redundância – da minha própria prática como educadora, tornando-me *sujeito e objeto* dessa pesquisa. Ainda que esta demanda não tenha surgido de um grupo específico, num contexto específico, considero que o fato de atuar diretamente na Educação Física escolar, nos níveis fundamental e médio, sinalizou importantes necessidades de formação, informação e ação durante o processo de construção do objeto de pesquisa.

O modelo de pesquisa-ação eleito foi inspirado nas orientações *lewinianas* e *neolewinianas*. Conforme argumentei no item 2.1.1 *A pesquisa-ação: conceito, potenciais, exigências e limitações*, o papel do pesquisador neste tipo de pesquisa-ação é oferecer subsídios científicos para a resolução de um problema identificado no campo pelo próprio grupo.

Os termos *lewiniana* ou *neolewiniana* são uma menção explícita ao psicólogo alemão Kurt Lewin, reconhecido no meio acadêmico por propor, em meados da década de 50, a *Teoria do campo psicológico* e estudar os efeitos das pesquisas de intervenção na modificação do comportamento e das atitudes de indivíduos e grupos. *O campo psicológico* do indivíduo é “o espaço de vida considerado dinamicamente, onde se levam em conta não somente o indivíduo e o meio, mas também a totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente dependentes” (BOCK, et. al., 2002, p.65). Este campo é constituído nas tensões entre a realidade, tal como ela se apresenta naquele momento, e a maneira como essa realidade é percebida pelo indivíduo em questão, no espaço-tempo determinado.

Para Lewin, a dinâmica do *campo social* (o espaço vital de comunidades, organizações, grupos e instituições) é análoga à dinâmica do *campo psicológico*, na medida em que se deve considerar não apenas a realidade objetiva em que o grupo está situado, mas como essa realidade é representada pelo próprio grupo. A pesquisa-ação de orientação lewiniana ou neolewiniana considera esse movimento: “começa-se primeiro por um plano de pesquisa, depois se põe em prática esse plano de intervenção e avalia os primeiros resultados,

planeja-se sobre essa nova base uma nova etapa de pesquisa e de ação, e assim sucessivamente. Esse movimento cumulativo forma uma ‘espiral’ das relações entre prática, observação e teorização” (LAPASSADE, 2005, p.92).

Entre os adeptos deste tipo de orientação é possível mencionar Georges Lapassade, que se preocupou com a microssociologia da vida dos grupos, organizações e instituições e com os processos de intervenção e transformação nesses campos. Outro nome associado a Kurt Lewin é J. Moreno, que fez uso do psicodrama e do sociodrama como instrumentais teórico-metodológicos para intervir na realidade de grupos “naturalmente formados” como a família e “grupos instrumentais”, como é o caso dos grupos de aprendizagem, formados em instituições como a escola.

Assim, a partir das orientações propostas por Lewin e seus seguidores, desenvolvi um plano experimental que visou à transformação das representações e práticas sociais da inclusão em Educação com vistas à intervenção em três dimensões de análise da dialética inclusão/exclusão: a criação de *culturas*, *a produção de políticas* e *a orquestração de práticas* inclusivas (SANTOS, 2003). As estratégias utilizadas para promover a análise destas dimensões visavam à aproximação entre *pensamento* e *ação*, *sujeito* e *objeto*, *objetividade* e *subjetividade*, teoria e prática, no contexto da Educação Física escolar.

Vale esclarecer que não pretendo, com esses *porquês*, defender a idéia de que o *design* do PICI ou os resultados provenientes de sua *experimentação* devam ser objeto de uma postura relativista³⁶. Gostaria, sim, de enfatizar que inúmeros questionamentos teóricos e metodológicos permearam todo o processo de construção do Programa e que o *design* que

³⁶ O relativismo, “doutrina através da qual não se pode falar sobre a realidade, de um ponto de vista externo ou absoluto, mas apenas dentro de determinados esquemas mutáveis” (ABBAGNAMO, 2007, p.996) tem sido objeto de crítica no campo acadêmico (ALVES-MAZZOTTI, 2004). Se por um lado, é necessário questionar a rigidez característica das práticas associadas à denominada “Ciência Pura” e seus resultados, levando em conta que analisadas sob outros pontos de vista podem dar origem a resultados completamente diferentes, por outro, o “vale tudo” acadêmico também deve ser questionado, considerando que a produção científica exige um posicionamento claro acerca do lugar de onde se parte e o esclarecimento dos caminhos percorridos pelo pesquisador. A postura relativista diante do conhecimento propõe a equivalência de verdades e, em meu entender, nega a possibilidade de problematização acerca do conhecimento produzido, dos caminhos percorridos e dos resultados obtidos pelo pesquisador.

apresentarei a seguir traduz a tentativa de aproximar *objetividade* e *subjetividade*, rompendo com a idéia de que as soluções para os problemas do cotidiano escolar podem ser *formatadas* em um único padrão de ação. Em síntese, um dos principais desafios que enfrentei foi articular *a categoria do sensível* aos *critérios de rigor* no decorrer dessa trajetória.

Finalmente, gostaria de justificar o uso do plural “nós”, em alguns trechos da apresentação do PICI. O PICI foi *concebido* por um *pesquisador profissional*, para usar a expressão adotada por Barbier (2004). Partiu de uma idéia proposta por mim, alguém que está engajado na pesquisa e na prática da inclusão em Educação e que pretende intervir na formação de profissionais da educação comprometidos com o tema. No contexto de realização da pesquisa-ação, o Programa foi construído, reconstruído e co-construído por “nós” – por mim e pelos participantes –, em função da demanda do campo e do *planejamento e a realização em espiral*³⁷ (BARBIER, 2004). Descrevo a seguir o que é o PICI, como foi estruturado, e de que forma se deu o seu processo de realização.

2.2.2 O que é o PICI?

O PICI é um plano de ação que tem por objetivo o desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas relativos à dialética inclusão/exclusão, através de um conjunto de estratégias que visam incentivar a aproximação crítica entre a teoria e a prática no campo educacional, durante o processo de formação inicial de professores.

O PICI se propõe a sugerir alternativas de ação, não tendo, portanto, a pretensão de definir quais deverão ser as “ações corretas” a serem realizadas na formação de professores “criativos e inclusivos”. A organização do Programa levou em conta: objetivos (pontos de

³⁷ O *planejamento e realização em espiral* diz respeito ao movimento cumulativo que envolve a prática, a observação e a teorização, no decurso da pesquisa-ação de orientação *lewiniana*. (LAPASSADE, 2005)

partida), estratégias (tarefas através das quais se pretendeu atingir esses objetivos) e instrumentos de avaliação (utilizados a fim de observar a expressão do processo criativo e das habilidades que favorecem a solução de problemas relativos à dialética inclusão/exclusão; e, promover o aprimoramento do próprio processo de execução do Programa).

No PICI, tanto a criatividade como a inclusão são entendidos como processos. O termo *incentivo* tem um duplo sentido neste Programa: o sentido de estímulo e de valorização. Deste modo, vale a pena esclarecer que ao elaborar um Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão pretendi, sobretudo, oferecer possibilidades de “despertar” o potencial criativo inerente a todo e qualquer ser humano e, de igual forma, valorizar as diferentes expressões da criatividade dos participantes, mesmo que essas expressões não representassem uma “novidade radical” quando se considera o grupo como um todo ou o contexto geral mais amplo como parâmetros de comparação.

Institucionalmente, o PICI caracterizou-se como um *Curso de Extensão Universitária* e teve a duração total de 60h (sessenta horas), distribuídas em 02 (dois) encontros semanais com a duração de 01h (uma hora), realizados na Abeu Centro Universitário (UNIABEU) e encontros aos sábados, nas dependências do Colégio Pedro II, Unidade Engenho Novo II, com a duração de 06h (seis horas). Os encontros no Colégio Pedro II foram previamente agendados e fizeram parte das atividades previstas no Programa, não tendo vinculação direta com atividades de estágio/prática de ensino, obrigatórias na formação acadêmica dos estudantes de Licenciatura.

O Programa teve início no dia 03 de outubro de 2007 e término no dia 14 de dezembro de 2007. Ao final do PICI, os participantes receberam um certificado emitido pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE – vinculado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ.

A participação dos alunos foi gratuita. Não houve o oferecimento de nenhum tipo de ajuda de custo, bem como a atribuição de “notas” para o desempenho dos participantes antes, durante ou após a sua realização. Os compromissos assumidos pelos participantes em um documento formal denominado *Contrato de Pesquisa* (APÊNDICE A) foram: comparecer aos encontros agendados, respeitando os horários estabelecidos; comunicar previamente as ausências ou atrasos; participar das atividades desenvolvidas nos encontros e realizar as tarefas propostas, dentro dos prazos determinados; comunicar previamente o interesse em se desligar do PICI.

Além desses compromissos, o referido documento informava os participantes acerca de outras orientações importantes: a presença e a pontualidade eram obrigatórias e o participante que faltasse a 03 (três) encontros consecutivos, sem comunicação prévia, ou obtivesse um percentual de frequência inferior a 75% seria desligado automaticamente do Programa e perderia o direito ao certificado; as possíveis ausências deveriam ser comunicadas a mim – via e-mail ou telefone (disponibilizados no próprio documento) – com, pelo menos, 24h (vinte e quatro horas) de antecedência; em qualquer tempo o participante poderia solicitar a interrupção de sua participação desde que fosse devidamente informado a mim e, finalmente o desligamento acarretaria em não recebimento do Certificado de participação, não havendo também a emissão de documento em que constasse carga horária parcial.

Após as considerações preliminares e os esclarecimentos a respeito do que é o PICI – um programa cuja participação é voluntária – poderiam surgir algumas perguntas: por que tanto controle? Por que estabelecer *a priori*, os “compromissos” de cada um, se preocupar com o “rigor dos horários”, com o “percentual de faltas”, com a “necessidade de comunicar as ausências”? As respostas a estas perguntas se encaminham em pelo menos três direções.

O PICI constitui-se como parte de uma pesquisa acadêmica e, como tal, deve lançar mão de procedimentos éticos que esclareçam “as regras do jogo” ao grupo de participantes e

dêem-lhes oportunidade de, a qualquer tempo “não querer mais jogar”. O contrato de pesquisa visou esclarecer essas regras, sob o ponto de vista do pesquisador e colocar o grupo a par das responsabilidades de cada um – inclusive do próprio pesquisador –, abrindo espaço para o grupo decidir se lhes convinha participar ou não.

O PICI é um Programa que visa contribuir para o processo de formação inicial de professores. Este Programa se inspira e vincula-se a uma estrutura acadêmica formal que apresenta, entre outros aspectos, “formas” e “formalidades” que não devem, no meu entender, ser desconsideradas durante o processo de “formação do professor” – como é o caso da presença e do cumprimento aos horários estabelecidos. Esta formação se faz na relação entre os participantes, sendo esta, neste Programa, presencial e dialógica. O contrato de pesquisa delineou alguns limites a serem observados durante esse processo de formação, limites estes que fazem parte do cotidiano da própria prática discente e de igual forma da prática profissional do futuro professor.

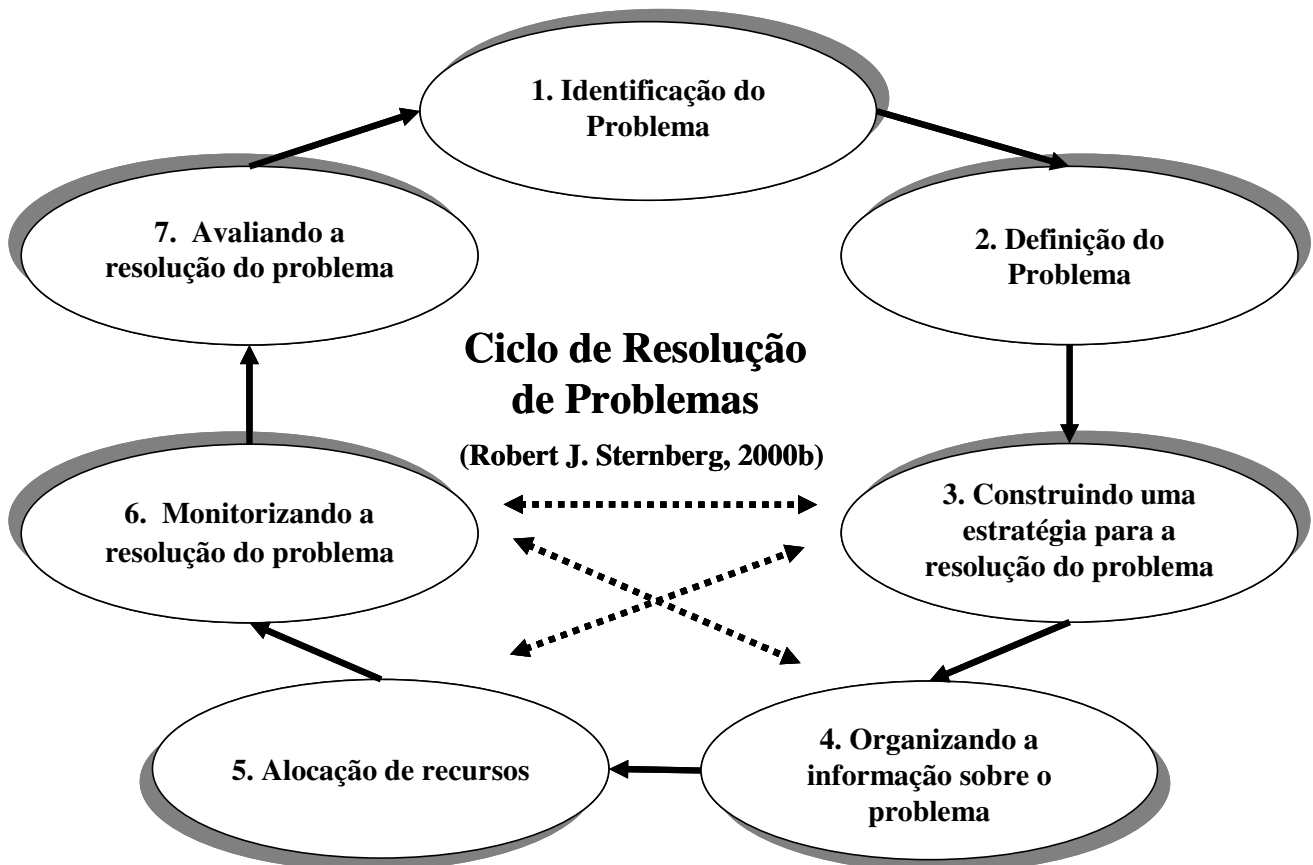
A terceira direção diz respeito a possibilidade de problematização dessas “formas” e “formalidades” do processo de “formação do professor”, a partir dos termos do contrato de pesquisa. O contrato de pesquisa possibilitou a discussão a respeito dos limites e possibilidades de algumas “regras do jogo”, no contexto concreto de aplicação. Isto de fato ocorreu, na medida em que o rigor destas regras foi sendo ressignificado durante o desenvolvimento do PICI, conforme relatarei no Capítulo 5.

2.2.3 A estrutura do PICI

O PICI foi organizado com base no *ciclo de resolução de problemas* proposto por Sternberg (2000b), um processo que mobiliza “trabalho mental para superar obstáculos que obstaculizam a resposta a uma questão” (p.336). Essas etapas incluem: identificação do

problema; definição do problema; formulação de estratégias; organização das informações; alocação de recursos; monitorização e avaliação da solução. Cotidianamente, as etapas podem ser alteradas em sua seqüência ou repetidas, conforme a necessidade. A figura 01 sintetiza o *ciclo de resolução de problemas*:

FIGURA 01: CICLO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (STERNBERG, 2000b)



O tipo de problema a ser solucionado pode levar a diferentes usos do *ciclo de resolução de problemas*. Problemas *mal-estruturados* ou *mal-definidos*, como é o caso dos problemas relacionados às Ciências Humanas e Sociais em geral³⁸, são considerados problemas cuja comprovação experimental da validade da solução é difícil – e em alguns

³⁸ De acordo com Castillo (1998), duas são as características principais que justificam a classificação dos problemas das disciplinas sociais na categoria dos *problemas mal definidos*: “o número de variáveis ou circunstâncias que intervêm é bastante indeterminado, e é muito difícil dizer quais são, entre essas variáveis, as mais determinantes; é a isso que normalmente nos referimos com expressões mais ou menos adequadas como “causalidade múltipla” ou “complexidade multicausal” (p.117).

casos impossível – conforme discuti no item 2.1.2 *A pesquisa-ação como instrumento de intervenção para a transformação das representações e práticas sociais da inclusão em Educação.*

Uma das aplicações do *ciclo de resolução de problemas* (STERNBERG, 2000b) nesta Tese foi a orientação do processo de estruturação e exploração do PICI durante a etapa de construção do objeto e da formulação do problema de pesquisa: *o desenvolvimento do processo criativo na formação inicial de professores e, com ele, das habilidades que facilitam a solução de problemas relativos às Ciências Humanas, altera as representações e práticas sociais dos futuros professores acerca da dialética inclusão/exclusão?*

O processo de *definição e representação do problema* considerou três momentos da pesquisa: (1) a investigação do núcleo central das RS da inclusão através da análise das evocações; (2) a primeira fase do PICI, onde pude constatar similaridades e divergências entre os resultados da primeira etapa e as representações do grupo de participantes do PICI; (3) o debate resultante da apresentação da vertente teórica que fundamenta esta Tese e entende a inclusão como processo dinâmico que assenta seus argumentos em três dimensões: a *dimensão da criação de culturas inclusivas*, a *dimensão da produção de políticas inclusivas* e a *dimensão da orquestração de práticas inclusivas* (SANTOS, 2003).

A escolha e a *formulação de estratégias* para a resolução do problema envolveu a pesquisa sobre estratégias de incentivo à criatividade e à solução de problemas indicadas na literatura acadêmica e a adaptação dessas estratégias de acordo com as necessidades do Programa.

A *organização das informações* sobre o problema se deu sob a forma de um planejamento prévio, porém flexível: um roteiro geral onde constavam os dias/horários dos encontros, os temas centrais, as atividades propostas e os recursos utilizados; roteiros específicos onde constavam os objetivos, desenvolvimento e avaliação das atividades do dia.

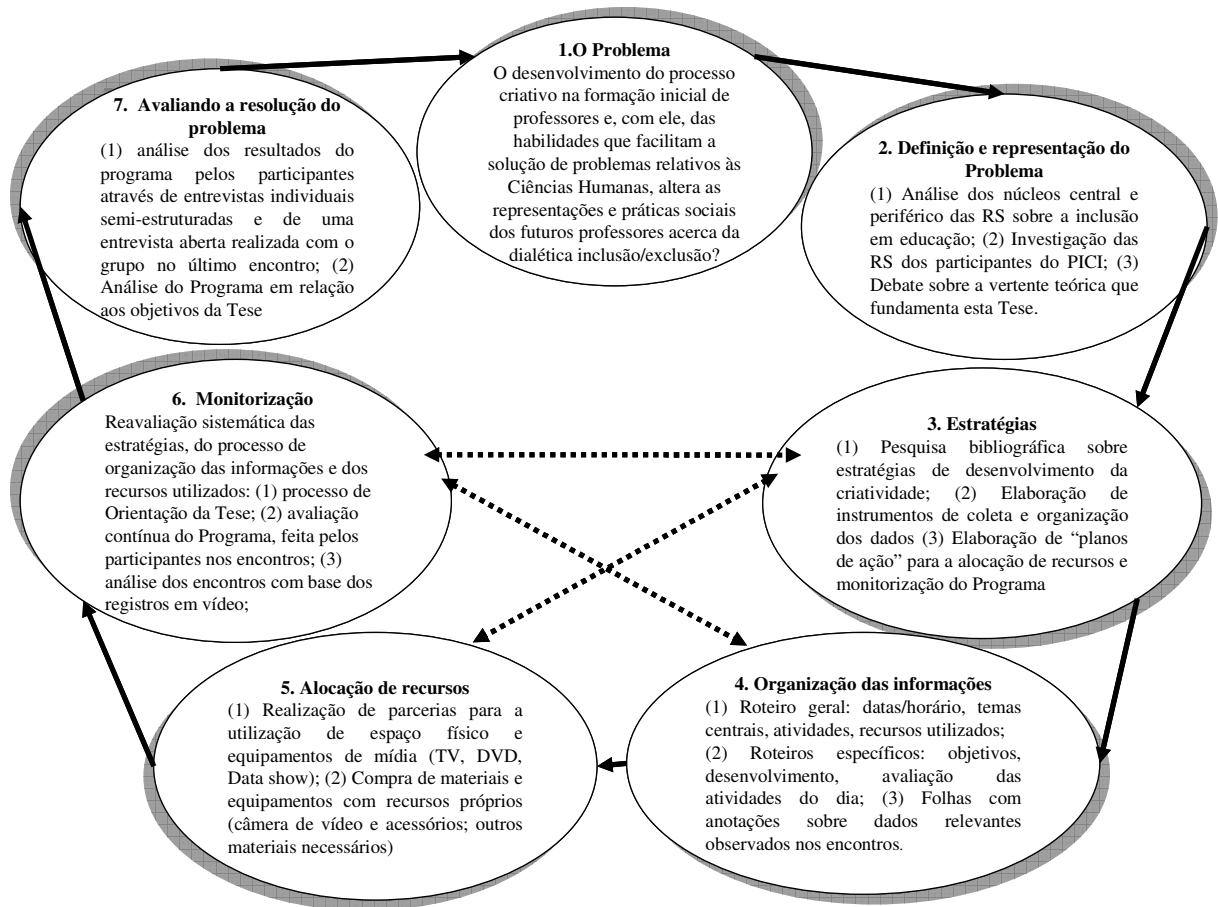
As folhas com anotações sobre dados relevantes observados nos encontros permitiram o replanejamento das atividades quando foi necessário.

A *alocação de recursos* se deu antes do início do PICI, através das parcerias com as instituições participantes – UNIABEU e CPII – para viabilizar a utilização do espaço físico e equipamentos de mídia, entre eles DVD, televisão e Data-show e, durante a execução do Programa, na medida em que constatava que as atividades realizadas exigiam algum tipo de material extra. Utilizei recursos próprios para arcar com os custos dos equipamentos para o registro dos encontros em vídeo e materiais logísticos necessários à realização das atividades propostas.

O processo de *monitorização* do PICI se deu com a reavaliação sistemática das estratégias, dos meios para organizar as informações e dos recursos utilizados, tanto através do processo de Orientação da Tese, pela Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos; como da avaliação contínua dos participantes ao final de cada encontro e da análise dos encontros registrados em vídeo.

A *avaliação* final do PICI se deu: com base na análise dos resultados do Programa pelos participantes, através de entrevistas individuais semi-estruturadas e de uma entrevista aberta realizada com o grupo no último encontro; e a partir da análise geral dos resultados do Programa em relação aos objetivos da Tese. A figura 02 sintetiza o uso do ciclo de resolução de problemas na estruturação e exploração do PICI:

FIGURA 02: O CICLO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ESTRUTURAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO - PICI



Cada uma das etapas descritas apresentou demandas específicas que foram consideradas, na medida do possível, ao longo do processo de organização e de desenvolvimento do PICI. Segundo Sternberg (2000b), a flexibilidade é um dos elementos a serem considerados durante o uso do *ciclo de resolução de problemas*, tendo em vista que “a resolução de problemas bem-sucedida implica, ocasionalmente, tolerar alguma ambigüidade quanto a como prosseguir melhor” (p.309). Assim, o plano inicial procurou seguir as etapas descritas, mas o próprio processo exigiu alguns avanços, retrocessos, alterações, omissões e acréscimos para atender às finalidades e objetivos desta pesquisa.

2.2.3.1 As parcerias institucionais

Durante o processo de estruturação e organização do PICI realizei duas parcerias institucionais. A primeira, com a UNIABEU, que disponibilizou uma sala de aula para que eu pudesse realizar os encontros durante a semana e deixou a minha disposição equipamentos de multimídia (televisão, DVD, aparelho de som, Data Show). Essa parceria foi feita através de uma solicitação informal ao Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física que prontamente se dispôs a colaborar. Além do espaço físico e dos equipamentos, também tive à minha disposição o pessoal de apoio da instituição, caso houvesse necessidade, para afixar avisos nos quadros, transportar equipamentos, realocar o espaço físico, só para citar alguns casos.

A segunda parceria foi realizada com o Colégio Pedro II, via Chefia do Departamento de Educação Física, Direção da Unidade Engenho Novo II e com a Coordenação da Disciplina Educação Física, da mesma Unidade. A parceria foi estabelecida no sentido de obter autorização para que os participantes do PICI pudessem observar as aulas de Educação Física nas turmas de Ensino Médio, ministradas por mim, aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde.

Nenhuma das duas parcerias realizadas foi feita formalmente. Considero que o fato de eu estar vinculada às duas instituições, como docente, tenha favorecido o estabelecimento dessas parcerias. Em ambos os casos, apresentei as intenções e os objetivos da pesquisa e solicitei o que precisava, sendo prontamente atendida em minhas solicitações sem qualquer tipo de burocracia.

2.2.3.2 O planejamento dos encontros

O planejamento global dos encontros levou em consideração inicialmente: os objetivos e finalidades da Tese; o tempo previsto para a realização do PICI (60 horas); o cronograma letivo das instituições parceiras; os temas a serem tratados e os recursos físicos e materiais disponíveis. Esse planejamento foi organizado sob a forma de um cronograma, onde constavam as datas e os locais de encontros e foi entregue aos participantes no primeiro dia de encontros na UNIABEU. Num outro cronograma à parte – que não foi disponibilizado aos participantes – listei os possíveis temas a serem abordados em cada encontro.

Cabe destacar que embora eu já tivesse algumas idéias sobre as atividades que pretendia realizar para desenvolver os temas propostos, o planejamento específico não foi feito a priori. A seleção das atividades foi feita no decorrer dos encontros, de acordo com os encaminhamentos dados no final de cada dia. Durante o processo global de planejamento surgiu uma questão considerada muito importante para a pesquisa: além dos problemas enfrentados na minha própria prática pedagógica como professora de Educação Física, que outros problemas eu poderia apresentar aos participantes?

Com o intuito de “enriquecer os problemas” a serem analisados, decidi realizar pequenas entrevistas com professores de Educação Física que atuam na área educacional, pedindo-lhes para que relatassem “problemas na prática pedagógica”. Assim, gravei em vídeo 7 (sete) entrevistas, com esses relatos. Cada professor – quatro homens e três mulheres – relatou de três a cinco problemas identificados em sua prática pedagógica e relacionados à dialética inclusão/exclusão, a partir de suas próprias percepções e concepções sobre o tema. No caso dessas entrevistas eu não informei sob qual ponto de vista teórico a minha pesquisa aborda a temática, deixando-os livres para que relatassem o que consideravam mais

significativos³⁹. Dois foram os critérios de escolha dos entrevistados: a disponibilidade em relatar as suas experiências e a proximidade que tinham comigo, considerando que quatro atuam na UNIABEU, dois no CPII e um no LaPEADE⁴⁰.

Outra preocupação que surgiu foi como orientar o processo de observação dos participantes, nos encontros realizados no CPII. Uma das decisões que tive que tomar foi se deveria ou não alterar o meu planejamento⁴¹ para atender aos objetivos do Programa e se deveria estabelecer “o que os participantes deveriam fazer” durante esses encontros. Optei por não alterar o planejamento das aulas. Quanto aos aspectos a serem observados durante os encontros elaborei um *roteiro de observação* (APÊNDICE B), a ser disponibilizado a cada participante para que preenchessem e entregassem no encontro seguinte na UNIABEU.

Pude constatar, ao longo dos encontros, que esse instrumento não surtiu o efeito desejado. Primeiro, porque nenhum dos participantes preencheu nem entregou o documento dentro do prazo determinado; segundo, porque a própria dinâmica das aulas, no CPII, dificultava a sistematização das observações, devido ao intenso afã dos participantes durante as atividades e do meu envolvimento direto com as obrigações institucionais, o que impossibilitava a orientação mais direta dos registros dessa observação.

Assim, optei por continuar desenvolvendo as aulas normalmente, me colocando na condição de “professor regente que é observado”, e não interferir nas observações do grupo. Nos intervalos entre as aulas, conversávamos informalmente sobre as situações que chamaram atenção dos participantes e no decorrer dos encontros na UNIABEU algumas dessas situações foram comentadas e discutidas pelo grupo.

³⁹ O conteúdo dessas entrevistas foi integrado aos temas discutidos em alguns encontros. Apresentarei alguns desses “problemas da prática pedagógica” de forma mais detalhada no capítulo 5.

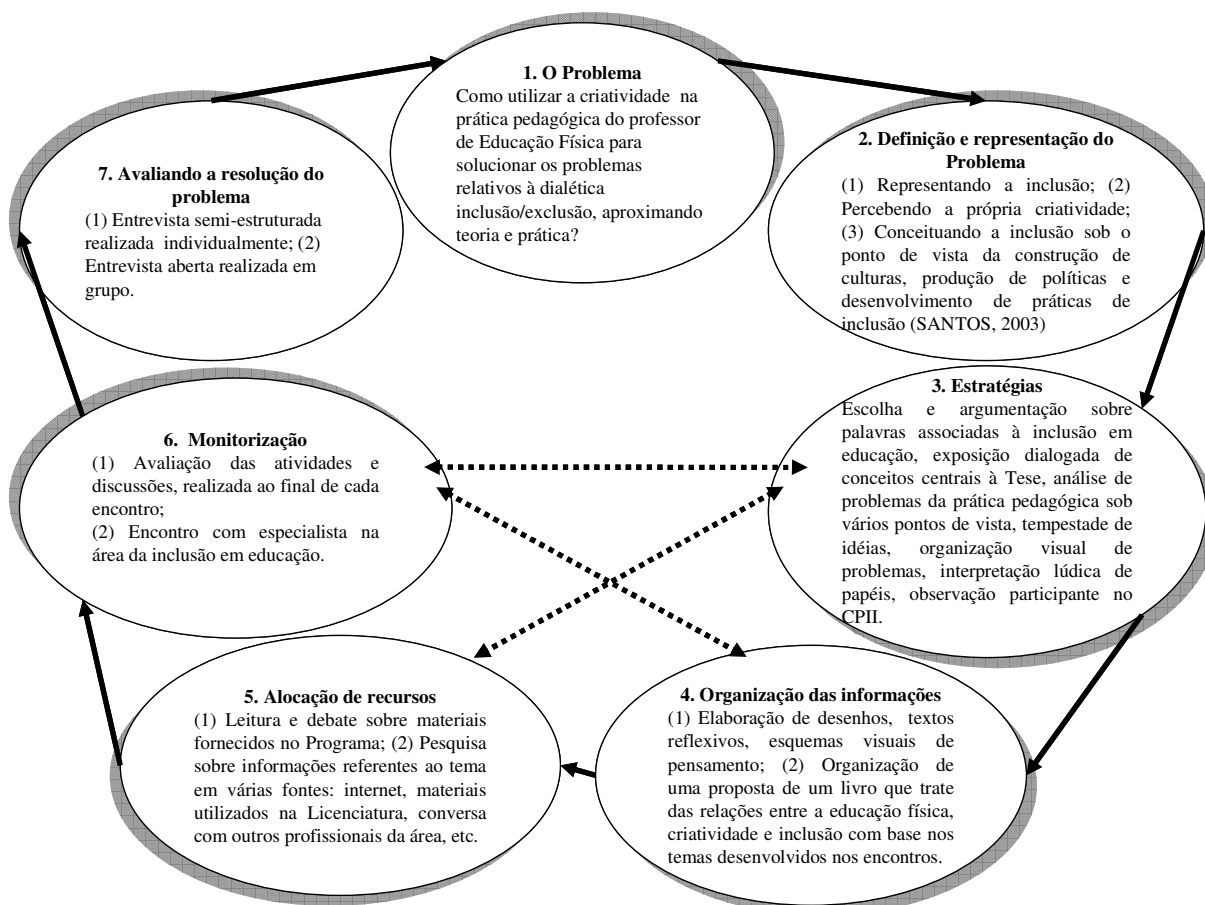
⁴⁰ Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Laboratório do qual eu faço parte e cuja Orientadora desta Tese é Coordenadora.

⁴¹ A equipe de Educação Física do CPII, da qual eu faço parte, elabora um planejamento anual das atividades, onde se estabelece quais os temas a serem tratados em cada trimestre e se define, em linhas gerais, os projetos a serem desenvolvidos em todas as turmas. Cada professor planeja o seu “dia-a-dia”, tendo autonomia para fazer as adaptações caso seja necessário.

O resgate sistemático dessas observações foi feito no penúltimo encontro, onde os participantes falaram sobre as suas percepções a respeito de como foi entrar em contato com uma realidade como a do CPII, cujas condições de trabalho são aparentemente mais favoráveis do que as das outras escolas públicas; que situações de exclusão observaram durante as visitas; como avaliaram as soluções – caso tenha havido – para transformar as situações de exclusão em situações de inclusão.

O planejamento geral dos encontros também foi organizado com base no *ciclo de resolução de problemas* (STERNBERG, 2000b). Este planejamento considerou um problema complementar àquele investigado na Tese: *como desenvolver a criatividade na prática pedagógica do professor de Educação Física para solucionar os problemas relativos à dialética inclusão/exclusão, aproximando teoria e prática?* A utilização do *ciclo de resolução de problemas* no Planejamento do PICI foi sintetizado na figura 03:

FIGURA 03: O CICLO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO PLANEJAMENTO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO - PICI



A seleção das estratégias de desenvolvimento da criatividade e a adaptação das atividades para as finalidades da pesquisa foram feitas ao longo dos encontros. Partiu de um conjunto de estratégias básicas, propostas por Sternberg & Williams (1999) e escolhi algumas atividades específicas, a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada em livros que tratam do desenvolvimento do pensamento criativo (ESTRADA, 1992; WECHSLER, 2002; STERNBERG & GRIGORENKO, 2003; DE BONO, 1994, 1995, 2008; LUBART, 2007). Descreverei na próxima seção de que forma este processo ocorreu.

2.2.4 O processo do PICI

De acordo com Sternberg & Williams (1999) é possível desenvolver o pensamento criativo através do ensino. Baseados na *Teoria do Investimento da Criatividade* (STERNBERG & LUBART, 1995) os autores descrevem 25 (vinte e cinco) estratégias, organizadas em 8 (categorias) a fim de orientar professores, administradores, gestores, no processo de desenvolvimento da criatividade dos alunos, colegas e funcionários⁴². Algumas dessas estratégias fizeram parte do processo de condução das atividades ao longo dos encontros do PICI e foram adaptadas às necessidades da Pesquisa.

Partindo do pressuposto de que “servir como papel-modelo para o comportamento criativo é essencial se se espera que alunos e colegas se interessem por comportamento criativo” (STERNBERG & WILLIAMS, 1999, p.14) busquei, na medida do possível, observar mais atentamente as minhas próprias características de criatividade e como elas se manifestavam no decorrer dos encontros na UNIABEU e durante as aulas que eu ministrava no CPII. Deste modo, na medida em que eu sugeria ou colocava idéias em prática procurava,

⁴² Nesta seção mencionei e descrevi apenas as estratégias utilizadas de forma adaptada no PICI, destacando-as em itálico. A lista com as 25 estratégias propostas por Sternberg & Williams (1999) será apresentada no Capítulo 3, item 3.3.2 A relação entre a criatividade e o processo de solução de problemas: elementos teóricos, no QUADRO 04: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOS ALUNOS (COPELY, 1997; STERNBERG & WILLIAMS, 1999; SILVA, 2004).

a todo o momento, analisar os valores, os objetivos e as idéias sobre criatividade explícitas ou implícitas nas minhas práticas e problematizá-los junto com os participantes.

Outro pressuposto levado em consideração foi o de que “a limitação principal do que os alunos conseguem fazer é o que eles pensam que não conseguem fazer” (idem, p.14). Junto a esse pressuposto veio a questão: o ato de “pensar sobre os limites do que se pode fazer” por si, garante resultados práticos no processo de inclusão em Educação? Na tentativa de dialogar sobre essa questão procurei, ao longo de todo o Programa, *construir expectativas de auto-eficácia*, junto aos participantes, que fossem ancoradas não no medo do fracasso, mas nas *possibilidades de sucesso*. *Os erros foram permitidos, a ambigüidade acolhida e problematizada*⁴³ e os *riscos sensatos estimulados*. Os possíveis insucessos na tentativa de defender alguma idéia ou colocá-la em prática foram entendidos como resultados passíveis de mudança e analisados coletivamente, na tentativa de *identificar e ultrapassar obstáculos*. Deste modo, pretendi propor ao grupo a idéia de que existem limites – relacionados à criação de culturas, à produção de políticas e à orquestração de práticas de inclusão –, mas que esses limites servem de argumento para algum tipo de transformação, ainda que os resultados alcançados não sejam “os” ideais.

Assim, a condição de *papel- modelo* permitiu, também, que eu pudesse questionar as minhas suposições em relação às minhas próprias representações e práticas sociais relativas à criatividade e à inclusão. O *questionamento de suposições* é uma das *técnicas básicas de aprendizagem* da criatividade propostas por Sternberg & Williams (1999) e contribuiu para que avaliássemos tanto as questões colocadas durante os encontros como, também, as

⁴³ Embora Sternberg & Williams (1999) proponham como estratégia a *tolerância à ambigüidade*, considero o termo tolerância inadequado dentro da perspectiva adotada nesta Tese. Tolerar é entendido aqui como a simples “aceitação” de uma realidade que não é, necessariamente, legitimada por um determinado grupo. Tolerar, neste sentido, refere-se a aceitar sem a devida problematização das diferentes posições a respeito do assunto. Tolerar a ambigüidade seria entendido, então, como aceitar que “tudo pode”, sem um posicionamento claro em relação ao por que pode, ou por que não pode, por que é ou por que não é desta ou daquela forma. Em síntese, no PICI, os conceitos, as colocações, as posições ambíguas em relação a temática da inclusão em educação foram acolhidas, no sentido que os participantes propunham e problematizadas a respeito dos motivos que justificavam tal posicionamento.

respostas a essas questões. O que é inclusão em Educação? Como se define participação? O que é ser “amigo do aluno”? Ao longo dos encontros buscávamos ir além das definições prontas e questionar se aquilo que supúnhamos saber, realmente, de fato, sabíamos. A partir das respostas dadas a estas e a várias outras perguntas, procurávamos compreender não só as definições, mas também discutir o contexto de produção destas no âmbito das dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão (SANTOS, 2003). Esse processo de avaliação contínua permitiu que *definíssemos e redefiníssemos problemas, gerássemos e combinássemos idéias, imaginássemos outros pontos de vista*, e experimentássemos, na prática, a *colaboração criativa*.

A “luta contra o tempo” talvez tenha sido um dos grandes obstáculos enfrentados ao longo das 60 horas de Programa. Embora o pensamento criativo exija “tempo” para aprofundar e amadurecer as idéias, o próprio “tempo da vida acadêmica” impôs alguns limites, que tentamos superar no decorrer dos encontros. Tínhamos 2 (duas) horas durante a semana e 6 (seis) horas em alguns sábados. Mas há de convir que os compromissos – de estudo e de trabalho – assumidos antes e após os encontros – por mim e pelos participantes – trouxeram dificuldades a mais, exigindo o estabelecimento de regras e a assunção de responsabilidades para atingirmos os objetivos traçados.

Ensinar auto-responsabilidade e promover a auto-regulação são estratégias para promover a criatividade (STERNBERG & WILLIAMS, 1999). O *Contrato de Pesquisa* (APÊNDICE A) apresentou formalmente um conjunto de regras que exigiam auto-responsabilidade e auto-regulação por parte de todos. Mas não foram as regras estabelecidas no *Contrato de Pesquisa* consideradas as “mais importantes” ou as “mais respeitadas” pelo grupo. Durante os encontros, observei que alguns participantes tinham dificuldade de estabelecer limites para usar o seu “tempo de fala”, fazendo com que outros não tivessem tempo para manifestar as suas idéias. Deste modo, a aprendizagem do diálogo foi um

processo que exigiu de todos *auto-responsabilidade* e *auto-regulação*. Utilizei um relógio digital, que o grupo batizou carinhosamente de Wilson⁴⁴, como um recurso para promover a reflexão sobre o tempo que tínhamos durante os encontros e a necessidade de valorizar o “tempo de cada um”. O relógio serviu como um instrumento mediador para que todos pudessem observar concretamente e decidir quando era hora de falar e quando era hora de ouvir, considerando a regra que todos tinham direito a manifestar as suas opiniões.

A *premiação das idéias e produtos considerados criativos* pelo grupo foi feita através de elogios e incentivos realizados pelo grupo. Conforme discutirei no capítulo 5, os participantes manifestavam expressões de apoio através de palmas e elogios feitos aos colegas que se destacavam durante as atividades. O *entusiasmo foi encorajado* mutuamente, na medida em que alguém manifestava receio ou vergonha em participar de alguma atividade ou realizar alguma tarefa.

Num primeiro momento, a recompensa por participar do PICI, foi entendida pelo grupo como o certificado que lhes seria entregue ao final do Programa. Entretanto, essa “recompensa” foi ressignificada pelo grupo ao longo do processo, para além das questões materiais que circundam o processo de formação inicial⁴⁵.

Finalmente, vale destacar que ao me colocar na condição de *papel-modelo*, não tive a pretensão de me fazer de “espelho de criatividade” a ser seguido sem questionamento. Aliás, o processo contínuo de revisão sobre o que seria ou não uma prática pedagógica criativa pôs em questão algumas das minhas práticas inclusive pelos próprios participantes, permitindo que pensássemos juntos a respeito do que poderia ou não ser considerado criativo e escolher, dentre as alternativas sugeridas pelo grupo, o tipo de ação a ser tomada. Ainda na condição de

44 Falarei mais detalhadamente sobre o “Wilson” no Capítulo 5: PICI: A (RE)CRIAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS.

45 No currículo de formação de professores, está previsto que os estudantes devem “cumprir” 200 horas de atividades complementares que podem ser conseguidas através da participação em cursos, palestras, seminários, entre outros. O certificado emitido ao final do PICI teve, num primeiro momento “valor material”, afinal, cada um dos participantes “ganharia” 60 horas de atividades complementares.

papel-modelo assumi a tarefa de *instruir e avaliar as idéias* propostas pelo grupo, a fim de que pudéssemos *crescer criativamente*.

2.2.4.1 A estrutura das atividades realizadas

As atividades realizadas foram adaptadas de acordo com as necessidades do PICI. O motivo dessas adaptações se deu em função do tempo disponível para os encontros, das características do grupo de participantes e dos objetivos da pesquisa. As atividades para o desenvolvimento da criatividade foram organizadas em dois grupos:

GRUPO I) Análise: visou a definição dos conceitos utilizados, a justificativa das definições escolhidas e a articulação entre as definições escolhidas e a dialética inclusão/exclusão. A análise pautou-se em três perguntas centrais: O quê? Para quê/por quê? Como/de que forma?

No primeiro grupo de atividades, buscamos definir o conceito de inclusão de acordo com as RS do grupo de participantes e com o eixo conceitual que orienta esta Tese: a *dimensão da criação de culturas de inclusão*, a *dimensão da produção de políticas de inclusão* e a *dimensão da orquestração de práticas de inclusão* (SANTOS, 2003); identificar características de criatividade dos participantes, a partir de sua própria percepção; identificar problemas da prática pedagógica, presentes nos relatos de minha própria prática, nas entrevistas feitas a professores de Educação Física que atuam no Ensino fundamental e médio e na prática pedagógica observada no CPII. As estratégias para fomentar a análise foram:

(a) Hierarquização de palavras associadas à inclusão em Educação – estratégia inspirada no *método das triagens hierarquizadas sucessivas* (ABRIC, 1984 apud SÁ, 1996), a partir da qual os participantes escolheram, numa lista de 32 palavras associadas à inclusão⁴⁶, a

⁴⁶ A lista das 32 palavras que compuseram o formulário foi retirada do quadro de quatro quadrantes que resultou a análise do núcleo central das RS sobre a inclusão em educação.

palavra que mais se associa à temática. Criei um formulário (APÊNDICE C) onde os participantes deveriam fazer uma triagem das palavras apresentadas numa lista, por ordem de importância, separando as 16 mais importantes, depois as 8, a seguir as 4, depois 2 e finalmente, deixassem apenas uma. O processo de classificação foi registrado nesse formulário e após restar apenas uma palavra, os participantes deveriam justificar porque escolheram tal palavra e esclarecer de que forma essa palavra se articulava com a dialética inclusão/exclusão. Ao final do processo individual de escolha, os participantes foram reunidos em dois grupos para que pudessem expor e justificar as suas escolhas, a fim de elaborar uma definição de inclusão com base nas palavras escolhidas pelo grupo. Depois, cada grupo escolheu um participante para defender os argumentos centrais levantados no debate e convencer a audiência da importância da discussão sobre o tema no contexto educacional.

(b) Exposição dialogada – estratégia didática alternativa à aula expositiva, onde os conceitos são apresentados e discutidos em grupo, num processo interativo e dialógico entre expositor e a sua audiência. Segundo Lopes (2005), “essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências” (p.42). A exposição dialogada foi realizada, em alguns encontros específicos, com o auxílio de slides onde foram apresentados os conceitos de inclusão e criatividade, na perspectiva teórica adotada nesta Tese.

© Percepção da própria criatividade – esta estratégia foi desenvolvida a partir da folha de exercícios *Quem é você?* (APÊNDICE D), adaptada de *‘Who are you?’ Worksheet* (DAVID, 2002). Os participantes deveriam preencher 6 (seis) quadros listando, da melhor maneira que pudessem, palavras que descrevessem os diferentes aspectos de sua personalidade. Cada campo correspondia a uma área de atuação: criativa/artística/científica, espiritual, cognitiva (conhecimento) “mental”, emocional, psicomotora/física e social. Após ter listado quantas características pudessem identificar em si mesmos, eles deveriam utilizar o

verso da folha para elaborar um *produto* que expressasse as suas características (um poema, um monólogo, uma música, um desenho, etc.), que explicasse sua personalidade e seu estilo de vida e que incluísse seu nome. Ao final do processo de elaboração, o *produto* foi apresentado por cada um dos participantes ao grupo.

GRUPO II) Redefinição de problemas e busca por soluções: visou à redefinição dos problemas apresentados sob pontos de vista não considerados no processo de análise e a busca por soluções. As estratégias para fomentar a redefinição dos problemas e busca por soluções foram:

(a) Método dos seis chapéus do pensamento (DE BONO, 1994, 1995, 2008) – método que visa promover oportunidades de análise de uma mesma situação sob diferentes pontos de vista, a partir do uso do que De Bono (1995) denomina pensamento lateral⁴⁷. “O pensamento lateral não se preocupa com a solução de problemas: tem tudo a ver com novos modos de encarar as coisas e as idéias novas” (p.9). O pensamento lateral se baseia no processo criativo e não necessariamente nos resultados que esse processo pode proporcionar. Deste modo, todas as idéias devem ser bem recebidas, pois explora-se de forma lúdica inclusive o que parece absurdo. A metáfora do chapéu está relacionada à idéia de pensamento. O método consiste em analisar um problema a partir de seis pontos de vistas diferentes, simbolizados por chapéus de seis cores diferentes, cada um correspondendo a uma forma específica de encarar o problema. No método proposto por De Bono (1994, 1995, 2008) os chapéus não são usados de maneira concreta. Quem usa um determinado chapéu, “pensa” e expressa verbalmente seu pensamento de acordo com as características associadas à cor

⁴⁷ A noção de *pensamento lateral* (DE BONO, 1995) é análoga a noção de *pensamento divergente* proposta por Sternberg (2000b): “no pensamento divergente, você tenta gerar um agrupamento diferente das possíveis soluções alternativas para um problema” (p.307). No *pensamento lateral* e no *pensamento divergente* busca-se, portanto, ir além do pensamento convencional (denominado por De Bono de *Pensamento Paralelo* e por Sternberg de *Pensamento Convergente*) ou, ainda, incentiva o sujeito a olhar o que é convencional sob pontos de vista ainda não considerados.

daquele chapéu. No caso da atividade proposta no PICI utilizei chapéus coloridos, para favorecer a ludicidade e a associação concreta entre as cores e as “formas de pensamento” características de cada chapéu:

O *chapéu branco* preocupa-se com a exposição e a problematização de fatos relacionados à idéia e/ou problema, de maneira objetiva e neutra. O chapéu branco não emite opiniões, apenas registra as informações apresentadas pelo grupo e apresenta novas informações, caso seja necessário. É considerado o “chapéu da informação”:

De que informações dispomos?
De que informações precisamos?
Que informações estão faltando?
Quais perguntas temos que fazer?
Como vamos conseguir as informações de que necessitamos? (De Bono, 2008, p.35)

O *chapéu vermelho* tem como característica predominante a intuição. Usa as emoções para expressar suas considerações em relação às idéias e/ou problemas apresentados. As emoções podem ser de raiva, tristeza, violência, afeto, enfim, o chapéu vermelho é considerado “o chapéu da emoção, da subjetividade”:

Usar o chapéu vermelho significa uma oportunidade para expressar sentimentos, emoções e intuição sem nenhuma necessidade de explicá-los ou justificá-los (...). O propósito do pensamento de chapéu vermelho é permitir a manifestação dos sentimentos tais como eles são, e não forçar um julgamento (De Bono, 2008, p.59-61)

O *chapéu preto* aponta os erros, os riscos, os equívocos e os perigos presentes nas idéias apresentadas; é aquele que se posiciona com cautela e indica, com base em razões lógicas, racionais, os motivos pelos quais as idéias não devem ser levadas adiante. O chapéu preto é considerado o chapéu do “juízo”, da lógica e da racionalidade:

O que vai acontecer se executarmos essa ação?
O resultado será aceitável?
Dispomos dos recursos para colocá-la em prática?
Como as pessoas vão reagir?
O que pode dar errado?
Quais são os problemas potenciais? (De Bono, 2008, p.95)

O *chapéu amarelo* é considerado o “chapéu do otimismo”. Quem usa o chapéu amarelo apresenta propostas concretas e sugestões para que as mudanças desejadas ocorram e demonstra esperança de que as idéias irão dar certo; posiciona-se diante das idéias e/ou problemas procurando ver sempre o “lado positivo” das coisas e destacar o valor das idéias, mas não é “provocativo” como o chapéu verde e nem “se movimenta” no sentido de colocar idéias reconhecidamente originais em prática:

Quais são os benefícios? Para quem? Em que circunstâncias? Como eles são apresentados? Que outras qualidades existem? (...) O pensamento positivo é uma mistura de curiosidade, prazer, ambição e desejo de “fazer as coisas acontecerem” (...). O pensamento de chapéu amarelo está associado à atitude positiva de concluir a tarefa. Ele tem a ver com eficiência, e não com novidade. (De Bono, 2008, p.101-123)

O *chapéu verde* é o chapéu da criatividade. Apresenta novas idéias, tentando ir além do conhecido, do óbvio e do satisfatório. Propõe várias alternativas para a solução dos problemas e formas originais de pensar a respeito de uma mesma idéia. Este chapéu “abrange provocação e movimento” (DE BONO, 1994, p.80), isto é, sugere de forma provocativa o que pode parecer totalmente impossível e avança – movimenta-se – no sentido de tornar o impossível exeqüível, procurando fazer os ajustes necessários para que a melhor idéia seja colocada em prática.

Ter criatividade significa muito mais do que ser otimista e positivo. Os sentimentos positivos e otimistas encaixam-se no pensamento de chapéu vermelho. As avaliações favoráveis ajustam-se ao chapéu amarelo. O pensamento de chapéu verde exige idéias realmente novas, abordagens inéditas e alternativas extras. (De Bono, 2008, p.131)

O chapéu azul “cuida” dos demais chapéus, como um maestro “cuida” de sua orquestra. Sua preocupação central é a de organizar a discussão, “colocando em ordem” as idéias apresentadas pelos demais chapéus. Ele pode ser entendido como o “líder” dos demais chapéus, fazendo uso de processos metacognitivos⁴⁸ para resolver os problemas apresentados.

⁴⁸ Sternberg (2000b) se refere a metacognição como a “compreensão e controle, pelas pessoas, de seus próprios processos de pensamento” (p.400). Através do uso de processos metacognitivos o portador do chapéu azul monitora, regula e organiza as próprias idéias e as idéias apresentadas pelos outros chapéus, a fim de aumentar as possibilidades de encontrar uma solução eficaz para o problema.

Quando usamos o chapéu azul, já não estamos mais pensando sobre o tema em questão, e sim sobre o pensamento necessário para explorar tal assunto (...). Quando o colocamos, somos capazes de estabelecer um plano de pensamento com detalhes sobre o que deve acontecer em uma seqüência definida (...) Com o chapéu azul, levantamos o alvo e dizemos: “aqui está ele. Atirem nesta direção” (De Bono, 2008, p.160-171)

(b) Tempestade de idéias – estratégia conhecida como *Brainstorming*⁴⁹ que visou a geração de idéias – em termos quantitativos – para identificar problemas na prática pedagógica em Educação Física, relacionados com a dialética inclusão/exclusão. O *Brainstorming* adotou algumas regras básicas propostas por Osborn (1953, apud WECHSLER, 2002): não criticar (no sentido negativo do termo, no qual idéias consideradas absurdas são desqualificadas); suspender julgamentos (não atribuir valores positivos e/ou negativos às idéias durante seu processo de produção); produzir o maior número possível de idéias (a ausência de crítica e a suspensão de julgamentos durante o *Brainstorming* permitiu, neste caso, que os participantes pudessem apresentar quantas idéias surgissem, independente de sua viabilidade de execução ou não); combinar e melhorar as idéias já existentes (o caráter de novidade não estava centrado no ineditismo da idéia apresentada. Deste modo, idéias combinadas e/ou “melhoradas” foram reconhecidas como idéias novas); todos têm direito a expor as suas idéias, independente de quem seja e quais idéias sejam (esta regra diz respeito a criação de um ambiente livre de restrições e que garanta a participação de todos, sem que sejam punidos pelas idéias que expressam. A discordância era problematizada. Não havia punições através de colocações que pudessem desqualificar a idéia apresentada, tais como: “isso não é verdade” ou “isso é inviável”).

(c) Organização de esquemas visuais de pensamento – estratégia inspirada em duas técnicas: o *Mapa Mental* (Mind Map[®]) e a técnica denominada

⁴⁹ O *brainstorming* foi uma técnica criada por Alex F. Osborn, na década de 50, para incentivar a geração de idéias criativas em grupos formados por participantes das mais diferentes especialidades, entre elas a publicidade. O autor do *brainstorming* parte do princípio de que a exposição livre de idéias, num ambiente onde a crítica e o julgamento são suspensos, favorece a solução criativa de problemas.

*Mapa Conceitual*⁵⁰, através das quais se utiliza de diagramas para representar visualmente uma idéia central e as idéias que se relacionam periféricamente com a idéia central. Em linhas gerais, podemos mencionar alguns objetivos deste tipo representação gráfica do pensamento: definir a idéia central com mais clareza, identificar as idéias periféricas a ela relacionadas; estabelecer novas conexões ainda não consideradas; organizar as informações existentes, propor soluções para os problemas enfrentados. A atividade proposta consistiu na organização de idéias relacionadas à inclusão num cartaz, segundo a percepção dos participantes, partindo do diagrama proposto no INDEX PARA A INCLUSÃO – Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas⁵¹, formado por um triângulo equilátero que apresenta em cada lado, uma dimensão do processo de inclusão em Educação: a construção de culturas de inclusão, a produção de políticas de inclusão e o desenvolvimento de práticas de inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2007). Os participantes tiveram a sua disposição lápis de cor, hidrocor, cola, tesoura, revistas e jornais (de onde podiam recortar figuras e/ou palavras que consideravam importantes). A reprodução do cartaz produzido pode ser vista no APÊNDICE E.

(d) Interpretação lúdica de papéis – estratégia inspirada na técnica do Sociodrama, um procedimento dramático específico desenvolvido por J. L. Moreno que visa “intervir na vincularidade de grupos naturais espontaneamente formados (...) ou na vincularidade de

⁵⁰ Pesquisadores no campo da Psicologia Cognitiva destacam a utilidade dos esquemas visuais no processo de representação do conhecimento de conceitos e procedimentos (STERNBERG, 2000b; TISHMAN et. al., 1999) com vistas a compreensão de problemas, elaboração de estratégias de solução e tomada de decisões. Segundo Okada et. al. (2005), a Técnica do Mapa Mental[®] foi criada e patenteada por Tony Buzan, na década de 60, com o intuito de promover oportunidades de sistematização e organização de idéias. Este processo se dá através da elaboração de esquemas/mapas que apresentam, de maneira sintética, a idéia central e as idéias periféricas a ela relacionadas, com o auxílio de palavras, imagens, números e outros símbolos que podem favorecer o processo de compreensão do tema abordado. A outra estratégia, denominada *Mapas Conceituais* foi idealizada por Joseph D. Novak, também na década de 60. O trabalho de Novak “foi fundamentado a partir da teoria de David Ausubel que destacou a importância da aprendizagem significativa decorrente da assimilação de novos conceitos e proposições através de estruturas cognitivas já existentes. Esta abordagem está embasada também na teoria construtivista. O sujeito constrói seu conhecimento e significado a partir das relações entre diversos elementos. Tais relações facilitam a sistematização de conceitos novos em conteúdo significativo para o aprendiz” (p.79).

⁵¹ BOOTH, Tony & AINSCOW Mel. **INDEX PARA A INCLUSÃO Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos, PhD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação.
Disponível em: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf

grupos instrumentais”, entre eles grupos de aprendizagem (MENEGAZZO, TOMASINI & ZURETTI, 1995, p.197). Em linhas gerais, o Sociodrama propõe um processo de resolução de conflitos surgidos em grupos e instituições, através da vivência dramática de papéis sociais desempenhados em contextos específicos e da reflexão coletiva sobre a dinâmica dessas relações. Partindo da idéia de que cada um desempenha um ou vários “papéis” cotidianamente e que esses “papéis” são “representados” em função de um contexto – ou cenário – traduzindo valores, intenções e atitudes que se fundam na dialética inclusão/exclusão, propus aos participantes que interpretassem, de forma lúdica, diferentes “papéis” observados na prática pedagógica. A atividade iniciava com a exposição de uma das entrevistas mencionadas na seção 2.3.2 *O Planejamento dos encontros*, realizadas com 7 (sete) profissionais de Educação Física (quatro homens e três mulheres), que relatavam problemas observados em sua prática pedagógica na Educação Básica. Em seguida o grupo elegia um problema a ser dramatizado, escolhia os protagonistas e planejava como seria feita a encenação. A encenação era apresentada ao grupo e após a apresentação discutíamos coletivamente se as soluções escolhidas foram as mais adequadas à situação em questão. Algumas estratégias foram utilizadas para ampliar a compreensão dos conflitos: o *solilóquio* (o protagonista “conversava consigo mesmo” sobre a situação); o *amigo fiel* (alguém da platéia previamente escolhido ajudava o protagonista a se expressar, sugerindo-lhe o que poderia falar e de que forma); a *troca de papéis* (os protagonistas assumiam o papel do outro) e as *vozes ambientais* (pessoas da platéia, após a encenação, assumiam papéis secundários aos protagonistas, como por exemplo: o amigo do aluno, a coordenadora pedagógica, etc.).

Todas as atividades descritas nesta seção foram inspiradas em algum tipo de estratégia já existente. A inovação esteve, talvez, na forma como estas foram adaptadas e desenvolvidas durante o PICI. Não tive, portanto, a preocupação de “seguir à risca” os “passos” sugeridos nas estratégias originais. Minha proposta foi utilizar estratégias

diferenciadas para fomentar o debate entre os participantes e ampliar as possibilidades de reflexão acerca das representações e práticas sociais ligadas à inclusão em Educação. No item a seguir esclarecerei quais foram os critérios e procedimentos utilizados para a composição do grupo de participantes do PICI.

2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Antes de esclarecer quais foram os critérios e procedimentos utilizados para a composição do grupo de participantes do PICI, gostaria de retomar uma das hipóteses que serviram como ponto de partida para a construção do Programa: *a representação social da inclusão em Educação pode ser um obstáculo à identificação dos problemas a serem resolvidos no contexto da prática profissional*. Essa hipótese orientou um dos procedimentos da segunda etapa do processo de estruturação e exploração do PICI⁵²: o estudo exploratório do provável núcleo central das RS dos estudantes de Educação Física acerca da temática em tela.

O universo investigado no estudo exploratório foi composto por alunos do curso de Licenciatura em Educação Física que estão cursando os dois últimos períodos em duas instituições de ensino superior, uma instituição pública (UFRJ) e uma instituição privada (UNIABEU). A população inicial para o estudo do núcleo central das RS da inclusão em Educação contou com 308 participantes, sendo 87 da UFRJ e 221 da UNIABEU, o que corresponde a 45,07% e 75,68% do total de alunos inscritos nos referidos períodos, respectivamente⁵³. A opção pelos alunos dos últimos períodos justifica-se: (a) pelo fato de esses alunos, supostamente, já terem cursado praticamente todas as disciplinas do tronco comum e, supostamente, dominarem os conhecimentos fundamentais ao campo de formação e

⁵² Ver figura 02.

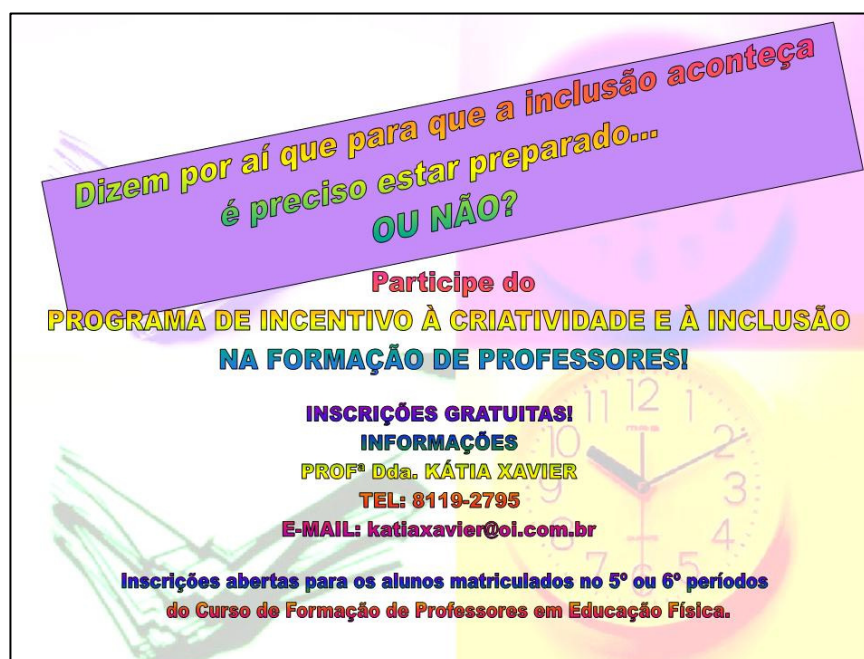
⁵³ O número total de alunos que cursavam os dois últimos períodos (193 na UFRJ e 292 na UNIABEU) foi fornecido pelas Coordenações dos cursos de Licenciatura.

(b) supostamente, já estarem em contato com o futuro campo de trabalho ou em vias de, durante o estágio obrigatório.

Após a conclusão do estudo exploratório e a decisão de que iria desenvolver o PICI em apenas uma das instituições que participou desta primeira etapa – a UNIABEU – estabeleci como critérios principais para a seleção dos participantes a inscrição voluntária no Programa e a disponibilidade de tempo para frequentar os encontros previamente agendados. Delimitei o número máximo de 08 (oito) estudantes para compor o grupo, em função da viabilidade de execução, em termos de adequação do espaço físico e possibilidade de comunicação entre os integrantes, também, para organizar melhor o processo de observação da prática pedagógica em Educação Física no CPII. Grupos de trabalho maiores demandariam espaços físicos maiores e a comunicação poderia ficar comprometida em virtude do tempo estipulado para a realização dos encontros (1 hora).

Após ter definido esses critérios, fiz uma divulgação do Programa junto às turmas do 5º e 6º períodos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIABEU, no horário noturno (um total de três turmas: duas do 6º período e uma do 5º período), apresentando os objetivos do PICI, os horários dos encontros e o número de vagas disponíveis. Informei, também, que caso o número de estudantes interessados fosse maior do que o número de vagas disponíveis seria realizado um “processo seletivo” para definir quem iria participar. Passei uma lista nas turmas para que os alunos interessados registrassem o nome, e-mail e telefones para contato. Além da divulgação nas turmas, afixei cartazes no Campus onde o curso é realizado (Campus 1 – Belford Roxo), com as seguintes informações:

FIGURA 04: CARTAZ UTILIZADO PARA DIVULGAÇÃO DO PICI



Aguardei duas semanas após o primeiro contato com as turmas e finalizei o período de inscrições, com um total de 37 estudantes interessados. Durante esse processo de espera, elaborei e pré-testei um conjunto de 3 (três) instrumentos – denominados “atividades” –, que tinham a finalidade de avaliar a produção criativa⁵⁴ dos potenciais participantes do PICI e selecionar os 08 participantes.

A partir dos critérios de avaliação estabelecidos para os instrumentos – de ordem qualitativa e quantitativa – seriam selecionados os respondentes julgados como “mais criativos” (4 participantes) e “menos criativos” (4 participantes), em relação à área de domínio inclusão em Educação. Eu pretendia, desta forma, selecionar de maneira “equilibrada” o grupo de participantes, sem privilegiar quem se destacava, tanto “para mais” como “para menos”. Os instrumentos para avaliação da criatividade e os respectivos critérios de avaliação foram inspirados nos testes de pensamento criativo de Minnesota (TORRANCE, 1976) e adaptados para os objetivos da pesquisa.

⁵⁴ Segundo Lubart (2007), “a avaliação da criatividade a partir de amostras de produção é uma medida de criatividade cada vez mais utilizada. Consiste em medir a criatividade a partir dos julgamentos sobre uma ou várias produções criativas (...). As amostras de produções criativas [são] (...) composições efetuadas sob comando, com um tempo freqüentemente limitado” (p.170).

A atividade 01. *Pensamento criativo através de desenhos* (APÊNDICE F) consistiu em elaborar um desenho que expressasse a dialética inclusão/exclusão, a partir de uma linha reta, sem o uso de palavras. Solicitava-se ao respondente que pensasse em alguma coisa que ninguém mais no grupo pensaria. Solicitava-se, também, que o respondente desse o maior número possível de títulos para o desenho e comunicasse o que pensou, por escrito, no espaço determinado. O limite de tempo para a execução da atividade foi de 25 minutos. Esta atividade teve como objetivo identificar aspectos relacionados à originalidade, aperfeiçoamento/complexidade e flexibilidade em relação ao objeto de estudo: (1) nos desenhos elaborados e (2) nos títulos apresentados.

A atividade 02. *Solução criativa de problemas na Educação Física escolar* (APÊNDICE G), consistiu em apresentar, por escrito, o maior número possível de soluções para três situações-problema, típicas da prática pedagógica do professor de Educação Física:

(a) Situação 01: Como você trataria um aluno que gostasse de fazer brincadeiras preconceituosas com outros, mas não suportasse ser objeto de tais brincadeiras?

(b) Situação 02: Atribuíram-lhe a responsabilidade de organizar uma atividade na escola que enfatizasse o respeito à cultura afro-descendente. A equipe pedagógica da escola votou, democraticamente, que o tema tratado fosse a capoeira. Entretanto, 90% dos alunos são seguidores de uma religião evangélica. Que faria você?

(c) Situação 03: A quadra de esportes da escola em que você trabalha tem um buraco no muro que possibilita o trânsito livre da comunidade, inclusive nos horários de aula. Se a diretora da escola proibisse a utilização da quadra, o que faria você para ministrar as aulas de Educação Física?

Esta atividade teve como objetivos: (1) identificar fluência de idéias a partir dos esclarecimentos dados pelo participante em relação objeto de estudo. (2) identificar nas

soluções apresentadas aspectos relacionados ao aperfeiçoamento/complexidade e flexibilidade.

Os participantes tiveram acesso ao mesmo material e tempo para execução das tarefas de criatividade – máximo de 25 minutos para a tarefa dos desenhos/títulos; máximo de 10 minutos para a realização de cada situação-problema. Pretendia-se, com isso, avaliar a produção criativa em termos individuais e em seguida, em comparação com o grupo de respondentes como um todo. Houve, ainda, outra questão a ser respondida pelos potenciais participantes: Por que é importante para você participar deste Programa? Esta questão tinha o objetivo de identificar quais as motivações pessoais e profissionais dos respondentes em relação ao PICI.

Considerando (1) a complexidade do processo de avaliação da criatividade, (2) as possíveis contradições existentes na determinação do que é ou não considerado criativo em termos de produção e (3) a premissa de que a criatividade “é um julgamento sócio-cultural da inovação, da adequação, da qualidade e da importância de um produto” (STERNBERG, 2000a, p.169), optei por utilizar o *sistema de juízes*⁵⁵ para aumentar a confiabilidade do instrumento e dos resultados dele decorrentes.

Deste modo, o processo de pilotagem dos instrumentos de avaliação da produção criativa contou com a colaboração de pesquisadoras da temática inclusão em Educação: a Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos, e duas Professoras, Mestres em Educação, atuantes na formação de professores em nível de graduação e pós-graduação. A participação destas especialistas se deu no sentido de avaliar a clareza e coerência das atividades propostas e a aplicabilidade dos critérios de avaliação.

⁵⁵ O *sistema de juízes* é uma das estratégias para avaliar a produção criativa. Este processo de avaliação consiste em apresentar uma ou várias produções criativas feitas pelos indivíduos “a diferentes *juízes* – especialistas ou não-especialistas – a fim de que eles possam avaliar o nível de criatividade nesses trabalhos” (LUBART, 2007, p.171).

Após a aplicação do teste-piloto, cada um dos juízes recebeu uma cópia dos instrumentos preenchidos pelos respondentes e uma planilha para a avaliação dos resultados com os critérios estabelecidos (APÊNDICE H), para cada uma. Os três juízes fizeram suas considerações individualmente sobre os resultados. Depois de feitas as considerações individuais, os três juízes e eu nos reunimos para discutir e comparar os resultados finais, tomando como base os critérios pré-estabelecidos para cada atividade e uma escala do tipo Likert com 7 pontos⁵⁶, adaptada para a avaliação da criatividade, conforme mostra a Tabela 03:

TABELA 03: ESCALA DE LIKERT PARA A AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE

1	2	3	4	5	6	7
POUCO CRIATIVO		MEDIANAMENTE CRIATIVO			ALTAMENTE CRIATIVO	

A concordância entre os juízes foi de quase 100%, conforme se pode observar na

Tabela 04:

TABELA 04: RESULTADOS DO TESTE-PILOTO –
AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO CRIATIVA

AVALIAÇÃO GLOBAL	AVALIADOR 01	AVALIADOR 02	AVALIADOR 03	MÉDIA	RESULTADO FINAL
CÓD. 01	1	1	1	1	POUCO CRIATIVO
CÓD. 02	2	2	2	2	POUCO CRIATIVO
CÓD. 03	3	3	4	3,33	MEDIANAMENTE CRIATIVO
CÓD. 04	6	6	6	6	ALTAMENTE CRIATIVO
CÓD. 05	7	7	7	7	ALTAMENTE CRIATIVO

No dia previsto para a realização do “processo seletivo”, compareceram 12 candidatos, número bastante inferior à quantidade de pretendentes inscritos (37 estudantes). Todos os presentes realizaram as atividades propostas, de acordo com os mesmos procedimentos utilizados no teste-piloto. A avaliação dos resultados da produção criativa foi

⁵⁶ Lubart (2007) ressalta que os juízes “devem esforçar-se para efetuar uma avaliação comparativa das *performances* a fim de chegar a uma boa discriminação das produções. A nota de criatividade de uma produção é a média das notas atribuídas individualmente pelos juízes (...). Se o nível de concordância interjuízes é aceitável, como é freqüentemente observado (Lubart e Sternberg, 1995), então a nota média de criatividade das produções pode legitimamente ser utilizada. Portanto, podemos falar de uma avaliação consensual da criatividade (Amabile, 1996)” (p.170).

feita apenas por mim, sem a participação dos juízes, conforme os critérios estabelecidos no teste-piloto.

Na atividade (1), a fluência dos títulos apresentados foi determinada pela *contagem do número de títulos relevantes*, isto é, títulos considerados como possíveis de expressar a dialética inclusão/exclusão. Foi atribuído um ponto a cada título considerado relevante. Não foram consideradas: (a) respostas irrelevantes e/ou incompreensíveis; (b) respostas tautológicas (que dizem, por formas diversas, sempre a mesma coisa); (c) respostas que falassem sobre o “estatuto desejado”, mas não sobre o seu conteúdo (exemplo: “eu trabalharia os valores dos alunos” – mas não diz que valores são esses); (d) respostas que fazem menção ao conteúdo, mas introduzem expressões avaliativas que geram novos obstáculos (exemplo: “eu diria que o preconceito é ruim porque é uma atitude típica de pessoas ignorantes” – classifica negativamente as atitudes preconceituosas, mas atribui esse tipo de atitude a um “grupo” específico de pessoas).

Na atividade (1), a originalidade dos títulos e desenhos elaborados foi observada com base em 7 itens estabelecidos a partir das considerações de Wechsler (2002) e Torrance (1976): 1. Expressa relações inusitadas, inesperadas ou surpreendentes entre idéias; 2. Utiliza metáforas para demonstrar significados que não podem ser diretamente expressos no título/expressa significados que não são próprios ao objeto desenhado e que se fundamentam numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado ou 2. Utiliza metáforas para demonstrar significados que não podem ser diretamente expressos na imagem; 3. Demonstra envolvimento do respondente através da expressão de emoções, opiniões e/ou sentimentos; 4. Expressa tema ou valor incomum ou original; 5. Retrata o cômico, o engraçado, o divertido, o extravagante; 6. Apresenta combinação de imagens para expressar algum conceito e 7. Outros traços incomuns em estilo ou conteúdo (atribui crédito a um tipo

de originalidade não determinada nas categorias anteriores). Foi atribuído um ponto para cada item atendido.

Algumas definições amplas de originalidade foram consideradas nesta avaliação: que provém da origem; inicial, primordial, primitivo, originário; que não ocorreu nem existiu antes; inédito, novo; Que foi feito pela primeira vez, em primeiro lugar, sem ser copiado de nenhum modelo; Que tem caráter próprio; que não procura imitar nem seguir ninguém; novo; Que por seus caracteres peculiares, singulares, chega ao ponto de tornar-se bizarro, extravagante (AURÉLIO, 2004). Deste modo, não foram classificados como originais: (a) desenhos muito comuns como rostos humanos, casas, relógios, televisões, computadores, etc. e (b) desenhos ou imagens que são freqüentemente mencionadas na literatura acadêmica ou na leitura midiática sobre a temática inclusão/exclusão. Também não foram classificados como originais: (a) títulos que indicassem objetivamente o significado do desenho; (b) que sejam freqüentemente mencionados na literatura acadêmica ou no discurso midiático sobre a temática da inclusão/exclusão.

O aperfeiçoamento/flexibilidade dos desenhos foi definido pelo número de detalhes e pelo número de idéias diferentes usadas para elaborar o desenho. O aperfeiçoamento/flexibilidade dos títulos foi determinado pelo número de categorias diferentes que expressam a dialética inclusão/exclusão, a partir de idéias freqüentemente apontadas por especialistas na área da inclusão e da Educação Física escolar. A cada idéia considerada foi atribuído um ponto. Os critérios para a avaliação do aperfeiçoamento/complexidade dos títulos e desenhos foram: 1. O desenho apresenta detalhes que enriquecem o seu sentido e esclarecem o seu significado (escola com telhado, portas, janelas, muro, portão, etc.); 2. O desenho apresenta variedade de categorias que expressam a dialética inclusão/exclusão (imagens que indicam aspectos sociais, afetivos, econômicos, culturais, educacionais, etc.). 3. Os títulos apresentam variedade de categorias que expressam

a dialética inclusão/exclusão (imagens que indicam aspectos sociais, afetivos, econômicos, culturais, educacionais, etc.). O Gráfico 01 apresenta os resultados da avaliação dos desenhos e o Gráfico 02 os resultados da avaliação dos títulos:

GRÁFICO 01: ATIVIDADE (01): DESENHO – ORIGINALIDADE (O.), APERFEIÇOAMENTO/FLEXIBILIDADE (A/F)

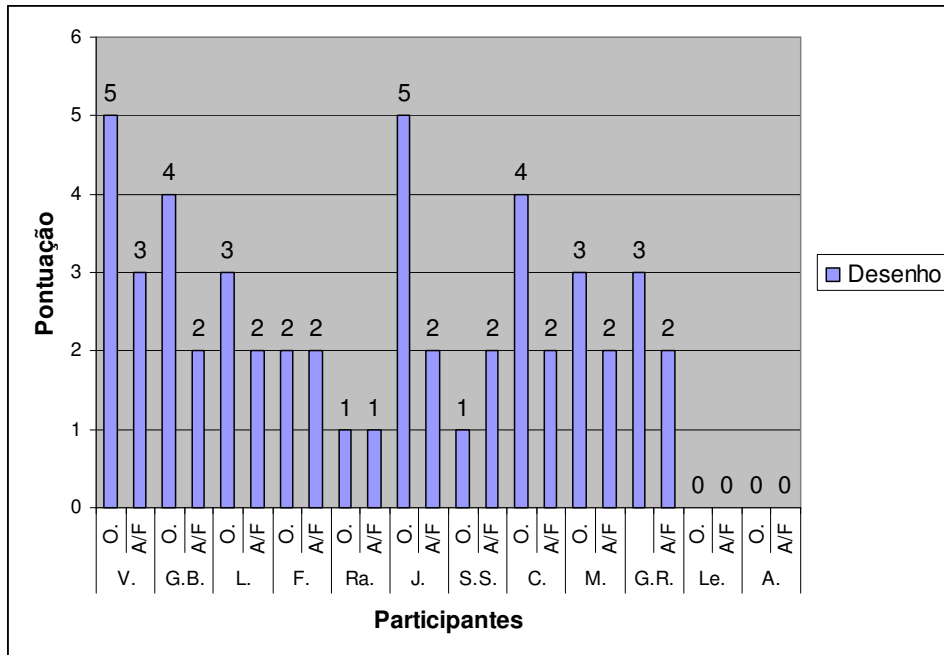
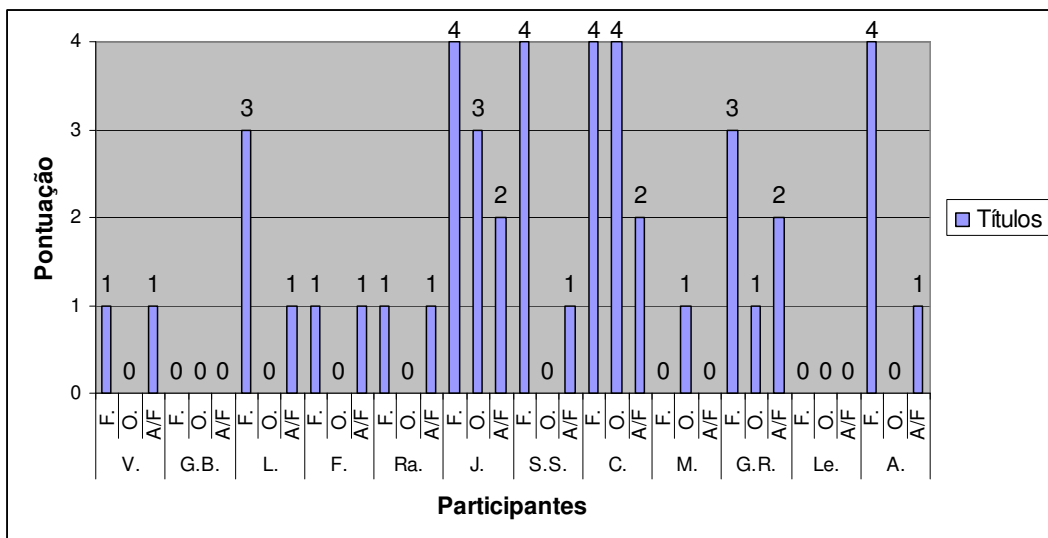


GRÁFICO 02: ATIVIDADE (01): TÍTULOS – FLUÊNCIA (F.), ORIGINALIDADE (O.), APERFEIÇOAMENTO/FLEXIBILIDADE (A/F)

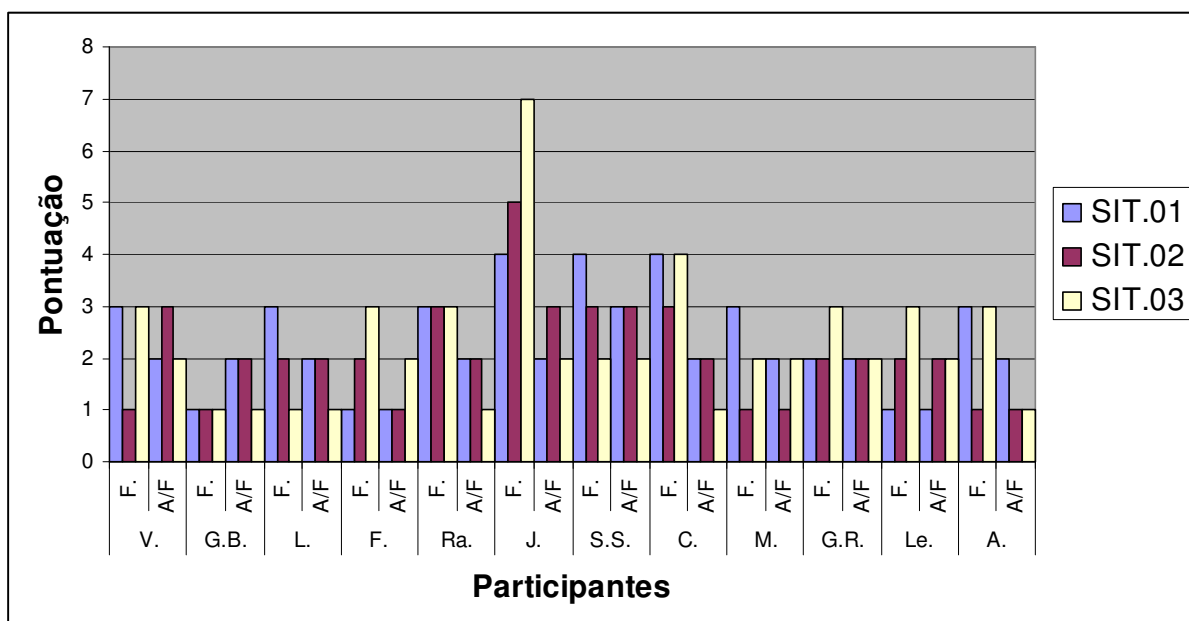


As soluções dadas às situações-problema foram avaliadas sob o ponto de vista da fluência e do aperfeiçoamento/flexibilidade. A fluência foi determinada pela contagem do

número de soluções relevantes, isto é, respostas consideradas como possíveis de execução pelo professor de Educação Física em sua prática pedagógica, levando em conta a perspectiva da inclusão em educação adotada na pesquisa. A cada solução considerada relevante atribuí um ponto. As respostas não consideradas seguiram os mesmos critérios considerados na avaliação de fluência dos títulos dos desenhos.

O aperfeiçoamento/flexibilidade das soluções foi determinado pelo número de categorias diferentes que expressam a dialética inclusão/exclusão, a partir de idéias freqüentemente apontadas por especialistas na área da inclusão e da Educação Física escolar e pela variedade de categorias que expressam a dialética inclusão/exclusão (soluções que indicam aspectos sociais, afetivos, econômicos, culturais, educacionais, etc.). O gráfico 03 apresenta os resultados desta avaliação:

GRÁFICO 03: ATIVIDADE (02): SITUAÇÕES-PROBLEMA – FLUÊNCIA (F.), APERFEIÇOAMENTO/FLEXIBILIDADE (A/F)



De uma maneira geral, os participantes enfatizam o diálogo e o respeito mútuo como categorias importantes a serem consideradas para resolver a situação 01. Sinalizam, também,

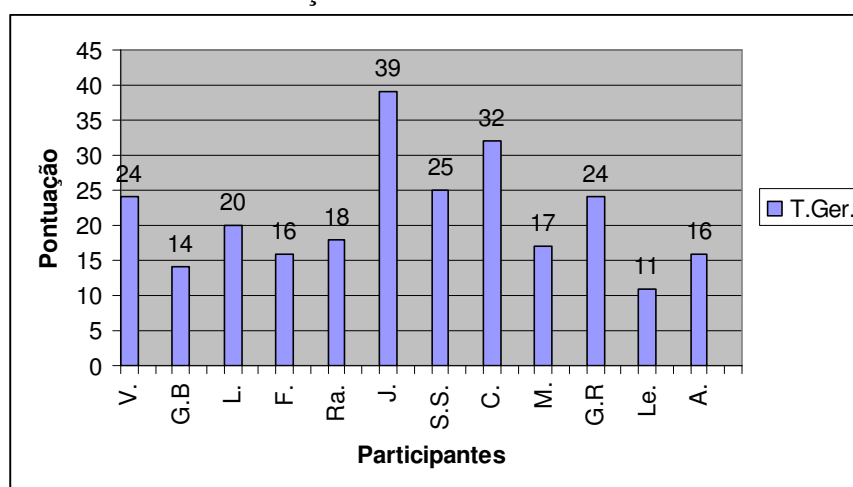
a necessidade de desenvolver atividades que exigem o envolvimento do aluno para “viver” e “com-viver” com a diversidade. Apenas um dos respondentes admite a necessidade de encorajamento da participação da comunidade escolar para resolver o problema.

Na situação 02, os participantes apresentam suas soluções enfatizando questões relacionadas aos valores religiosos, respeito à diferença e luta pela liberdade. Sugerem o encorajamento à participação dos pais e da coordenação pedagógica no desenvolvimento e planejamento da atividade, o encorajamento à participação dos pais (para supervisionar) e dos alunos (para discutir a atividade) e argumentam sobre a possibilidade de modificar o tema abordado. E, finalmente, defendem a demonstração de fatos que comprovam que a capoeira é praticada por evangélicos, o desenvolvimento de pesquisas sobre a história da capoeira, a vivência prática da capoeira e a realização de uma feira cultural.

Na terceira situação, os respondentes argumentaram sobre a possibilidade de mobilizar a comunidade para participar da reforma da quadra, o desenvolvimento da aula em outros espaços e a mobilização dos alunos com um “manifesto de revolta”.

O total geral da avaliação da criatividade dos participantes, considerando as duas atividades propostas foi sintetizado no Gráfico 04:

GRÁFICO 04: AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE – TOTAL GERAL



Os 12 candidatos demonstraram grande interesse em fazer parte do PICI e devo destacar a angústia sentida por mim durante o processo de avaliação das produções, diante da

tarefa de ter que eliminar quatro, dos 12 candidatos, a partir de uma avaliação que considerou a comparação quantitativa de suas produções, ainda que esta avaliação tivesse sido feita cuidadosamente a partir de critérios de rigor estabelecidos previamente. Tomei a decisão de não eliminar nenhum candidato, reavaliando as possibilidades de realizar o Programa com mais participantes do que o previsto e compor o grupo com todos aqueles que realizaram o “processo seletivo”, decisão recebida com alegria por todos, na semana seguinte.

Antes do início dos encontros, três participantes comunicaram que não teriam mais disponibilidade de tempo para cumprir os horários estabelecidos, em função de compromissos de trabalho, ficando o grupo com 9 participantes. Na semana que antecedeu o início do Programa fui procurada por três estudantes que não se inscreveram no “processo seletivo” por não terem certeza de sua disponibilidade de horários à época das inscrições. Perguntaram-me se era possível fazer parte do grupo e eu os aceitei, considerando a desistência dos outros três. As atividades constantes do “processo seletivo” não foram realizadas com esses três novos membros do grupo, considerando que este processo não teve o intuito de “medir” a criatividade dos estudantes. O propósito foi selecionar o grupo a partir de um determinado critério, caso a procura fosse maior do que a oferta de vagas. Como eu já havia decidido iniciar o grupo com 12 pessoas não achei necessário repetir o processo com os novos participantes.

Deste modo, iniciamos o PICI no dia 03 de outubro de 2007 com 12 participantes. Ao longo do processo, um dos participantes pediu desligamento por motivo de trabalho e dois se desligaram do grupo por motivos pessoais não informados. O término do PICI se deu no dia 14 de dezembro de 2007, com um grupo de 9 participantes.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A variedade de instrumentos de coleta de dados e a opção pela integração de métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa abriram espaço, nesta Tese, para o uso diversificado de procedimentos de coleta e análise de dados. Segundo Goldemberg (1998), a riqueza da integração de métodos, técnicas e abordagens ampliam o campo de compreensão do fenômeno estudado. Desta forma, as abordagens qualitativas, que se propõem a estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais, entre outros, podem ser utilizadas como complementares as abordagens quantitativas.

As abordagens quantitativas, segundo Goldemberg (1998) possibilitam ao pesquisador explorar “os casos desviantes da *média* que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos” (p.63) e com isto verificar a tensão existente entre o geral e o particular, além de ilustrar uma realidade demográfica dentro de um determinado contexto específico. Assim, não pretendi utilizar os dados estatísticos para provar o que encontrei, mas para explorar as implicações dos resultados no contexto do estudo. Esclarecerei nesta seção alguns procedimentos utilizados nesta pesquisa para coletar e analisar os dados.

2.4.1 O estudo exploratório do núcleo central das representações sociais da inclusão em Educação

Considerando o eixo teórico-metodológico adotado para a investigação das RS, a *abordagem estrutural* (ABRIC, 2000; SÁ, 1996, 1998; VERGÈS, 2001, 2005), a primeira etapa desta pesquisa teve a finalidade de investigar o núcleo central das RS dos futuros professores de Educação Física acerca da inclusão em Educação. Para Abric (1994 apud SÁ, 1996), “o levantamento do núcleo central é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação (...) saber o que afinal de contas está sendo representado” (p.71).

Esta primeira etapa consistiu de pesquisa documental e de campo, através da aplicação de um questionário de evocação livre⁵⁷. Os resultados encontrados nesta primeira etapa serviram de base para realização da segunda etapa da pesquisa: a elaboração da proposta de intervenção.

Para chegar à versão final do questionário realizei um pré-teste em meados do ano de 2006. Cabe adiantar que a intenção do pré-teste era tripla: verificar a validade, a objetividade e a confiabilidade do instrumento; investigar de forma exploratória se tais representações poderiam ser orientadas por um núcleo central e imprimir um esforço de pôr em prática os conhecimentos adquiridos na disciplina Teoria e Pesquisa em Representações Sociais⁵⁸ articulando-os com meu objeto de estudo no Doutorado em Educação.

A primeira versão do instrumento, que constituiu o pré-teste, (APÊNDICE I) foi constituída de um questionário elaborado com base nas considerações propostas por Vergés (2005) e inspirado nos modelos apresentados no *Manuel d'utilisation de l'analyse de Similitude SIMI97 v2.1* (1999)⁵⁹. O instrumento foi organizado em 5 (cinco) seções:

- A primeira objetivava, por meio da evocação livre, verificar que palavras eram mais freqüentemente citadas *quando o assunto é inclusão em Educação* e solicitava aos sujeitos que, em seguida, assinalassem com um X as palavras que consideravam mais importantes.

- Na segunda, foi solicitado aos respondentes que relacionassem 12 palavras: democracia, solidariedade, inclusão, criatividade, diferenças, direitos humanos, participação, diversidade, respeito, igualdade, exclusão e justiça social. Tais palavras foram selecionadas a

⁵⁷ De acordo BARDIN (1977) a técnica da evocação livre ou, tradicionalmente conhecida como *teste por associação de palavras* “permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalamento de um indivíduo” (p.47). OLIVEIRA, MARQUES, GOMES e TEIXEIRA (2005) esclarecem que este tipo de técnica de coleta de dados no campo das representações sociais permite *trazer à lembrança*, de forma espontânea e descontraída, elementos característicos *da realidade de um grupo social* e torna possível “o alcance de dois objetivos: o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo; e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais” (p.576), ou, em outras palavras traduz “a idéia que temos de...” a “imagem que surge espontaneamente logo que se trate de...” (BARDIN, 1977, p.51).

⁵⁸ Disciplina ministrada pela Profª. Drª. Ângela Arruda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ no período letivo de 2006.1.

⁵⁹ Software livre de registro, disponível em www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm

partir de levantamentos informais realizados com professores do ensino fundamental, professores universitários e alunos universitários de instituições públicas e privadas e, também, da literatura acerca da inclusão em Educação.

- Na terceira, solicitava-se ao respondente que formasse grupos com as palavras listadas, reunindo aquelas que, para ele, estavam relacionadas. Às palavras do bloco anterior foram acrescentadas outras, a saber: esforço, altruísmo, oportunidade, investimento político, formação do professor, dignidade, revolução permanente, cultura e identidade. Tais palavras também foram o resultado de um levantamento informal e de um levantamento da literatura sobre o objeto de estudo.

- Na quarta, foi apresentada uma afirmativa que, supostamente, representa consenso em relação à questão da inclusão, de uma maneira geral: *Diz-se que numa sociedade inclusiva todos têm direitos e oportunidades iguais*. A seguir foram apresentadas 20 frases que expressam, de maneira direta ou indireta, alguns modos pelos quais a inclusão em Educação pode ser realizada, formuladas com base no conceito de inclusão que fundamenta esta Tese; solicitou-se ao respondente que: indicasse *as 5 frases que melhor descrevem como a inclusão em Educação pode ser realizada* e depois, escolhesse, dentre as 20 situações apresentadas *a primeira e a segunda situação que considerava mais importante*.

- A quinta e última seção foi *destinada a informações complementares, críticas e sugestões, acerca da inclusão em Educação e/ou do questionário*, caso o respondente julgasse necessário.

O pré-teste foi respondido por 50 participantes⁶⁰, dentre os quais 17 professores universitários, 17 professores do ensino fundamental e 16 licenciandos de diferentes áreas de formação⁶¹, que estão cursando um dos dois últimos períodos da licenciatura⁶². O critério

⁶⁰ Essas pessoas estão vinculadas às instituições de ensino superior onde realizei a pesquisa (UNIABEU e a UFRJ) e ao Colégio de Ensino Fundamental onde atuo (CPII).

⁶¹ Esta variável não foi considerada para fins de análise.

⁶² A saber: Educação Física, História, Matemática e Educação Artística.

básico de seleção constituiu-se na escolha de professores da Educação Básica e do Ensino Superior e alunos do Ensino Superior que declararam já ter ouvido falar em inclusão em Educação, de alguma forma, durante o processo de formação inicial e/ou continuada ou, ainda, durante a prática profissional. Esses professores e alunos foram escolhidos aleatoriamente, na Faculdade de Educação da UFRJ, na UNIABEU e no CPII. Os participantes, após concordarem em colaborar com o trabalho, responderam às seções separadamente, na seqüência em que foram propostas. Apresento algumas características gerais do grupo na Tabela 05:

TABELA 05: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES NO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO

SEXO		IDADE (ANOS)				PROFESSORES		ALUNOS
Fem.	Masc.	19 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ...	Ens.Fund.	Ens.Sup.	
26	24	12	22	12	4	17	17	16

A realização do pré-teste indicou a necessidade de alguns ajustes, tanto na forma como no conteúdo do instrumento. Permitiu-me, entre outros aspectos, reavaliar a viabilidade de aplicar um questionário cuja complexidade e extensão (5 páginas) poderiam se tornar obstáculos em função do tempo para a aplicação (para este instrumento o tempo médio de aplicação foi de 1 hora), do número de participantes na etapa inicial⁶³ e dos objetivos da pesquisa. Optei por suprimir quatro seções do instrumento – que tinham como objetivo o estudo das RS através da *rede de associações* e da *análise de similitude* – e investir no aprofundamento da técnica de evocação livre, através do uso de procedimentos complementares à evocação: a sinalização das duas palavras mais importantes de acordo com o julgamento do participante e a justificação, por extenso, da escolha das 4 palavras e das palavras assinaladas como mais importantes.

⁶³ Minha intenção era aplicar o questionário para o maior número possível estudantes de Educação Física nos cursos de Licenciatura em Educação Física da UFRJ e da UNIABEU.

A versão final do questionário (APÊNDICE J) constou de três questões: a primeira solicitava aos respondentes que listassem quais as quatro palavras que vinham à sua cabeça quando o assunto é *inclusão em Educação*⁶⁴. A segunda, que marcassem um X ao lado das duas palavras que considerassem mais importantes. A terceira requeria aos respondentes que justificassem em um espaço determinado: (a) por que haviam escolhido as quatro palavras e (b) porque consideravam as palavras assinaladas mais importantes.

A versão final do questionário foi aplicada no primeiro semestre letivo de 2007. O processo de aplicação contou com a colaboração de professores das instituições participantes, que ministravam disciplinas específicas às turmas dos últimos períodos. Tendo sido considerado o instrumento como auto-explicativo, pedi apenas que a aplicação fosse feita em, no máximo, dez minutos.

A primeira e segunda questões do instrumento foram analisadas com o auxílio do software Evoc (2000)⁶⁵, composto por um conjunto de programas que realizam a análise lexicográfica, categorial e estatística das palavras coletadas. Durante a instrumentalização da análise percorri as seguintes etapas:

I) digitei as palavras em formato Excel e organizei a planilha em oito colunas: quatro com as informações sobre os respondentes (código dos respondentes, sexo, idade e instituição) e as outras quatro com as palavras brutas na ordem em que foram evocadas, tal como foram apresentadas pelos participantes e sinalizei com um asterisco (*) ao lado das preferências registradas pelos participantes.

II) Em seguida, num outro arquivo, fiz a correção ortográfica das palavras/expressões evocadas e realizei um processo de redução daquelas que não podiam ser decodificadas pelo software.

⁶⁴ *Inclusão em educação* foi, neste caso, a expressão indutora das representações sociais. Optei por relacionar a palavra inclusão à palavra Educação para definir o foco do estudo da inclusão: o campo educacional.

⁶⁵ Software livre de registro, disponível em www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm

III) Depois, procurei padronizar as palavras e os termos evocados na tentativa de homogeneizar o conteúdo⁶⁶. Conforme orientam Oliveira et.al. (2005) “palavras diferentes cujos significados são muito próximos devem ser padronizadas sob a mesma designação, garantindo que o sentido final expresso por elas fique contemplado e, ao mesmo tempo, sejam processadas pelo *software* como sinônimos” (p.583).

IV) Os dados devidamente organizados foram processados no EVOC (2000) e ao final do processo o programa apresentou um quadro de quatro casas, que apresenta a distribuição das palavras de acordo com a sua ordem média de evocação (OME)⁶⁷ e frequência média de evocação (FME).

Segundo Tura (1998),

o eixo horizontal (...) [se refere] a ordem média de evocação (valores menores para o lado esquerdo) e o vertical à frequência de evocação (valores maiores para a parte superior). Desta forma, o quadrante superior esquerdo terá como conteúdo as evocações de maior frequência e as mais rapidamente enunciadas; no inferior direito encontra-se o oposto, ou seja, as evocações de menor frequência e mais tardiamente realizadas. (p.131)

Segundo Oliveira et.al. (2005),

(...) cada quadrante traz uma informação essencial para a análise da representação (...) o núcleo central agrupa os elementos mais frequentes e importantes, podendo ser acompanhados de elementos com menor valor significativo, de sinônimos e de protótipos associados ao objeto (...). Na 1ª periferia são encontrados os elementos periféricos mais importantes; na zona de contraste são encontrados os elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, podendo revelar elementos que reforçam as noções presentes na 1ª periferia ou a existência de um sub-grupo minoritário portador de uma representação diferente. A 2ª periferia é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes (p.582).

A figura 05 apresenta o modelo de organização do quadro de quatro casas, elaborado com base nas informações propostas por Sá (1996) e Oliveira et. al. (2005):

FIGURA 05: QUADRO DE QUATRO CASAS (SÁ,1996; OLIVEIRA, et. al., 2005)

⁶⁶ Por exemplo: substituí a expressão “capacidade de trabalhar em grupo” pela expressão “trabalho-em-grupo” e optei por utilizar as palavras na sua forma substantiva como forma de padronização: no lugar de “socializar” utilizei “socialização”, no lugar de “respeitar” utilizei “respeito”, entre outras.

⁶⁷ Segundo Sá (1996) a ordem média de evocação (OME) de uma palavra é calculada “através da média das ordens que ela fora evocada pelos diversos sujeitos, atribuindo-se peso ‘1’ a uma evocação no primeiro lugar, peso ‘2’ quando se trata da segunda evocação do sujeito e assim por diante” (p.117).

		MÉDIA DAS ORDENS MÉDIAS DE EVOCAÇÃO (OME)	
		< que	> que
FREQÜÊNCIA MÉDIA DE EVOCAÇÃO (FME)	> que	Elementos de Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
	< que	Elementos de Contraste	Elementos da 2ª Periferia

Esta primeira etapa de tratamento dos dados permitiu tanto nos resultados do piloto como nos resultados procedentes da versão final do instrumento uma visão geral e preliminar das RS dos participantes acerca da inclusão e forneceu alguns indicativos do que realmente está sendo representado (SÁ, 1996).

A terceira questão do questionário final, de ordem qualitativa, foi analisada com base na técnica de análise do conteúdo definida por Bardin (1977) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.33). Esse recurso visou aprimorar e aprofundar a compreensão dos sentidos contidos na evocação e foi desenvolvido a partir de procedimentos de interpretação dos dados descritos por Bardin (1977): *pré-análise*, *descrição analítica*⁶⁸, e *interpretação inferencial*. As etapas foram as seguintes:

I) digitei as justificativas em formato Excel e organizei a planilha em duas colunas: código e texto da justificativa.

⁶⁸ Nesta etapa defini as frases como *unidades de registro*, isto é, os “elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem” (Gomes, 2001, p.75); defini, também, *as unidades de contexto*, ou seja, “o contexto do qual faz parte a mensagem” (Ibidem) e selecionei trechos significativos que exemplificam a análise do material coletado. Os depoimentos dos participantes foram organizados em *quadros ilustrativos por categoria* (APÊNDICE K), de acordo com o conteúdo que expressavam e com o que tinham em comum em termos de enunciação, com vistas a facilitar o agrupamento, classificação e categorização dos dados.

II) Fiz uma leitura geral de todo o texto, denominada por Bardin (1977) *leitura flutuante* e procurei verificar os conteúdos que se sobressaíam nas justificativas dos participantes e em que medida esses conteúdos se assemelhavam ou distanciavam entre si. Nesta etapa voltei aos objetivos da pesquisa a fim de categorizar os dados obtidos e nortear a análise dos temas abordados pelos sujeitos. Para estabelecer *conjuntos de categorias*, utilizei *três princípios de classificação* propostos por Gomes (2001):

o primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à idéia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de uma categoria (p.72).

III) Organizei uma nova planilha (APÊNDICE K), sinalizando o Código atribuído a cada um dos respondentes (Cód.) e agrupando as justificativas organizadas em quatro categorias. Segundo Bardin (1997),

a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo [*sic*], no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de um dos caracteres comuns desses elementos (p.111).

Para categorizar as justificativas dos participantes em relação às palavras evocadas, utilizei o *critério semântico* (BARDIN, 1977), isto é, organizei as falas de acordo com os temas que enunciavam. O primeiro tema – *a força das palavras para a inclusão em Educação* – enuncia a visão dos respondentes em relação ao sentido das palavras em si, e não, necessariamente, ao seu significado dicionarizado. O segundo tema – *o cenário da dialética inclusão/exclusão* – enuncia a visão dos participantes em relação ao conceito de inclusão e suas relações com outros conceitos que podem contribuir para a compreensão do cenário social mais amplo da dialética inclusão/exclusão. O terceiro tema – *o público a quem a inclusão se destina* – manifesta a visão dos respondentes em relação a *quem deve ser* objeto de inclusão. E, finalmente o quarto tema – *o*

roteiro da inclusão e as condições para a realização – foi enunciado pelos participantes sob três aspectos diferentes, dando origem a três subcategorias: a primeira, mais ampla, diz respeito às condições relativas aos cidadãos e à sociedade; a segunda, ainda ampla, porém mais voltada para as condições concretas de realização da inclusão na escola e no sistema educacional; e, finalmente, a terceira, voltada para as condições concretas de realização da inclusão na formação e na ação do professor em sua prática pedagógica. As categorias e sub-categorias foram discutidas com base no referencial teórico adotado nesta pesquisa no Capítulo 4. O Quadro 02 sintetiza o resultado dessa organização:

QUADRO 02: CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS – JUSTIFICATIVAS À EVOCAÇÃO

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A força das palavras para a inclusão em Educação	- não houve -
O cenário da dialética inclusão/exclusão	- não houve -
O público a quem a inclusão se destina	- não houve -
O roteiro da inclusão e as condições para a realização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativas aos cidadãos e à sociedade ▪ Relativas à escola/sistema educacional ▪ Relativas à formação/ação do professor

Para confirmar a centralidade dos elementos presente no núcleo central das RS utilizei um *Teste de Centralidade Clássico* com dupla negação (ROUQUETTE & CAMPOS, 2003) realizado através de um questionário aplicado a 68 participantes (22% do total da amostra). Nesse questionário (APÊNDICE L) o participante deveria registrar, ao lado das palavras que provavelmente compõem o núcleo central das RS da inclusão em Educação⁶⁹: *sim* para as palavras dispensáveis à discussão; *não sei*, em caso de dúvida e *não* para aquelas que não podem faltar no debate acerca da inclusão. A seguir foi solicitado que escrevessem as quatro palavras consideradas mais importantes dentro da lista dada, organizando-as por ordem de preferência, da mais importante para a menos importante.

A investigação do núcleo central das RS da inclusão em Educação contou, ainda, com dois procedimentos complementares que visaram à compreensão de alguns dos vários

⁶⁹ As palavras foram obtidas a partir do processamento dos dados no EVOC (2000).

tipos de conhecimentos que os estudantes têm acesso no decorrer do seu processo de formação. Uma das questões que surgiram durante a análise do núcleo central foi se as RS da inclusão em educação, por parte dos futuros profissionais de Educação Física tem relação com alguns conteúdos difundidos e propagados pela mídia e pela política de formação adotada pelas instituições das quais fazem parte. Segundo Ordaz & Vala (1998), os meios de comunicação de massa – entre eles a televisão – e as modalidades de comunicação que se dirigem a públicos particulares – como é o caso da política de formação adotada pelas instituições de Ensino Superior – *difundem e propagam RS*⁷⁰.

Estes canais de informação são merecedores de atenção durante o processo de formação inicial, considerando que podem contribuir à formação de opiniões, atitudes e estereótipos acerca do que é *ser/estar incluído/excluído*, de *quem é e o que deve fazer o professor inclusivo*⁷¹ e *qual é o modelo ideal de sociedade inclusiva*.

Desse modo, o primeiro procedimento complementar à compreensão dos resultados obtidos na investigação da estrutura das RS da inclusão em Educação foi a análise de conteúdo de vídeos cujo foco é a relação entre esporte e inclusão educacional, decorrentes da campanha publicitária que precedeu os XV Jogos Pan Americanos do Rio de Janeiro (Rio 2007), e no ano de realização do evento (veiculados no site da Rede Globo, nos anos de 2006/2007).

Com o intuito de verificar que idéias a televisão está difundindo sobre a relação entre a inclusão e a Educação Física, realizei uma busca de vídeos no site da Rede Globo,

⁷⁰ Segundo Ordaz & Vala (1998) a análise dos processos de ancoragem das Representações Sociais, de acordo com a abordagem de Moscovici, pode ser classificada em três sistemas: o sistema de difusão, o sistema de propagação e o sistema de propaganda. “O sistema de difusão caracteriza-se por não se dirigir a um público, mas a uma pluralidade de públicos. As mensagens sobre um objecto organizam-se com base numa multiplicidade de quadros de referência, na medida em que ignoram as diferenciações sociais e se dirigem a indivíduos intermutáveis. A propagação é uma modalidade de comunicação que se dirige a um público particular, reflecte uma visão bem organizada do mundo e tem subjacente um quadro de referências conhecido e aceito pelo grupo. A sua função é harmonizar o objecto da comunicação com os princípios que fundam a especificidade do grupo. A propaganda oferece uma visão claramente clivada do mundo, salientando e alimentando relações sociais de conflito. As mensagens revestem aqui uma função claramente instrumental, visam a persuasão” (p.89).

⁷¹ Isto inclui também a idéia de que o “professor de Educação Física deve ser *criativo* para superar as dificuldades da prática pedagógica”.

considerada a emissora de maior audiência no Brasil, e verifiquei que de 2004 a 2007 oito programas apresentaram 24 matérias relacionadas a esse assunto durante a campanha do XV Pan Americano, em 2007. Os vídeos eleitos para a análise de conteúdo foram veiculados no programa RJTV 1ª edição, um telejornal diário apresentado na Cidade do Rio de Janeiro, no horário das 12h. Esse programa apresentou uma série de nove reportagens – iniciada no final de 2006 e transmitida ao longo do ano de 2007 – intitulada *Atleta nota 10*, cujo objetivo era mostrar de que forma o esporte praticado na escola poderia contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e colaborar para a sua inclusão social e participação plena na sociedade.

Os critérios de busca foram: (1) inclusão; (2) Educação Física e (3) inclusão + Educação Física. Os resultados se referem aos vídeos de livre acesso, isto é, de acesso autorizado para não assinantes do site, e foram relacionados no Quadro 03:

QUADRO 03: VÍDEOS DISPONÍVEIS NO SITE DA REDE GLOBO CUJO FOCO É A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO VEICULADOS ENTRE OS ANOS DE 2006 E 2007.

PROGRAMA	TÍTULO DA MATÉRIA
AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho de inclusão social e de geração de renda cria oportunidades para excluídos (19/11/2004) ▪ Projeto usa teatro para inclusão social de deficientes físicos (21/05/2005) ▪ Judô e inclusão social (06/04/2007) ▪ Projeto Reação: Inclusão através do judô (06/04/2007)
BOM DIA BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pan 2007: a importância do professor de Educação Física (25/09/2006)
EM CIMA DA HORA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pan incentiva criatividade de estudantes (14/05/2007)
GLOBO ESPORTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atletismo ajuda crianças no Rio de Janeiro (12/05/2004) ▪ Praia tem projeto social para esportes (06/04/2007)
GLOBO REPÓRTER	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O esforço de um professor no interior da Amazônia (05/01/2007)
JORNAL NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto promove a inclusão social (21/05/2007)
MAIS VOCÊ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto do professor Abel Mendes (04/12/2006)

PROGRAMA	TÍTULO DA MATÉRIA
RJTV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ RJTV – Bate-Papo: a inclusão social pelo esporte (04/03/2006) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: Os professores Alexandre Abreu, de Educação Física, e Wanderley Pinheiro, de língua portuguesa, são também conselheiros e amigos de Monalisa Costa, que sonha ser uma advogada no futuro (14/11/2006) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: Durante um mês, o RJTV acompanhou as atividades de Monalisa Costa. Ela é uma das principais jogadoras do time de handebol da escola (13/03/2007) ▪ RJTV – Bate papo: o trabalho social de Ormandino Barcellos (17/03/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: Cento e trinta alunas, com idades que variam de seis a 22 anos, praticam a ginástica rítmica na Escola Municipal Carlos Lacerda, em Jacarepaguá (27/03/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: Metade dos alunos de uma turma do segundo ano do ensino médio da Escola Santa Mônica, em Cascadura, dividem o tempo entre os treinos e o estudo, sem prejudicar nenhum dos dois (03/04/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: No Liceu Franco-Brasileiro, em Laranjeiras, os alunos precisam ter nota alta e não pode repetir o ano, para participar de competições esportivas com o apoio da escola (17/04/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: benefícios do esporte na escola (24/04/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: bom nos estudos e no tatame (01/05/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: esporte e cidadania (08/05/2007) ▪ RJTV – Atleta Nota 10: a integração com esporte com a educação (15/05/2007) ▪ RJTV – Inclusão social pelo esporte: Quatro mil e quinhentos jovens de catorze a dezessete anos, de comunidades carentes do Rio, vão participar de um projeto de inclusão social pelo esporte (20/06/2007) ▪ RJTV – Torcida Pan-Americana: sonho de um ginasta (18/07/2007)

Dado o tipo de objeto em estudo nesta Tese, há de se considerar que o conteúdo veiculado pelos meios de comunicação de massa também pode contribuir para compreender a relação criatividade e inclusão com as representações e práticas sociais dos professores de Educação Física em processo de formação inicial. Considerando que as informações provenientes dos meios de comunicação de massa são fontes de representações, optei por utilizar os conteúdos apresentados nos programas listados no Quadro 04, mais especificamente a série de reportagens intitulada *atleta nota 10*, como um dos elementos do corpus de análise desta Tese, a fim de enriquecer as informações acerca das RS da inclusão.

O processo de análise dos vídeos seguiu os procedimentos de *análise do conteúdo* (BARDIN, 1977). Inicialmente assisti aos vídeos na íntegra e realizei a transcrição literal das falas dos repórteres e dos entrevistados (*leitura flutuante*). Optei por não analisar as imagens e dar prioridade ao conteúdo das falas. Da mesma forma que fiz com a análise das justificativas

dos respondentes ao questionário de evocação, utilizei o critério semântico para a categorização dos conteúdos analisados.

O processo de análise das reportagens deu origem a uma categoria intitulada *A receita de sucesso*. Esta categoria, que expressa o tema central das reportagens, foi organizada em três subcategorias, de acordo com indicações fornecidas pelos repórteres, professores e pelos alunos. Na primeira subcategoria, denominada *os lemas que orientam a receita*, foram classificadas as falas dos repórteres e os slogans utilizados por eles para fundamentar a defesa da “qualidade” e “eficácia” da “receita de sucesso”. Na segunda subcategoria, denominada *o que se deve ensinar e aprender para a receita dar certo*, foram classificadas as falas dos professores de Educação Física a respeito do que fazem para não deixar a receita “solar”. A terceira subcategoria, intitulada *o sabor da receita*, diz respeito à avaliação dos alunos em relação à fórmula: educação + esporte na escola. O Quadro 04 apresenta a classificação adotada:

QUADRO 04: CATEGORIA E SUB-CATEGORIAS –
SÉRIE DE REPORTAGENS “ATLETA NOTA 10”

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
A receita de sucesso	Os lemas que orientam a receita
	O que se deve ensinar e aprender para a receita dar certo
	O sabor da receita

O segundo procedimento complementar à compreensão dos resultados obtidos na investigação da estrutura das RS da inclusão em Educação foi a realização de uma pesquisa documental que teve como objeto o Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores em Educação Física das Instituições participantes⁷².

72 Minha intenção inicial era, também, realizar uma entrevista semi-aberta com docentes dos cursos de graduação em Educação Física das instituições participantes responsáveis por disciplinas que discutem especificamente a temática inclusão em educação no currículo desses cursos. Contudo, optei por afunilar o interesse e não realizar essas entrevistas, considerando que o objetivo geral da Tese se refere à análise dos efeitos do PICI na formação dos futuros professores de Educação Física e que os dados provenientes dessas entrevistas poderão se tornar objeto de análise e reflexão em artigos e outras produções bibliográficas a serem desenvolvidas a partir dos resultados desta Tese.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi obtido: na UNIABEU, através da solicitação direta ao Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física e na UFRJ através da página oficial da Escola de Educação Física e Desportos⁷³. A análise destes documentos foi feita através da comparação dos conteúdos em comum no PPC das instituições participantes, considerados relevantes para a compreensão de que tipo de professor de Educação Física as instituições pretendem formar. Os documentos foram lidos na íntegra (*leitura flutuante*) e os conteúdos organizados em 6 categorias, a saber: (1) objetivos do curso de licenciatura⁷⁴; (2) perfil do egresso; (3) concepção de currículo adotada e sua relação com a formação do professor; (4) características da Prática de Ensino/estágio supervisionado; (5) atividades acadêmicas complementares, atividades de Extensão e Pesquisa oferecidas aos licenciandos.

A organização e periodização curricular foram analisadas a partir da classificação e comparação das disciplinas oferecidas nas duas instituições, quanto às Unidades do conhecimento⁷⁵ (formação ampliada ou formação específica) e às dimensões do conhecimento. O Quadro 05 apresenta as categorias que orientaram esta análise:

⁷³ Ver site: <http://www.eefd.ufrj.br>.

⁷⁴ A UNIABEU oferece dois cursos de Educação Física, em nível de graduação: a Licenciatura, com a carga horária de 2800h e o Bacharelado, com 2880h. O tempo mínimo para a formação em Licenciatura é de 6 semestres e o tempo máximo 9 semestres. O curso de Bacharelado deverá ser cumprido num tempo mínimo de 8 semestres e num tempo máximo de 12 semestres. Já a UFRJ oferece três cursos de graduação: a Licenciatura em Educação Física, com a carga horária de 3000h; o Bacharelado em Educação Física e o Bacharelado em Dança. Para efeitos desta pesquisa consultei somente os documentos relativos aos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições participantes.

⁷⁵ Adotei a classificação proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física (RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004).

QUADRO 05: CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO E PERIODIZAÇÃO CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES – UNIABEU E UFRJ

UNIDADES DO CONHECIMENTO	DIMENSÕES DO CONHECIMENTO
Formação ampliada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação ser humano-sociedade ✓ Produção do conhecimento científico e tecnológico ✓ Biológica do corpo humano
Formação específica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnico-instrumental ✓ Didático-pedagógico ✓ Cultural do movimento humano - Disciplinas Obrigatórias - Disciplinas de Livre escolha

Durante a análise do PPC, observei a necessidade de investigar de maneira mais específica os temas abordados nas disciplinas que tratam da relação ser humano-sociedade (formação específica) e nas disciplinas que abordam os aspectos didático pedagógicos, na formação ampliada. Parto da idéia de que as disciplinas que compõem essas dimensões do conhecimento são fundamentais para a problematização da dialética inclusão/exclusão na formação do professor por fornecerem elementos teórico-conceituais que podem permitir a compreensão sistêmica do processo educacional e ampliar as possibilidades de criar alternativas para os problemas relativos à inclusão em Educação. Desse modo, debruicei-me na análise do conteúdo das ementas dessas disciplinas a fim de investigar que temas poderiam proporcionar direta ou indiretamente a problematização da dialética inclusão/exclusão.

Para organizar os dados presentes nesses documentos estabeleci três categorias a priori, que se embasam na discussão a respeito das dimensões da inclusão: a dimensão da criação de culturas de inclusão, a dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão e a dimensão da orquestração de práticas de inclusão (SANTOS & PAULINO, 2004). Os temas foram agrupados em cada uma dessas categorias, e organizados em subcategorias, de acordo com o conteúdo apresentado. O quadro 06 apresenta o resultado dessa organização:

QUADRO 06: CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS TEMAS PRESENTES NAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS CONSTANTES NAS DIMENSÕES SER HUMANO-SOCIEDADE E ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS – UNIABEU E UFRJ

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<u>Dimensão da criação de culturas inclusivas</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas ✓ Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos
<u>Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos ✓ Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos
<u>Dimensão de orquestração das práticas de inclusão</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos ✓ Educação Física: Avaliação

Os detalhes a respeito dos critérios utilizados para a classificação dos dados em cada uma das categorias e subcategorias e a análise destes serão apresentados no item 4.2.5.2.

2.4.2 O PICI – a observação participante e as entrevistas

2.4.2.1 A Observação Participante

A observação é uma estratégia de coleta de dados privilegiada no campo das Ciências Sociais, em pesquisas de natureza qualitativa, aproximando o pesquisador do fenômeno pesquisado e ampliando suas possibilidades de compreensão acerca dos pontos de vista apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Na pesquisa-ação, a *observação participante* (OP) constitui um método que permite ao pesquisador implicar-se não só com o processo de produção do conhecimento – finalidade da pesquisa – mas, sobretudo, com o processo de formação e transformação do conhecimento *do e pelo* grupo participante.

Contudo, a implicação do pesquisador, de forma completa ou periférica, depende do tipo de orientação eleita para realizar a OP⁷⁶. No caso do PICI, a OP pode ser classificada como uma *observação participante completa* (OPC) (BARBIER, 2004).

A opção pela OPC se deu em função dos objetivos da pesquisa e pelo fato de eu exercer uma função na instituição onde o PICI ocorreu, sendo alguém que possui um *status* conhecido pelo grupo. Esses aspectos determinaram a necessidade revelar aos participantes o papel que eu iria assumir durante a condução do trabalho. Essa condição favoreceu, por um lado, a fluência das informações coletadas e, ao mesmo tempo, exigiu alguns cuidados para que eu pudesse conciliar a minha implicação ativa, como docente, e o distanciamento necessário à postura do pesquisador.

Neste sentido, a noção de *práxis* foi fundamental para que a OPC fosse bem sucedida, na medida em que eu buscava reconstruir os sentidos expressos pelos participantes ao longo das 60 horas em que estivemos juntos, numa relação dialética entre as representações – produzidas e transformadas coletivamente – e as práticas sociais – mediadas pelas estratégias de criatividade utilizadas.

A implicação ativa, durante a mediação das discussões na UNIABEU e das aulas de Educação Física no CPII, impediu que eu fizesse registros escritos durante os encontros. Os registros das observações dos encontros realizados na UNIABEU foram feitos através da gravação em vídeo – posteriormente assistidos e transcritos – e dos encontros realizados no CPII através de anotações feitas em um diário de campo. O conteúdo desses registros compreendeu uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva foi elaborada de forma diferente nos encontros realizados na UNIABEU e no CPII. Essa diferenciação se deu em função do tipo de registro utilizado.

⁷⁶ Vide nota de rodapé 28.

Na parte descritiva dos encontros na UNIABEU constaram: (a) Aspectos relacionados aos participantes do PICI – quem estava presente/ausente e as justificativas pelas ausências (quando houve); atitudes individuais frente ao grupo e às atividades propostas; (b) Descrição do local onde ocorreram os encontros, dos materiais utilizados e da disposição física da sala; (c) Descrição das atividades propostas e dos eventos especiais ocorridos nos encontros, a partir do meu ponto de vista; (d) Transcrição literal dos diálogos realizados no grupo, a partir das atividades levadas a efeito; (e) Descrição dos meus comportamentos durante os encontros.

Na parte descritiva dos encontros no CPII constaram: (a) Aspectos relacionados aos participantes do PICI – quem estava presente/ausente e as justificativas pelas ausências (quando houve); atitudes individuais frente às situações ocorridas nas turmas do CPII; (b) Descrição do local onde ocorreram as aulas de Educação Física; (c) Descrição dos objetivos da aula de Educação Física e dos eventos especiais ocorridos nas aulas, a partir do meu ponto de vista; (d) Reconstrução, a partir das minhas lembranças, das dinâmicas ocorridas nas aulas que envolveram os participantes do PICI (os registros foram feitos logo após o término das aulas, com o cuidado de reter aquilo que o tempo pudesse apagar da minha memória); (e) Descrição dos meus comportamentos durante as aulas de Educação Física.

A parte reflexiva das anotações abordou os mesmos aspectos, tanto nos encontros realizados na UNIABEU como nos encontros realizados no CPII. A parte reflexiva das observações constou de reflexões sobre: (a) temas emergentes, considerados relevantes para a análise do objeto de estudo; e, novas associações e relações entre as representações e as práticas sociais a partir dos eventos e temas observados; (b) a adequação dos procedimentos teórico-metodológicos eleitos, sobre as estratégias utilizadas e sobre a necessidade de reformular as ações planejadas e/ou as minhas perspectivas (expectativas, opiniões,

representações e práticas); (c) dilemas éticos e conflitos vividos por mim ao longo da pesquisa, mais especificamente nos encontros realizados.

2.4.2.2 As entrevistas

Durante o processo de coleta de dados utilizei além da observação participante, um roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com cada um dos participantes do PICI (APÊNDICE M) e uma entrevista aberta com todos os integrantes do grupo, com o intuito de “desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BIKLEN & BOGDAN, 2000, p.137).

A entrevista semi-estruturada foi realizada individualmente, antes do horário dos encontros. A minha pretensão era realizá-la somente eu e cada um dos participantes, sem a presença dos demais. Entretanto, o próprio grupo solicitou presenciar as falas dos companheiros durante a entrevista, o que foi assentido por oito, dos nove participantes. Apenas um deles, pediu para ser entrevistado sem a presença do grupo, sendo atendido em sua solicitação. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e duraram, em média, 20 minutos.

A entrevista semi-estruturada foi organizada em dois blocos. O primeiro visava identificar as motivações e percepções dos participantes a respeito da própria criatividade e do conceito de inclusão em Educação antes e após a realização do PICI e o segundo tinha como objetivo verificar como os participantes avaliavam o PICI e levantar suas sugestões para o aprimoramento do Programa.

A entrevista aberta foi realizada no último encontro do PICI e teve como objetivo levantar, de maneira informal, as percepções dos participantes a respeito das experiências vividas. Como ocorreu na ocasião da realização da entrevista semi-estruturada, o planejamento inicial foi modificado. A minha pretensão era iniciar o encontro perguntando ao

grupo como eles avaliavam o PICI, no que se referia às contribuições para a formação profissional e para a formação pessoal. Entretanto, um dos participantes me surpreendeu com a seguinte colocação: “você passou esse tempo todo fazendo perguntas para nós, agora nós é que vamos fazer perguntas para você”. Deste modo o diálogo foi iniciado com perguntas elaboradas pelos participantes a respeito de suas curiosidades em relação ao PICI e a minha atuação como professora e pesquisadora. Ao longo do encontro todos falaram sobre suas percepções e projetos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se propõe a examinar o conceito de inclusão em Educação a partir de uma das noções a ele associada: a noção de Direitos Humanos. Muito embora pareça óbvia e natural, proponho que esta combinação não é casual e merece ser problematizada, principalmente pelo fato de que a cristalização de determinados conceitos aprisiona não só os seus sentidos, mas também, as práticas a eles relacionadas.

É possível observar, já há algum tempo, um intenso debate acerca da necessidade de promover a inclusão, respeitar as diferenças, criar oportunidades de acesso a todas as pessoas. Isto é visto como um direito natural de todo e qualquer ser humano, qualquer que seja a classe social a que pertença, o grupo étnico de que faça parte ou a diferença que apresente quando comparada a seus concidadãos. A ampliação desse debate, seja pelos meios de comunicação de massa, pela difusão de novas descobertas científicas ou mesmo pela discussão descompromissada dos diferentes atores sociais contribui para a criação de novas representações sobre o que é inclusão, como deve ocorrer e quem deve/pode/está incluído/excluído.

A ligação entre inclusão em Educação e Direitos Humanos ou, permitam-me o trocadilho, a idéia de que *a inclusão é um direito humano*, se constitui numa representação construída historicamente e permeada por relações de poder e saber, também históricas. Nesse sentido,

...[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p.114)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) me serve como um meio para fomentar o exame e levantar questões – mais do que necessariamente encontrar respostas – a respeito dessa relação. Desse modo, proponho um conjunto de questões que orientam as reflexões propostas nesta Tese: o que são, de onde vêm e para que servem as Representações Sociais (RS)? De que forma o conhecimento científico produzido ao longo dos tempos influenciou e tem influenciado a RS da inclusão em Educação? Como os estudiosos das RS têm abordado a discussão sobre os Direitos Humanos (DH)? Que rupturas podem ser feitas para formular um conceito de inclusão que considere, de fato, todas as pessoas? E, finalmente, quais as articulações possíveis e avanços necessários no debate acerca da inclusão em Educação em sua relação com os DH?

Considerando a complexidade do tema e a necessidade de esclarecimentos acerca de conceitos polêmicos aqui adotados, organizei algumas sub-seções que problematizam estas idéias. A primeira destina-se a discutir a relação entre as Representações e as Práticas Sociais. A segunda apresenta os marcos históricos do conceito de inclusão em Educação e propõe uma ruptura epistemológica do referido conceito com a idéia de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e com a visão liberal de DH. A terceira aborda a questão da formação de professores para a inclusão em Educação e se propõe discutir conteúdos considerados essenciais na formação inicial de professores: o processo de solução de problemas e a criatividade. Finalmente, a quarta aborda aspectos relacionados à criatividade na Educação Física escolar.

3.1 SOBRE AS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS

O que são, de onde vêm e para que servem as RS? Num primeiro momento, a resposta dada a esta questão poderia ser assim sintetizada: *a Teoria das Representações*

Sociais é uma espécie de teoria sobre o senso comum criada pelos grupos sociais para entender e explicar o mundo em que vivem. Entretanto, tal resposta, diga-se de passagem, bastante simplista, deixa uma lacuna para outras questões: se é uma *teoria sobre o senso comum*, como é construída? Seria esta construção consciente, organizada, sistemática, tal como os modelos de construção teórica com os quais temos contato ao longo de nossa escolarização?

Com base nos estudos de Moscovici (2003), Jovchelovitch (2001) e Jodelet (2001) a TRS pode ser definida como um *campo de estudo que visa compreender o processo de construção do conhecimento a partir da lógica do senso comum, enquanto um tipo de construção própria que permite que grupos específicos, em situações e contextos históricos e sociais específicos possam lidar com os problemas do seu tempo. Esse conhecimento é formado e transformado na interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, formando-os e transformando-os reciprocamente através da cultura e da história.*

Esses autores apontam a força e a influência do ambiente acadêmico na difusão da idéia de que as *teorias*, para serem consideradas válidas e confiáveis, devem apresentar uma estrutura neutra, definida, bem delimitada, livre de contradições e ambigüidades, baseando-se numa racionalidade homogênea, passível de ser entendida por qualquer grupo em qualquer situação e como esse pensar acerca dessas teorias pode contribuir para a desvalorização de todo processo de construção do conhecimento que não apresente as mesmas bases, inclusive a própria TRS.

Jovchelovitch (2001) apresenta três questões fundamentais que contribuem para uma reflexão mais aprofundada acerca das bases epistemológicas da Psicologia Social e da TRS: a *relação sujeito-objeto*, a *questão da construção do conhecimento* e a *questão da racionalidade do saber*. Ao discutir a relação sujeito-objeto a autora coloca um problema que me parece central: não é possível compreender a natureza, a dinâmica e a estrutura das RS

sem reconhecer que estas são mediadas por questões culturais, históricas e sociais, pois o conhecimento “é sempre produzido através da interação e sua expressão está sempre ligado aos interesses humanos que estão nele implicados” (DUVEEN, 2003, p.9). Neste sentido,

as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam, se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática mítica ou científica. (MOSCOVICI, 1961/1976, p.40-41, apud DUVEEN, 2003, p.10)

A emergência de novas representações sociais se dá na medida em que o *não-familiar* aparece, sinalizando uma falta de sentido e provocando pontos de conflito onde o conhecimento de um determinado objeto era supostamente dominado. Em outras palavras, as novas representações surgem na tentativa de transformar o *não-familiar* em *familiar*, a fim de harmonizar a compreensão do objeto do conhecimento de forma “confortável”, *convencionalizando-o* e fornecendo pistas sobre o que fazer e como agir em relação a ele (MOSCOVICI, 2003). Mas isto não se dá da noite para o dia. Como um processo de construção coletiva, social e histórica, o sujeito faz uso de *condicionamentos anteriores*, mediados pela linguagem e pela cultura.

(...) sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela [a representação social] constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e adora como se fosse um deus (MOSCOVICI, 2003, p.41).

Wagner (2000) se refere ao termo *representação social* como “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado

com outros membros do grupo social” (p.3-4). Segundo o autor, o grupo social cria, difunde e transforma publicamente o conhecimento partilhado através de discursos e práticas cotidianas.

Entre os campos de pesquisa em RS Wagner (idem) destaca três abordagens: a primeira se dedica a estudar o conhecimento popular construído a partir da socialização dos produtos da ciência como, por exemplo, as representações sociais da *concepção* da *AIDS* e da *depressão*; a segunda se ocupa dos objetos culturalmente construídos ao longo da história, como é o caso do conceito de infância e a terceira investiga os eventos sociais e políticos em relevo em tempos históricos mais recentes. Neste último caso, as representações são compartilhadas por grupos menores e envolvem temas que emergem no contexto político e social como a desigualdade social e os movimentos de protestos.

O autor argumenta que “tais representações são sempre o produto de um processo explícito da avaliação social de pessoas, grupos e fenômenos sociais” (p.9) e apóia-se em Moscovici para afirmar que estas “representações polêmicas de problemas sociais são uma fonte da identidade social” (idem), guiando o pensar e o agir de grupos sociais.

No que diz respeito à primeira abordagem, Wagner (idem) afirma que a ciência tem desempenhado, ao longo dos séculos, um “importante papel como fonte de conhecimento do cotidiano, assim como uma autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas” (idem, p.4). Assim, conjectura que a maioria das pessoas, nas sociedades modernas, entra em contato, em algum momento de sua vida, durante o processo de educação escolar, com algum conhecimento originado de pesquisas científicas.

Entretanto, a apropriação desses produtos não é feita de forma cabal por todas as pessoas, em todos os lugares. O entendimento dos produtos da ciência se dá de forma parcial, de acordo com necessidades, interesses e valores diferenciados em cada cultura. As fontes originais, mediadas por um tipo de *racionalidade científica* bem definida, são reapropriadas coletivamente e transformadas em conhecimentos cotidianos através de metáforas que

favorecem a compreensão do objeto a ser conhecido. Dito de outra forma, os sujeitos buscam compreender o novo a partir do já conhecido, transformando o *não-familiar* em *familiar* (MOSCOVICI, 2003). “Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas” (WAGNER, 2000, p.6).

A pesquisa em representações sociais permite, de igual forma, a compreensão e a reflexão sobre a *imaginação cultural* (idem), que materializa a realidade do mundo social e reflete os sentidos atribuídos pelos diferentes autores e atores desse mundo, carregados de experiências subjetivas e de relações sociais. Desse modo, o que se pensa, o que se diz e o que se faz em relação a diferentes objetos que habitam o mundo social influencia e é influenciado pelas representações que os sujeitos têm acerca desses objetos. Para Wagner (2000), as “representações sociais de objetos culturais constituem basicamente um conhecimento declarativo. Elas delimitam objetos e entidades, estruturam suas características e fixam seu sentido em contextos sociais. São o ‘lidando com o caso’ do dia-a-dia” (p.7).

Um exemplo disso é a representação social da criança. Fruto de uma construção social, o conceito de infância – enquanto uma etapa da vida do indivíduo, com características e necessidades especificamente demarcadas – não existia até o século XVI. O surgimento e difusão da imprensa escrita contribuíram para dar um novo estatuto e atribuir novos papéis sociais à criança, que são recriados nos diferentes tempos e espaços pela família e pela escola, entre outros.

A representação social da criança finalmente integra também um mosaico de conhecimentos quase científicos, que são veiculados pela mídia e usados na sua exploração econômica. Campanhas publicitárias apontam descobertas científicas autorizadas oriundas da medicina e da psicologia, para exaltar novos produtos, supostamente capazes de satisfazer as necessidades infantis. Assim, um novo conhecimento vulgar é criado, resultando num consumo “cientificamente” justificado para as crianças. (WAGNER, 2000, p.7)

Até aqui as duas abordagens ora mencionadas se referem a representações que circulam num espectro mais amplo e são compartilhadas, de alguma forma, por um grande número de pessoas. Entretanto, a terceira abordagem das representações sociais referida por

Wagner (2000), a abordagem das *representações polêmicas* parece a mais adequada aos interesses desta pesquisa, ainda que as abordagens anteriores possam contribuir em vários aspectos⁷⁷.

Resultante de um processo de comunicação e discursos e impulsionada por inúmeros movimentos em defesa dos direitos das pessoas que sofrem algum tipo de exclusão, a representação do conceito de inclusão em Educação resulta da confrontação entre pessoas e grupos de profissionais com novos referenciais de *culturas, políticas e práticas* que guiam o pensar e o agir no campo educacional desde o início da década de 90 (SANTOS, 2003).

Contudo, “a representação social como processo só pode ocorrer em grupos e sociedades onde o discurso social inclui a comunicação tanto de pontos de vista compartilhados, quanto divergentes sobre muitos assuntos” (BOURDIEU, 1976 apud WAGNER, 2000, p.10). São essas divergências que tornam o conceito de inclusão rico – sob o ponto de vista das possibilidades de concretização – e contraditório – no que se refere às diferentes compreensões e aplicações práticas. Para Wagner (2000),

São exatamente essa experiência e conhecimentos contraditórios que habilitam o tipo de discurso coletivo que cria o que chamamos de conhecimento ordinário e de senso comum nas sociedades modernas. No processo de conversação e comunicação social na mídia de massa, os objetos são criados e elaborados pelos atores sociais, que podem integrar no processo de comunicação quaisquer recursos de que disponham. (p.10)

A partir de uma necessidade prática – o que fazer e como fazer para ensinar os alunos que não se ajustam aos padrões lingüísticos, sensoriais, cognitivos, físicos, emocionais, étnicos, socioeconômicos entre outras diferenças existentes – os professores criam representações sobre a inclusão em Educação e lhes dão significado e realidade. Essas representações são mediadas pelos conhecimentos que os professores tiveram acesso durante a formação inicial, discursos emitidos por seus pares, informações veiculadas pela mídia e políticas educacionais, para mencionar alguns. Dito de outra forma, os professores consomem

⁷⁷ Apresentarei e discutirei a contribuição destas abordagens no item 3.2.1 Rupturas com o conceito de necessidades educacionais especiais.

conhecimento científico referente à inclusão e produzem teorias subjetivas e conhecimentos pessoais em grande parte relacionados com conhecimentos sociais e culturais preexistentes.

Assim, uma representação social é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (WAGNER, 2000, p.11).

Se as representações criadas e as práticas realizadas por um determinado grupo estão relacionadas, emerge daí uma importante questão: a modificação das representações altera a prática? Ou, por outro lado, a modificação das práticas altera as representações? Para Rouquette (2000), as representações sociais são uma *condição das práticas* e as práticas, por sua vez, são um *agente de transformação das representações*. Dito de outra maneira, “as representações estão ancoradas nas práticas” (p.43). Mas como podemos definir a idéia de prática?

Rouquette (2000) admite que a prática seja o resultado de uma ação que é realizada com determinada frequência por um sujeito. Essa ação, por sua vez, pode ser analisada a partir de duas vertentes: as maneiras de fazer (técnicas) e as conseqüências geradas pelo resultado da ação (“cálculo”). Cabe atentar para o fato de que a frequência de realização não quer dizer, necessariamente, a quantidade de vezes com que a ação é realizada, mas diz respeito à *familiaridade para o sujeito* (idem), dessa realização. Desse modo, a prática envolve tanto o *fazer* quanto o *pensar criterioso* a respeito deste fazer, repetindo-o, ajustando-o, modificando-o, caso seja necessário. Nesse caso, as pessoas que já têm algum tipo de familiaridade com determinados objetos ou que foram expostas a determinadas situações sociais que envolvem tais objetos podem vir a realizar práticas diferenciadas daquelas pessoas que não tiveram as mesmas experiências.

A decomposição da noção de prática conduz a distinguir quatro aspectos que deveriam ser colocados à prova, ao modo de variáveis independentes contextualizadas, e que um modelo propriamente psicossocial poderia integrar: a passagem ao ato (conhecer por si próprio ou, somente, por ouvir

dizer), a frequência (os especialistas e os iniciantes, se assim o desejarmos), o *modus operandi* (a forma específica de fazer) e o cálculo, isto é, a avaliação das conseqüências da ação com, se for o caso, a justificação da mesma. (ROUQUETTE, 2000, p. 46)

Assim, a representação social é típica do grupo que a recebe e *seu sentido não é unívoco* (ORDAZ, & VALA, 2000), pois cada grupo possui um repertório específico para recebê-la, que colabora na busca por um mundo estável e inteligível.

Segundo Moscovici (2003), dois processos contribuem para a construção de um mundo estável e inteligível: a *objetivação* e a *ancoragem*. Definidos como processos reguladores das RS, a *objetivação* tem a função de materializar o conteúdo da representação, tornando físico e acessível o que é, inicialmente, intelectualmente construído. A *ancoragem*, por sua vez, é o processo que remonta à(s) origem(ns) da representação, é o “lugar” de onde se retiram as idéias que vão integrar as RS, contribuindo para a transformação do *não-familiar* em *familiar* e tornando o objeto *palpável* e *funcional* socialmente.

Ordaz & Vala (1998), propõem que

os sistemas de comunicação, enquanto modalidades de relação social, orientam a forma através da qual o novo se torna familiar (...) enquanto âncoras que orientam a constituição de representações, os sistemas de comunicação geram também diferentes modalidades de objetivação de uma idéia, um conceito, de um fenômeno (p.89).

Alguns pontos devem ser considerados aqui. A educação escolar e a mídia podem ser compreendidos como sistemas de comunicação bastante eficazes na produção de representações e no desenvolvimento das práticas sociais. Embora os instrumentos utilizados por esses dois sistemas de comunicação para difundir e propagar as informações sejam diferentes, ambos: (1) transmitem conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem que (2) traduzem normas e expectativas sobre como proceder para garantir o bom andamento desse processo, de forma a incluir todos os alunos. Aliadas a esses canais de informação podemos mencionar as experiências vividas pelos futuros professores como alunos e as lembranças e exemplos de professores que podem balizar a construção ou a

reafirmação de determinados “padrões” ou “modelos” de “bons/maus” alunos e “bons/maus” professores no contexto da dialética inclusão/exclusão.

Deste modo, os conteúdos a que os estudantes têm acesso ao longo de sua formação – seja via educação escolar seja via meios de comunicação de massa – podem servir de pontos de ancoragem para definir o que é considerado ideal para garantir a inclusão e identificar o que é ou não excludente. Por outro lado, as experiências escolares vividas por esses estudantes – sejam elas anteriores ou atuais – geram diferentes formas de objetivação desses conteúdos. Em meu entendimento, a grande questão para a discussão a respeito da temática inclusão em Educação quando se trata das representações e práticas sociais, está na problematização das definições acerca do que é “inclusivo” ou “excludente” e das práticas a elas associadas que podem, ou não, estar de acordo com essas definições.

3.2 O MARCO HISTÓRICO DO CONCEITO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO – ALGUMAS RUPTURAS NECESSÁRIAS

3.2.1 Rupturas com o conceito de necessidades educacionais especiais

No que diz respeito ao conhecimento científico produzido, a representação social da inclusão em Educação está sujeita a influências das pesquisas no campo da saúde, principalmente. Na segunda metade do século XX, o desenvolvimento da ciência nas mais diversas áreas do conhecimento humano abriu espaço para discussões e ações sobre a educação dos deficientes: “o deficiente pode aprender, tornou-se a palavra de ordem” (GLAT, 1998, p.11). Este movimento influenciou, na história da Educação, a criação de escolas especiais e classes especiais para que estes indivíduos pudessem superar, mesmo que parcialmente, suas dificuldades/deficiências e participar mais ativamente da vida em

sociedade, minimizando sua condição de segregados. A este movimento deu-se o nome de integração – cujo foco centrava-se 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.

No campo da Educação, a partir do surgimento e uso oficial do termo inclusão (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990), algumas vertentes de pensamento passam a ser identificadas quanto ao seu uso. Uma é a da Educação Especial, que se apropriou do termo de modo a colaborar para a criação de um imaginário que o associa uma categoria específica de alunos e, em muitos casos, o utiliza como uma espécie de *sobrenome* desses alunos. A categoria *alunos deficientes* – que têm suas especificidades – passa a ser denominada pelo senso comum como *os alunos incluídos*, diluindo a distância entre as especificidades de cada deficiência; ocultando aspectos sociais, políticos e ideológicos que permeiam a discussão e atribuindo um mesmo sentido ao *atendimento às NEEs* e ao *processo de inclusão*, como se inclusão em Educação fosse sinônimo de integração de pessoas deficientes no sistema educacional regular.

Outra vertente, a da Sociologia da Educação, utiliza tacitamente o termo *inclusão* confrontando-o dialeticamente com a categoria *exclusão*. Essa vertente lança mão de argumentos que discutem os diferentes tipos de discriminação *essenciais* à escola e à sociedade e de que forma a educação na sociedade capitalista contribui para a produção, reprodução e manutenção de situações de inclusão/exclusão e de marginalização, principalmente, das pessoas que fazem parte dos grupos menos favorecidos economicamente (BAUDELLOT & ESTABLET, 1975; BOURDIEU & PASSERON, 1975; ALTHUSSER, S/D).

Saviani (2006) aponta alguns aspectos da vertente sociológica crítica que esclarecem a maneira como o processo de exclusão no contexto educacional está relacionado à questão da

marginalidade⁷⁸: a *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, a *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado* e a *Teoria da Escola Dualista*.

Na *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica* proposta por Bourdieu & Passeron, a escola cria, a partir de referenciais ditados por grupos dominantes, arbitrários culturais que funcionam como *bens* que propiciarão – de acordo com esses ideais – benefícios e privilégios a quem os detém. Dessa forma, os indivíduos são classificados com base nos bens culturais que produzem, apreciam e consomem ou, em outras palavras, com base no *capital cultural* acumulado.

os marginais são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (idem, p.21)

Já para Louis Althusser, outro representante da vertente sociológica, a ideologia é um dos principais meios de reproduzir as relações de produção do sistema capitalista. Instituições como a igreja, a escola e a família, por exemplo, atuam como *Aparelhos Ideológicos de Estado* e inculcam suas práticas e valores nos indivíduos, determinando como deve ser a relação entre exploradores e explorados e garantindo assim os interesses da burguesia dominante. “O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção da sociedade capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2006, p.24). Althusser propõe, entretanto, um avanço no que se refere à possibilidade de superar a ideologia dominante: a luta de classes no interior dos AIE – ainda que admita que essa tarefa é, no mínimo, árdua e inglória:

peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os

⁷⁸ Condição em que se encontram os indivíduos que não atendem os critérios estabelecidos como aceitáveis ou desejáveis no que diz respeito a aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros. Marginalidade, neste sentido, pode ser entendida como sinônimo de exclusão por se tratar da veiculação de diferentes abordagens e problematizações acerca do fenômeno do fracasso escolar. (SAVIANI, 2006)

encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, S/D, pp.67-68 apud SAVIANI, 2006, pp. 24-25)

Numa terceira abordagem, proposta por C. Baudelot & R. Establet, a *Teoria da Escola Dualista*, a escola, além de reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente, tem a “missão de *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (BAUDELLOT & ESTABLET apud SAVIANI, 2006, p. 27). Para isso, a maneira como a burguesia organiza a escola – em duas redes de formação: a escolarização secundária-superior (S.S.) e a escolarização prático-profissional (P.P.) – tende a desqualificar o trabalho manual e exaltar o trabalho intelectual, ao mesmo tempo em que *encaminha* a massa de operários para um tipo de formação escolar que os qualifica para funções eminentemente práticas no mercado de trabalho e naturaliza o caminho da formação secundária-superior para os *filhos* da burguesia. Assim, mesmo que haja *oportunidade* de *acesso* à formação escolar, o *tipo* e o *conteúdo* da formação poderão contribuir – ou não – para a mobilidade social dos seus destinatários.

A escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 2006, p. 28)

E ainda outra vertente, a da Psicologia Escolar, que oscila entre a concepção adotada pelos educadores especiais (que nada mais fizeram do que revestir a integração com outra capa, desvirtuando, assim, o sentido crítico de inclusão) e a perspectiva psicossociológica.

Vale lembrar que o conceito de inclusão foi – e ainda está sendo – histórica e socialmente construído na medida em que novas e várias discussões têm sido realizadas por diferentes atores das mais diferentes áreas. O debate recente incentivado pelos meios de comunicação de massa sobre o respeito às diferenças – nesse caso, não só relativas a deficiências – contribui para essa construção. No campo das políticas públicas no campo do currículo, pode-se constatar nos PCN's a construção de um discurso voltado para a afirmação dessa idéia. Todavia, não se pode afirmar que as representações sociais da inclusão são emancipadas, hegemônicas ou culturais, tendo em vista que ainda não perderam seus laços com grupos sociais claramente identificáveis, como é o caso do grupo de pessoas deficientes.

Entretanto, a inclusão em Educação não é uma continuidade histórica da idéia de integração. A inclusão em Educação, tal como é entendida nesta Tese, é uma ruptura total com a idéia de NEEs e não deve ser comparada somente ao movimento de deficientes. É possível adiantar que o marco da inclusão não começa com a normalização, tampouco com a educação especial, mas pode ser associado a eventos históricos como a Revolução Francesa, a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Em todos esses eventos a noção de que toda e qualquer pessoa possui *direitos* universais que devem ser respeitados está presente e nos convida a uma reflexão mais ampla sobre algumas rupturas necessárias à construção do processo de inclusão em Educação, entre elas a possível leitura liberalista deste processo, justamente por remontar a tais eventos.

3.2.2. Rupturas com a visão liberal de *direitos humanos*

Como os estudiosos das Representações Sociais têm abordado a discussão sobre os DH? Pereira, Ribeiro & Cardoso (2004) realizaram uma pesquisa sobre “como estudantes

universitários representam seu envolvimento e o do Governo Brasileiro nos DH e como essas representações se ancoram nos sistemas de valores desses estudantes” (p.56).

Segundo esses autores, os DH são a materialização de um conjunto de expectativas relacionadas aos valores humanos, tornando relevante o estudo das representações dos diferentes grupos sociais acerca de quem são os responsáveis pela aplicação desses direitos. Para analisar os dados coletados junto a 300 estudantes universitários de uma universidade privada de Goiânia, Pereira, Ribeiro & Cardoso (2004) se basearam no estudo desenvolvido por Spini e Doise (1998), também dirigido a estudantes universitários, que aponta para a existência de princípios organizadores do envolvimento nos DH e revela duas dimensões que organizam as representações sociais dos estudantes: pessoal versus governamental e abstrato versus concreto (aqui denominadas *ideal vs real*).

A primeira dimensão descreve o sujeito da responsabilidade pelo cumprimento dos direitos: Estado *versus* cidadão. A segunda dimensão organiza os posicionamentos concernentes ao nível do compromisso: concreto (aquilo que atualmente se está fazendo); abstrato (o que deveria ser feito). Segundo Spini e Doise (1998), essa dimensão é responsável por separar o que os indivíduos deveriam fazer daquilo que eles concretamente fazem pelos DH. (SPINI e DOISE, 1998, apud PEREIRA, RIBEIRO & CARDOSO, 2004, p. 57)

Desse modo, a conexão entre essas dimensões resulta em diferentes formas de representação do envolvimento nos DH, que traduzem o que é considerado real ou o que está apenas no plano do ideal ou é reconhecidamente necessário: o que o governo deveria fazer/o que está fazendo; o que o indivíduo deveria fazer/o que está realmente fazendo. Tais representações podem ser objetivadas em discursos como: “os direitos humanos não são assegurados por culpa do governo, que não dá assistência aos pobres”, “eu pago meus impostos religiosamente e contribuo para a saúde no país”, “o investimento do governo melhorou a educação no meu Estado”, “eu faço a minha parte. Se todos se unissem, poderíamos acabar com a exclusão”...

Outro referencial utilizado pelos autores como base para análise dos dados foi o modelo psicossocial dos valores, que analisa o conteúdo e a estrutura de quatro sistemas de valores identificados na sociedade moderna: *materialistas*, *hedonistas*, *religiosos* e *pós-materialistas*. Cada sistema de valores é composto por sub-sistemas que os caracterizam, de acordo com crenças ou concepções desejáveis socialmente e que refletem ideologias.

Pereira, Camino & da Costa (2004) partem da teoria dos tipos motivacionais – poder, realização, hedonismo, estimulação, autodireção, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança – proposta por Schwartz (1992)⁷⁹, articulando-a com a perspectiva sociológica de Inglehart (1977), que se volta para a análise dos valores subjacentes às mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas nas sociedades capitalistas, denominados valores materialistas e valores pós-materialistas⁸⁰. Deste modo, os valores são definidos como

estruturas de conhecimento socialmente elaboradas para sintetizar os elementos de um sistema simbólico amplamente compartilhado. Nessa abordagem, os sistemas de valores expressam os conflitos ideológicos que ocorrem nas sociedades, orientam os comportamentos e estão ancorados nas identidades dos grupos sociais e nos posicionamentos ideológicos derivados dessas identidades. A emergência de um conjunto de valores em uma determinada sociedade está condicionada, não ao fato deles representarem cognitivamente as metas individuais dos membros dessa sociedade, mas pela característica própria dos valores de representarem as diversas tendências ideológicas com as quais os grupos sociais se identificam (p.506)

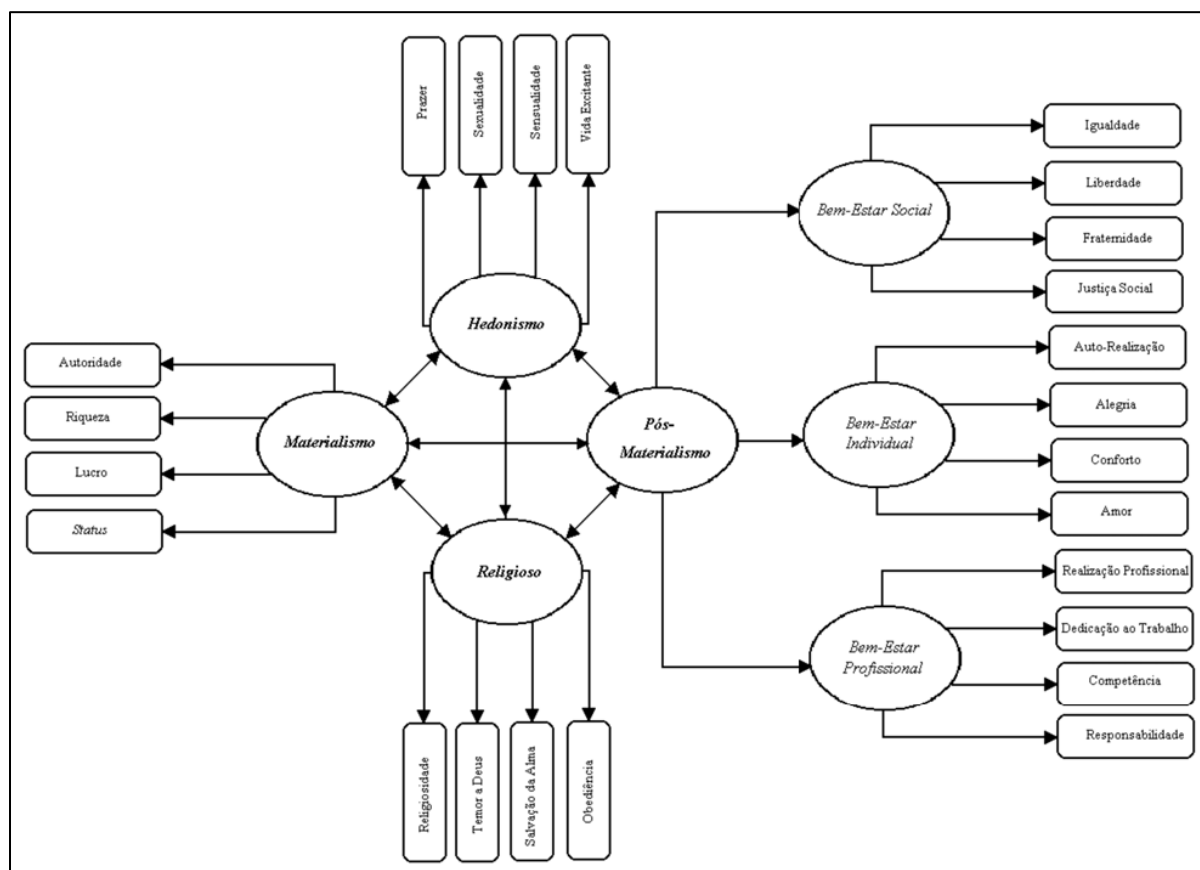
Pereira, Camino & da Costa, (2004) apresentam o modelo psicossocial dos valores através de um diagrama que demonstra algumas possíveis relações existentes entre os quatro sistemas de valores presentes na sociedade moderna: *religioso*, *hedonista*, *materialista* e *pós-materialista*. A religiosidade, o temor a Deus, a salvação da alma e a obediência são valores

⁷⁹ Essa teoria defende a idéia de que “os valores são representantes cognitivos de um conjunto de necessidades universais da natureza humana. Eles são metas individuais transituacionais que expressam interesses concernentes a um tipo motivacional” (PEREIRA, CAMINO & DA COSTA, 2004, p.505).

⁸⁰ A noção de materialismo e pós-materialismo a que Inglehart (1991) se refere não diz respeito diretamente a perspectiva materialista histórica de Marx. Os conceitos são definidos a partir da idéia de que a satisfação ou não das necessidades humanas básicas (Maslow, s/d) pode desencadear padrões valorativos predominantes (materialistas ou pós-materialistas). Os padrões valorativos materialistas estariam relacionados a sociedades em que não se têm satisfeitas as necessidades de segurança (física e econômica). Em contrapartida, nas *sociedades industriais avançadas*, onde tais necessidades foram satisfeitas em virtude de sua estrutura econômica, tende-se a adotar padrões de valores pós-materialistas calcados em valores relacionados ao *bem-estar social*, *bem-estar individual* e *bem-estar profissional*.

próprios ao sistema religioso; o prazer, a sexualidade, a sensualidade e a vida excitante são valores ligados ao sistema hedonista; autoridade, riqueza, lucro e status estão relacionados ao sistema materialista. O sistema pós-materialista apresenta três sub-sistemas: bem-estar social (caracterizado por valores como: igualdade, liberdade, fraternidade e justiça social), bem-estar individual (caracterizado por valores como auto-realização, alegria, conforto e amor) e bem-estar profissional (caracterizado por valores como realização profissional, dedicação ao trabalho, competência e responsabilidade) (PEREIRA, CAMINO & COSTA, 2004). A Figura 06 apresenta o modelo proposto por Pereira, Camino & Costa, (2004):

FIGURA 06: ESTRUTURA E CONTEÚDOS DOS SISTEMAS DE VALORES (PEREIRA, CAMINO & COSTA, 2004).



Em linhas gerais, as pesquisas apontam para a interferência de fatores sociopolíticos e preferências ideológicas nas Representações Sociais dos DH e no posicionamento dos indivíduos em relação a eles: “o posicionamento favorável à aplicação dos DH está ancorado na identificação política de esquerda e na rejeição aos partidos de direita com ideologia

autoritária e conservadora” (DOISE & HERERRA, 1994, apud PEREIRA, RIBEIRO & CARDOSO, 2004, p.57) e a responsabilidade sobre a aplicabilidade dos DH é reconhecida pelos participantes tanto na dimensão pessoal como na governamental. Outro resultado importante é que a inserção pessoal em organizações não-governamentais e movimentos populares e movimentos sociais contribui para o aumento do sentimento de responsabilidade na aplicação dos direitos.

Os resultados revelam que o envolvimento pessoal-abstrato, ou seja, a representação sobre o que deve ser feito pelas pessoas, está ancorada na oposição entre os valores pós-materialistas e materialistas. Na medida em que se priorizam padrões de referência pós-materialistas – relacionadas às diferentes formas de bem-estar – o envolvimento pessoal-abstrato aumenta, dando origem a representações mais claras sobre “o que eu devo fazer” para garantir esses direitos.

Contrariamente, a adesão aos valores materialistas diminui esse envolvimento. Na sociedade atual, altamente marcada pelo individualismo, a autoridade, riqueza, lucro e o status – valores classificados como materialistas – são vistos, em muitos casos, como condições para a prática da dominação daqueles que possuem tais atributos sobre os que não possuem. Quem possui esses atributos é visto, freqüentemente, como alguém “auto-suficiente” e “livre para fazer o que quiser”, desobrigando-se do compromisso com os Outros que não têm a mesma liberdade e auto-suficiência. Desse modo, é como se a “conquista do lugar ao sol”, garantida através de esforço e dedicação, garantisse também uma posição privilegiada diante daqueles que não demonstram essas virtudes. A frase “cada um deve fazer a sua parte”, talvez seja emblemática neste caso. E a “parte” que cabe àqueles que têm autoridade, riqueza, lucro e status parece não ser digna de ser compartilhada, de forma equânime, na sociedade capitalista.

O mesmo ocorre em relação à percepção dos sujeitos acerca do envolvimento governamental. A adesão aos valores pós-materialistas eleva a compreensão de que o governo

é um dos responsáveis pela aplicação dos DH. O contraponto também é recíproco em relação à adesão aos valores materialistas, que contribui para a idéia de que o governo não deve se envolver com os DH. Quanto ao envolvimento pessoal-concreto, os autores apontam que o sistema religioso consiste no principal ponto de ancoragem. O que realmente está sendo feito pelos sujeitos para garantir a aplicação dos DH pelo que se pode entender, está relacionado aos valores religiosos como religiosidade, o temor a Deus, a salvação da alma e a obediência.

A percepção acerca do que o governo está efetivamente fazendo (governamental-concreto) ancora-se na oposição entre valores materialistas e hedonistas. “Quanto maior é a importância dada aos valores materialistas e menor a atribuída aos hedonistas, mais elevado é o grau de percepção de que o governo brasileiro está concretamente envolvido com a aplicação dos DH”. (PEREIRA, RIBEIRO & CARDOSO, 2004, p.61).

Numa análise preliminar, poderíamos entender que para solucionar o problema da garantia dos DH bastaria satisfazer as necessidades econômicas características das sociedades “subdesenvolvidas” ou “em desenvolvimento”. Em outras palavras, na medida em que se eleva o padrão de vida, aumenta-se o poder de compra, a pobreza diminui e garante-se emprego, escola, saúde, enfim, tudo “está resolvido” e todos serão “felizes para sempre”. Seria esta a solução? O que diríamos, então, das inúmeras atitudes discriminatórias, opressoras e excludentes dirigidas a cidadãos não-americanos residentes nos Estados Unidos da América após o fatídico ataque de 11 de setembro de 2001? Ou, o que pensar sobre os casos de homicídios e agressão física dirigidos a mendigos, índios e empregadas domésticas no Brasil, cujos autores são representantes de uma classe economicamente favorecida? Parece que apenas o estado de bem-estar social não garante o respeito aos DH num sentido mais amplo.

No que se refere especificamente à questão da inclusão em Educação, o pressuposto de que toda e qualquer pessoa tem direito à liberdade, à igualdade, à vida, à educação, à

saúde, à segurança, entre tantos outros, é central. Por mais que isto seja considerado fato, não se pode dizer que a noção de direito é algo tido como natural.

A luta pelos direitos do homem é uma construção histórica que passou por várias gerações. A primeira centrou-se na busca por direitos individuais à liberdade, questionando a primazia da Igreja Católica e a organização política, social e econômica do século XVIII, trazendo como resultados concretos a *Declaração da Virgínia* (USA, 1776) e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (França, 1789); a segunda, focalizou os direitos sociais, econômicos e culturais e defendeu o direito à igualdade dos trabalhadores no século XIX e início do século XX, donde resultaram a *Constituição Mexicana* (1917) e a *Constituição Russa* (1919). A terceira geração voltou sua atenção para os direitos dos povos e à solidariedade, assumindo uma dimensão internacional e convocando diferentes nações do mundo à discussão a respeito de melhores condições de vida para a humanidade, dando origem à amplamente difundida *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) e a *Declaração Universal dos Direitos dos Povos* (1976). No final do século XX emerge uma quarta geração, que reivindica, através dos movimentos ecológicos, os direitos à vida numa dimensão planetária, invitando as nações à luta pela conservação da natureza em prol de uma vida saudável e harmônica no planeta, cuja concretização se pode verificar na *Carta da Terra ou Declaração do Rio* (1992) (CANDAUI, et. al, 1999; TRINDADE, 2002; BOBBIO, 2004).

Não é intuito desta pesquisa detalhar o contexto histórico de cada um desses movimentos, mas ressaltar que a discussão sobre os direitos do homem tem origem

quando o aumento do poder do homem sobre o homem – que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens – ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo, ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações de poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor. Às primeiras, correspondem os direitos de liberdade, ou um não-agir do Estado; aos segundos, os direitos sociais, ou uma ação positiva do Estado. (BOBBIO, 2004, p.26)

Neste sentido, os Direitos Humanos nascem das necessidades impulsionadas pelas novas demandas sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, forjadas pela própria humanidade. Mas se é a humanidade que cria as condições que fazem emergir novas necessidades – que demandam novos direitos – recaímos numa questão, no mínimo, delicada: quem define a noção de *direito*? Quem são os destinatários desses *direitos*? Como assegurar a coerência entre o direito proclamado – oriundo das aspirações ideais – e o direito assegurado por lei? Para Bobbio (2004),

a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela mesma se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (p.29)

A noção de *direitos* e, mais ainda, a noção de *Direitos Humanos* traz consigo controvérsias que vão além da aceitação dos direitos legalmente estabelecidos. Em outras palavras, se é *fato* que *todos têm direitos* – por serem cidadãos, por fazerem parte de uma mesma sociedade democrática, por contribuir para a vida econômica do país e para o desenvolvimento da sociedade mais ampla – nem sempre é considerado *fato* que o discurso dos DH não tem sua prática assegurada da forma como é proclamado. Vale lembrar que declarar que todos têm direito a uma educação de qualidade e não questionar a maneira como a sociedade se articula – ou não – para atingir tais objetivos pode ser uma forma de dissimular, produzir e manter muitas exclusões no campo educacional.

Bobbio (2004) propõe uma discussão que enriquece a polêmica acerca dos DH e apresenta alguns argumentos que nos fazem pensar sobre a necessidade de rompermos com a visão liberal de DH – individualista e particularista, por definição – e buscar seus fundamentos não em valores últimos – tidos como inquestionáveis e irresistíveis – mas em “cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis” (p.43). Este movimento requer um

“estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” (p.44).

Aliás, para Bobbio (2004), a busca por um *fundamento absoluto* que justifica os DH é infundada. Entre as dificuldades que se colocam está a própria definição de direitos. A tentativa de defini-los com base em argumentos válidos e universais dá origem, em muitos casos, a definições tautológicas; justificativas que falam sobre o “estatuto desejado”, mas não sobre o seu conteúdo; quando fazem menção ao conteúdo, introduzem expressões avaliativas que geram novos obstáculos: “os termos avaliativos são interpretados de modo diverso conforme a ideologia assumida pelo intérprete” (p.37).

Recaímos aqui em duas questões capitais para a discussão acerca da inclusão em Educação: se os direitos do homem variam e se modificam ao longo da história de acordo com condicionantes políticos, sociais, econômicos, culturais e, portanto, não podem ser compreendidos como *naturais*, que direitos são importantes e imprescindíveis a todos os homens no contexto atual em que vivemos?

A primeira questão introduz a segunda: ao identificamos o que é mais importante e necessário fazemos escolhas que traduzem valores. Ora, ao concordamos com a posição de que *todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos* (Art.I, DUDH) ou ainda, que *toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei* (Art.V, DUDH), de alguma forma estamos de acordo com os valores objetivamente expressos numa Declaração Universal, consensualmente elaborada e aprovada por 48 países há quase seis décadas. A questão que se coloca não é se existe ou não um sistema de valores universal, pois o marco histórico do consenso acerca desses valores pode ser factualmente comprovado desde 1948. Assim,

o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata mais de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais

seguro de garanti-los para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p.45)

Quando se trata do direito à educação, não precisamos ir muito longe para constatar que apesar de todos os esforços das políticas públicas brasileiras para ampliar o acesso de todas as pessoas ao sistema educacional, as condições de sucesso dos estudantes estão muito distantes de se concretizar, principalmente nas regiões mais pobres do país. A fome, a miséria, o desemprego e o subemprego, entre tantos outros problemas, colaboram para o abismo entre os direitos proclamados e os direitos assegurados. Neste sentido, o argumento de que o processo de inclusão em Educação deve assegurar o direito de todos os estudantes à educação pode ser tornar vazio se não considerar que

a efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já perdeu. Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas de nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de *potência* que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de *impotência* que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos humanos com senso de realismo (BOBBIO, 2004, p.64).

Diante do exposto, tanto os estudos de Bobbio – na filosofia política – como as pesquisas desenvolvidas no campo da TRS – referentes à Psicologia Social – podem contribuir para o debate acerca da inclusão em Educação e para concretizar – pelo menos no campo teórico – as duas rupturas mencionadas – com a noção de NEEs e com a visão liberal de DH. Tais rupturas não encerram a discussão a respeito do assunto nem constituem uma tentativa de negar posições historicamente assumidas e difundidas em ampla medida tanto por parte da Academia como pelo senso comum. Tais rupturas são necessárias – e provavelmente muitas outras também – e podem, talvez, colaborar para a construção de novas culturas, políticas e práticas de inclusão (SANTOS, 2003) no campo educacional.

Um dos avanços observados nos estudos sobre os DH no âmbito da TRS é a tentativa de investigar junto aos sujeitos da representação o que tem sido feito – ou intencionado fazer – para garantir a aplicação dos DH de uma maneira mais ampla. A discussão sobre os princípios organizadores do envolvimento nos DH (SPINI & DOISE, 1998) e o modelo psicossocial dos sistemas de valores (PEREIRA, CAMINO & DA COSTA, 2004) abre a possibilidade de analisar, por extensão, em que dimensões – pessoal versus governamental e ideal versus real — estão ancoradas as representações sociais da inclusão em Educação e dos DH a ela associados e também que sistemas de valores permeiam seus discursos justificatórios.

Talvez esteja aí um árduo, importante e fecundo caminho a se percorrer pelos educadores e também por aqueles que são responsáveis pela formação desses educadores: desvendar e compreender que sistemas de valores são esses e, mais do que isso, propor formas específicas de pensá-los e repensá-los junto aos educadores ou futuros educadores e quem sabe, transformá-los, considerando o contexto atual em que vivemos.

Se, por um lado, é possível constatar a multiplicidade de significados de sentidos a eles atribuídos na sociedade globalizada, por outro é necessário considerar como ponto de partida valores que podem ser comuns à História da humanidade e que ainda persistem mesmo com as inúmeras transformações sociais em todos os cantos do mundo. É o caso, por exemplo, do respeito, cooperação, reciprocidade e justiça, valores esses cultivados desde a Antigüidade e integrados ao sistema de representações da população em geral e também associados à noção de inclusão em Educação.

Um dos grandes desafios é tornar físico e acessível o que é inicialmente, intelectualmente construído ou, em outras palavras, *transformar as palavras em carne* (MOSCOVICI, 2003). Neste sentido, entre os inúmeros caminhos e soluções possíveis, poderíamos, talvez, começar pela revisão crítica não só do que dizemos, mas também do que

efetivamente fazemos para garantir os nossos direitos e os direitos dos “outros”. Por mais que não se possa desvincular o *dizer* do *fazer* é preciso *dizer o que se faz e fazer o que se diz*, sobretudo quando defendemos a inclusão para todos (SANTOS, 2007).

Finalmente, é preciso, também, considerar que a busca por essa coerência deve ser incentivada junto à classe de professores que são, potencialmente, “mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação” (PERRENOUD, 1999, p.5). Particularmente, entre as transformações que eu desejaria ver, como pesquisadora e docente que sou, está a criação e o desenvolvimento de espaços dialógicos nas escolas e universidades, onde os professores em formação e aqueles que já estão no *front*, juntos ou em separado, possam problematizar a ação pedagógica, planejar e experimentar soluções para minorar as situações de exclusão identificadas nesses espaços de formação.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE COMO CONTEÚDOS ESSENCIAIS

3.3.1 A formação de professores para a inclusão em Educação

A formação de professores para a inclusão em Educação ainda não é uma realidade no ensino superior brasileiro. Embora as políticas apontem para a necessidade de democratizar o acesso ao saber, incluindo-se aí a formação inicial e continuada de professores e a reorganização dos sistemas educacionais no concernente à elaboração de políticas de largo alcance que atuem diretamente na melhoria das condições de trabalho nas escolas, cabe reconhecer a impossibilidade de transformar a escola e o sistema educacional da noite para o dia. Entretanto, um dos argumentos desta Tese é que a pesquisa em educação pode ser um caminho viável, principalmente se os seus resultados forem compartilhados não só com a comunidade acadêmica, mas também com o campo

onde se travam lutas bastante concretas pela inclusão em Educação: as instituições de ensino em qualquer nível. Nesse sentido, a universidade tem um papel fundamental em seus três eixos de atuação: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A resignificação da formação de professores para uma educação inclusiva (SANTOS, et. al., 2007) foi objeto de uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE – com 1007 alunos em processo de formação inicial oriundos da FE/UFRJ. O objetivo primeiro foi “contribuir para a resignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão” (p.11), através de um estudo que, ao longo de três anos – 2004/2007 – procurou:

caracterizar a atual formação de professores tendo como referencial parâmetros de *culturas, políticas e práticas* de inclusão em Educação; Caracterizar a atual formação de professores a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE; e Sugerir, a partir dos resultados da pesquisa, caminhos para o aprimoramento da formação profissional dos professores (SANTOS, et. al, 2007, p.11)

Entre os principais resultados encontrados, os pesquisadores afirmam que *a investigação científica também é educativa*, considerando que os instrumentos utilizados para a coleta de dados suscitaram nos estudantes questões até então impensadas *acerca de uma convivência pró-inclusão* (SANTOS, et. al., 2007). A pesquisa identificou contradições entre as falas que caracterizavam a FE como inclusiva e as práticas excludentes também relatadas pelos estudantes no interior da instituição, argumentando que “esta discrepância pode estar associada à ignorância sobre o que seja promover inclusão em Educação” (p.96). Os autores atentam para o fato de que a *ignorância* acerca da inclusão em Educação pode estar relacionada a aspectos conceituais – o que é inclusão – e aspectos valorativos que incluem o grau de importância atribuída *às condições alheias da coletividade*.

Isto porque, conforme vimos defendendo, a inclusão é um processo – do qual fazem parte *pensamentos* individualistas (assumidos por uma quase totalidade e representativos de uma cultura mercadológica do capitalismo atual), *intenções* e *ações* que constituem o seu próprio contraponto, a

exclusão. Assim, quando se ignora uma coisa, é bem provável que ela nem seja pensada como estratégia de organização institucional (idem, p.96)⁸¹.

Na visão dos participantes da referida pesquisa, os *valores* representativos da dimensão das *culturas de inclusão* e *o que fazer para*, representativos da dimensão das *práticas de inclusão*, constituíram elementos em destaque, enquanto que *as estratégias*, *o planejamento* e *o pensar crítico sobre*, representativos da dimensão das *políticas de inclusão* foram mencionados de forma restrita. Embora o currículo de formação na instituição pesquisada aponte para uma formação voltada para aspectos técnicos ligados à *atuação do professor*, os resultados da análise das ementas das disciplinas constituintes da formação inicial indicam “pouca importância dada a um diagnóstico social (questões como desigualdade social, violência, etc.), do contexto cultural e político no qual estas práticas deverão ser realizadas” (idem, p.97).

Os caminhos apresentados para o aprimoramento da formação dos professores na instituição pesquisada apontam para quatro direções: o desenvolvimento de uma *cultura institucional inclusiva*, caracterizada, entre outros aspectos, pela gestão democrática e participativa; a organização, planejamento e implementação de um *currículo inclusivo*, caracterizado, em linhas gerais, pela “ruptura com o conteudismo, ou seja, com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade” (p.102), que contemple também a flexibilidade necessária para atender os diferentes ritmos e habilidades dos estudantes em sala de aula; a compreensão de que a *prática pedagógica* do educador numa instituição educacional inclusiva apresenta algumas características a serem desenvolvidas nos futuros profissionais, entre elas a *criatividade*, a *competência*, a *experiência*, a *investigação*, a *crítica* e a *humildade*; e, finalmente, a revisão dos processos de *avaliação* na instituição educacional, de forma a *prover* “formas alternativas através das quais ele [o futuro educador] possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional” (p.104).

⁸¹ Grifo meu.

Dentre os caminhos apontados por Santos et. al. (2007) esta Tese busca contribuir para o desenvolvimento de características necessárias à atuação do professor numa instituição educacional inclusiva, em especial a *criatividade*. Entendo que as demais características mencionadas pela autora – *competência, experiência, investigação, crítica e humildade* – integram o que denominei *prática pedagógica criativa*, conforme resultados encontrados em minha pesquisa de Mestrado (SILVA, 2004). Contudo, reconheço que tais características – todas, sem exceção – devem fazer parte do programa de formação inicial de professores, afinal estamos falando, mesmo, é de uma formação que altere a cultura dos formandos em um sentido inclusivo.

Como as políticas educacionais nacionais mais amplas têm se posicionado a respeito do movimento pela inclusão? Qual o papel do ensino superior na formação dos futuros professores para a inclusão? De que maneira os cursos de formação têm se estruturado para incluir em seus currículos, disciplinas que preparem os professores para resolver os problemas enfrentados diariamente na prática pedagógica inclusiva como, por exemplo, criar novas estratégias de ensino, adaptar atividades e conteúdos e flexibilizar o currículo para atender às diversas características e necessidades dos alunos? A solução destes problemas não se limita à técnica, mas se estende à *práxis*.

Em termos de políticas que visam legitimar, promover e implementar práticas que garantam a inclusão e o respeito às diferenças existentes no espaço educacional regular podemos citar, dentre os documentos produzidos em âmbito nacional, a *Constituição Brasileira* (1988)⁸², a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96* (1996)⁸³ e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (2002). Não é meu intuito detalhar cada uma

⁸² Capítulo III, Seção I, Da Educação, Artigo 208, inciso III; Capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, Artigo 227, § 1º, inciso III.

⁸³ Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º, inciso III; Capítulo V, Da Educação Especial, Artigo 58, § 1º, § 2º, § 3º; Artigo 59, incisos I, II, III, IV, V; Caput do Artigo 60, e Parágrafo Único.

delas, mas ressalto que todas se reportam, sob diferentes aspectos e ângulos, à necessidade de formar e capacitar profissionais para a inclusão em Educação.

A resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior indica, em seu artigo 2º, que as instituições deverão se organizar em termos de formulação e proposição de currículos, no sentido de preparar os futuros professores para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe⁸⁴.

Este mesmo documento preconiza que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela *ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas*”⁸⁵ (artigo 5º, parágrafo único).

Deste modo, esta Tese busca incentivar, entre as inúmeras possibilidades e caminhos para a formação de professores para a inclusão em Educação, o desenvolvimento de dois conteúdos necessários a uma prática pedagógica inclusiva: a *criatividade e o processo de resolução de problemas*, indicados a partir da análise de um contexto micro – uma instituição de ensino – e de um conjunto de políticas educacionais que orientam a formulação de currículos de formação de professores, num contexto macro. Cabe clarificar como estes temas vêm sendo articulados pelas pesquisas científicas e que elementos teóricos presentes nestas pesquisas orientaram o trabalho empírico que desenvolvi nesta Tese.

⁸⁴ Grifo meu.

⁸⁵ Grifo meu.

3.3.2 A relação entre a criatividade e o processo de solução de problemas: elementos teóricos

Conforme argumentei na seção introdutória, a criatividade é um tema polêmico, seja por sua amplitude, seja pela ambigüidade que permeia a origem de seus debates. Silva (2001) destaca a incipiência de tais estudos no contexto brasileiro e contextualiza historicamente o tema, assinalando que grande parte dos estudos desenvolvidos na área da psicologia da criatividade foram – e ainda são – realizados nos EUA. A autora argumenta que as teorias que embasam o conceito de criatividade desde a década de 50 – período em que situa o despertar do interesse dos pesquisadores pelo tema, incentivados que foram pela Guerra Fria e pelas inovações tecnológicas dela precedentes – sugerem dois direcionamentos: o primeiro ligado aos processos cognitivos que promovem a criatividade e o segundo ligado aos aspectos sociais que interferem no surgimento, desenvolvimento e difusão da criatividade e dos produtos criativos. No primeiro grupo de teorias existe uma preocupação notória com os aspectos individuais que caracterizam a criatividade e no segundo grupo tende-se a priorizar os fatores ambientais que incentivam ou cerceiam a criatividade.

A relação entre a criatividade e a sociedade nas produções científicas desenvolvidas no campo da psicologia da criatividade baseia-se em três paradigmas bem delimitados: o primeiro, representado pelas *teorias cognitivas*, define a criatividade como sendo uma característica inerente ao indivíduo; essa visão vai sendo aos poucos modificada por paradigmas que defendem a influência dos *fatores sociais no desenvolvimento da criatividade* e, posteriormente, por paradigmas que defendem a *influência recíproca de fatores individuais e ambientais* (SILVA, 2001). Dentre as teorias referentes à abordagem sistêmica da criatividade podemos citar: a Psicologia Social de Amabile, o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi e o modelo sistêmico de Woodman e Schoenfeldt (LUBART, 2007)

Silva (2001) defende que, em contraponto às abordagens norte-americanas, o referencial soviético “se diferencia dos demais por não reduzir os aspectos sociais a variáveis situacionais” (p.53) e que tal abordagem representa “um caminho com grandes possibilidades para uma melhor compreensão da criatividade” (p.53). Dentre os autores soviéticos destaca Vygotsky, que “considera ser a criatividade mais uma regra do que uma exceção, não constituindo privilégio apenas de cientistas” (p.55). De uma forma geral, o tema é profícuo e a tentativa de abordá-lo na instituição universitária abre grandes possibilidades de pensarmos pares como teoria/prática; indivíduo/sociedade; tradição/inação, entre tantos outros.

A criatividade é definida nesta Tese com base na *abordagem múltipla*, proposta por Sternberg & Lubart (1995) e denominada *Teoria do Investimento da Criatividade*. De acordo com esta abordagem, a realização de produções criativas depende de quatro fatores: *cognitivos* (relacionados a aspectos específicos da inteligência e conhecimento), *conativos* (ligados a estilos cognitivos, de personalidade e motivação), *emocionais* (relacionados a sentimentos, afetos, desejos) e *ambientais* (que dizem respeito às condições materiais de realização), estando o potencial criativo presente nas diversas áreas do conhecimento como a *arte, literatura, Ciência, comércio* e outras (LUBART, 2007). O ambiente social é essencial na avaliação da criatividade e a interação de seus componentes pode incentivar ou limitar a sua expressão:

- Certos componentes podem ter limites (como, por exemplo, o conhecimento) abaixo dos quais a criatividade é impossível.
- Pode haver uma compensação parcial entre componentes: um componente forte (como a motivação) pode contrabalançar a fraqueza de um outro componente (como o conhecimento).
- Um componente age sempre em presença de outros componentes, e essa coerção pode ter efeitos interativos. Por exemplo, os níveis elevados de motivação podem ter um efeito multiplicador sobre a criatividade (LUBART, 2007, p.18)

No que se refere aos fatores *cognitivos* (inteligência e conhecimento), algumas capacidades intelectuais são consideradas como essenciais dentro do ato criativo:

- Identificar, definir e redefinir o problema (ou a tarefa);
- Revelar dentro do ambiente as informações relativas ao problema (codificação seletiva);
- Observar semelhanças entre as diferentes áreas que clareiam o problema (analogia, metáfora, comparação seletiva);
- Reagrupar os elementos diversos da informação que, reunidos, vão formar uma nova idéia (combinação seletiva);
- Gerar várias possibilidades (pensamento divergente);
- Auto-avaliar sua evolução para a solução do problema;
- Enfim, libertar-se de uma idéia inicial para explorar novas pistas (flexibilidade). (LUBART, 2007, p.18)

Diante das capacidades intelectuais listadas por Lubart (2007) é possível supor que o ato criativo se inicia com o *reconhecimento de que existe um problema a ser resolvido*. De acordo com Echeverría & Pozo (1998) “o termo problema pode fazer referência a situações muito diferentes, em função do contexto no qual ocorrem e das características e expectativas das pessoas que nelas se encontram envolvidas” (p.13). Assim, o que é considerado problema para uns pode constituir, simplesmente, um exercício para outros.

Podemos diferenciar um exercício de um problema na medida em que o primeiro apresenta um caminho conhecido para a resolução, enquanto que o segundo “não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução” (LESTER, 1983 apud ECHEVERRÍA & POZO, 1998, p.15). Dito de outra forma, diante de um exercício o sujeito pode fazer uso de habilidades *sobreaprendidas*, rotinas já conhecidas e automatizadas e aplicá-las para resolvê-lo, como é o caso de alguns exercícios propostos no campo das ciências exatas. O problema, por sua vez, representa uma situação nova e exige, além das habilidades *sobreaprendidas* – que não são suficientes para alcançar a solução – a ativação de conhecimentos variados, procedimentos, estratégias, atitudes, motivações e conceitos para defini-lo, representá-lo e resolvê-lo.

Segundo Lubart (2007), “os conhecimentos resultam da educação formal e da educação informal recebidas no fim das experiências vividas em diversos contextos” (p.34) e são imprescindíveis para o exercício da criatividade. Em outras palavras, *nada se cria no vazio*. É preciso conhecer o que já existe para criar algo novo. “O conhecimento ajuda

igualmente a levar em consideração os acontecimentos e a tirar partido das situações observadas aleatoriamente; além disso, pelo domínio de certos aspectos de uma tarefa, permite focalizar seu pensamento sobre aspectos novos de determinada tarefa” (idem). Assim sendo, criatividade não é sinônimo de sorte ou acaso, muito menos de “algo” que já vem pronto no indivíduo. A afirmativa de que *a sorte favorece as mentes preparadas*, cuja autoria é atribuída a Pasteur, ilustra a relação entre capacidades intelectuais – inteligência e conhecimento – e criatividade.

Por outro lado, o conhecimento pode oferecer alguns obstáculos à resolução de problemas e ao processo criativo: o *entrincheiramento* ou a fixação “em uma estratégia que, normalmente, funciona bem na resolução de muitos problemas, mas não funciona bem na resolução de problemas específicos” (STERNBERG, 2000b, p. 322); a *fixidez funcional* ou “a incapacidade para perceber que algo que sabidamente tem um uso determinado também pode ser usado para desempenhar outras funções” (idem); os *estereótipos* ou a crença “de que os membros de um grupo social tendem a ter, relativamente, de modo uniforme, determinados tipos de características” (ibidem, p.323); e, as *transferências negativas*, isto é, “quando a resolução de um problema anterior dificulta mais a resolução de um posterior” (idem, ibidem).

Neste sentido, diagnosticar a realidade da escola, implementar alternativas educacionais, adaptar objetivos, currículos, programas e procedimentos de avaliação, garantindo tanto o aproveitamento acadêmico como o crescimento pessoal de todos os alunos constituem problemas cujas soluções se caracterizam pela ausência de uma única via comumente aceita em todos os lugares e por todas as pessoas.

Para cada um deles é preciso mobilizar esforços para: identificá-los, defini-los, construir estratégias específicas e adequadas, organizar as informações relativas ao problema, alocar os recursos necessários à sua resolução, monitorar este processo e, finalmente, avaliar se a solução

encontrada foi a mais adequada. Em cada uma destas etapas podemos “avançar e recuar (...) mudando sua ordem quando for necessário ou até omitindo ou acrescentando etapas, quando parecer apropriado” (STERNBERG, 2000b, p.309).

Este *ciclo de resolução de problemas* (STERNBERG, 2000b) exige o desenvolvimento da capacidade de argumentação; o conhecimento de fatos e dados que subsidiam o pensar sobre os diferentes temas abordados e de técnicas e procedimentos que permitam transformar este *saber pensar* em *saber fazer* ou, ainda, *fazer pensando e pensar fazendo*.

Pensar, por sua vez, envolve fazer perguntas e tomar decisões, isto é, vai além de simplesmente acertar todas as respostas. Cabe esclarecer que proporcionar aos alunos do curso de formação de professores um *Programa de Incentivo à Criatividade e a Inclusão – PICI* – não é o mesmo que apontar modelos para resolver problemas. Todavia, investir em programas e instrumentos que possam subsidiar a construção da inclusão em Educação requer, por um lado, reconhecer quais os problemas que impedem sua consecução e, por outro, refletir sobre as diferentes alternativas de solução e colocá-las em prática, com vistas a avaliar a que melhor se adequa às necessidades dos alunos, dos professores, das instituições e da sociedade como um todo.

Quanto aos fatores *conativos*, é possível destacar três grupos de categorias que intervêm no processo criativo: os estilos cognitivos, as características de personalidade e a motivação (LUBART, 2007). Os estilos cognitivos se referem a estratégias preferencialmente utilizadas pelos sujeitos para processar as informações com as quais se deparam. Esse processamento é influenciado pela forma através da qual o sujeito se relaciona com o campo em que as informações estão inseridas – dependência/independência – os processos de regulação desse campo – impulsividade/reflexividade de resposta – e os estilos de pensamento – convergente/divergente/holista/serialista (PENNING & SPAN, 1991).

As características de personalidade são, talvez, um dos pontos mais controversos no debate acerca da criatividade. Na pesquisa *criatividade na prática pedagógica* (SILVA, 2004) fiz um levantamento que identificou 17 características relacionadas às pessoas consideradas criativas: autonomia; capacidade de adaptar o ambiente; independência de juízo; engenhosidade; sociabilidade e envolvimento interpessoal; bom humor; originalidade de respostas; tendência para apreciação de idéias em contraposição a pessoas e coisas; auto-suficiência; capacidade de auto-afirmação; abertura ao que de irracional há em si mesmo; complexidade; controle dos impulsos (supressão em oposição à expressão); dedicação a processos primários, contra processos secundários de pensamento; condescendência em relação a si mesmo e introversão em oposição à extroversão (TAYLOR & HOLLAND, 1976).

LUBART (2007) sintetiza, no plano teórico, seis características de importância particular para a criatividade: “a perseverança, a tolerância à ambigüidade, a abertura para novas experiências, o individualismo à disponibilidade de correr risco e o psicotismo” (p.41). Em relação aos dois últimos traços de personalidade listados pelo autor cabem alguns esclarecimentos: o individualismo refere-se à capacidade de não se conformar com a opinião do grupo caso este seja considerado equivocado em suas determinações e está relacionado à independência de juízo destacada por Taylor & Holland (1976). O psicotismo “refere-se às relações de um indivíduo com a realidade” (LUBART, 2007, p.45) e está contemplado nos estudos sobre a criatividade, principalmente em problemas de pesquisa que relacionam as associações de idéias incomuns e a ocorrência de processos e produtos criativos.

essas associações de idéias incomuns são suscetíveis de conduzir a aproximação estranha de conceitos, de cor ou de formas, de provocar no observador um efeito de surpresa, de choque com uma evidente ressonância emocional que o leva a considerar a produção como criativa (...) Isso ressalta também que a produção é a interface do autor e do observador que traz sua avaliação quanto à criatividade da realização (LUBART, 2007, p.141).

Não é minha intenção nesta Tese aprofundar a discussão sobre a relação entre criatividade e perturbações mentais. Todavia, posso destacar que embora haja, durante o

processo criativo, um fluxo inusitado de associação de idéias para que se chegue a um produto considerado criativo – *original e de valor*, nas palavras de Sternberg (2000a) – existe um processo intencional de escolhas, fruto de uma avaliação que considera a viabilidade e a aceitabilidade dessas idéias dentro do campo de realização criativa. Este processo não é realizado por pessoas portadoras de transtornos mentais graves, como é o caso dos psicóticos⁸⁶, cuja característica primordial é a ruptura total do contato com a realidade. Deste modo, “pode-se dizer que do gênio à loucura há somente um passo, um passo demasiado, mas o caminho da loucura ao gênio continua a ser mais incerto e parece sobretudo seguir os passos do observador” (LUBART, 2007, p.158).

Outra categoria interveniente no processo criativo é a motivação. Para Foulin & Mouchon (2000) “a motivação é geralmente definida como um conjunto de mecanismos que garantem o desencadeamento, a regulação e a manutenção do comportamento até a realização das intenções iniciais” (p.92). LUBART (2007) atenta para a existência de dois tipos de motivação: a motivação extrínseca e motivação intrínseca. A primeira tem como lócus de controle fatores que são externos ao sujeito que, por sua vez, age na busca por recompensas ou tenta evitar punições. A motivação extrínseca difere da motivação intrínseca, entre outros aspectos, no que se refere a este lócus de controle sendo este último afetado por fatores internos ao sujeito. Assim, a motivação intrínseca parte do próprio sujeito e de seu engajamento, no sentido de buscar êxito para os seus empreendimentos.

O indivíduo motivado intrinsecamente, geralmente, tem consciência do que sabe, do que não sabe e do que necessita saber, desenvolvendo, assim, uma auto-estima elevada, um autoconceito positivo e um forte sentimento de determinação para continuar logrando êxitos

⁸⁶ “É importante recordar que o psicotismo (traço de personalidade caracterizado pelas relações de um indivíduo com a realidade) não é idêntico à psicose (perda, ruptura de contato com a realidade); mas um nível elevado de psicotismo pode aumentar o risco de desenvolver as perturbações psicóticas como a esquizofrenia ou a psicose maníaco-depressiva” (LUBART, 2007, p.141).

(FOULIN & MOUCHON, 2000). Entretanto, cabe afirmar que ambas – tanto a motivação extrínseca como a motivação intrínseca – são importantes para o processo criativo.

A relação emoção e criatividade também é bastante polêmica. É possível encontrar, no plano teórico, evidências que defendem que os estados ou humores emocionais positivos interferem positivamente no potencial criativo por favorecem a fluidez de idéias. “No que diz respeito aos estados emocionais negativos, os resultados divergem: às vezes favorecem a criatividade, às vezes inibem. De um modo geral, não há consenso em torno da idéia de um papel único das emoções na criatividade” (LUBART, 2007, p.64). Porém, vale ressaltar que as pesquisas atuais desenvolvidas por estudiosos do campo das neurociências comprovam que razão e emoção são inseparáveis na luta da humanidade pela sua vida e de sua espécie (DAMÁSIO, 1996).

Dentre o grupo de teorias que relacionam criatividade e emoção está a *teoria psicanalítica*, que busca explicar a criatividade através das relações estabelecidas entre o consciente e o inconsciente, e dos conflitos emocionais surgidos destas relações. O processo criativo era visto por Freud como uma espécie de sublimação dos instintos sexuais primitivos, em atividades socialmente aceitas, e a criatividade como uma forma inconsciente de solucionar estes conflitos (MORAES, 2001). O prazer e a brincadeira constituem elementos fundamentais na expressão da criatividade segundo a ótica psicanalítica, tendo em vista que diminuem as defesas do *ego*. Gardner (1996) utiliza uma citação de Freud que ilustra o envolvimento emocional do sujeito que cria através de uma analogia entre a brincadeira infantil, o adulto que devaneia e o artista:

cada criança, ao brincar, se comporta como o escritor criativo, no sentido de que ela cria um mundo próprio, ou melhor, rearranja as coisas de seu mundo de uma nova maneira que a agrada (...) o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Ele cria um mundo de fantasia que leva muito a sério – isto é, que ele investe com grandes quantidades de emoção – enquanto o separa nitidamente da realidade (p.22).

Finalmente, e não menos importante, vale atentar para os fatores ambientais que interferem nas produções criativas. Para Lubart (2007), a família é o primeiro ambiente que o indivíduo tem acesso e exerce impacto sobre as produções criativas, sendo a forma como a organização familiar lida com as regras (rígida, flexível ou ausente) um aspecto bastante considerado nas pesquisas. Outras instituições que exercem influência sobre as produções criativas são a escola e o ambiente profissional. A escola e o trabalho, também dependendo do tipo de orientação que seguem, podem encorajar ou embotar a criatividade. Os professores, na condição de modelos para os alunos, necessitam atentar para o fato de que o que dizem e o que fazem repercute naquilo que os alunos acreditam como *verdadeiro, confiável, ideal*. Dentre as fontes utilizadas nesta Tese destaco três estudos que apontam para estratégias comuns à prática pedagógica que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos: Copley (1997, apud LUBART, 2007, p.80), Sternberg & Williams (1999, p.11) e Silva (2004). Organizei essas evidências no Quadro 07:

QUADRO 07: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOS ALUNOS
(COPLEY, 1997; STERNBERG & WILLIAMS, 1999; SILVA, 2004)

COPLEY (1997)	STERNBERG & WILLIAMS (1999)	SILVA (2004)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ encorajar a aprendizagem independente; ▪ desenvolver um ensino em cooperação ▪ motivar os estudantes a aprender os fatos a fim de adquirir as bases sólidas para o pensamento divergente ▪ encorajar o pensamento flexível ▪ evitar julgar as idéias dos estudantes antes que tenham sido consideradas ▪ favorecer a auto-avaliação das idéias ▪ ouvir seriamente as questões e sugestões dos estudantes ▪ oferecer as oportunidades de trabalho com uma grande diversidade de material e de 	<p>OS PRÉ-REQUISITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ modelar a criatividade ▪ construir a auto-eficácia ▪ questionar suposições <p>TÉCNICAS BÁSICAS de APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ definir e redefinir problemas ▪ encorajar a geração de idéias ▪ fomentar cruzamento de idéias/polinizar idéias <p>DICAS PARA O ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dar tempo para o processo criativo ▪ instruir e avaliar a criatividade ▪ premiar idéias e produtos criativos <p>EVITAR BLOQUEIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estimular riscos sensatos ▪ tolerar a ambigüidade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mobilizar pessoas, dar novos usos a materiais e (em alguns casos) arcar com os custos para superar os obstáculos promovidos pela falta de materiais pedagógicos ▪ reconhecer os interesses dos alunos ▪ diversificar as atividades desenvolvidas, sem se descuidar da necessidade de trabalhar os conteúdos ▪ investir em experiências e despertar a curiosidade científica, não só através do estudo de Grandes nomes da Ciência e, também, da vivência prática da Ciência ▪ discutir temas e assuntos atuais como violência, política,

COPLEY (1997)	STERNBERG & WILLIAMS (1999)	SILVA (2004)
<p>condições variadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ajudar os estudantes a ultrapassar frustrações e o malogro de modo que tenham coragem de prosseguir em direção a novas idéias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ permitir erros <p>ADICIONAR TÉCNICAS COMPLEXAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identificar e ultrapassar obstáculos ▪ ensinar auto-responsabilidade ▪ promover auto-regulação ▪ retardar recompensas <p>UTILIZAR PAPÉIS-MODELO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ utilizar perfis de pessoas criativas ▪ estimular a colaboração criativa ▪ imaginar outros pontos de vista <p>EXPLORAR O AMBIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reconhecer a adaptação ambiental ▪ encontrar entusiasmo ▪ procurar ambientes estimulantes ▪ jogar forças <p>VISAR A PERSPECTIVA A LONGO PRAZO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ crescer criativamente ▪ converter-se à criatividade 	<p>miséria, estética, cidadania.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ utilizar diferentes instrumentos de avaliação, entre eles a observação sistemática e a auto-avaliação e a prova é apenas um, entre os vários existentes ▪ promover trabalhos em grupos, de forma a despertar o interesse e a troca entre aqueles que já dominam determinados conhecimentos e outros que ainda não alcançaram o mesmo nível de aprendizagem quando comparados aos primeiros ▪ conscientizar os alunos dos seus direitos e deveres ▪ desenvolver estratégias que tentem, de alguma forma, envolver a família no processo de aprendizagem ▪ Reconhecer que limites interferem no desempenho e na motivação dos alunos e dar liberdade sem perder o respeito, que deve ser recíproco ▪ propor desafios e criar um ambiente de segurança onde os alunos podem apostar no próprio potencial ▪ informar os alunos os objetivos, possibilidades, intenções e limitações de sua prática ▪ explicar o conteúdo auxiliando o aluno a compreender e organizar os conhecimentos aprendidos ▪ construir os sentidos de educar coletivamente junto com os alunos ▪ encontrar o ponto de confluência entre o tradicional e o inovador

Os aspectos que constituem a prática pedagógica criativa, apresentados por esses três autores, podem indicar alguns caminhos na formulação de estratégias para a formação de

professores orientados para uma educação inclusiva, aliados ao desenvolvimento dos fatores *cognitivos, conativos e emocionais* (LUBART, 2007).

3.4 CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física pode ser considerada privilegiada no que tange às discussões a respeito da criatividade, no campo da escola. Dentre as várias abordagens de ensino que integram o corpo de conhecimentos a respeito da prática pedagógica nessa área, podemos dizer que os “métodos de criatividade” foram destacados, durante a década de 80, como possíveis “soluções” aos problemas do tradicionalismo e do diretivismo que imperavam nas práticas educacionais nesta época.

Especificamente, as discussões circunscreviam a questão do “como” dinamizar as aulas; “como” superar as práticas Higienistas, Militaristas e Esportivistas, pautadas em padrões de rendimento vinculados ao esporte de alto nível; e “como” promover novas formas de participação e ação que fomentassem a prática do esporte para todos, a ser desenvolvido por qualquer cidadão – e não somente os atletas – ao longo de toda a vida. Dentre os autores que trataram da relação entre criatividade e Educação Física podemos mencionar Dieckert (1985) e Taffarel (1985).

Dieckert (1985) afirmou que “não existe currículo que não inclua, na listagem de objetivos gerais a criatividade” (p.123) e sinalizou que a literatura existente na área da criatividade enfatiza as ações “mentais”, deixando a desejar as ações “corporais” típicas da prática da Educação Física. Para Dieckert (idem), o processo de resolução de problemas relativos ao cotidiano das aulas de Educação Física é visto como um recurso privilegiado para desenvolver a criatividade dos alunos. Através da utilização desse processo como “método” de dinamização das aulas – através de 5 etapas básicas: percepção, definição, idéias,

avaliação, realização – o professor poderá, segundo o autor, garantir a superação do problema da heterogeneidade nas turmas – referente às características físicas, padrões de desempenho e faixa etária – e à conquista de um dos objetivos mais amplos da Educação Física escolar “a motivação dos alunos a uma prática esportiva para toda a vida” (p.127). Dieckert (1985) ilustra o processo da solução criativa de problemas através do exemplo dado por Max Wertheimer (1957, apud Dieckert, 1985):

Dois meninos jogam *badminton* (jogo com raquetes de tênis leves e uma pequena peteca). Os dois meninos, de idades diferentes e potencialidades de rendimento diferentes, querem jogar *badminton* juntos. Os dois logo se aborrecem porque não sai jogo: o mais velho bate a peteca tão fortemente que o mais novo quase não consegue acertá-la. Acusando-se mutuamente, os dois interrompem o jogo. Este é o momento em que os dois percebem o problema: interesse no jogo em comum, insucesso no jogo. Nos minutos de aborrecimentos dos meninos, acontece a “análise do problema”. Eles verificam que o jogo não dava certo porque jogavam pelas regras competitivas, segundo as quais se deve rebater a peteca de modo que o adversário não consiga rebatê-la. De repente, o menino mais velho tem uma idéia: “vamos tentar manter a peteca no ar o maior tempo possível”. Pelo reconhecimento analítico de que as regras competitivas destroem um jogo com jogadores de rendimentos diferentes, nasce, do interesse básico em jogar juntos, uma nova idéia – isto é, uma nova regra é descoberta e combinada. Esta regra é avaliada em sua possibilidade de realização, pela ação prática, e realizada como solução do problema, para satisfação mútua, dos meninos, no jogo (p.126-127).

O trabalho em grupo é desse modo, considerado uma prática favorável à promoção da criatividade dos alunos e a postura não-autoritária do professor uma condição essencial ao desenvolvimento desse processo. Dieckert (1985) propõe, ainda, sete “métodos de criatividade”, a serem usados pelo professor no planejamento de suas aulas:

(1) *perguntas operacionais*: o professor questiona as formas habituais dos alunos ao realizarem as tarefas motoras, sugerindo-lhes que experimentem “inventar” outras formas de fazer a mesma coisa: “vocês só sabem correr para frente?” “que outras formas de correr podemos inventar?”, são perguntas que ilustram esta estratégia;

(2) *método da análise*: o professor busca aprofundar, junto aos alunos, a compreensão dos movimentos em suas partes constitutivas para que eles possam descrevê-los

em sua estrutura. A conscientização, através da definição e análise do que seria “puxar e empurrar” usando diferentes partes do corpo, individualmente ou em grupos, de forma competitiva ou sob a forma de exercícios, seriam atividades que ilustram esse método;

(3) *método da análise-síntese*: o professor incentiva os alunos a combinar as informações já conhecidas a outras, também conhecidas, ou propor novas combinações. Esse método consistiria inicialmente na análise do material/movimento (o que é, como se utiliza ou se executa) e na experimentação de novas formas de utilização/execução: o que é a bola? De que material(is) é feita? Como pode ser manuseada? O que é o bastão? De que material(is) é feito? Como pode ser manuseado? Como combinar o uso da bola com o uso do bastão?

(4) *método da análise de variações* (listagem de estímulos): nesse método o professor solicita que os alunos considerem possibilidades de mudança a partir de algumas condições dadas, como por exemplo, as regras oficiais do futebol: a equipe tem um determinado número de jogadores, utiliza-se uma bola específica para este desporto, o gol é marcado quando a bola atinge determinado ponto na baliza... O *método da análise de variações* faz uso de uma listagem de estímulos que incentiva a reflexão sobre o estabelecido e a possibilidade de mudanças: aplicar de outro modo; adaptar; modificar; aumentar; reduzir; substituir; reformar; voltar; reunir e outras variações que podem ser sugeridas pelo professor e pelos alunos;

(5) *método da análise do acaso* (jogo das palavras): “a tarefa diz: mudanças de um jogo, com o auxílio de cinco ou mais palavras, tiradas ao acaso de um dicionário. Procura-se então, analisar as características da palavra casual combinadas com as características do jogo” (DIECKERT, 1985, p.135). Exemplos de mudança no jogo de voleibol: “montanha (...) intransponível – em vez da rede, estender um pano não transparente”; “cortina (...) pano grande – a bola de voleibol é aparada e lançada cada vez, com um pano, por dois jogadores” (idem, p.136-137);

(6) *método da análise do acaso* (jogo dos números): estimulação de idéias a partir da sistematização e enumeração de características de uma modalidade esportiva. O professor informa aos alunos as possibilidades e características para a realização de uma determinada atividade, listando-as seqüencialmente. Os alunos, em grupos, “sorteiam” as combinações, testam as possibilidades motoras e desenvolvem novas idéias. Exemplo: em situações de corrida, movimentar-se em duplas (análise do tipo de corrida de aproximação), numa pista onde o piso é instável (análise do tipo de pista), utilizando plintos como obstáculos (análise dos tipos de obstáculos), tentando ultrapassá-los através de saltos “de lado”, utilizando apenas uma perna (análise das formas de passagem pelos obstáculos e das formas de aterrissagem após ultrapassar os obstáculos).

(7) *brainstorming* (tempestade de idéias): técnica criada por Alex F. Osborn, na década de 50, para incentivar a geração de idéias criativas em grupos formados por participantes das mais diferentes especialidades, entre elas a publicidade. O autor do *brainstorming* parte do princípio que a exposição livre de idéias, num ambiente onde a crítica e o julgamento são suspensos, favorece a solução criativa de problemas. Dieckert (1985) usou os princípios centrais da técnica para conduzir as tarefas na Educação Física: “é proibida qualquer crítica; toda idéia é bem-vinda; externar tantas idéias quanto possível e deseja-se a continuidade de desenvolvimento das idéias” (p.138). Partindo desses princípios o professor sugere uma tarefa e os alunos propõem novas combinações, associações, idéias e sugestões; os alunos são estimulados a propor as tarefas que lhes vêm à cabeça.

Além de Dieckert (1985), a pesquisadora brasileira Celi Taffarel (1985) investigou a relação entre criatividade e Educação Física tornando-se uma referência central, na década de 80, nos cursos de formação de professores de Educação Física. Sua pesquisa de mestrado resultou numa publicação amplamente difundida entre os profissionais dessa área do conhecimento, intitulada *Criatividade nas Aulas de Educação Física*. A pesquisa apresenta

alguns pressupostos teóricos da criatividade, elegendo como foco o *processo criativo* para investigar as influências da utilização de métodos de criatividade aplicados às aulas de Educação Física na educação básica quanto à:

- a) emergência de comportamentos criativos, demonstrados através da utilização diversificada de materiais e locais para a realização de jogos e movimentos, bem como alterações de regras segundo as condições situacionais;
- b) integração psico-físico-social, demonstrada através de comportamentos de espontaneidade, iniciativa, satisfação, cooperação e liderança;
- c) manifestação de opiniões positivas quanto ao desenvolvimento das aulas com métodos criativos e novas perspectivas de utilização do tempo livre (TAFFAREL, 1985, p.20)

O trabalho foi desenvolvido com base num “roteiro para elaboração do projeto das aulas” (apud, DIECKERT, 1981) que consta de três partes: a primeira busca identificar e analisar as *condições para o ensino-aprendizagem* que podem determinar o ensino da Educação Física, denominadas pela autora condições antropológicas⁸⁷ e sócio-culturais⁸⁸. Para Taffarel (1985) “quanto mais se conhece detalhes do contexto de trabalho (pessoas, grupos, instituições) maiores são as possibilidades de atuação para uma mudança” (idem, p.22).

A segunda parte do roteiro se propõe a esclarecer as *decisões didáticas*, que “dizem respeito ao âmbito dos objetivos, conteúdos, métodos, meios e sistema de avaliação” (p.22). Segundo Taffarel (1985), “todas as decisões didáticas devem estar respaldadas por teorias educacionais que transparecerão na prática em cada atitude do professor e que definirão seu estilo de ensino” (p.23). As *decisões didáticas* enunciadas pela autora pautam-se na teoria de

⁸⁷ De acordo com Taffarel (1985) essas condições “dizem respeito a todas as características específicas dos alunos, como, por exemplo, idade, sexo, peso, altura e demais fatores antropométricos, além de motivações, interesses, experiências anteriores dos alunos etc.”. (p.22)

⁸⁸ Segundo Taffarel (idem), as condições sócio-culturais “abrange informações sobre relações sociais dos alunos quanto a: - capacidade autônoma para trabalhos em pequenos grupos; - discriminações e desintegração. Engloba também aspectos relacionados com capacidades e situação do professor na instituição. São considerados, ainda, a caracterização sócio-econômica dos alunos, condições institucionais, locais e materiais, condições climáticas e outras” (p.23).

aprendizagem proposta por Jerome Bruner (1978)⁸⁹, que defende a participação ativa do aluno e a “aprendizagem por descoberta”.

Para desenvolver o projeto de pesquisa cujo nome deu origem ao livro *Criatividade nas Aulas de Educação Física*, Taffarel (1985) organizou as aulas “de forma a possibilitar um clima de liberdade, diálogo e conversação, com trabalhos em grupos, experimentações e troca de experiências (...)” (p.25) e aplicou cinco métodos de criatividade propostos por Dieckert (1985)⁹⁰. Entre os conteúdos abordados foram figuraram:

- a) modificação das regras de um jogo popular, selecionado pelos alunos;
- b) modificação de local, material e número de participantes de um jogo sugerido pelos alunos;
- c) análise multifuncional dos materiais, como bola, corda, bastões;
- d) análise-síntese com jogos e movimentos utilizando bola, bastões e cordas e suas possibilidades de combinações;
- e) possibilidades de combinações em jogos e movimentos, utilizando-se os materiais da vida diária;
- f) possibilidades de realizações de jogos e movimentos no pátio da escola, utilizando-se material diversificado ou confeccionado pelos próprios alunos;
- g) o que se podia realizar no pátio da escola, em termos de movimentos e jogos, utilizando-se uma ou mais petecas;
- h) aumentar, diminuir e substituir a bola nos jogos. (TAFFAREL, 1985, p.29).

A terceira parte do roteiro destina-se a descrever das aulas quanto: aos objetivos específicos, conteúdos e análise, organização, metodologia e avaliação formativa. A partir dos resultados da pesquisa, Taffarel (1985) defendeu a criação de uma *Educação Física Brasileira* que considere as características geográficas, físicas, culturais, políticas e sociais da população brasileira de forma a atender à diversidade nela existente.

A abordagem da “criatividade nas aulas de Educação Física” foi, sem dúvida, vanguardista na Didática da Educação Física e contribuiu para uma visão mais “inclusiva” da prática de atividades físicas e esportivas nas escolas brasileiras, na medida em que colocou em

⁸⁹ Para mais detalhes a respeito desta abordagem ver BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

⁹⁰ Método das perguntas operacionalizadas, método da análise, método da análise-síntese, método brainstorming, método *checklist* (denominado por Dieckert, análise de variações ou lista de estímulos).

questão os padrões de desempenho motor ditados pelo esporte de alto nível e que se levados “ao pé da letra” podem promover inúmeras exclusões.

Contudo, sem desmerecer o processo de criação de novos movimentos e jogos, a reflexão sobre os diferentes usos de materiais como bolas, bastões, cordas e outros; e a intenção de proporcionar aulas que incentivem o gosto pela prática de atividades físicas ao longo da vida – isso faz parte da dinâmica das aulas e dos objetivos da Educação Física – vale à pena problematizar: a adaptação de jogos, regras, movimentos, enfim, garante o atendimento à diversidade e à promoção da inclusão nas aulas de Educação Física? Os focos nos movimentos, jogos e materiais, em si incentivam a compreensão, problematização e a transformação das culturas, políticas e práticas que promovem a exclusão nas aulas de educação física e contexto educacional de uma forma geral? A apreensão da criatividade como um “método” de planejamento e desenvolvimento das aulas contribui para o desenvolvimento consciência crítica do educador necessária à luta contra a exclusão nas aulas de educação física e contexto educacional de uma forma geral?

Proponho, nesta Tese que as estratégias de criatividade, podem ser utilizadas na formação inicial de professores, para problematizar essas, mas, sobretudo outras questões: o que é participação, nas aulas de Educação Física? Que argumentos justificam/autorizam a prática de determinados movimentos/jogos/práticas motoras por parte, por exemplo, de homens e mulheres? Como se dá o processo de valorização/desvalorização de praticantes de alguns jogos/práticas motoras em detrimento de outros? Qual o papel do educador, em geral e do professor de Educação Física, em particular, na formação do cidadão?

Várias questões, além dessas, poderiam ser colocadas aqui. Provavelmente, existem inúmeras relações que não foram contempladas em meus esclarecimentos e questionamentos. Gostaria, apenas, de enfatizar que existem lacunas a serem se preenchidas a respeito das questões sociais mais amplas que podem levar à exclusão dos alunos e que não são somente

do campo da “prática”, mas também do campo “simbólico” e, por extensão, das próprias representações sociais. Se, por um lado, o uso de estratégias de criatividade pelos professores pode favorecer à ampliação das oportunidades de participação dos alunos e a criação de novos movimentos, jogos e o desenvolvimento de variados usos para os materiais utilizados nas aulas; por outro não podemos desconsiderar o fato de que toda e qualquer prática está comprometida com visões de mundo, de homem e sociedade que são, sobretudo, histórica e socialmente construídas.

4 . AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

4.1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES: PRIMEIRAS HIPÓTESES

As primeiras hipóteses acerca do núcleo central das representações sociais da inclusão surgiram durante a aplicação do teste piloto de um dos instrumentos de coleta de dados, o questionário. Os dados apresentados nesta seção introduzem essa discussão, embora não indiquem de maneira conclusiva a existência de um núcleo central de tais representações. Assim, as considerações que faço a seguir representam uma experiência preliminar de reflexão sobre as representações sociais da inclusão em Educação, com base nesta etapa da investigação.

Os 50 respondentes do questionário piloto⁹¹, ao realizarem a tarefa proposta na questão de evocação⁹², trouxeram à lembrança 114 palavras/expressões diferentes num total de 198 evocações, correspondendo à média de 3,96 evocações por sujeito. Dentre os participantes 98% indicaram as duas palavras/expressões que julgavam mais importantes.

As 10 palavras mais empregadas foram: igualdade (11), respeito (10), deficiência (9), justiça (8), oportunidade (7), diferença (6), democratização (5), diversidade (5), participação (5), formação (4), correspondendo a 35,4% do total associado (N=198). As 10 primeiras palavras mais importantes foram: respeito (8), igualdade (5), deficiência (5), oportunidade (4), formação (4), diferença (3), democratização (3), socialização (3), preconceito (2), vontade (2),

⁹¹ Entre eles professores do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior e alunos do ensino superior que cursam instituições superiores de formação de professores.

⁹² Conforme relatei no Capítulo 2, optei por analisar apenas a questão de evocação deste instrumento (APÊNDICE I).

correspondendo a 79,5% do total das indicações mais importantes (N=49). No entanto, os 5 primeiros conjuntos⁹³ somam cerca de 53,06% das indicações.

Das palavras evocadas 83 apareceram apenas uma vez e 12 apareceram duas vezes. Foi possível identificar duas zonas de frequência: a primeira corresponde a 35,4% da evocação, onde 10 termos foram mencionados 70 vezes e a segunda onde 95 palavras foram mencionadas 107 vezes, correspondendo a 54% da evocação. É possível observar esses resultados na Tabela 06:

TABELA 06: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – TESTE PILOTO

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations et cumul inverse			
1 *	83	83	41.9 %	198	100.0 %
2 *	12	107	54.0 %	115	58.1 %
3 *	7	128	64.6 %	91	46.0 %
4 *	1	132	66.7 %	70	35.4 %
5 *	3	147	74.2 %	66	33.3 %
6 *	1	153	77.3 %	51	25.8 %
7 *	1	160	80.8 %	45	22.7 %
8 *	1	168	84.8 %	38	19.2 %
9 *	1	177	89.4 %	30	15.2 %
10 *	1	187	94.4 %	21	10.6 %
11 *	1	198	100.0 %	11	5.6 %

Segundo TURA (1998), a grande variabilidade de palavras/expressões utilizadas para representar o objeto, no caso aqui a *inclusão em Educação*, caracteriza sua polissemia para os sujeitos em questão.

Para a construção dos quadrantes foram desprezadas as palavras cuja frequência de evocação era igual ou inferior a 2. O *corpus* foi constituído por 91 evocações, correspondendo a 17 categorias e a 46,0% dos termos evocados. A frequência média de evocação (FME) foi estabelecida em 5 e a ordem média de evocação (OME)⁹⁴ em 2,4. A Tabela 07 apresenta a frequência e a ordem média de evocação dos termos que compõem o quadro de quatro quadrantes:

⁹³ Referentes às palavras: respeito (8), igualdade (5), deficiência (5), oportunidade (4), formação (4).

⁹⁴ Segundo SÁ (1996) a ordem média de evocação (OME) de uma palavra é calculada “através da média das ordens que ela fora evocada pelos diversos sujeitos, atribuindo-se peso ‘1’ a uma evocação no primeiro lugar, peso ‘2’ quando se trata da segunda evocação do sujeito e assim por diante” (p.117).

TABELA 07: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO
(TESTE – PILOTO)

	Categorias	F.evoc	1ª	2ª	3ª	4ª	EVOC + imp	OME
1	acesso	3	0	0	2	1	1	3,33
2	cidadania	3	0	0	2	1	1	3,33
3	cooperação	3	0	0	2	1	1	3,33
4	deficiência	9	3	2	2	2	5	2,33
5	democratização	5	3	2	0	0	3	1,40
6	diferença	6	0	2	2	2	3	3,00
7	diversidade	5	1	1	3	0	1	2,40
8	formação	4	1	3	0	0	4	1,75
9	igualdade	11	3	5	1	2	5	2,18
10	justiça	8	3	1	2	2	2	2,38
11	oportunidade	7	5	2	0	0	4	1,29
12	participação	5	3	1	0	1	2	1,80
13	preconceito	3	0	1	2	0	2	2,67
14	respeito	10	6	3	0	1	8	1,60
15	responsabilidade	3	0	1	2	0	2	2,66
16	socialização	3	2	0	1	0	3	1,67
17	vontade	3	1	0	0	2	2	3,00
TOTAL		91	31	24	21	15	49	40,12
FME		5,35 ≈ 5					OME	2,36 ≈ 2,4

O programa EVOC (2000) apresentou a organização dos dados coletados em um quadro com quatro quadrantes, conforme a seguir:

QUADRO 08: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – TESTE PILOTO

NÚCLEO CENTRAL	Freq. ≥ 5	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME < 2,4	ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA	Freq. ≥ 5	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME ≥ 2,4
deficiência	9	3	2	2	2	2,333	diferença	6	0	2	2	2	3,000
democratização	5	3	2	0	0	1,400	diversidade	5	1	1	3	0	2,400
igualdade	11	3	5	1	2	2,182							
justiça	8	3	1	2	2	2,375							
oportunidade	7	5	2	0	0	1,286							
participação	5	3	1	0	1	1,800							
respeito	10	6	3	0	1	1,600							
ELEMENTOS DE CONTRASTE	Freq. < 5	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME < 3	SISTEMA PERIFÉRICO 2ª PERIFERIA	Freq. < 5	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME ≥ 2,4
formação	4	1	3	0	0	1,750	acesso	3	0	0	2	1	3,333
socialização	3	2	0	1	0	1,667	cidadania	3	0	0	2	1	3,333
							cooperação	3	0	0	2	1	3,333
							preconceito	3	0	1	2	0	2,667
							responsabilidade	3	0	1	2	0	2,667
							vontade	3	1	0	0	2	3,000

No quadrante superior esquerdo, encontram-se as palavras citadas mais freqüentemente e com uma menor ordem de evocação, que segundo TURA (1998), provavelmente compõem o núcleo central das representações por sua saliência. No quadrante inferior direito, o quadro apresenta as palavras com uma freqüência baixa e uma ordem de evocação alta que são, “os possíveis elementos do sistema periférico” (idem, p.132).

Nos outros dois quadrantes localizam-se as palavras *diferença* e *diversidade* – superior direito –, e as palavras *formação*, e *socialização* – inferior esquerdo. As palavras localizadas nos referidos quadrantes têm, segundo TURA (ibidem), uma relação mais estreita com o núcleo central. As palavras localizadas nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo

(...) possibilitam uma interpretação menos direta, uma vez que tratam de cognições que, apesar de não estarem compondo o núcleo central, mantém uma relação de proximidade com ele. Ou seja, exigem uma interpretação menos direta e associam-se a certa instabilidade que é própria da natureza das representações (TURA, 1998, p.131)

No contexto geral das evocações realizadas no teste piloto, as palavras *deficiência*, *democratização*, *igualdade*, *justiça*, *oportunidade*, *participação* e *respeito* foram aquelas que apresentaram uma freqüência média de evocação superior ou igual a 5 e uma OME inferior a 2,4, provavelmente compondo o núcleo central das representações sociais da inclusão em Educação. As palavras *acesso*, *cidadania*, *cooperação*, *preconceito*, *responsabilidade* e *vontade* foram aquelas que apresentaram uma freqüência média de evocação inferior a 5 e uma OME superior a 2,4, expressando aspectos mais ligados ao caráter individual da estrutura das representações sociais do grupo em questão, provavelmente compondo o sistema periférico das representações.

Procedamos à análise das palavras localizadas no provável núcleo central, considerando como foco o contexto global da educação. Em que se ancoram os sentidos atribuídos às palavras *deficiência*, *democratização*, *igualdade*, *justiça*, *oportunidade*, *participação* e *respeito*? No

contexto da discussão sobre a inclusão em Educação, a palavra deficiência é constantemente mencionada, principalmente nos documentos que orientam as políticas públicas de inclusão educacional, como é o caso dos PCN's voltados à Educação Especial:

O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vêm dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais.

Esses movimentos evidenciam grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino e têm avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. (PCN – Adaptações Curriculares, 1998, p. 17)

As idéias de *democratização, justiça, igualdade, oportunidade, participação e respeito* foram intensamente discutidas a partir da década de 90, impulsionadas pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, período em que o conceito de NEEs foi ampliado, referindo-se, a partir de então, a todas as crianças, jovens e adultos que, durante sua escolarização, apresentam diferenças no processo de aprendizagem e requerem um trabalho diferenciado daquele comumente utilizado para os alunos que não apresentam tais diferenças.

O que se almeja é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e, não, o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria. (PCN – Adaptações Curriculares, 1998, p. 38)

São incluídos, também, neste conceito, alunos que nunca freqüentaram a escola, moradores de rua, pobres, negros e representantes de outras minorias; alunos que trabalham, alunos deficientes, portadores de altas habilidades e todos aqueles que, de alguma forma, representam desafios para os sistemas educacionais (SANTOS, 2000). Tais considerações abriram espaço para a reflexão sobre o papel das políticas públicas na construção de normas e valores relativos à

inclusão em Educação e, sobretudo, como os atores do campo educacional os ressignificam em seus diferentes contextos de atuação. Neste sentido, talvez seja de se esperar que a representação sobre *os destinatários da inclusão* esteja materializada na forma daqueles que visivelmente apresentam características diferenciadas das pessoas *ditas normais* ou, para ser mais específica, *às pessoas portadoras de deficiência*.

O normal se refere, também, ao padrão de comparação para considerar o sucesso/fracasso dos sujeitos. A noção de normalidade se baseia naquilo que se julga ideal como, por exemplo, ter família, morar numa casa etc. Nesses casos, crianças moradoras de rua seriam consideradas diferentes, porque fogem à norma. Este modo de pensar transforma a diferença em deficiência. Conforme este modo de racionalização, ser diferente é ser menos que o esperado. Do mesmo modo, *ser mais* é normal, *ter mais* é normal. Com isso, tais representações colaboram para que a injustiça e a desigualdade sociais sejam normatizadas e muito pouco problematizadas.

O discurso justificatório a respeito da democratização da escola pode ter relação com as noções de equidade e de justiça presentes em documentos oficiais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), que defende a igualdade da pessoa humana e que contribuiu para a difusão e apropriação de valores como o respeito aos direitos e liberdades fundamentais de todos os homens. O Preâmbulo da DUDH destaca as conseqüências causadas pelo desrespeito aos direitos do homem e a necessidade de promover esse respeito:

CONSIDERANDO que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade, e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade (...) CONSIDERANDO que os Estados Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do homem e a observância desses direitos e liberdades, CONSIDERANDO que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso (...) A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente "Declaração Universal dos Direitos do Homem" como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela

adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (...).

No Artigo 26 do referido documento, o direito à educação é mencionado, sob a denominação de instrução:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH)

Aqui temos um primeiro indicativo do processo de cristalização e fossilização das RS da inclusão em Educação. Perguntas como *quem tem o direito a quê* ou, ainda, *por que determinados direitos não são garantidos*, nem sempre são consideradas, quando realmente o são. A noção de inclusão parece estar sendo objetivada através de representações mais amplas, compartilhadas por um grande número de pessoas, na visão “democrática” de que *todos têm direito a*, perdendo-se de vista a origem de onde se partiu tal representação ou em que lugar(es) ela se ancora. No processo de interação e comunicação é possível identificar que os destinatários da inclusão são *todos os homens*, mas é, talvez, a exclusão real ou potencial de alguns homens que torna premente sua inclusão. Neste caso, a questão da diferença que justifica a inclusão é ressaltada através de valores e expectativas normativas determinadas pelo grupo social do qual fazemos parte, relativas, por exemplo, às noções de “eficiência”, “produtividade”, “sucesso”, “fracasso”, entre tantas outras.

Neste sentido, as pessoas deficientes vêm seu valor social destacado a partir de sua “condição incapacitante e dolorosa” (GLAT, 1998) e sua suposta “improdutividade” diante da exigência de produtividade do grupo social. Não corresponder a tais expectativas pode, de alguma forma, representar o passaporte que leva ao descrédito, mas, também, o indicador que ressalta o argumento justificatório da prioridade para incluir. A estigmatização delimita espaços e determina

papéis sociais e ressalta questões políticas relacionadas a possibilidade – ou não – do exercício pleno da cidadania.

Quanto às palavras provavelmente constitutivas do sistema periférico: *acesso, cidadania, cooperação, preconceito, responsabilidade e vontade*, cabe-nos refletir sobre o papel das experiências cotidianas dos sujeitos em questão na construção dessas representações. O acesso à educação tem sido uma questão polêmica e contraditória, principalmente quando se considera os diferentes níveis educacionais. Se, por um lado, todos os cidadãos têm direito ao acesso, atualmente, à educação básica e gratuita, por outro, isto não ocorre no ensino superior. Têm sido freqüentes as lutas de grupos específicos – como negros, pobres e deficientes (alvo de *preconceito* na sociedade mais ampla) – em prol acesso à educação superior pública e gratuita. Resta saber se o termo acesso apareceria no sistema periférico quando se investiga um número maior de sujeitos e que resultados poderíamos obter quando o relacionamos com variáveis como etnia, gênero, classe social, só para citar algumas.

A *cooperação*, a *responsabilidade* e a *vontade* são palavras que expressam, numa visão preliminar, os aspectos mais ligados ao caráter individual da estrutura da representação. Muito se fala a respeito do *querer* incluir – no caso dos professores – e *querer* ser incluído – no caso dos alunos – e da responsabilidade de ambos para concretizar o processo de inclusão. A cooperação pode estar ligada à necessidade de congregar esses dois tipos de *vontade*, através de ações responsáveis de ambas as partes, mas seriam necessários mais dados quantitativos e qualitativos para investigar de forma mais aprofundada tais especulações. Aqui, novamente, é possível encontrar indícios de que a garantia do cumprimento dos direitos fundamentais do homem é uma tarefa de todas as pessoas que devem, juntas, lutar em favor do bem comum para que a realização dos desejos (*vontade*) da coletividade seja possível.

Embora eu não tenha realizado um teste de centralidade para confirmar os resultados do questionário piloto, estes dados suscitaram um primeiro momento de reflexão sobre o núcleo

central das representações sociais da inclusão em Educação e abriram espaço para a formulação das primeiras impressões e hipóteses sobre as representações relativas à temática em tela, apoiadas nos resultados do campo. Segundo ARRUDA (2005), “a pilotagem ou o pré-teste dos instrumentos de coleta, com análise preliminar destes dados, oferece uma chance de captar a presença de fenômenos (...) que vão além do que se foi coletar diretamente” (p.243). Deste modo, o pré-teste do instrumento funcionou como um primeiro exercício de interpretação dos dados e permitiu a reflexão e “a identificação das tensões e negociações do quadro dialógico” (p.244). Este foi o caso desta pesquisa.

4.2. O NÚCLEO CENTRAL E O SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

4.2.1 O questionário de evocação – Visão geral

Findada a etapa de testagem do questionário, passei à aplicação do instrumento definitivo. O recurso foi aplicado a um total de 308 participantes, estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, dentre os quais 221 de uma instituição privada (UNIABEU) e 87 de uma instituição pública (UFRJ) de ensino superior. Apresento algumas características gerais do grupo na Tabela 08:

TABELA 08: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES NO QUESTIONÁRIO FINAL

SEXO			IDADE (ANOS)						INSTITUIÇÃO	
Fem.	Masc.	NI ⁹⁵	Até 19	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50...	NI	UNIABEU	UFRJ
156	151	01	04	259	34	08	01	02	221	87

⁹⁵ A sigla NI indica que a informação não foi fornecida pelo participante (Não Informado).

Os 308 respondentes evocaram 296 palavras/expressões diferentes num total de 1227 evocações, correspondendo à média de 3,98 evocações por sujeito. Dentre os participantes 100% indicaram as duas palavras/expressões que julgava mais importantes.

As 11 palavras mais empregadas foram: respeito (95), socialização (62), igualdade (57), oportunidade (50), integração (45), cooperação (41), participação (32), solidariedade (31), direitos (21), deficiência (19), criatividade (19), correspondendo a 38,5% do total associado (N=1227). As 10 primeiras mais importantes foram: respeito (64), socialização (36), igualdade (35), oportunidade (32), cooperação (23), integração (22), direitos (15), educação (13), deficiência (12), responsabilidade (11), correspondendo a 57,3% do total das indicações (N=459). No entanto, os 5 primeiros conjuntos⁹⁶ somam cerca de 41,4% das indicações.

Das palavras evocadas 170 apareceram apenas uma vez, 38 apareceram duas vezes, 22 apareceram três vezes, 10 foram citadas quatro vezes. Diferentemente dos resultados encontrados no questionário piloto, algumas palavras foram citadas por um grande número de participantes, indicando certo consenso para representar o que entendem por *inclusão em Educação*. Foi possível identificar duas zonas extremas de frequência: a primeira corresponde a 54,8% da evocação onde 26 termos foram mencionados 672 vezes e a segunda onde 240 palavras foram mencionadas 352 vezes, correspondendo a 28,7% da evocação. Esses resultados são apresentados na Tabela 09:

TABELA 09: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – VISÃO GERAL: UNIABEU E UFRJ

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations et cumul inverse			
1 *	170	170	13.9 %	1227	100.0 %
2 *	38	246	20.0 %	1057	86.1 %
3 *	22	312	25.4 %	981	80.0 %
4 *	10	352	28.7 %	915	74.6 %
5 *	6	382	31.1 %	875	71.3 %
6 *	7	424	34.6 %	845	68.9 %

⁹⁶ Referentes às palavras: respeito (64), socialização (36), igualdade (35), oportunidade (32).

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations et cumul inverse			
7 *	10	494	40.3 %	803	65.4 %
8 *	2	510	41.6 %	733	59.7 %
9 *	5	555	45.2 %	717	58.4 %
10 *	3	585	47.7 %	672	54.8 %
11 *	4	629	51.3 %	642	52.3 %
13 *	2	655	53.4 %	598	48.7 %
14 *	1	669	54.5 %	572	46.6 %
15 *	1	684	55.7 %	558	45.5 %
17 *	1	701	57.1 %	543	44.3 %
18 *	3	755	61.5 %	526	42.9 %
19 *	2	793	64.6 %	472	38.5 %
21 *	1	814	66.3 %	434	35.4 %
31 *	1	845	68.9 %	413	33.7 %
32 *	1	877	71.5 %	382	31.1 %
41 *	1	918	74.8 %	350	28.5 %
45 *	1	963	78.5 %	309	25.2 %
50 *	1	1013	82.6 %	264	21.5 %
57 *	1	1070	87.2 %	214	17.4 %
62 *	1	1132	92.3 %	157	12.8 %
95 *	1	1227	100.0 %	95	7.7 %

Se no teste piloto houve uma grande variabilidade de palavras/expressões para representar o objeto em questão, a *inclusão em Educação*, ao ampliar o número de respondentes, essa variabilidade diminuiu. Isto pode indicar que a polissemia relativa ao conceito de inclusão não está, necessariamente, pelo menos no grupo pesquisado, na quantidade de palavras/expressões utilizadas para representá-lo, mas, talvez, no sentido atribuído a esses termos num contexto mais amplo. Pode indicar, ainda, que o conceito de inclusão pode ser tão polissêmico conforme o emprego particular que os respondentes podem dar a ele.

Para a construção dos quadrantes foram desprezadas as palavras cuja frequência de evocação era igual ou inferior a 4. O *corpus* foi constituído por 875 evocações, correspondendo a 56 categorias e a 71,3% dos termos evocados. A frequência média de evocação (FME) foi estabelecida em 16 e a ordem média de evocação (OME) em 2,6. A Tabela 10 apresenta a frequência e a ordem média de evocação dos termos que compõem o quadro de quatro quadrantes:

TABELA 10: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO
(VISÃO GERAL: UNIABEU E UFRJ)

	Categorias	F.evoc	1^a	2^a	3^a	4^a	EVOC + imp	OME
1	aceitação	5	0	1	2	2	2	3,200
2	acesso	11	4	2	4	1	7	2,182
3	adaptação	7	2	2	2	1	4	2,286
4	afetividade	7	1	2	3	1	2	2,571
5	amizade	7	0	3	2	2	1	2,857
6	amor	10	3	3	0	4	7	2,500
7	aprendizagem	11	1	3	4	3	6	2,818
8	capacidade	5	1	1	3	0	1	2,400
9	capacitação	8	1	1	3	3	7	3,000
10	cidadania	17	2	6	6	3	9	2,588
11	colaboração	10	2	2	4	2	3	2,600
12	compreensão	11	0	3	5	3	2	3,000
13	compromisso	7	1	1	2	3	2	3,000
14	conhecimento	13	1	3	4	5	6	3,000
15	conscientização	6	0	2	1	3	3	3,167
16	cooperação	41	16	11	7	7	23	2,122
17	criatividade	19	3	3	7	6	10	2,842
18	cultura	7	1	2	2	2	5	2,714
19	dedicação	15	0	8	3	4	4	2,733
20	deficiência	19	7	6	2	4	12	2,158
21	desenvolvimento	11	1	2	6	2	8	2,818
22	deveres	7	0	3	2	2	5	2,857
23	diferenças	13	5	2	2	4	7	2,385
24	dignidade	8	0	4	2	2	1	2,750
25	direitos	21	5	9	5	2	15	2,190
26	discriminação	9	5	0	1	3	2	2,222
27	educação	18	4	6	5	3	13	2,389
28	escola	6	2	0	3	1	2	2,500
29	ética	6	2	2	1	1	4	2,167
30	exclusão	7	1	1	1	4	2	3,143
31	formação	9	2	0	4	3	3	2,889
32	futuro	9	1	1	6	1	4	2,778
33	humanização	5	0	0	0	5	0	4,000
34	igualdade	57	17	15	9	16	35	2,421
35	incentivo	6	2	1	1	2	1	2,500
36	inclusão	10	5	2	2	1	4	1,900
37	informação	7	1	2	3	1	4	2,571
38	inserção	5	3	1	0	1	2	1,800
39	integração	45	15	14	11	5	22	2,133
40	interação	9	3	1	2	3	4	2,556
41	oportunidade	50	27	10	7	6	32	1,840
42	participação	32	15	3	8	6	10	2,156
43	pobreza	7	1	2	3	1	4	2,571
44	política	5	2	1	2	0	3	2,000
45	preconceito	18	4	6	4	4	9	2,444
46	professor	7	1	1	2	3	6	3,000
47	respeito	95	32	30	17	16	64	2,179
48	responsabilidade	18	3	5	5	5	11	2,667
49	socialização	62	25	17	13	7	36	2,032
50	sociedade	9	0	6	1	2	4	2,556
51	solidariedade	31	5	7	10	9	6	2,742
52	todos	5	1	1	2	1	2	2,600
53	união	14	5	2	4	3	5	2,357

	Categorias	F.evoc	1ª	2ª	3ª	4ª	EVOC + imp	OME	
54	valores	6	4	0	0	2	5	2,000	
55	valorização	6	1	3	1	1	4	2,333	
56	vontade	6	0	1	3	2	4	3,167	
TOTAL		875	246	226	214	189	459	143,351	
FME		15,625 ≈ 16						OME	2,55 ≈ 2,6

O programa EVOC (2000) apresentou a organização dos possíveis elementos constituintes do núcleo central e do sistema periférico no quadro com quatro quadrantes, conforme a seguir:

**QUADRO 09: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL
VISÃO GERAL: UNIABEU E UFRJ**

NÚCLEO CENTRAL	Freq. >= 16	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME < 2,6	ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA	Freq. >= 16	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME >= 2,6
cidadania	17	2	6	6	3	2,588	criatividade	19	3	3	7	6	2,842
cooperação	41	16	11	7	7	2,122	responsabilidade	18	3	5	5	5	2,667
deficiência	19	7	6	2	4	2,158	solidariedade	31	5	7	10	9	2,742
direitos	21	5	9	5	2	2,190							
educação	18	4	6	5	3	2,389							
igualdade	57	17	15	9	16	2,421							
integração	45	15	14	11	5	2,133							
oportunidade	50	27	10	7	6	1,840							
participação	32	15	3	8	6	2,156							
preconceito	18	4	6	4	4	2,444							
respeito	95	32	30	17	16	2,179							
socialização	62	25	17	13	7	2,032							
ZONA DE CONTRASTE	Freq. < 16	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME < 2,6	SISTEMA PERIFÉRICO (2ª PERIFERIA)	Freq. < 16	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME >= 2,6
acesso	11	4	2	4	1	2,182	aceitação	5	0	1	2	2	3,200
adaptação	7	2	2	2	1	2,286	amizade	7	0	3	2	2	2,857
afetividade	7	1	2	3	1	2,571	aprendizagem	11	1	3	4	3	2,818
amor	10	3	3	0	4	2,500	capacitação	8	1	1	3	3	3,000
capacidade	5	1	1	3	0	2,400	compreensão	11	0	3	5	3	3,000
colaboração	10	2	2	4	2	2,600	compromisso	7	1	1	2	3	3,000
diferenças	13	5	2	2	4	2,385	conhecimento	13	1	3	4	5	3,000
discriminação	9	5	0	1	3	2,222	conscientização	6	0	2	1	3	3,167
escola	6	2	0	3	1	2,500	cultura	7	1	2	2	2	2,714
ética	6	2	2	1	1	2,167	dedicação	15	0	8	3	4	2,733
incentivo	6	2	1	1	2	2,500	desenvolvimento	11	1	2	6	2	2,818
inclusão	10	5	2	2	1	1,900	deveres	7	0	3	2	2	2,857
informação	7	1	2	3	1	2,571	dignidade	8	0	4	2	2	2,750
inserção	5	3	1	0	1	1,800	exclusão	7	1	1	1	4	3,143
interação	9	3	1	2	3	2,556	formação	9	2	0	4	3	2,889
pobreza	7	1	2	3	1	2,571	futuro	9	1	1	6	1	2,778
política	5	2	1	2	0	2,000	humanização	5	0	0	0	5	4,000
sociedade	9	0	6	1	2	2,556	professor	7	1	1	2	3	3,000
todos	5	1	1	2	1	2,600	vontade	6	0	1	3	2	3,167
união	14	5	2	4	3	2,357							
valores	6	4	0	0	2	2,000							
valorização	6	1	3	1	1	2,333							

No quadrante superior esquerdo, entre os termos que provavelmente compõem o núcleo central das representações por sua saliência foram destacadas 12 palavras: cidadania (17), cooperação (41), deficiência (19), direitos (21), educação (18), igualdade (57), integração (45), oportunidade (50), participação (32), preconceito (18), respeito (95) e socialização (62). Chama atenção o fato de que as palavras *deficiência*, *oportunidade*, *igualdade*, *participação* e *respeito* já haviam sido evocadas pelos participantes no teste piloto e também estavam situadas no provável núcleo central das representações daquele grupo. A expressão dessas palavras parece confirmar a associação entre o conceito de inclusão e um grupo específico de destinatários (as pessoas portadoras de deficiência); os valores que sustentam as representações sociais deste conceito (igualdade e respeito) e que, de alguma forma, possibilitam a ampliação das oportunidades de participação social deste grupo de destinatários.

No quadrante inferior direito, onde são identificados os possíveis elementos do sistema periférico apareceram 19 palavras: aceitação (5), amizade (7), aprendizagem (11), capacitação (8), compreensão (11), compromisso (7), conhecimento (13), conscientização (6), cultura (7), dedicação (15), desenvolvimento (11) deveres (7), dignidade (8), exclusão (7), formação (9), futuro (9), humanização (5), professor (7) e vontade (6). A palavra *vontade*, também já havia sido mencionada no primeiro momento da investigação e localizada no provável sistema periférico, sinalizando aspectos subjetivos relacionados às representações sociais da inclusão.

Na visão geral das representações sociais da inclusão em Educação na população pesquisada os resultados apresentados apontam para duas direções: uma relativa às normas e valores da sociedade mais ampla e outra referente ao contexto no qual são determinados os conteúdos expressos pelo grupo em questão – os futuros professores de Educação Física.

A primeira direção põe em evidência o núcleo central das representações sociais da inclusão, que parece expressar a idéia de que a *inclusão é um processo coletivo* que se concretiza através de relações de *cooperação*. Para isso, alguns princípios devem ser garantidos: *oportunidade, direitos e participação*. Os destinatários da inclusão, confirmando os indícios encontrados nos resultados do questionário piloto, são os *deficientes*. *Respeito e igualdade* parecem indicar valores consensualmente aceitos pelo grupo em questão quando o assunto é inclusão em Educação. A *educação* aparece no núcleo central das representações como o processo que possibilita a inclusão e o desenvolvimento desses valores, através da *socialização* e da possibilidade de tornar o indivíduo um cidadão (cidadania).

A palavra *integração* parece reforçar a associação entre o conceito de inclusão em Educação e o grupo de pessoas portadoras de deficiência (PPD), nas RS dos respondentes. O termo *integração* foi utilizado a partir do final da década de 50 para denominar o conjunto de estratégias a serem utilizadas pela escola para atender às PPD com o intuito de “socializá-las” ao ambiente “normal”.

Historicamente, a filosofia da *integração* teve origem no princípio da *normalização*, conceito surgido na década de 70, e que tinha como pressuposto básico “criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum modo, ambientes os mais parecidos possíveis com aqueles vivenciados pela população em geral” (SASSAKI, 1997, p.32). A deficiência era vista como um problema individual, e o processo de *reintegração* do sujeito ao meio social tinha a finalidade de tornar o ambiente o mais próximo do modelo considerado normal, isto é, criando um ambiente o menos restritivo possível (CARVALHO, 1999), realizando uma preparação prévia destes indivíduos para a *integração total*, no ensino regular.

Por volta da década de 80 foi desenvolvido o *mainstreaming*, processo pelo qual os portadores de deficiência eram integrados às turmas regulares sem, necessariamente, fazer parte delas; isto é, os alunos eram alocados nas turmas de acordo com a capacidade de

adaptar-se às atividades propostas, quer fossem curriculares ou extracurriculares. As pessoas portadoras de deficiência que se mostravam capazes de exercer alguma função tida como extraordinária, apesar de sua condição de deficiente, eram o reflexo de uma integração bem sucedida (SASSAKI, 1997).

De acordo com o modelo da integração, o indivíduo, “o excluído” – que é, invariavelmente, a PPD – é o centro do problema por não se adequar à escola, devido às suas limitações (BUENO, 1999). O conceito de inclusão quando entendido como sinônimo de integração perde seu caráter cultural e político, na medida em que se deixa de considerar o papel da ideologia na construção de representações a respeito da “normalidade” e “anormalidade” e dos processos de exclusão que vários outros grupos sofrem, tanto na escola como na sociedade em geral. Desta forma, o debate acerca da inclusão em Educação se torna despolitizado, dependente apenas da “vontade” dos sujeitos – professores e alunos – para incluir e ser incluído. As soluções propostas para o “problema da inclusão” passam a ser focalizadas no “como incluir” – soluções, diga-se de passagem, meramente práticas – sem colocar em questão o “quem” e o “porque” incluir.

Outro ponto importante a ser destacado, que parece estar relacionado a esta visão aparentemente “idealista”⁹⁷ do conceito de inclusão em Educação, é que as palavras situadas no núcleo central têm em sua maioria, uma acepção positiva, com exceção de *preconceito* que pode simbolizar o que deve ser combatido para que a inclusão ocorra.

A segunda direção mencionada, o sistema periférico das representações sociais, torna evidente o lugar de quem fala, principalmente pelo fato de que as palavras evocadas traduzem características, competências e deveres dos professores. As palavras *professor*, *deveres*, *compromisso* e *conscientização* parecem indicar a responsabilidade individual pela inclusão.

⁹⁷ O sentido adotado para o termo idealismo é: “tendência, atitude ou doutrina que, em graus e sentidos diversos, reduz o ser ao pensamento ou a alguma entidade de ordem subjetiva, considerando que o espírito, ou a consciência, ou as idéias, ou a vontade, etc., são o dado primário com base no qual se hão de resolver os problemas filosóficos” (AURÉLIO, 2004).

As palavras *aceitação*, *dedicação*, *amizade*, *vontade* e *compreensão* sinalizam as características do “professor inclusivo” que deve ter satisfeitas algumas de suas necessidades profissionais para a realização da inclusão: *capacitação*, *formação*, *aprendizagem*, *conhecimento* e *cultura*. As palavras *humanização*, *desenvolvimento* e *dignidade* parecem indicar as conseqüências do processo de inclusão e a palavra *futuro* parece indicar que a inclusão é “algo” que ainda está por vir, pelo menos no contexto do grupo de respondentes.

No provável sistema periférico das RS da inclusão, aparece uma palavra que, num primeiro momento, pode ter uma acepção negativa e sinalizar uma realidade constatada pelo grupo de respondentes: a *exclusão*. Contudo, ao contrário do que possa parecer, o reconhecimento da exclusão no sistema periférico das RS da inclusão é um dado considerado, extremamente positivo na medida em que pode abrir espaço, nesta pesquisa, para a contestação do que há de mais rígido e resistente a mudanças (SÁ, 1996) no núcleo central das RS da inclusão em Educação.

Os elementos periféricos traduzem “conhecimentos, informações e sentimentos e atitudes, essas mais salientes, como formas de enfrentamentos que são transmitidos e vivenciados no cotidiano dos sujeitos” (OLIVEIRA, et.al, 2005, p.591). Isto pode ser mais especificamente observado quando consideramos o *tom prescritivo* das palavras localizadas no sistema periférico no que se referem às características, competências e deveres dos professores, ressaltando a interface entre o núcleo central e a realidade concreta onde se constroem e funcionam as RS.

Com o intuito de obter maior consistência dos resultados e verificar se as palavras situadas no núcleo central seriam confirmadas pelos participantes realizei um *Teste de Centralidade* com dupla negação (ROUQUETTE & CAMPOS, 2003) através de um instrumento aplicado a 68 participantes (22% do total da amostra) escolhidos aleatoriamente. O teste de centralidade constitui-se num procedimento complementar à pesquisa, e teve como

objetivo levantar se as palavras classificadas no núcleo central das RS da inclusão são de fato representativas do conceito, sob o ponto de vista dos respondentes. Na subseção a seguir apresento e discuto, de forma parcial, os resultados desse procedimento.

4.2.2 O teste de centralidade

Embora eu não tenha lançado mão de testes estatísticos de correlação para a confirmação das palavras situadas no núcleo central das RS nem me preocupado prioritariamente com a significância desses dados quantitativos, os resultados do teste de centralidade apontam para um percentual de confirmação superior a 70% nas 15 palavras consideradas, reconhecido aqui como bastante significativo. Foi possível verificar que as palavras *preconceito*, *integração* e *deficiência* foram as que tiveram um menor percentual de confirmação da centralidade com 73,54%, 73,57% e 70,6%, respectivamente. A palavra que obteve o maior escore de confirmação foi *socialização*, com 91,18%. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 11 e no Gráfico 05:

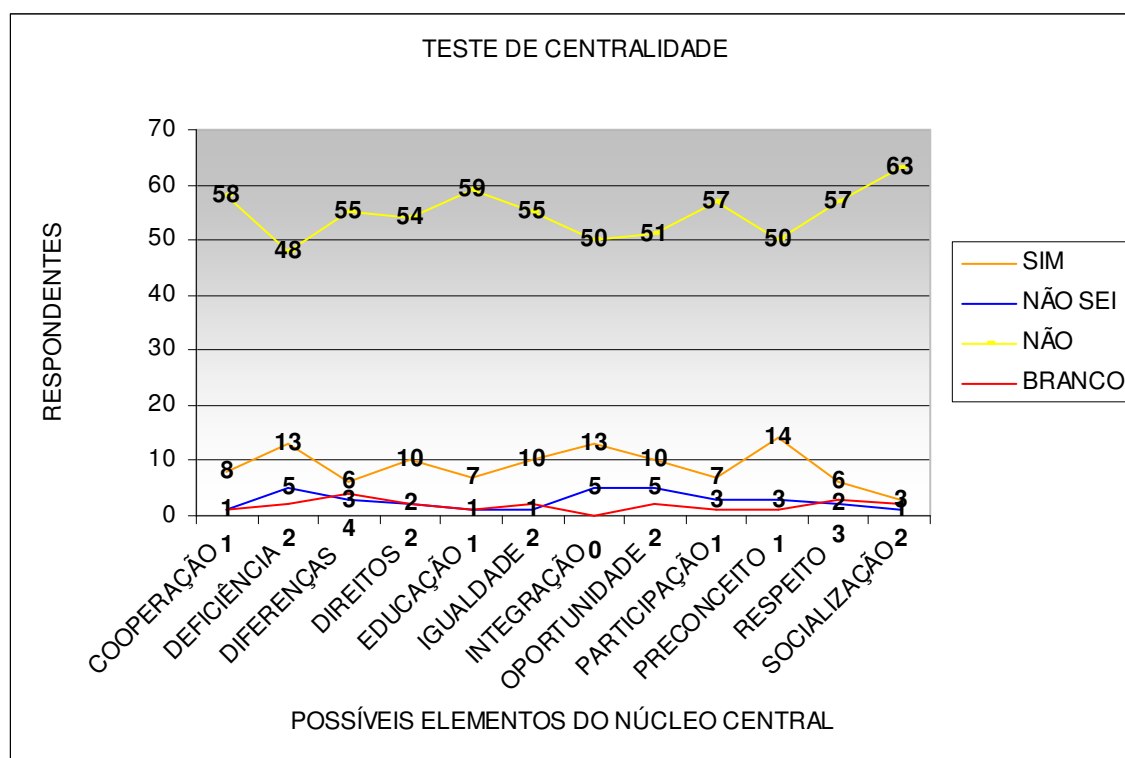
TABELA 11: TESTE DE CENTRALIDADE⁹⁸

É possível falar em inclusão sem falar em...	SIM		NÃO SEI		NÃO		BRANCO		TOTAL	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
SOCIALIZAÇÃO	03	4,41	01	1,47	63	91,18	02	2,94	68	100
EDUCAÇÃO	07	10,29	01	1,47	59	86,77	01	1,47	68	100
COOPERAÇÃO	08	11,76	01	1,47	58	85,3	01	1,47	68	100
PARTICIPAÇÃO	07	10,29	03	4,41	57	83,83	01	1,47	68	100
RESPEITO	06	8,82	02	2,94	57	83,83	03	4,41	68	100
UNIÃO (*)	06	8,82	04	5,88	57	83,83	01	1,47	68	100
INCLUSÃO (*)	07	10,29	03	4,41	56	82,36	02	2,94	68	100
DIFERENÇAS	06	8,82	03	4,41	55	80,89	04	5,88	68	100

⁹⁸ As palavras sinalizadas com (*) foram desconsideradas para os fins desta análise e para a confecção do gráfico 01. Após a qualificação, durante o processo de revisão da Tese, verifiquei a necessidade de refazer os cálculos para a construção do quadro de quatro quadrantes e o número de palavras constituintes do núcleo central foi reduzido de 15 para 12. As palavras *acesso*, *união* e *cooperação* passaram a fazer parte da zona de contraste e a palavra *cidadania*, que estava situada no quadrante superior direito (1ª periferia) na primeira versão da análise, passou a figurar no núcleo central das RS da inclusão. Deste modo, a palavra *cidadania* não fez parte do teste de centralidade aplicado aos 68 respondentes. Isto justifica, também, o fato destas palavras não constarem na Tabela 13.

É possível falar em inclusão sem falar em...	SIM		NÃO SEI		NÃO		BRANCO		TOTAL	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
IGUALDADE	10	14,7	01	1,47	55	80,89	02	2,94	68	100
ACESSO (*)	08	11,76	02	2,94	54	79,42	04	5,88	68	100
DIREITOS	10	14,7	02	2,94	54	79,42	02	2,94	68	100
OPORTUNIDADE	10	14,7	05	7,35	51	75,01	02	2,94	68	100
INTEGRAÇÃO	13	19,11	05	7,35	50	73,54	00	0,0	68	100
PRECONCEITO	14	20,58	03	4,41	50	73,54	01	1,47	68	100
DEFICIÊNCIA	13	19,11	05	7,35	48	70,6	02	2,94	68	100

GRÁFICO 05: TESTE DE CENTRALIDADE



No instrumento de verificação da centralidade foi solicitado ainda que os respondentes indicassem, dentre as 15 palavras listadas, quais as quatro palavras que consideravam mais importantes, em ordem de importância. Os 68 respondentes atenderam à solicitação, sinalizando um total de 272 palavras. As palavras sinalizadas como as mais importantes, em ordem de preferência, foram organizadas na Tabela 12:

TABELA 12: PALAVRAS MAIS EVOCADAS, INDICADAS COMO MAIS IMPORTANTES NO TESTE DE CENTRALIDADE

Palavras	F.evoc	1^a	2^a	3^a	4^a
respeito	34	11	11	7	5
igualdade	33	7	7	9	10
educação	31	7	8	10	6
direitos	29	6	7	10	6
cooperação	20	6	1	4	9
oportunidade	17	4	4	6	3
socialização	18	3	7	5	3
diferenças	13	3	3	2	5
integração	15	2	6	5	2
preconceito	10	2	3	2	3
deficiência	6	1	1	2	2
participação	5	0	1	0	4
TOTAL	231	68	68	68	68

Os resultados do teste de centralidade demonstram que das 5 (cinco) palavras sinalizadas com os maiores escores de confirmação – superiores a 80% – a saber: *socialização, educação, participação, respeito e cooperação*, 3 (três) palavras – *respeito, educação e cooperação* estão entre as 5 (cinco) mais importantes, correspondendo a aproximadamente 36,8% das palavras evocadas (N=231).

A indispensabilidade à discussão sobre a inclusão em Educação e a importância atribuída pelos sujeitos a essas palavras reforça o caráter normativo dos *valores* ligados à inclusão em Educação (entre eles o respeito); indica o processo através do qual esses valores são desenvolvidos (educação) e que tipo de relação deve ocorrer para que a inclusão ocorra (cooperação). Estes dados corroboram os resultados encontrados no teste piloto e na visão geral das RS acerca da inclusão em Educação quando consideramos a população total.

Cabe aqui um esclarecimento. O procedimento de coleta de dados através de tarefas de evocação visou levantar junto aos respondentes o que pensam sobre um determinado assunto sem que necessariamente tenham “tempo” para esclarecer objetivamente os motivos pelos quais realizam suas escolhas. Eles “trazem à lembrança” as idéias e os elementos característicos da realidade compartilhada pelo grupo social mais amplo. A análise desses

dados, através do EVOC (2000), oportunizou o tratamento estatístico dos resultados e aponta para a possível existência de uma estrutura geral das RS da inclusão no grupo em questão, em sua totalidade.

Os dados aqui apresentados retratam uma visão geral e, em alguns momentos, especulativa, acerca do fenômeno das RS da inclusão em Educação pelos futuros profissionais de Educação Física que foram sujeitos do presente estudo. O aprofundamento dos sentidos contidos nos núcleos central e periférico dessas RS se deu através de três procedimentos complementares ao processo investigativo: a análise de conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa a respeito da relação Educação Física e inclusão; a análise do PPC das instituições participantes, e a análise das justificativas dos participantes em relação às palavras evocadas, conforme apresento a seguir.

4.2.3 Os meios de comunicação de massa como fonte de representações – a “receita de sucesso” para a educação escolar

A série de nove reportagens intitulada *Atleta nota 10* foi veiculada na Rede Globo de Televisão entre os anos de 2006 e 2007⁹⁹ e teve como tema central os benefícios da parceria esporte e educação para a melhoria das condições de vida de crianças e jovens, estudantes da Educação Básica. As reportagens iniciavam com uma fala dos apresentadores ressaltando a importância da “dobradinha” esporte e educação na escola e prosseguiam exibindo casos de escolas que investiram e obtiveram sucesso através dessa parceria. No decorrer da matéria, alunos e professores forneciam seus depoimentos a respeito dos resultados da “receita de sucesso” apresentada nas reportagens.

⁹⁹ Esta série de reportagens foi difundida na mídia televisiva no horário do almoço, no Programa RJTV e está à disposição dos internautas no site da emissora Rede Globo: <http://www.globo.com>.

A análise das reportagens deu origem a uma categoria, intitulada *receita de sucesso*. Esta categoria, que expressa o tema central das reportagens, foi organizada em três subcategorias de acordo com indicações fornecidas pelos repórteres, professores e pelos alunos. Na primeira subcategoria, denominada *os lemas a serem seguidos*, foram classificadas as falas dos repórteres e os slogans utilizados por eles para fundamentar a defesa da “qualidade” e “eficácia” da “receita”. Na segunda subcategoria, denominada *o que se deve ensinar e aprender para a receita dar certo* foram classificadas as falas dos professores de Educação Física a respeito do que fazem para não deixar a receita “solar”. A terceira subcategoria, intitulada *o sabor da receita*, diz respeito à avaliação dos alunos em relação à fórmula educação + esporte no contexto escolar.

De maneira geral, os conteúdos difundidos e propagados na série de reportagens intitulada *Atleta nota 10* e o provável núcleo central das RS da inclusão em Educação apresentam algumas articulações possíveis. A primeira delas diz respeito à crença de que a escola constitui-se numa agência socializadora privilegiada para desenvolver os valores necessários à participação social, entre eles o respeito. A escola, através da educação e do esporte, tem a função de “formar o cidadão” e desenvolver a consciência dos estudantes em relação aos seus direitos e deveres na sociedade mais ampla.

As pessoas portadoras de deficiência não foram mencionadas, especificamente, nessas reportagens¹⁰⁰. As mensagens expressas nas falas dos repórteres, professores e alunos parecem indicar de maneira implícita, representações sobre a dialética inclusão/exclusão traduzidas nas características do “cidadão de bem” e na crença de que a manutenção e a defesa da harmonia social dependem da expressão dessas características nas práticas sociais.

¹⁰⁰ Das 24 matérias selecionadas (Ver Quadro 04), resultantes da pesquisa documental no site da Rede Globo, apenas uma dizia faz menção em seu título à palavra deficiência, fato este considerado positivo que pode dar a entender que a visão do conceito de inclusão está sendo ampliada.

4.2.3.1 Os lemas que orientam a receita

Um primeiro ponto que merece ser destacado na análise falas dos repórteres da série *Atleta nota 10*, diz respeito à idéia implícita de que o corpo deve ser dominado a fim de deixar a mente livre para aprender. Nesse caso, o esporte serve como um instrumento que tem uma dupla função: dominação do corpo e propagação da ideologia dominante. O professor de Educação Física, dentro desta perspectiva, atua como “o” profissional responsável por “treinar” e tornar “aptos” os potenciais “cidadãos de bem” para a luta em busca do “sucesso na vida”. Além da função de “treinador” esse profissional desempenha o papel de “amigo” e “confidente” dos alunos.

Os lemas a serem seguidos para que a escola possa obter sucesso em suas práticas, e os estudantes “sucesso na vida” foram expressos através de *slogans*¹⁰¹ que se fundam na crença de que a escola é o local mais apropriado para a formação do cidadão, pois pode oferecer os conhecimentos e as atitudes imprescindíveis à formação do chamado “cidadão de bem”:

A receita esporte mais educação igual a um cidadão de bem faz a cabeça da adolescente de nova Iguaçu (...) a consciência dos deveres e dos direitos é formada em sala de aula e também na quadra, com a ajuda de professores que são amigos e conselheiros da jovem. Eles são professores e aluna, mas a gente olhando assim mais parecem três amigos conversando sobre a vida. E são. – **REPÓRTER.**

O RJTV mostra as escolas que apostam na dobradinha esporte e educação para que os estudantes vençam na vida (...) na escola o atleta precisa ter nota alta, não pode repetir de ano nem ficar de recuperação. Assim eles ganham o apoio dos professores no treinamento e os boletins são motivo de orgulho (...) o primeiro a aprender a lição foi o professor. Na adolescência (...) foi vice-campeão de basquete, sem abrir mão dos estudos – **REPÓRTER**

(...) elas jogando aprendem o que é persistência, o que é coragem e principalmente o que é ser amigo (...) – **REPÓRTER.**

Eu conheci um grupo de meninas (...) que dá show na ginástica rítmica e nessa saudável parceria com o esporte, elas também vem tirando nota 10 em

¹⁰¹ Os *slogans* presentes nas falas estão sublinhados nas citações que remetem às falas dos repórteres.

respeito, disciplina e solidariedade. (...) são 130 alunas com idades que variam de 6 a 22 anos (...) muitas querem fazer faculdade de Educação Física – **REPÓRTER.**

Hoje praticar esporte e ser um bom estudante são faces da mesma moeda. Um professor de tae-kwon-do revolucionou um colégio (...) despertando no tatame, o interesse pelos estudos (...) tímido, quietinho, mas com olhos de águia. A atenção que o aluno Felipe traz para a sala de aula vem do tatame – **REPÓRTER.**

Esporte e educação andam lado a lado (...) a paixão pelos estudos é unanimidade, principalmente depois que o esporte passou a fazer parte da rotina (...) natação, futebol e handebol são inspiração e estímulo para estudantes e professores (...) se depender da vontade desses jovens aqui não sairão apenas atletas. Os futuros engenheiros, médicos, jornalistas, levam as lições que aprenderam nas quadras com dedicação, suor e trabalho em equipe a vitória no esporte e na vida fica bem mais fácil – **REPÓRTER.**

De acordo com os conteúdos propagados nas reportagens, a “receita para o sucesso” pode ser utilizada de forma ampla, em qualquer espaço, por qualquer escola e beneficiar “muitos alunos”. São “atitudes simples”, que podem “melhorar o ensino” e formar o “cidadão de bem”:

(...) muitas coisas podem ser feitas para melhorar o ensino (...) esporte e educação formam uma dupla vencedora (...) a receita da Monalisa funciona para muitos estudantes (...) – **REPÓRTER.**

Quem vê alunos tão disciplinados, atentos, não imagina como era essa mesma sala de aula, há alguns anos (...) foram atitudes simples. Uma bola, uma quadra aberta o dia inteiro e alunos mais tempo na escola (...) a mudança de comportamento trouxe algumas conquistas. A violência era tanta que para evitar confrontos armados em pleno refeitório só eram usados pratos de alumínio e colheres. Garfo, faca e pratos de vidro são provas de que aqui a cidadania venceu a briga (...) o professor, ex-atleta e ex-aluno da escola não sabe dizer quantos estudantes podem se tornar grandes esportistas, mas de uma coisa ele tem certeza: o desafio mais difícil eles já venceram – **REPÓRTER.**

Cada vez mais estudantes descobrem um segredo: esporte e educação fazem uma aliança perfeita para alcançar um ideal de vida. Em um colégio de Cascadura, no subúrbio, alunos e professores também aproveitam essa receita – **REPÓRTER.**

(...) a prova de que a parceria entre educação e esporte está dando certo por aqui é que muitos desses alunos que estão na quadra que fazem parte do time da escola têm as melhores notas na sala de aula – **REPÓRTER.**

Um aluno que faz esporte estuda melhor. Antes, esse era um conselho de quem sabia das coisas. Hoje virou lema de muitos estudantes, professores, pais e diretores de escola. Suar a camisa numa competição esportiva mudou

o comportamento dos alunos de uma escola na zona oeste. Quando deixam a escola, todos estão prontos para fazer uma faculdade, mas ninguém quer abandonar o esporte. Difícil dizer se o esporte deixou as aulas mais divertidas ou se foram as aulas que despertaram a paixão pelo esporte. Dá pra perceber como uma coisa influencia a outra nos corredores e na sala de aula – **REPÓRTER**.

(...) o que aconteceu com o Julio se repetiu com quase todos os alunos da escola (...) o menino de 14 anos só tirava notas baixas, era o garoto problema, virou prodígio – **REPÓRTER**

A “receita de sucesso” prescrita sob a fórmula esporte + educação = cidadão de bem, pode ter origem em concepções que defendem a educação como “um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2006, p.3). Estas concepções de educação traduzem, também, idéias bastante específicas, em relação à forma como a sociedade “ideal” deve ser organizada para manter sua “harmonia”; aos argumentos que justificam o problema da marginalidade e, finalmente, às relações entre a educação e a sociedade.

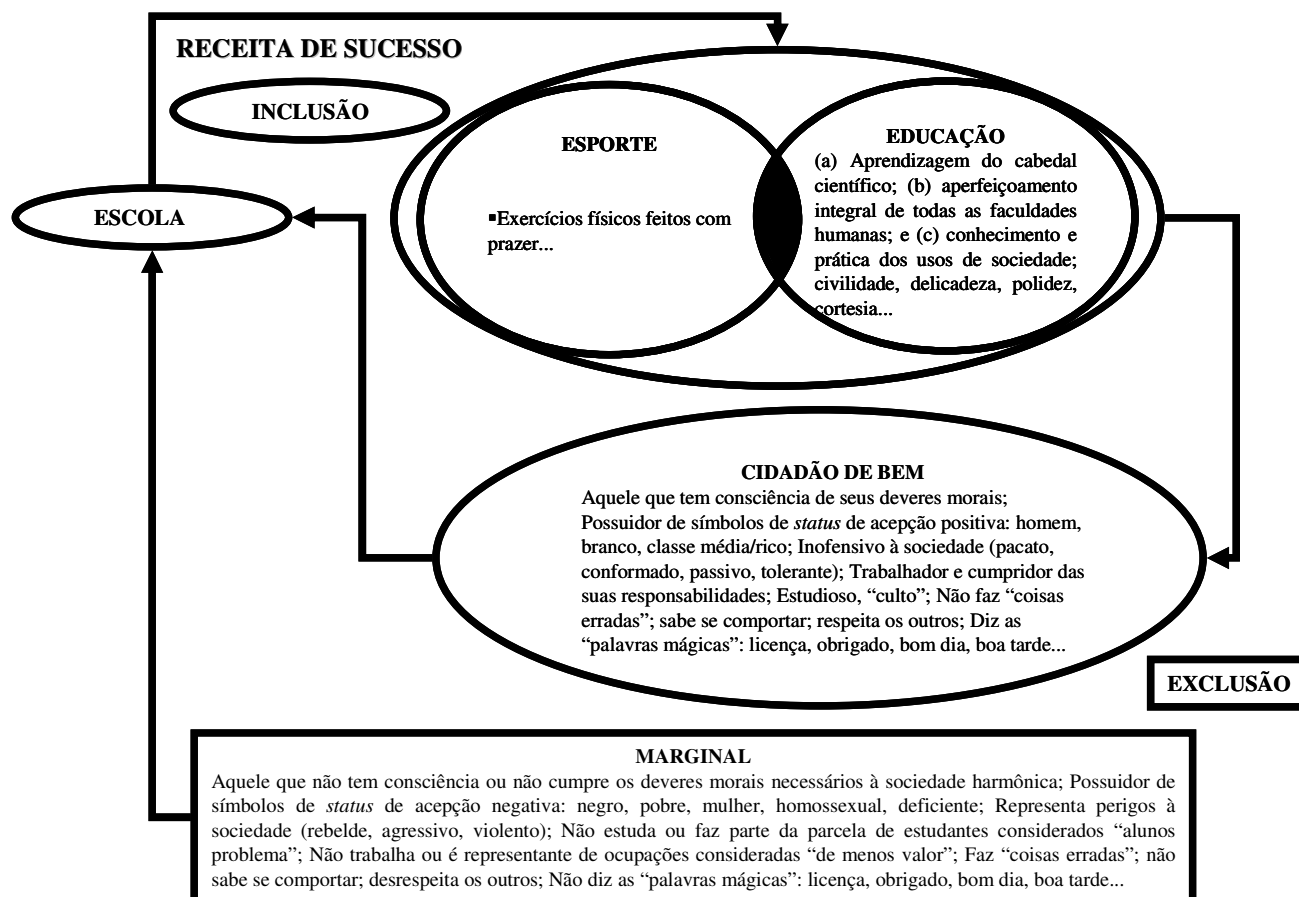
Saviani (2006) classifica estas concepções no grupo de *Teorias Não-Críticas*, que atendem pelas seguintes denominações: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Em linhas gerais, na visão desse autor, esse grupo de teorias apresenta idéias comuns, embora difira no que diz respeito aos métodos utilizados:

A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, um problema social, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação, emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (p.4).

Deste modo, a educação é vista como a *redentora da sociedade* (SAVIANI, 2006) e a escola como o espaço ideal para a aquisição de conhecimentos e valores não só para a formação do “cidadão de bem”, mas, sobretudo, para corrigir ou impedir o problema da

marginalidade. A figura 07 propõe um esquema para analisarmos a organização dessas representações sob o ponto de vista da dialética inclusão/exclusão:

FIGURA 07: A “RECEITA DE SUCESSO” PARA A FORMAÇÃO DO “CIDADÃO DE BEM”



Conforme mostra a figura 07, a “receita de sucesso” começa na escola que deve, por sua vez, utilizar como estratégia a integração entre os conteúdos da Educação Física – mais especificamente aqueles relacionados ao esporte – e os conteúdos das ciências em geral, cuja aprendizagem é materializada de forma visível através das notas e conceitos que supostamente demonstram o desempenho dos alunos. O resultado dessa integração ou em outras palavras, o produto dessa receita, é o “cidadão de bem”, objetivado na figura daquele que tem consciência dos seus deveres e direitos, sabe respeitar seus companheiros, trabalhar em equipe; é solidário, disciplinado, atento, persistente, corajoso; suas notas na escola e seu desempenho nas quadras são motivo de orgulho; “fazer uma faculdade” – de Medicina,

Engenharia, Jornalismo, Educação Física, etc. – está entre seus ideais de vida, ampliando as chances de ser reconhecido como uma pessoa “de sucesso” e diminuindo as possibilidades reais ou potenciais de se tornar um “excluído”.

Um ponto importante a ser destacado na figura 07 refere-se ao debate a respeito da marginalidade. Este assunto não foi abordado nas reportagens, mas está subentendido no discurso do “cidadão de bem”. Se o “cidadão de bem” tem as características do “atleta nota 10”, que características teriam o seu oposto, o cidadão “marginal”? O *marginal*, entendido como aquele que não possui as características ditas ideais para ser reconhecido como um “cidadão de bem” – não tem consciência de seus deveres, representa “perigo” à sociedade, é violento, mal-educado, desatento, não sabe se comportar.. – situa-se fora deste ciclo de formação, devendo a escola atuar no sentido de incluí-lo e convertê-lo às características e atitudes desejáveis à harmonia escolar e social. Entretanto, para que a “receita de sucesso” dê certo, é necessário que a escola e os professores utilizem, de forma eficaz, determinadas estratégias e desenvolvam alguns conteúdos imprescindíveis. É disso que irei tratar a seguir.

4.2.3.2 O que se deve ensinar e aprender para a receita dar certo

Nas falas dos professores de Educação Física entrevistados na série de reportagens *Atleta nota 10*, o esporte é defendido como um recurso eficaz para ensinar aos alunos – potenciais “cidadãos de bem” – as habilidades e competências necessárias à obtenção do “sucesso na vida”. O conteúdo da Educação Física, de acordo com o que é veiculado nas reportagens, parece se restringir ao ensino dos valores e hábitos comuns à prática dos esportes – concentração, perseverança, disciplina, respeito, responsabilidade, solidariedade, amizade... – vistos como extensivos às relações familiares, escolares e comunitárias.

(...) eu procuro aqui não só formar atletas, mas também cidadãos. Que tenham consciência dos seus deveres, mas também dos seus direitos. A gente tenta passar para eles valores – **PROFESSOR**.

(...) [eles ensinam] principalmente saber aprender a perder e a vencer, porque a vida coloca isso para a gente (...) o nosso dia-a-dia é feito de vitórias e derrotas – **PROFESSOR**.

(...) o tae-kwon-do é um esporte que contribui para a construção de valores, com a prática desse esporte o jovem aprende a ter um comportamento sadio, ele aprende que resultados esportivos têm que ser ligados a uma mudança de vida, a uma mudança de comportamento – **PROFESSOR**

Historicamente, as associações entre Educação Física e Esporte, e Educação Física e “treinamento” tem origem nas tendências pedagógicas e nas práticas *Higienistas*, *Militaristas* e *Esportivistas*, predominantes nas escolas brasileiras até meados década de 80. A finalidade da tendência Higienista – também conhecida como Eugenista – era melhorar as funções orgânicas dos estudantes e ensinar “hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício” (DARIDO & NETO, 2005, p.2-3). A sistematização das aulas era feita através de métodos ginásticos e calistênicos.

Já no modelo militarista, “os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso era importante selecionar os indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente e excluir os incapacitados” (idem, p.3). Tanto a concepção *Higienista* como a concepção *Militarista* entendiam a Educação Física “como disciplina essencialmente prática” (idem, p.3), desprovida de qualquer necessidade de conhecimento teórico.

Embora o movimento escolanovista tenha influenciado, pelo menos no discurso, as práticas dos professores de Educação Física dentro das escolas brasileiras, definindo esta área do conhecimento como “um meio da educação” (idem, p.3) o entendimento mais amplo da Educação Física foi reprimido pela ditadura militar que passou a incentivar o modelo *Esportivista*. Segundo Darido & Neto (2005), a escola passou a funcionar como um dos principais canais de propaganda ideológica do regime militar:

O sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) levou à associação da Educação Física escolar com o Esporte, especialmente o futebol. O terceiro título na Copa de 1970 foi o auge da política de “pão e circo”, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. Essa política consistia em prover as necessidades básicas da população, assim como meios para seu entretenimento (...)

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

Outro ponto a ser destacado, nas falas dos professores, se refere a questão da possibilidade de ensinar aos alunos a “disciplina” necessária para que os alunos possam obter “sucesso na vida”. O pano de fundo que integra essas falas parece indicar a crença de que a Educação Física é o meio através do qual o corpo pode ser *docilizado*¹⁰², a fim de manter a ordem e a harmonia na escola – e por extensão, na sociedade mais ampla – e favorecer, de forma coercitiva, a diminuição da força política dos estudantes para questionar a forma como essa ordem está estruturada, tanto na escola, como na sociedade.

(...) se o aluno tiver consciência e souber dividir esse tempo, e souber que tanto o esporte quanto a parte educacional são importantes no futuro profissional deles, é válido – **PROFESSOR**.

(...) tem que ter concentração para você praticar melhor o esporte e você dentro de sala de aula (...) para o aprendizado, você necessita de concentração também – **PROFESSOR**.

(...) a gente faz uma troca, na verdade. E eles percebem isso. E o esporte ajuda por isso. Em cada competição que ele vai ele dar uma entrevista, ele aparece perante os colegas como uma pessoa diferente. Então ele começa a valorizar os hábitos dele de vida e aí ele começa a se dedicar mais a escola – **PROFESSOR**.

Foucault (2000), ao discutir a questão da violência e da criminalidade no sistema prisional, ressalta que o controle do tempo, do espaço e dos movimentos do indivíduo constituem mecanismos disciplinares muito eficazes utilizados através dos tempos, em vários tipos de instituição como os conventos, os exércitos, os colégios entre outras. O *poder disciplinar*, que tem o corpo como um de seus principais objetos, justifica-se pela alegação de

¹⁰² Ver, Foucault (2000).

que, mais do que punir, é necessário “recuperar” os delinquentes, a fim de torná-los “dóceis” e “úteis” à sociedade¹⁰³.

As aulas de Educação Física, neste sentido, servem como um espaço onde o aluno aprenderá os valores, os hábitos e as atitudes necessários não só ao esporte, mas também à aprendizagem dos conteúdos escolares e às práticas sociais dentro e fora da escola. Deste modo, os estudantes podem esperar alguns “prêmios morais” resultantes do empenho, esforço e dedicação empreendidos: aparecer frente aos colegas como “uma pessoa diferente”, um modelo de sucesso e ser motivo de orgulho por parte dos professores, colegas e da família. Outras premiações também são esperadas, mas à longo prazo: dinheiro, bens de consumo, fama...

O que realmente não se discute é até que ponto esse empenho, esforço, dedicação, não significam, também, sujeição por parte daqueles que desejam alcançar os “prêmios morais” – as diversas formas de reconhecimento social – e “econômicos” – como o dinheiro, os bens de consumo, por exemplo – mesmo que esses últimos – quando realmente vêm – sejam conquistados mais a longo prazo. Outra questão que também não se coloca é até que ponto os alunos que não valorizam o esporte como estratégia para a obtenção do “sucesso”, ou que não apresentam as habilidades necessárias às práticas esportivas são desvalorizados e excluídos na escola por não apresentarem o perfil do *Atleta nota 10*.

¹⁰³ Para Foucault (2000), “o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e investe, por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (p.119).

Contudo, ao que parece, a “receita de sucesso” é bastante saborosa, pelo menos no que diz respeito a avaliação dos alunos considerados *Atletas nota 10*. A próxima seção trata desta avaliação.

4.2.3.3 O sabor da receita

Nas falas dos estudantes entrevistados na série de reportagens *Atleta nota 10*, a “receita de sucesso” parece ser muito saborosa. Eles contam o que tem aprendido com a “dobradinha” esporte + educação: responsabilidade, respeito ao grupo, ajuda mútua, amizade, disciplina, esforço, perseverança...

(...) o que eu acho mais marcante é a questão da responsabilidade. Ele ensina que a gente tem que ser responsável não só com a gente mesmo, mas também com o grupo. E se um faltar com o grupo, todos vão ser prejudicados – **ALUNA**.

(...) a gente aprende o que é ser amigo, a coletividade, todo mundo junto, todo mundo se ajuda – **ALUNA**.

(...) o segredo é tentar dividir o seu horário, sempre que você tem um tempo livre é você estudar, se esforçar, tem que estar estudando todo dia porque senão não dá tempo – **ALUNO**.

(...) o esporte faz com que você assuma mais responsabilidades e você acaba arrumando melhor o seu tempo de estudo para depois você se concentrar melhor no esporte – **ALUNO**.

Os estudantes também falam dos “prêmios” recebidos em função dos esforços empreendidos para se tornarem *Atletas nota 10* e de como o esporte mudou positivamente “a vida” de alguns deles:

(...) da pista a gente trás a disciplina para a sala de aula, para dentro de casa (...), sou conhecido na escola como campeão, respeito os professores, a minha mãe – **ALUNO**.

(...) eu era muito rebelde, não obedecia minha mãe, e o esporte mudou a minha vida – **ALUNO**

(...) é orgulho. É orgulho pelo atletismo. Eu sou um atleta. Não quero saber de rua, eu ficava na rua brigando com os outros, hoje não. Hoje eu fico em casa, lavo a louça, limpo o quintal, vou pro atletismo fazer a minha obrigação – **ALUNO**.

Alguns aspectos devem ser problematizados nessas falas. O que os estudantes ressaltam ter aprendido com a “dobradinha” esporte + educação? E de que forma essas aprendizagens se relacionam com as mudanças de vida a que eles se referem?

Inicialmente, é possível constatar que as aprendizagens relatadas pelos estudantes corroboram as expectativas presentes nas falas dos professores, donde se pode considerar que esses últimos conseguiram atingir os objetivos traçados, pelo menos na visão dos estudantes entrevistados. As falas de ambos – professores e alunos – se “afinam” e, de certa forma, tendem a demonstrar que o que se ensina através da “receita de sucesso” é pronta e totalmente apreendido por todos os estudantes. Desse modo, para que os alunos aprendam a ter responsabilidade, respeito ao grupo, ajuda mútua, amizade, disciplina, esforço, perseverança... basta “apenas” que haja um professor que os “ensine”. Mas e se a escola ou os professores não utilizarem essa “receita” seria a recíproca verdadeira? O marginal só o é porque não tem alguém ou alguma instituição que os ensine a ser um “cidadão de bem” através do esporte e da educação?

E, por outro lado, todos os ditos “cidadãos de bem” possuem todas essas características? O que é ser responsável? Como se define a amizade? O que se entende como respeito? Com base em que critérios as escolas e os professores classificam o aluno responsável, e o irresponsável; o amigo e o inimigo; o respeitador e o desrespeitador?

Ao que parece, as mudanças de vida a que se referem os alunos podem indicar alguns parâmetros utilizados para levar a cabo essas classificações: o aluno que era rebelde, desobediente, deixou de ser; o que “ficava na rua”, não fica mais. Lavar a louça, varrer a casa, limpar o quintal, estudar, fazer esportes, respeitar os mais velhos... podem representar apenas algumas das inúmeras “obrigações” – ou deveres – impostos para que um aluno possa ser classificado como um potencial “cidadão de bem”.

4.2.4 As representações sociais da inclusão em Educação pelos futuros professores de Educação Física da UNIABEU e da UFRJ – à guisa de comparação

Embora os resultados do conjunto total das evocações apontem para a existência de uma estrutura geral das RS da inclusão no grupo em questão – os 308 estudantes de Educação Física –, quando analisamos separadamente as RS dos alunos da UNIABEU e da UFRJ podemos observar algumas diferenças que valem a pena ser problematizadas.

Durante o processo de análise dos dados quantitativos fornecidos pelo questionário de evocação em sua versão final, algumas questões foram levantadas, ainda que o intuito não seja generalizar os dados obtidos: haveria diferença significativa, em termos quantitativos, por parte dos alunos das duas instituições pesquisadas, no que se refere aos termos utilizados para representar a inclusão? Existem diferenças entre os termos situados nos sistemas central (normativo e valorativo) e periférico (contextual e funcional) quando consideramos os respondentes da UNIABEU e da UFRJ?

Os 221 respondentes da UNIABEU evocaram 238 palavras/expressões diferentes num total de 882 evocações, correspondendo à média de 3,99 evocações por sujeito. Dentre os participantes 100% indicaram as duas palavras/expressões que julgava mais importantes.

As 09 palavras mais empregadas foram: respeito (83), socialização (38), igualdade (37), cooperação (32), oportunidade (30), integração (27), participação (24), solidariedade (24), criatividade (17), correspondendo a aproximadamente 35,4% do total associado (N=882). As 9 primeiras mais importantes foram: respeito (54), igualdade (22), cooperação (21), oportunidade (20), socialização (20), integração (12), educação (10), direitos (9) e participação (9), correspondendo a 58,03% do total das indicações (N=305). No entanto, os 5 primeiros conjuntos¹⁰⁴ somam cerca de 44,9% das indicações.

¹⁰⁴ Referentes às palavras: respeito (54), igualdade (22), cooperação (21), oportunidade (20), socialização (20).

Do total de palavras evocadas, 137 apareceram apenas uma vez, 31 apareceram duas vezes, 14 apareceram 3 vezes, 14 foram citadas quatro vezes. Foi possível identificar duas zonas extremas de frequência: a primeira corresponde a 50,1% da evocação onde 20 termos foram mencionados 442 vezes e a segunda onde 196 palavras foram mencionadas 297 vezes, correspondendo a 33,7% da evocação. É possível observar esses resultados na Tabela 13:

TABELA 13: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS – UNIABEU

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations et cumul inverse			
1 *	137	137	15.5 %	882	100.0 %
2 *	31	199	22.6 %	745	84.5 %
3 *	14	241	27.3 %	683	77.4 %
4 *	14	297	33.7 %	641	72.7 %
5 *	5	322	36.5 %	585	66.3 %
6 *	8	370	42.0 %	560	63.5 %
7 *	4	398	45.1 %	512	58.0 %
8 *	3	422	47.8 %	484	54.9 %
9 *	2	440	49.9 %	460	52.2 %
10 *	3	470	53.3 %	442	50.1 %
11 *	3	503	57.0 %	412	46.7 %
12 *	1	515	58.4 %	379	43.0 %
13 *	1	528	59.9 %	367	41.6 %
14 *	3	570	64.6 %	354	40.1 %
17 *	1	587	66.6 %	312	35.4 %
24 *	2	635	72.0 %	295	33.4 %
27 *	1	662	75.1 %	247	28.0 %
30 *	1	692	78.5 %	220	24.9 %
32 *	1	724	82.1 %	190	21.5 %
37 *	1	761	86.3 %	158	17.9 %
38 *	1	799	90.6 %	121	13.7 %
83 *	1	882	100.0 %	83	9.4 %

Para a construção dos quadrantes foram desprezadas as palavras cuja frequência de evocação era igual ou inferior a 4. O *corpus* foi constituído por 585 evocações, correspondendo a 42 categorias e a 66,3% dos termos evocados. A frequência média de evocação (FME) foi estabelecida em 14 e a ordem média de evocação (OME) em 2,5. A Tabela 14 apresenta a frequência e a ordem média de evocação dos termos que compõem o quadro de quatro quadrantes correspondente à UNIABEU:

TABELA 14: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO
(UNIABEU)

	Categorias	F.evoc	1ª	2ª	3ª	4ª	EVOC + imp	OME
1	acesso	9	3	1	4	1	6	2,333
2	adaptação	5	1	2	1	1	3	2,400
3	afetividade	7	1	2	3	1	2	2,571
4	amizade	5	0	2	2	1	1	2,800
5	amor	10	3	3	0	4	7	2,500
6	aprendizagem	7	1	2	1	3	5	2,857
7	capacitação	6	1	1	3	1	5	2,667
8	cidadania	14	1	5	5	3	8	2,714
9	colaboração	10	2	2	4	2	3	2,600
10	compreensão	10	0	5	3	2	1	2,900
11	conhecimento	8	0	2	2	4	3	3,250
12	cooperação	32	14	7	4	7	21	2,125
13	criatividade	17	3	2	7	5	8	2,824
14	cultura	6	0	2	2	2	5	3,000
15	dedicação	11	0	5	2	4	3	2,909
16	deficiência	13	4	5	2	2	8	2,154
17	desenvolvimento	11	1	2	6	2	8	2,818
18	diferenças	7	3	1	0	3	2	2,429
19	dignidade	6	0	3	2	1	0	2,667
20	direitos	14	2	7	4	1	9	2,286
21	discriminação	5	3	0	0	2	1	2,200
22	educação	14	4	4	3	3	10	2,357
23	ética	6	2	2	1	1	4	2,167
24	exclusão	5	1	0	1	3	2	3,200
25	formação	8	2	0	4	2	3	2,750
26	futuro	8	1	1	5	1	3	2,750
27	igualdade	37	12	11	6	8	22	2,270
28	incentivo	5	1	1	1	2	1	2,800
29	inclusão	7	4	1	1	1	4	1,857
30	informação	6	1	2	2	1	4	2,500
31	integração	27	11	11	3	2	12	1,852
32	interação	6	1	1	2	2	1	2,833
33	oportunidade	30	21	5	1	3	20	1,533
34	participação	24	10	3	6	5	9	2,250
35	preconceito	9	1	4	1	3	3	2,667
36	respeito	83	27	27	14	15	54	2,205
37	responsabilidade	12	1	4	3	4	7	2,833
38	socialização	38	15	9	10	4	20	2,079
39	solidariedade	24	4	7	7	6	4	2,625
40	união	11	4	2	4	1	4	2,182
41	valores	6	4	0	0	2	5	2,000
42	valorização	6	1	3	1	1	4	2,333
		585	171	159	133	122	305	105,047
	FME	13,928≈14					OME	2,511≈2,5

O programa EVOC 2000 organizou os dados referentes aos questionários respondidos pelos alunos da UNIABEU em um quadro com quatro quadrantes, conforme a seguir:

QUADRO 10: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – UNIABEU

NÚCLEO CENTRAL	Freq. \geq 14	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME $<$ 2,5	ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA	Freq. \geq 14	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME \geq 2,5
cooperação	32	14	7	4	7	2,125	cidadania	14	1	5	5	3	2,714
direitos	14	2	7	4	1	2,286	criatividade	17	3	2	7	5	2,824
educação	14	4	4	3	3	2,357	solidariedade	24	4	7	7	6	2,625
igualdade	37	12	11	6	8	2,270							
integração	27	11	11	3	2	1,852							
oportunidade	30	21	5	1	3	1,533							
participação	24	10	3	6	5	2,250							
respeito	83	27	27	14	15	2,205							
socialização	38	15	9	10	4	2,079							
ZONA DE CONTRASTE	Freq. $<$ 14	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME $<$ 2,5	SISTEMA PERIFÉRICO (2ª PERIFERIA)	Freq. $<$ 14	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME \geq 2,5
acesso	9	3	1	4	1	2,333	afetividade	7	1	2	3	1	2,571
adaptação	5	1	2	1	1	2,400	amizade	5	0	2	2	1	2,800
deficiência	13	4	5	2	2	2,154	amor	10	3	3	0	4	2,500
diferenças	7	3	1	0	3	2,429	aprendizagem	7	1	2	1	3	2,857
discriminação	5	3	0	0	2	2,200	capacitação	6	1	1	3	1	2,667
inclusão	7	4	1	1	1	1,857	colaboração	10	2	2	4	2	2,600
união	11	4	2	4	1	2,182	compreensão	10	0	5	3	2	2,900
valores	6	4	0	0	2	2,000	conhecimento	8	0	2	2	4	3,250
valorização	6	1	3	1	1	2,333	cultura	6	0	2	2	2	3,000
ética	6	2	2	1	1	2,167	dedicação	11	0	5	2	4	2,909
							desenvolvimento	11	1	2	6	2	2,818
							dignidade	6	0	3	2	1	2,667
							exclusão	5	1	0	1	3	3,200
							formação	8	2	0	4	2	2,750
							futuro	8	1	1	5	1	2,750
							incentivo	5	1	1	1	2	2,800
							informação	6	1	2	2	1	2,500
							interação	6	1	1	2	2	2,833
							preconceito	9	1	4	1	3	2,667
							responsabilidade	12	1	4	3	4	2,833

No quadrante superior esquerdo, entre os termos que provavelmente compõem o núcleo central das representações por sua saliência foram destacadas 9 palavras: cooperação (32), direitos (14), educação (14), igualdade (37), integração (27), oportunidade (30), participação (24), respeito (83) e socialização (38).

No quadrante inferior direito, onde são identificados os possíveis elementos do sistema periférico apareceram 20 palavras: afetividade (7), amizade (5), amor (10),

aprendizagem (7), capacitação (6), colaboração (10), compreensão (10), conhecimento (8), cultura (6), dedicação (11), desenvolvimento (11), dignidade (6), exclusão (5), formação (8), futuro (8), incentivo (5), informação (6), interação (6), preconceito (9) e responsabilidade (12).

As representações sociais da inclusão em Educação pelos estudantes da UNIABEU apontam para duas direções: uma relativa às normas e valores da sociedade mais ampla e outra referente ao contexto no qual são determinados os conteúdos expressos pelo grupo em questão – os futuros professores de Educação Física.

A primeira direção confirma alguns aspectos encontrados no núcleo central das representações sociais da inclusão quando se considera a população total (N=308), expressando a idéia de que a *inclusão é um processo coletivo* que se concretiza através de relações de *cooperação*; enfatizando alguns princípios devem ser garantidos para a consecução da inclusão: *oportunidade, direitos e participação*; destacando valores importantes quando o assunto é inclusão em Educação: *respeito e igualdade*. Outro aspecto a ser destacado é que as palavras *educação* e *socialização* parecem indicar os processos que possibilitam a inclusão.

Embora a visão geral (N=308) aponte para um grupo específico de destinatários da inclusão – as pessoas portadoras de deficiência –, quando consideramos apenas as evocações realizadas pelos alunos da UNIABEU, esses resultados não se confirmam. A palavra *deficiência* aparece na zona de contraste, podendo indicar a existência de um subgrupo de estudantes que representam a inclusão em Educação como sinônimo de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Entretanto, o fato de a palavra *integração* estar presente no núcleo central das representações sociais da inclusão pode indicar que a associação entre a deficiência e a inclusão não é totalmente distante, na visão dos estudantes da UNIABEU. Todas as palavras classificadas no núcleo central das RS da inclusão, no caso da UNIABEU,

apresentaram uma acepção positiva, indicando uma visão aparentemente idealista do conceito de inclusão em Educação.

O sistema periférico das RS da inclusão para os respondentes da UNIABEU apresenta aspectos orientados para o *caráter relacional da inclusão em Educação*, traduzidos em palavras que indicam características pessoais e atitudes, possivelmente relacionadas a quem “faz” a inclusão: afetividade (7), amizade (5), amor (10), compreensão (10), dedicação (11), interação (6) e responsabilidade (12); aponta para algumas *condições necessárias à concretização da inclusão* através das palavras aprendizagem (7), capacitação (6), colaboração (10), conhecimento (8), cultura (6), formação (8), informação (6) e incentivo (5). A palavra *futuro* parece indicar que a inclusão é “algo” que ainda está por vir e as palavras *desenvolvimento* (11) e *dignidade* (6), tal como foi expresso no sistema periférico das RS da população total (N=308) parecem indicar possíveis conseqüências do processo de inclusão.

As palavras exclusão (5) e preconceito (9), as únicas de acepção negativa no sistema periférico, abrem espaço para a problematização a respeito da dialética inclusão/exclusão nesse grupo específico de respondentes, na medida em que essa visão “realista”¹⁰⁵ da inclusão em Educação se opõe à visão “idealista” presente no núcleo central dessas representações e pode suscitar o debate, ainda durante a formação inicial, a respeito das contradições existentes entre o que se deseja, no contexto social mais amplo – e também o que se difunde e se propaga nos meios de comunicação de massa e nas teorias científicas aprendidas na Universidade – e o que se observa na prática cotidiana.

Os 87 respondentes da UFRJ evocaram 136 palavras/expressões diferentes num total de 345 evocações, correspondendo à média de 3,96 evocações por sujeito. Dentre os participantes 100% indicaram as duas palavras/expressões que julgava mais importantes.

¹⁰⁵ Mesmo reconhecendo que o *realismo* pode ser abordado de maneira específica, sob o ponto de vista filosófico, como foi feito, por exemplo, por Kant em sua *Crítica da Razão Pura*, não é meu intuito nesta Tese, optar por esse caminho teórico. O sentido utilizado para o termo “realista” é: “atitude ou posição de quem se prende fielmente ao que é real, verdadeiro, às vezes de maneira prática, objetiva” (AURÉLIO, 2004).

As 07 palavras mais empregadas foram: socialização (24), igualdade (20), oportunidade (20), integração (18), respeito (12), cooperação (9) e preconceito (9), correspondendo a aproximadamente 32,5% do total associado (N=345). As 7 primeiras mais importantes foram: socialização (16), igualdade (13), oportunidade (12), integração (10), respeito (10), preconceito (6) e direitos (6), correspondendo a 74,5% do total das indicações (N=98). No entanto, os 5 primeiros conjuntos¹⁰⁶ somam cerca de 62,2% das indicações.

Do total de palavras evocadas, 84 apareceram apenas uma vez, 20 apareceram duas vezes. Foi possível identificar duas zonas extremas de freqüência: a primeira corresponde a 34,8% da evocação onde 5 termos foram mencionados 120 vezes e a segunda onde 131 palavras foram mencionadas 182 vezes, correspondendo a 52,8% da evocação. É possível observar esses resultados na Tabela 15:

TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DE FREQÜÊNCIAS – UFRJ

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations et cumul inverse			
1 *	84	84	24.3 %	345	100.0 %
2 *	20	124	35.9 %	261	75.7 %
3 *	10	154	44.6 %	221	64.1 %
4 *	7	182	52.8 %	191	55.4 %
5 *	1	187	54.2 %	163	47.2 %
6 *	4	211	61.2 %	158	45.8 %
7 *	2	225	65.2 %	134	38.8 %
8 *	1	233	67.5 %	120	34.8 %
9 *	2	251	72.8 %	112	32.5 %
12 *	1	263	76.2 %	94	27.2 %
18 *	1	281	81.4 %	82	23.8 %
20 *	2	321	93.0 %	64	18.6 %
24 *	1	345	100.0 %	24	7.0 %

Para a construção dos quadrantes foram desprezadas as palavras cuja freqüência de evocação era igual ou inferior a 4. O *corpus* foi constituído por 163 evocações e a 47,2% dos termos pronunciados. A freqüência média de evocação foi estabelecida em 11 e a ordem média de evocação (OME) em 2,3. A Tabela 16 apresenta a freqüência e a ordem média de evocação dos termos que compõem o quadro de quatro quadrantes correspondente à UFRJ:

¹⁰⁶ Referentes às palavras: socialização (16), igualdade (13), oportunidade (12), integração (10), respeito (10).

TABELA 16: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO (UFRJ)

	Categorias	F.evoc	1ª	2ª	3ª	4ª	EVOC + imp	OME	
1	conhecimento	5	1	1	2	1	3	2,600	
2	cooperação	9	2	4	3	0	2	2,111	
3	deficiência	6	3	1	0	2	4	2,167	
4	diferenças	6	2	1	2	1	5	2,333	
5	direitos	7	3	2	1	1	6	2,000	
6	igualdade	20	5	4	3	8	13	2,700	
7	integração	18	4	3	8	3	10	2,556	
8	oportunidade	20	6	5	6	3	12	2,300	
9	participação	8	5	0	2	1	2	1,875	
10	preconceito	9	3	2	3	1	6	2,222	
11	respeito	12	5	3	3	1	10	2,000	
12	responsabilidade	6	2	1	2	1	4	2,333	
13	socialização	24	10	8	3	3	16	1,958	
14	sociedade	6	0	5	0	1	3	2,333	
15	solidariedade	7	1	0	3	3	2	3,143	
TOTAL		163	52	40	41	30	98	34,631	
FME		10,8≈11						OME	2,30≈2,3

O programa EVOC (2000) organizou os dados referentes aos questionários respondidos pelos alunos da UFRJ em um quadro com quatro quadrantes, conforme a seguir:

QUADRO 11: POSSÍVEIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO NÚCLEO CENTRAL – UFRJ

NÚCLEO CENTRAL	Freq. ≥ 11	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME < 2,3	ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA	Freq. ≥ 11	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME ≥ 2,3
respeito	12	5	3	3	1	2,000	igualdade	20	5	4	3	8	2,700
socialização	24	10	8	3	3	1,958	integração	18	4	3	8	3	2,556
							oportunidade	20	6	5	6	3	2,300
ZONA DE CONTRASTE	Freq. < 11	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME < 2,3	SISTEMA PERIFÉRICO (2ª PERIFERIA)	Freq. < 11	1ª evoc.	2ª evoc.	3ª evoc.	4ª evoc.	OME ≥ 2,3
cooperação	9	2	4	3	0	2,111	conhecimento	5	1	1	2	1	2,600
deficiência	6	3	1	0	2	2,167	diferenças	6	2	1	2	1	2,333
direitos	7	3	2	1	1	2,000	responsabilidade	6	2	1	2	1	2,333
participação	8	5	0	2	1	1,875	sociedade	6	0	5	0	1	2,333
preconceito	9	3	2	3	1	2,222	solidariedade	7	1	0	3	3	3,143

No quadrante superior esquerdo, entre os termos que provavelmente compõem o núcleo central das representações por sua saliência foram destacadas 2 palavras: respeito (12) e socialização (24). No quadrante inferior direito, onde são identificados os possíveis

elementos do sistema periférico apareceram 5 palavras: conhecimento (5), diferenças (6), responsabilidade (7), sociedade (6) e solidariedade (7).

As representações sociais da inclusão em Educação pelos estudantes da UFRJ parecem confirmar alguns aspectos encontrados no núcleo central das representações sociais da inclusão referentes às normas e valores da sociedade mais ampla identificados nas respostas da população total (N=308). Essas representações destacam o respeito como um dos valores considerados importantes quando o assunto é inclusão em Educação. Outro aspecto a ser destacado é que a palavra *socialização* parece indicar o processo que possibilita a inclusão.

Embora a visão geral aponte para um grupo específico de destinatários da inclusão – as pessoas portadoras de deficiência –, quando consideramos apenas as evocações realizadas pelos alunos da UFRJ, esses resultados não se confirmam. Tal como ocorreu nos resultados específicos à UNIABEU, a palavra *deficiência* aparece na zona de contraste, podendo indicar a existência de um subgrupo de estudantes que representam a inclusão em Educação como sinônimo de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Por outro lado, a palavra *integração* – um termo historicamente associado às pessoas portadoras de deficiência – pode ter relações com o núcleo central, pois está localizada na 1ª periferia do quadro de quatro quadrantes, indicando que a associação entre a deficiência e a inclusão não é totalmente distante, na visão dos estudantes da UFRJ. Essa palavra aparece entre as 7 palavras mais empregadas – 18 evocações – e também entre as 7 palavras assinaladas como as mais importantes – 10 indicações.

As palavras *igualdade* e *oportunidade* também apareceram na 1ª periferia do quadro de quatro quadrantes que corresponde às representações dos alunos da UFRJ, estando classificadas entre as mais frequentes (ambas foram evocadas 20 vezes) e entre as três mais importantes (igualdade foi indicada por 13 e oportunidade por 12 respondentes como as mais

importantes). Acredito que da mesma forma que a palavra integração, essas duas palavras – igualdade e oportunidade – provavelmente têm íntima relação com o núcleo central das representações sociais da inclusão, segundo os estudantes da UFRJ.

Quanto à positividade/negatividade das palavras classificadas no núcleo central das RS da inclusão, no caso da UFRJ, todas apresentam uma acepção positiva – como também ocorreu na UNIABEU – possivelmente indicando uma visão idealista do conceito de inclusão em Educação.

O sistema periférico, quando consideramos apenas os respondentes da UFRJ, aponta para o *caráter relacional da inclusão em Educação*, traduzido em palavras que indicam atitudes possivelmente relacionadas a quem “faz” a inclusão: responsabilidade (6) e solidariedade (7). Contudo, diferentemente da UNIABEU, o “fazer a inclusão”, no caso da UFRJ, parece dizer respeito ao corpo social como um todo – sociedade (6) – e não apenas a um indivíduo ou um grupo específico de indivíduos. O sistema periférico também aponta para uma *condição necessária à concretização da inclusão*, através da palavra conhecimento (5). A palavra diferenças (6) também aparece no sistema periférico das representações sociais da inclusão em Educação, de acordo com os estudantes da UFRJ.

Tal como ocorreu no núcleo central não houve a incidência de palavras de acepção negativa no sistema periférico das RS da inclusão em Educação, segundo a visão dos estudantes da UFRJ. Se considerarmos apenas a definição expressa no dicionário, a palavra “diferenças” pode ser entendida como tendo uma acepção negativa, a partir do momento em que se acredita na legitimidade de um, e apenas um padrão válido para definir e caracterizar o homem, a família e a sociedade, por exemplo.

Segundo Aurélio (2004), diferenças são definidas como “desavenças, dissensões, divergências”; a diferença, no singular, pode ser entendida como “falta de semelhança ou igualdade; dessemelhança; dissimilitude; alteração, modificação; diversidade, disparidade,

variedade; desconformidade, divergência, desarmonia; transtorno, prejuízo; distinção; desproporção; desigualdade”; o diferente é aquele “que não é igual; que não coincide; que difere, diverge; divergente, diverso, desigual; não semelhante; variado, variegado; alterado, modificado”.

Nesse sentido, tudo aquilo que foge a padrões pré-estabelecidos – de homem, família, sociedade, e tantos outros – pode ser classificado na categoria diferente – e, em casos extremos e pejorativos, na classe dos “anormais” –, por fugir à propalada “normalidade” pré-determinada por padrões específicos. Contudo, é importante destacar que os discursos a respeito do “respeito às diferenças” têm sido, na atualidade, cada vez mais difundidos em vários campos da vida social: a mídia falada e escrita, as pesquisas científicas, as políticas educacionais, as escolas, só para citar alguns.

Em síntese, mesmo tendo a palavra diferença – no sentido dicionarizado – uma possível acepção negativa – se se leva em consideração que deve haver um único padrão existente – acredito que não seja este o caso aqui. O discurso “respeito às diferenças” está inscrito na dinâmica comunicacional e relacional, sendo tido, atualmente, como a “regra” e não a “exceção”, pelo menos no que se refere ao que se acredita, no senso comum, ser o certo. Em meu ver, a grande questão não é a constatação da existência das diferenças como algo positivo. Isso é fato. A grande questão é como elas se inserem, nas representações e práticas sociais, quando o assunto é a dialética inclusão/exclusão no campo da Educação. Discutirei esse assunto mais adiante.

À guisa de comparação, gostaria de destacar dois pontos. O primeiro se refere ao provável consenso dos dois grupos de respondentes em relação a duas palavras que indicam o caráter normativo e valorativo das RS da inclusão em Educação, expressas no núcleo central

de ambos os grupos: *respeito* e *socialização*¹⁰⁷. Esses dados podem revelar, no que concerne ao núcleo central das RS da inclusão em Educação:

- Universos Consensuais (UC)¹⁰⁸ que indicam *valores* considerados importantes para representar a inclusão em Educação, entre eles o *respeito*. A ancoragem da noção de respeito pode ter diversas origens: a difusão da noção de Direitos Humanos através da DUDH ao longo da história; a propagação da importância do *respeito* às diferenças através dos meios de comunicação de massa, escola, religião, política, pesquisas científicas; e, propagandas que apresentam algumas conseqüências “positivas” do exercício do “respeito ao próximo” e conseqüências “negativas”, no caso da “falta de respeito”.

- UC que indicam os *processos* através dos quais os valores “desejáveis” à sociedade devem ser aprendidos e desenvolvidos, entre eles a *socialização*. A ancoragem da noção de socialização também pode ter diversas origens: a difusão, através da história, da idéia de que o ser humano aprende “padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social” (OUTHWAIRE & BOTTOMORE, 1996, p.710) em instituições específicas, sendo a família responsável pela socialização primária e a escola e outras instituições responsáveis pela socialização secundária¹⁰⁹; a propagação da importância da escola como uma das principais agências *socializadoras* no mundo contemporâneo, através

¹⁰⁷ As palavras *diferenças*, *deficiência*, *direitos*, *cooperação*, *participação*, *preconceito*, *igualdade*, *integração*, *oportunidade* e *solidariedade* também foram evocadas por ambos os grupos, embora estejam situadas em locais diferentes no quadro de quatro quadrantes quando comparamos os resultados das duas instituições.

¹⁰⁸ De acordo com Oliveira & Werba (2007), “poderíamos dizer que existem, na sociedade, dois tipos diferentes de universos de pensamento: os Universos Consensuais (UC) e os Universos Reificados (UR). Nos UR, que são mundos restritos, circulam as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas. Nos UC, que são as teorias do senso comum, encontram-se as práticas interativas do dia-a-dia e a produção de RS. No UC, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo. Nenhum membro possui competência exclusiva. Já no UR, a sociedade é percebida como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais” (p.108).

¹⁰⁹ Segundo Berger & Berger (2007b), “ao falarmos sobre educação, já deixamos implícito que a socialização não chega ao fim no momento em que a criança se torna um participante integral da sociedade (...) a socialização primária é o processo por meio do qual a criança se transforma em um membro participante da sociedade. A socialização secundária compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico. Qualquer treinamento profissional, por exemplo, constitui um processo de socialização secundária (...) a socialização secundária também se acha presente em experiências das mais variadas, como a de melhorar a posição social, mudar de residência, adaptar-se a uma doença crônica ou ser aceito num novo círculo de amigos” (p.180-181).

dos meios de comunicação de massa, da política e das pesquisas científicas; e, em muitos casos, propagandas que apresentam “casos de sucesso” protagonizados por instituições que desenvolveram métodos e técnicas “eficientes” a fim de “ajustar” os indivíduos à sociedade.

Nesse sentido, a socialização é um processo através do qual os seres humanos aprendem explícita ou tacitamente, como devem se relacionar com os outros, incluindo-se aí as atitudes de respeito. Esse processo é incentivado pela família, pela cultura e pelas instituições – entre elas a escola – que concorrem para a formação do ser humano, funcionando como agências socializantes. Embora o termo seja polêmico e seu foco varie conforme diferentes áreas do conhecimento – na psicologia o foco são os processos de interação no seio familiar; na antropologia social são os processos de transmissão cultural no seio das sociedades; e na sociologia a atenção é voltada para as instituições – como é o caso da escola – como agentes de socialização. Mesmo que ainda não exista consenso no debate a respeito dos resultados da socialização primária – papel da família – e da socialização em outras etapas da vida – na escola e em situações de trabalho, por exemplo – para o cumprimento *ajustado* dos papéis sociais, cabe considerar a relevância deste tipo de debate no campo educacional e na formação de professores. Nesse sentido,

o estudo da socialização e das agências socializantes relaciona-se com questões controversas tão importantes nas ciências sociais quanto a natureza da natureza humana, o debate natureza/aprendizagem e o lugar dos valores na pesquisa social. Nenhuma soma de provas pode resolver, em última instância, essas perenes questões; mas as provas podem elucidar – e elucidam – a variedade de processos que induzem as pessoas a compartilhar regras e normas com algumas, mas não com outras. A socialização é um conceito básico no entendimento da vasta diversidade do mundo social (OUTHWAIRE & BOTTOMORE, 1996, p.712).

Esses UC também podem tornar patente à idéia de que *a educação socializa e a escola é o principal espaço de socialização*, atuando como a redentora dos problemas sociais (SAVIANI, 2006) – entre eles o problema da exclusão. Contudo, uma coisa é *aceitarmos* as idéias cristalizadas e fossilizadas de que *a escola é a salvação para os problemas sociais; todos são iguais e o respeito à igualdade se dá apenas com a concessão de oportunidades*.

Outra é problematizar a questão e projetar processos de socialização que, efetivamente, possam garantir *culturas, políticas e práticas* não excludentes (SANTOS, 2003) e, caso isso seja inevitável, formas diferenciadas minorar os processos de exclusão nos diferentes espaços sociais.

O segundo ponto a ser destacado diz respeito ao caráter funcional das RS – expresso no sistema periférico – onde é possível constatar, à guisa de comparação, que as palavras *conhecimento* e *responsabilidade* são apresentadas pelos dois grupos de respondentes. Esses dados podem indicar, no que concerne ao sistema periférico das RS da inclusão em Educação:

- UC que apontam para a idéia de que o *conhecimento* permeia as ações que devem orientar a inclusão em Educação. Entre as inúmeras origens da noção de conhecimento que podem servir de ancoragem para os estudantes em questão, acredito que o processo de formação inicial de professores tem uma influência potencialmente significativa, principalmente através das disciplinas que tratam da relação ser humano-sociedade, na formação ampliada, e das disciplinas que abordam aspectos didático-pedagógicos, na formação específica dos futuros professores de Educação Física.

- UC que qualificam quem deve “responder” legalmente ou moralmente pela inclusão em Educação. A exemplo do que foi dito acima, é possível presumir que os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial de professores tenham nesse caso, uma influência potencialmente significativa. Contudo, conforme argumentei quando tratei das RS da inclusão em Educação pelos estudantes da UFRJ, parece que o entendimento de quem é ou quem são os “responsáveis” pela inclusão em Educação difere no contexto das duas instituições. Enquanto que na UNIABEU ressalta-se a importância da participação individual frente às questões coletivas, quando se fala em *amizade, afetividade, amor, dedicação, compreensão e interação* e da possível viabilização da inclusão em Educação, através das palavras *capacitação, formação, informação, colaboração*; na UFRJ fala-se em *sociedade* e

solidariedade, o que pode revelar a presença de visões sustentadas: (1) em discursos formais – quem sabe, talvez, apoiados nos UR que constituem o processo de formação inicial; e (2) em modos particulares mais amplos – e não necessariamente individuais – de viabilização e interpretação destes, à luz dos discursos difundidos pelos meios de comunicação de massa, que propagam a noção de “solidariedade”, sob o ponto de vista liberal, através de inúmeras campanhas publicitárias e governamentais.

O exercício de comparação realizado a partir desses dados chama atenção para um questionamento que pode ser relevante para pensarmos como as RS da inclusão em Educação estão sendo construídas na formação dos futuros professores de Educação Física das instituições participantes: se a legislação educacional define Diretrizes comuns à formação de professores a fim de instituir, em termos nacionais, “o que” eles “devem saber” para atuar na Educação Básica, que argumentos podemos levantar para justificar tantas diferenças nas RS da inclusão, quando consideramos os estudantes da UNIABEU e da UFRJ separadamente?¹¹⁰

Acredito, pois, que as diferenças entre as RS da inclusão em Educação expressas pelos estudantes da UNIABEU e da UFRJ podem ter ligações com o currículo oferecido pelas instituições participantes¹¹¹. A formação acadêmica, num sentido amplo, e a maneira através da qual o currículo formal é organizado e praticado nas diferentes instituições contribuem para a propagação de Universos Reificados (UR) que traduzem visões de homem, escola e sociedade bastante específicas. O contato com esses UR contribui para a criação de UC, onde são expressas, de forma dinâmica, as RS dos estudantes. A análise dos PPC da UNIABEU e da UFRJ talvez possa nos fornecer algumas pistas para a reflexão sobre as diferenças nas RS dos estudantes das instituições em questão a respeito do tema em tela.

¹¹⁰ Não estou considerando aqui a diferença no número de respondentes em cada uma das instituições pesquisadas – UNIABEU (221) e UFRJ (87) – embora tenha consciência de que numa abordagem estritamente quantitativa esse dado pode ser visto como relevante para a formulação de um questionamento como esse. A minha intenção é problematizar as diferenças e não atestar, quantitativamente, a sua existência.

¹¹¹ Nessa análise me deterei apenas nos documentos oficiais que expressam as intenções das instituições participantes, quanto à formação dos professores, embora reconheça que a formulação de considerações mais aprofundadas a respeito da influência do currículo na produção de RS da inclusão em educação exija uma pesquisa que inclua outros tipos de instrumentos de coleta de dados.

4.2.5 As representações sociais da inclusão em Educação pelos futuros professores de Educação Física da UNIABEU e da UFRJ – pistas para a reflexão sobre as diferenças encontradas

4.2.5.1 O PPC das instituições participantes – A formação do “professor reflexivo”

De acordo o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Educação Física (CNE/CES, nº7, 2004), “o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

Pautadas neste documento e nas DCNs para a formação de professores da Educação Básica (CNE/CP, nº1, 2002), as instituições de educação superior deverão elaborar Projetos Pedagógicos que esclareçam as suas intenções frente à formação desses profissionais. Esta seção pretende apresentar algumas intenções expressas nos PPC dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UNIABEU e da UFRJ, que podem colaborar: (1) para a reflexão acerca dos sentidos contidos nos núcleos central e periférico das RS da inclusão em Educação na visão dos futuros professores de Educação Física e (2) para a reflexão sobre de que maneira os currículos de formação inicial podem fomentar a criação dessas RS, em termos de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Que profissional de Educação Física as universidades pretendem formar para concretizar os ideais de inclusão e educação para todos? Os objetivos do curso de Licenciatura em Educação Física apresentados nos PPC das duas instituições – UNIABEU e UFRJ – informam, de maneira ampla, que tipo de profissional de Educação Física estas instituições pretendem formar. Esses objetivos indicam preocupações com uma formação que

capacite os professores para interferir na realidade social, contribuindo para a transformação desta realidade e para o desenvolvimento da sociedade em geral. É possível identificar diferenças nos objetivos gerais expressos pelas duas instituições. Na UNIABEU, esta preocupação volta-se para a formação de

profissionais de Educação Física capazes técnica, social e eticamente de intervir de forma direta no processo de desenvolvimento social, tendo a escola de ensino básico como instrumento de sua ação, dotados de senso crítico e consciência coletiva que lhes permitam compreender, analisar, agir e contribuir na construção de novos rumos para a educação brasileira (PPC, UNIABEU, 2007).

Na UFRJ, além da preocupação com a preparação de “professores licenciados para uma para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira” (PPC, UFRJ, 2006) é possível identificar intenções referentes à formação permanente e à produção de novos conhecimentos:

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. (idem)

Nos objetivos específicos apresentados nos PPC, também é possível observar diferenças, no que se refere às intenções exclusivas de cada instituição. Na UNIABEU, pretende-se:

formar profissionais para atuação na Educação Básica, *aptos técnica, social e eticamente a intervir de forma direta no processo de desenvolvimento e inclusão social a partir da educação escolar*¹¹² (...);

Formar profissionais capazes de compreender a realidade multifacetada da Educação Física Escolar (...);

Formar profissionais com aguçada curiosidade científica, *motivados para desenvolver novos conhecimentos e apresentar novas soluções para os problemas da sociedade moderna e da escola em especial*¹¹³;

Proporcionar sólida formação nas áreas das relações humanas, biológicas, didático-pedagógicas e das culturas do movimento, capaz de instrumentalizar os profissionais para atuação nas escolas de Educação Básica;

¹¹² Grifo meu.

¹¹³ Grifo meu.

Garantir a indissociável relação entre a teoria e a prática no cotidiano da escola e da Educação Física Escolar;

Na UFRJ, pretende-se:

Desenvolver as *competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes*¹¹⁴ na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. (PPC, UFRJ, 2006)

Os objetivos gerais e específicos estabelecidos pelas duas instituições parecem indicar expectativas diferentes em relação à formação dos licenciandos. Na UNIABEU, estabelece-se que a *educação escolar* deve ser “o” espaço de intervenção *técnica, social e ética* dos futuros professores para o *processo de desenvolvimento da inclusão social* e que a curiosidade científica deve ter como objeto os problemas da sociedade moderna e *da escola em especial*. Já na UFRJ, ressaltam-se como finalidades específicas da formação dos futuros professores as *competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes* no campo da Educação Básica, realizadas em função dos *direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira*.

Os objetivos expressos nos PPC norteiam as expectativas das instituições em relação ao perfil dos egressos e a forma pela qual se organizam os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das instituições em tela. Esses objetivos chamam atenção para a discussão a respeito das competências que deverão nortear a formação dos professores da Educação Básica e nos colocam duas questões, em particular: o foco no desenvolvimento das *competências técnicas*, conforme foi apresentado no PPC da UFRJ, garante a concretização dos ideais de inclusão e educação para todos? Os *problemas da escola em especial*, como objeto específico da curiosidade científica, conforme se propõe na UNIABEU, dão conta de compreender a diversidade dos problemas sociais mais amplos que geram exclusões na própria escola e na sociedade?

¹¹⁴ Grifo meu.

Estas duas questões nos remetem a outra discussão que é, talvez, central ao tema das competências e habilidades necessárias à ação docente orientada para a inclusão no campo educacional: a superação da dicotomia teoria-prática na formação e na ação do educador. Tanto a formação quanto a ação do educador devem incluir a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos específicos à área de atuação e conhecimentos pedagógicos – também teóricos e práticos – voltados para as áreas que compõem a Educação.

A discussão acerca da necessidade de superar a dicotomia teoria-prática parece ser objeto de preocupação das duas instituições quando esboçam no PPC, o perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física e demarcam as suas posições em relação ao currículo de formação destes profissionais.

Na UNIABEU espera-se que os egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física: apresentem *aptidão técnica e científica* para atuar na Educação Básica; desenvolvam o *hábito da pesquisa e da formação contínua*; desenvolvam *projetos e programas que possam dar efetivas respostas aos anseios da sociedade*; disponham de *constante autocrítica*; estejam *conscientes de seu papel junto à sociedade*; e sejam “críticos, conscientes, criativos e dinâmicos, capazes de acompanhar os avanços técnicos e tecnológicos, refletindo e avaliando-os, contribuindo de forma efetiva para o estabelecimento dos novos rumos tomados pela sociedade”. (PPC, UNIABEU, 2007).

A UFRJ espera que os egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física: tenham consciência do seu papel como educadores; apresentem uma clara visão pedagógica e científica; demonstrem atitude crítico-reflexiva perante a produção de conhecimento da área; demonstrem compreender e dominar o processo de intervenção pedagógica nos campos de trabalho relacionados à tradição da área educacional; demonstrem capacidade para resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica das instituições afins; demonstrem saber como considerar criticamente as características, interesses e necessidades e as

diversidades da comunidade escolar; demonstrem saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação; demonstrem liderança na relação com pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático; demonstrem capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática docente; possuam uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do aluno. (PPC, UFRJ, 2006)

As expectativas apresentadas corroboram a organização dos currículos dos cursos de formação inicial das duas instituições participantes. Em ambos os casos, as instituições adotam uma perspectiva de currículo que valoriza não só os conhecimentos específicos necessários à ação profissional aprendidos nas disciplinas constantes no currículo oficial, mas, também, as experiências dos alunos em atividades complementares de várias naturezas – acadêmicas, científicas, culturais, esportivas, de cunho social, etc. –, e em projetos de pesquisa e extensão, monitorias e outros. O incentivo à participação em atividades complementares é uma das determinações das DCNs para os cursos de Graduação em Educação Física e tem como intuito “assegurar a indissociabilidade teoria-prática” durante a formação do graduado (CNE/CES, nº7/2004, art.10).

Desse modo, as instituições defendem no PPC a necessidade de articular de forma crítica e reflexiva as dimensões da prática docente – pessoal, institucional e social – aos conhecimentos advindos das diversas teorias que contribuem para a concretização desta prática, sejam elas específicas à área de formação ou não. A pretensão de formar o *professor reflexivo* está expressa no PPC de ambos os cursos:

(...) a estrutura e a ação proposta nos currículos devem permitir a formação do docente crítico, reflexivo, que incorpore a pesquisa como princípio educativo, numa perspectiva sócio-histórica. Tem-se, assim, possibilidade de superar o processo de ensino fragmentado, privilegiando ações integradas e pensando o currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução. (PPC, UNIABEU, 2007)

(...) 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. (PPC, UFRJ, 2006)

De acordo com os PPC de ambas as instituições o estímulo à *reflexividade* corrobora com a superação da dicotomia teoria-prática na formação pedagógica. Contudo, os esforços para superar esta dicotomia no currículo de formação inicial são feitos de maneira diferente nas duas instituições:

A articulação teoria-prática deve, assim, fazer parte do direcionamento dado a todo o processo de formação docente. As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. (...) Compreende-se que a formação de professores deve assentar-se num tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas:

1. a estreita vinculação entre os conteúdos das áreas específicas e os pedagógicos;
2. a produção do conhecimento de forma construtiva;
3. a existência de uma íntima articulação entre teoria e prática. (PPC, UNIABEU, 2007)

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. (PPC, UFRJ, 2006)

Na UNIABEU, as disciplinas que contemplem a fundamentação pedagógica são desenvolvidas no próprio Campus onde a formação específica ocorre e são ministradas por docentes da área da Educação Física cuja especialização volta-se para a área pedagógica. Nos casos onde docentes de outras áreas ministram disciplinas pedagógicas – como Psicologia da educação e Antropologia, por exemplo – busca-se selecionar e desenvolver os conteúdos de maneira contextualizada e garantir “uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões globais”. Esse processo se dá no “(...) espaço de discussão nos colegiados para constante avaliação dos currículos e programas de cada disciplina considerando: adequação, atualização, pertinência quanto ao perfil do egresso, vínculo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e demandas sociais” (PPC, UNIABEU, 2007).

Na UFRJ, a articulação entre a formação pedagógica e a formação específica é de responsabilidade da Faculdade de Educação (FE), situada no Campus da Praia Vermelha. Outro fato importante é que as turmas são compostas por alunos de diferentes licenciaturas, classificadas aqui como turmas mistas. O propósito da formação pedagógica é apresentar aos futuros professores os conteúdos referentes às disciplinas referentes à relação ser humano-sociedade e aos aspectos didático-pedagógicos, de forma ampla, sendo a articulação entre esses conteúdos e a especificidade de cada área do conhecimento realizada nas “didáticas especiais”. (PPC, UFRJ, 2006)

Desse modo, à FE cabe, por meio da Coordenação das Licenciaturas, a tarefa de oferecer “disciplinas específicas da área de Educação, Didática da Educação Física e Estágio Supervisionado” (PPC, UFRJ, 2006). No PPC da UFRJ é possível verificar que esta condição não é vista como a mais adequada para a formação dos professores de Educação Física em função da distância física entre a FE e o campus da EEFD, situado na Ilha do Fundão:

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 (PPC, UFRJ, 2006).

No caso específico da UFRJ, o problema da “distância” parece ir além do aspecto físico. Em pesquisa realizada pelo LaPEADE a respeito da formação de professores para uma educação inclusiva, alunos do curso de Licenciatura em Educação Física destacaram o distanciamento entre o “discurso técnico” e o “discurso pedagógico” e a discriminação negativa dirigida aos alunos do Curso de Educação Física, por parte de alguns professores da FE, como causadores de pressões excludentes na formação pedagógica, principalmente no que tange à criação de culturas de inclusão (SANTOS, 2007). Neste sentido, vale à 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 à área pode estar contribuindo para manter – ou, quem sabe, aumentar – a distância entre a teoria e a prática na formação desses professores, no que tange à formação pedagógica. Vale lembrar, ainda, que este é um problema que atinge não só o curso de Educação Física, mas grande parte dos cursos de Licenciatura, pois a FE é responsável pela formação pedagógica de todos os licenciados da UFRJ.

Outra estratégia para garantir a indissociabilidade teoria-prática, adotada nas duas instituições participantes, é o oferecimento de atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nos termos das DCNs para o curso de graduação em Educação Física (CNE/CES, nº7/2004, art.10).

A Prática de Ensino e o estágio supervisionado na UNIABEU ocorrem nos dois últimos períodos de formação (5º e 6º), e têm como objetivo geral “facultar ao estagiário a oportunidade de observar e de vivenciar situações pedagógicas reais, dentro de um determinado contexto comunitário, sempre sob a orientação de professores cooperadores experientes e supervisores de estágio especializado” (PPC, UNIABEU, 2007). O campo de estágio supervisionado na UNIABEU é constituído por escolas conveniadas à instituição, incluindo-se aí a Abeu Colégios.

Na UFRJ, a prática de ensino se desenvolve, conforme dita o artigo 11 da Resolução CEG 2/94:

sob a forma de uma disciplina e de um Estágio Supervisionado (RCS), ambos organizados como programas curriculares interdepartamentais indissociáveis e concomitantes entre si, será dividida em quatro períodos, sendo três obrigatórios, exigindo-se um mínimo de 450 horas de estágio (...) (idem)

A FE da UFRJ, através da Coordenação das Licenciaturas, é responsável por oferecer as disciplinas Didática Especial da Educação Física I e II e Prática de Ensino I e II, disciplinas estas que deverão contemplar a associação entre as teorias pedagógicas e as dimensões da prática docente no âmbito da Educação Física escolar. Os estudantes da UFRJ têm um campo

de estágio “obrigatório, ainda que não exclusivo” (Art. 11, §1º da Resolução CEG nº 2/94), situado no Colégio de Aplicação da UFRJ. Eles poderão, ainda, realizar opcionalmente “um Estágio Supervisionado em escola supervisionada conveniada com a UFRJ” (idem, §2º).

Embora não seja o foco desta Tese, gostaria de pontuar uma importante questão que se coloca aqui: o discurso a respeito da formação do *professor reflexivo*. Pimenta (2005) discute a problemática da separação da teoria e da prática na formação de professores e defende a importância da conscientização dos docentes em relação à necessidade de aproximação entre teoria e prática. Entre os autores convocados por Pimenta para dialogar a respeito desse assunto está Schön, que aponta como caminho para a superação da dicotomia teoria-prática a valorização da capacidade de refletir do professor, e “da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (apud PIMENTA, 2005, p.19). Este movimento é denominado *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Desse modo, 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.

Pimenta (2005) sinaliza que o *conceito* professor reflexivo tem sido transformado, ao longo do tempo, no contexto das reformas educacionais de cunho neoliberal “em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica” (p.45) e não problematiza as contradições existentes para a sua concretização como, por exemplo, a forma aligeirada como estão estruturados os currículos de formação inicial e a “supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica” (p.46).

A análise da estrutura dos PPC das instituições participantes e a similaridade entre os mesmos, em relação à intenção de formar o *professor reflexivo*, instigam alguns questionamentos: existe a possibilidade de não se refletir a prática, considerando que as questões pedagógicas têm em seu cerne, problemas surgidos na própria prática dos professores, entre eles a dialética inclusão/exclusão? Quais as bases teóricas que sustentam a reflexão sobre a ação pedagógica, durante a formação inicial, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, oferecidos pela UNIABEU e pela UFRJ? Como as diferentes dimensões do conhecimento – humana, social, biológica, científico-tecnológica, técnico-instrumental, didático-pedagógica e cultural do movimento humano – são articuladas no currículo formal da UNIABEU e da UFRJ para desenvolver nos futuros professores as competências e habilidades necessárias à criação de culturas, ao desenvolvimento de políticas e à orquestração de práticas inclusivas no contexto da Educação Básica? Que peso é dado aos debates acerca da inclusão em Educação, mais especificamente no concernente às disciplinas constantes nas dimensões *relação ser humano-sociedade* e *aspectos didáticos-pedagógicos*? Em que momento da formação essas disciplinas são apresentadas aos discentes nos currículos das instituições participantes?

Não é o objetivo dessa Tese encontrar respostas a todos esses questionamentos. Entretanto, a análise da organização e da periodização curricular propostas nos cursos de Licenciatura das instituições participantes pode sugerir algumas pistas para presumir algumas respostas e compreendermos alguns dos sentidos atribuídos aos núcleos central e periférico das RS da inclusão em Educação na visão dos estudantes da UNIABEU e da UFRJ.

4.2.5.2 A organização e a periodização curricular: a ordem dos fatores altera o produto?

No currículo da UNIABEU, são oferecidas na grade comum a todos os licenciandos: 14 disciplinas obrigatórias, que abordam aspectos culturais do movimento humano e que incluem uma parte “teórica” e uma parte “prática”; 17 disciplinas de formação ampliada e 17 disciplinas de formação específica. Das disciplinas de formação ampliada, 7 focalizam conteúdos relacionados a aspectos biológicos do corpo humano, 4 à produção do conhecimento científico e tecnológico e 6 à relação ser humano-sociedade. Das disciplinas de formação específica, 11 disciplinas abordam aspectos técnico-instrumentais e 6 focalizam conteúdos didático-pedagógicos.

No currículo da UFRJ, são oferecidas na grade comum a todos os licenciandos: 14 disciplinas obrigatórias, que abordam aspectos culturais do movimento humano, devendo os estudantes cumprir, ainda, 360h de “Atividades acadêmicas” de livre escolha; 12 disciplinas de formação ampliada e 14 disciplinas de formação específica. Das disciplinas de formação ampliada, 4 focalizam conteúdos relacionados a aspectos biológicos do corpo humano, 3 à produção do conhecimento científico e tecnológico e 5 à relação ser humano-sociedade. Das disciplinas de formação específica, 8 disciplinas abordam aspectos técnico-instrumentais e 6 focalizam conteúdos didático-pedagógicos. O Quadro 12 apresenta a comparação do PPC das instituições participantes:

QUADRO 12: COMPARAÇÃO DO PPC DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

UNIDADES DO CONHECIMENTO	DIMENSÕES DO CONHECIMENTO
Formação ampliada UNIABEU (17) UFRJ (12)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação ser humano-sociedade UNIABEU (6), UFRJ (5) ✓ Produção do conhecimento científico e tecnológico UNIABEU (4), UFRJ (3) ✓ Biológica do corpo humano UNIABEU (7), UFRJ (4)
Formação específica UNIABEU (16) UFRJ (14)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnico-instrumental UNIABEU (11), UFRJ (8) ✓ Didático-pedagógico UNIABEU (6), UFRJ (5) ✓ Cultural do movimento humano <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas Obrigatórias UNIABEU (14), UFRJ (14) - Disciplinas de Livre escolha UNIABEU (390h), UFRJ (360h)

Embora todas as dimensões do conhecimento contribuam para construção de representações sociais a respeito da inclusão em Educação, considero que as dimensões que concernem à *relação homem-sociedade* e aos *aspectos didático-pedagógicos*, em especial, têm – ou podem ter – contribuições bastante significativas para a construção dessas representações, na medida em que podem proporcionar – ou pelo menos é o que se espera – uma visão ampla do processo educativo. Em que pese às diferenças na carga horária das disciplinas oferecidas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIABEU – em média 40h – e no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ – em média 60h – e na carga horária total dos cursos – 2880h na UNIABEU e 3000h na UFRJ –, é possível observar que, em termos quantitativos, as disciplinas de formação ampliada que focalizam à *relação homem-sociedade* e as disciplinas de formação específica, que abordam *aspectos didático-pedagógicos* se equivalem nos dois cursos.

Por outro lado, no que tange à periodização curricular, existem diferenças nos currículos das duas instituições, no que se refere ao período que os estudantes têm acesso às disciplinas constituintes das dimensões do conhecimento *relação ser humano-sociedade* e

aspectos didático-pedagógicos. O Quadro 13 compara a distribuição das disciplinas na UNIABEU e na UFRJ por período:

QUADRO 13: QUADRO COMPARATIVO
PERIODIZAÇÃO CURRICULAR – UNIABEU E UFRJ

Período	Relação ser humano-sociedade		Aspectos didático-pedagógicos	
	UNIABEU	UFRJ	UNIABEU	UFRJ
1º	- Antropologia	- Introdução ao estudo da corporeidade; - História da Educação Física	- Didática	
2º	- Aspectos evolutivos da Educação			
3º	- História da Educação Física e dos Desportos; - Filosofia Geral	- Perspectivas Filosóficas da Educação Física	- Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	
4º	- Aspectos Sócio-filosóficos da Educação Brasileira; - Deontologia e Ética		- Didática aplicada à Educação Física	- Educação Brasileira; - Psicologia da Educação
5º		- Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	- Aspectos Legais da Educação Brasileira; - Prática de Ensino I	- Didática
6º		- Fundamentos sociológicos da Educação	- Prática de Ensino II	- Didática Especial da Educação Física I - Prática de Ensino de EF e Estágio Supervisionado
7º				- Didática Especial da Educação Física II
8º				

Conforme se pode observar no Quadro 6, os estudantes da UNIABEU têm acesso a disciplinas constantes das dimensões *relação ser humano-sociedade* e *aspectos didático-pedagógicos*, do primeiro ao último período de formação. Os estudantes da UFRJ têm acesso a disciplinas que abordam a *relação ser humano-sociedade* no primeiro e terceiro períodos e os conteúdos especificamente voltados para aspectos ligados à área de formação (Introdução ao estudo da corporeidade; História da Educação Física e Perspectivas Filosóficas da Educação Física). No caso desta instituição (a UFRJ), as disciplinas da dimensão *aspectos*

didático-pedagógicas só são oferecidas a partir do quarto período de formação, isto é, na segunda metade do curso e as disciplinas constantes da dimensão *relação ser humano-sociedade* são abordadas, no sentido mais amplo, a partir do 5º período de formação.

Nas duas instituições também são oferecidas disciplinas obrigatórias, voltadas para as necessidades das pessoas portadoras de deficiência, conforme determina o art.7º, § 4º das DCNs para os cursos de graduação em Educação Física. No currículo da UNIABEU são oferecidas duas disciplinas: Educação Física para alunos com necessidades Especiais I (4º período) e Educação Física para alunos com necessidades Especiais II (5º período). O currículo da UFRJ oferece uma disciplina, no 2º período, denominada Educação Física Adaptada.

A fim de verificar se as disciplinas constituintes das dimensões *relação ser humano-sociedade* e *aspectos didático-pedagógicos* prevêm, direta ou indiretamente, discussões relativas à temática inclusão em Educação realizei uma pesquisa nas ementas dessas disciplinas, nos dois cursos. Desse modo, foram analisadas 26 ementas, dentre as quais 14 do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIABEU e 12 da UFRJ. Para organizar e classificar os conteúdos apresentados nas ementas utilizei a técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 1977) e estabeleci três categorias *a priori*, baseadas no referencial teórico sobre a dialética inclusão/exclusão que fundamentam essa Tese (SANTOS, 2003; 2004; 2006; 2007).

A primeira categoria foi denominada *dimensão da criação de culturas inclusivas*, onde foram agrupados temas que remetem às discussões sobre: valores, identidade, diversidade, respeito às diferenças. A segunda categoria foi chamada de *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas*, sendo agrupados temas que remetem às discussões sobre: os objetivos relacionados ao processo educacional e às aspirações a respeito de como esse processo deverá ser realizado na escola e no sistema educacional. A terceira categoria foi nomeada *dimensão de orquestração das práticas de inclusão*, onde foram agrupados temas

que remetem à discussão sobre como o processo de inclusão pode – ou deve – ser realizado no campo educacional.

Após fazer a leitura geral das 26 ementas, identifiquei 89 temas que podem suscitar debates profícuos em relação à dialética inclusão/exclusão. Desses, 59 foram destacados no curso oferecido pela UNIABEU e 30 no curso oferecido pela UFRJ. A Tabela 17 apresenta os resultados dessa análise mais ampla:

TABELA 17: O CONTEXTO GERAL DA ANÁLISE DAS EMENTAS

DIMENSÕES	UNIABEU		UFRJ	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão da criação de <u>culturas inclusivas</u>	35	59,32%	26	86,66%
Dimensão do desenvolvimento de <u>políticas inclusivas</u>	12	20,33%	01	3,33%
Dimensão de orquestração das <u>práticas de inclusão</u>	12	20,33%	03	10,0%
Total	59	99,98%	30	99,99%

Os temas relativos à *dimensão da criação de culturas de inclusão* são abordados em maior número nas duas instituições – 59,32% na UNIABEU e 86,66% na UFRJ. As dimensões do desenvolvimento de políticas e da orquestração das práticas de inclusão são abordadas em maior número no curso da UNIABEU – 20,33% políticas e 20,33% práticas – quando comparamos ao curso oferecido pela UFRJ – 3,33% políticas e 10% práticas.

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, conforme mostram as Tabela 18, 19 e 20.

TABELA 18: DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS – SUBCATEGORIAS

SUBCATEGORIAS	UNIABEU		UFRJ	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Educação e Educação Física: perspectivas históricas e sócio-filosóficas	27	77,14%	22	84,61%
Educação e Educação Física: desenvolvimento e aprendizagem humanos	8	22,85%	04	15,38%
Total	35	99,99%	26	99,99%

A *dimensão da criação de culturas inclusivas* foi organizada em duas subcategorias. 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 social¹¹⁵. 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 desenvolvimento¹¹⁶.

Quantitativamente, os dois cursos priorizam a discussão a respeito das perspectivas históricas e socio-filosóficas da Educação e da Educação Física em quando comparado às questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento humanos. A “criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os estudantes” (BOOTH et al., 2000, p. 45), em meu entendimento, depende da compreensão mais ampla do homem em todas as suas dimensões.

¹¹⁵ Entre os temas classificados nesta subcategoria podemos mencionar: as atividades físicas dos homens pré-históricos; a Educação física e os desportos dos habitantes orientais, gregos e romanos; a prática das atividades físicas e esportivas dos habitantes do extremo oriente; A prática das atividades físicas e esportivas dos habitantes do oriente próximo; a Educação Física e os Desportos praticados pelo povo grego e romano na antiguidade; A Educação Física e os Desportos: da Idade Média à Idade Moderna; A Educação Física e os Desportos nas Américas, no Brasil; Educação e Valores: Cidadania, Liberdade, Democracia; Dialética e educação: o homem como ser histórico; a educação e a participação social; enfoque sócio-filosófico do fenômeno educacional na sua relação com as instituições, a mudança e a realidade social; questões relativas à discriminação, à segregação e outros múltiplos problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência, 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 microsociológicos e etnográficos; abordagens weberianas em sociologia da educação; 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; Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica.

¹¹⁶ Entre os temas classificados nesta subcategoria podemos mencionar: porque o homem aprende e como aprende; tipos e formas de aprendizagem; Fatores elementares que interferem no processo de aprendizagem; Relação entre desenvolvimento e aprendizagem; O desenvolvimento humano e suas fases, sob os aspectos psíquico, cognitivo, afetivo e social; As contribuições teóricas de Piaget e Vigotsky na prática educacional; As deficiências: as classificações, características e possíveis causas; 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 de inteligência; Humanismo, behaviorismo, psicanálise, Construtivismo e sócio-interacionismo; o processo psicológico de construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação.

Neste sentido, pelo menos no que se refere às intenções expressas nos PPC dos cursos da UNIABEU e da UFRJ, é possível constatar que os temas selecionados abrem oportunidades amplas para o debate a respeito da *criação de culturas de inclusão* que busquem compreender o contexto histórico, político e filosófico da diversidade, bem como a influência destes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

TABELA 19: DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – SUBCATEGORIAS

SUBCATEGORIAS	UNIABEU		UFRJ	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Educação e Educação Física: aspectos legais, éticos e deontológicos	09	75,0%	01	25,0%
Educação e Educação Física: aspectos político-pedagógicos	03	25,0%	03	75,0%
Total	12	100%	4	100%

A dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão foi organizada em duas subcategorias. A primeira focaliza *aspectos legais, éticos e deontológicos da Educação e da Educação Física*¹¹⁷, enquanto que a segunda enfatiza os *aspectos político-pedagógicos*¹¹⁸. A discussão a respeito das políticas de inclusão apresenta, em geral, maior número de assuntos no curso da UNIABEU. Contudo, quando analisamos as duas subcategorias em separado, observamos que na UNIABEU prioriza-se a discussão a respeito dos aspectos legais, éticos e deontológicos ao passo que na UFRJ são priorizados os aspectos político-pedagógicos. Uma importante questão coloca-se aqui: o desenvolvimento de políticas de inclusão, através das

¹¹⁷ Entre os temas classificados nesta subcategoria podemos mencionar: Princípios normativos da ação docente no campo da Educação Física escolar; fundamentos da Deontologia: conceito e características gerais; relações entre Deontologia, Ética e prática docente; Leis e normas no campo da Educação Física e Saúde e sua articulação com a ética; normatizações que regem atualmente a Educação Brasileira; diretrizes que orientam a Educação Básica; artigos da Constituição Vigente e a Lei de Diretrizes e Bases, no tocante à Educação; considerações a cerca do Estatuto da Criança e do Adolescente; leis que regem os direitos das pessoas portadoras de deficiência; a LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino.

¹¹⁸ Entre os temas classificados nesta subcategoria podemos mencionar: Projeto político pedagógico e relação com planejamento educacional, planejamento de ensino; planejamento de projetos de trabalho com o conteúdo ética na Educação Física escolar; reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos; as Tendências político – pedagógicas no Ensino da Educação Física Escolar; a Educação Física Escolar e a formação do cidadão.

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. Neste sentido, o currículo da UNIABEU parece proporcionar mais temas para a problematização dessas articulações.

TABELA 20: DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS - SUBCATEGORIAS

SUBCATEGORIAS	UNIABEU		UFRJ	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Educação Física: Métodos, metodologias, procedimentos	10	83,33%	08	80,0%
Educação Física: Avaliação	02	16,66%	02	20,0%
Total	12	99,99%	10	100%

A dimensão do desenvolvimento da orquestração de práticas de inclusão foi organizada em duas subcategorias. A primeira focaliza assuntos a respeito de *métodos, metodologias e procedimentos*¹¹⁹ relativos à Educação Física que podem proporcionar um debate mais amplo a respeito da dialética inclusão/exclusão e a segunda focaliza um tema essencial nesse debate: a *avaliação*¹²⁰. No que tange a esta dimensão, os dois cursos direcionam cerca de 80% dos assuntos para questões voltadas para métodos, metodologias e

¹¹⁹ Entre os temas classificados nesta subcategoria podemos mencionar: Métodos e Técnicas de Ensino. Recursos de ensino e comunicação didática; organização, gerenciamento, dinâmica e relações interpessoais dos componentes sociais dos estabelecimentos de ensino; elementos do plano de aula; métodos de ensino de educação física: Estilos de Ensino de Mosston, Métodos Criativos no Ensino da Educação Física e Métodos de Ensino Global, Parcial e Conceito Recreativo de Jogo; elaboração e execução de planos de aula num contexto de ensino da Educação Física; metodologias de ensino da Educação Física para pessoas com deficiências; formas aplicadas de jogos competitivos/participativos, sob o enfoque da recreação; planejamento de eventos esportivos, de caráter participativo; práticas pedagógicas oriundas da educação que orientam e garantem o acesso das pessoas com deficiência e que apresentam barreiras ao aprendizado; a prática esportiva como meio e como ideal para a vida e o desenvolvimento da qualidade de vida e o rendimento da pessoa com deficiência; Saberes e fazeres na área de conhecimento e atuação profissional; Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; Análise e levantamento de fundamentação teórica para a construção de planejamento; Observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico; Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas; Análise crítica de conteúdos, metodologias e estilos de ensino da Educação Física Escolar; análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiência, frente às diversas deficiências (mental, física, sensoriais e múltipla).

¹²⁰ Entre os temas classificados nesta categoria podemos mencionar: Avaliação no processo ensino aprendizagem; avaliação do ensino; procedimentos de avaliação e suas implicações pedagógicas.

procedimentos de ensino, enquanto que os assuntos relativos à avaliação são menos abordados. Segundo Santos & Paulino (2004),

pelo menos dois aspectos contribuem para que as instituições educacionais investiguem o grau de inclusão presente em suas práticas: a forma como a aprendizagem é orquestrada e a forma como a instituição mobiliza recursos. Do primeiro aspecto, algumas questões exemplares incluiriam: as aulas correspondem e atendem à diversidade de educandos ali presentes? As aulas são acessíveis a todos os estudantes? (...)As avaliações encorajam o sucesso de todos os educandos? (p.4)

Ainda segundo esses dois autores,

A cultura que norteia a construção das políticas curriculares transformadas em currículos reflete, nas práticas em sala de aula, as dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão. Este refletir pode ser entendido por pelo menos dois pontos de vista: no sentido de espelhar, isto é, reproduzir fielmente o que foi instituído pelas políticas curriculares; ou, por outro lado, no sentido de pensar em como minimizar, ou eliminar as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica; e, como consequência disto, transformar o olhar sobre as diversidades (oriundas de gênero, etnia, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas etc.) de problemas enfrentados em recursos a serem explorados durante e para sua formação profissional. (p.5)

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.

A análise dos PPC da UNIABEU e da UFRJ me leva a pensar que, no caso da formação de professores, “a ordem dos fatores pode alterar o produto” e, sobretudo, interferir de forma significativa, na construção das representações e práticas sociais dos futuros professores. Acredito que os espaços de problematização das questões relativas à inclusão em Educação devem permear todo o processo de formação inicial de professores e não somente ser objeto das chamadas “disciplinas pedagógicas”. Estas, por sua vez, deverão fornecer as

bases teórico-conceituais para essa problematização, o que pode justificar, portanto, seu oferecimento nos primeiros períodos de formação – como é o caso da UNIABEU. Por outro lado, na medida em que as disciplinas pedagógicas só são oferecidas na segunda metade do curso, tende-se a reforçar visões dicotômicas entre teoria e prática; corpo-mente; pensamento-ação que podem, por sua vez, dificultar uma visão mais crítica a respeito da dialética inclusão/exclusão.

A formação de professores para a inclusão, no caso específico da Licenciatura em Educação Física, necessita mais do que a aprendizagem ou a criação de novos métodos de ensino: (1) superar a dicotomia teoria-prática, a partir da aproximação entre a formação pedagógica e a formação específica; (2) superar a dicotomia corpo e mente, através do entendimento de que a Educação Física não é uma disciplina “auxiliar” na educação básica e que o movimento é indissociável do desenvolvimento e aprendizagem humanos e da própria dinâmica social e, (3) problematizar os processos através dos quais a Educação Física vem sendo utilizada à serviço da aparente harmonia social e produzindo diversos tipos de inclusão perversa (SAWAIA, 2002), tanto na escola, quanto na sociedade em geral.

4.3. POR QUE ESSAS E NÃO OUTRAS? AS JUSTIFICATIVAS DADAS PELOS PARTICIPANTES PARA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Por que essas e não outras? Essa foi a pergunta indutora que procurou levantar junto aos 308 respondentes, na primeira etapa da pesquisa, quais as justificativas para as palavras evocadas no questionário e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que refletissem acerca das escolhas feitas e argumentassem sobre sua importância em relação ao objeto em tela.

Considerando a amplitude do primeiro objetivo específico desta Tese – que corresponde a primeira etapa da pesquisa –, isto é, *investigar o núcleo central das Representações Sociais dos futuros professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do ABEU Centro Universitário (UNIABEU) acerca da inclusão em Educação*, gostaria de esclarecer que o corpus da análise das justificativas considerou as falas dos estudantes da UNIABEU e da UFRJ como um todo. A tentativa de comparação dos núcleos central e periférico das representações sociais encontrados nas duas instituições em separado teve como objetivo ressaltar as possíveis diferenças, em termos de estrutura dessas representações, quando consideramos o contexto dos grupos sociais em separado, o que não será o caso da estratégia complementar apresentada nesta seção.

Para analisar os dados coletados nas justificativas utilizei a *técnica de análise do conteúdo* (BARDIN, 1977). Num primeiro momento, o material foi lido em toda a sua extensão, num movimento que Bardin (idem) denomina de *leitura flutuante*. Essa primeira leitura teve como objetivo proporcionar um contato geral com as justificativas apresentadas pelos participantes sem, necessariamente, a pretensão de categorizar os dados. Na segunda leitura, procurei analisar atentamente a forma como as justificativas foram apresentadas e também seu conteúdo, a fim de agrupá-lo e classificá-lo de acordo com o que expressavam em termos de significação.

Nesse segundo movimento, algo bastante peculiar me chamou atenção: a forma utilizada pelos respondentes para se referir às palavras evocadas. Vários deles se referem às palavras como se tivessem vida, substantivando-as e transformando-as em entidades, substâncias concretas com um caráter orgânico e substancial. As palavras “falam com clareza”, diz um dos respondentes. A inclusão “depende muito dessas palavras”, disse outro. Ao ler as justificativas, que falavam a respeito das palavras, era como se eu as estivesse vendo, vivas, me dizendo o que deveria ser feito para que a inclusão acontecesse de fato.

Essas justificativas me instigaram a refletir sobre uma espécie de *energia moral* atribuída pelos participantes às palavras evocadas, que conduziria ao processo de inclusão em Educação. Essa observação resultou na primeira categoria: *a força das palavras para a inclusão em Educação*.

Outro ponto a ser destacado foi o caráter *prescritivo e condicional* expresso em muitas justificativas que apontam para *o que deve ser feito* para garantir a concretização dos ideais de inclusão em Educação. A categorização desses dados teve como base alguns pressupostos da abordagem estrutural das RS, relativos às características diferenciadoras do núcleo central e do sistema periférico das RS, sintetizadas no Quadro 14:

QUADRO 14: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DIFERENCIAIS DO SISTEMA CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (SÁ, 1996)

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Suporta contradições
Resistente à mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
<i>Funções:</i> Gera a significação da representação Determina sua organização	<i>Funções:</i> Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central

Deste modo, duas *pistas* teóricas me orientaram na organização, classificação e análise desses dados. A primeira, proposta por Moliner (1995, apud SÁ, 1996) propõe que o núcleo central expressa, de maneira geral, as normas e os valores característicos da cultura do grupo em questão e que definem, por sua vez, os *acordos consensualmente aceitos por esse grupo*, sejam no campo das definições do objeto (pólo descritivo), seja no campo das normas e critérios para a avaliação do objeto em questão: a inclusão em Educação (pólo avaliativo).

Por outro lado, o sistema periférico caracteriza-se por apresentar idéias relacionadas ao contexto específico do grupo em questão, que *descrevem* indicadores e “características

mais freqüentes e prováveis do objeto” (p.76) representado (pólo descritivo) e *expectativas* em relação ao que é desejável em relação ao mesmo (pólo avaliativo).

A segunda *pista teórica*, proposta por Flament (1994, apud SÁ, 1996) se dirige mais especificamente aos aspectos periféricos das RS e apresenta algumas proposições que orientam a identificação de cognições características do sistema periférico e que sinalizam a relação entre as representações e as práticas sociais a elas relacionadas:

Uma cognição é *prescritiva* e/ou *descritiva*.

A noção de prescrição subsume a totalidade das modalidades de que uma ação é suscetível de ser afetada: “é preciso fazer...”; pode-se fazer...; é desejável fazer... pode-se não fazer...; não é preciso fazer...”, etc. O aspecto prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder (...) (idem, p.80).

Ainda com base nessa segunda *pista teórica*, Flament (1994, apud SÁ, 1996) considera a hipótese de que as prescrições podem ser *absolutas*¹²¹ (típicas do núcleo central) ou *condicionais* (encontradas no sistema periférico), ressaltando o caráter prático associado a essas últimas e abrindo espaço para o aprimoramento da pesquisa sobre a relação entre cognição e comportamento.

(...) convém-se que se pode tratar o fenômeno das representações sociais basicamente em termos das cognições prescritivas que as compõem, dado que, como formas de pensamento social prático que são, suas descrições do objeto representado implicariam sistematicamente em prescrições de algum tipo de ação por parte dos indivíduos ou grupos detentores de tais conhecimentos compartilhados (SÁ, 1996, p.80).

Desse modo, procurei orientar o meu olhar analítico com vistas a identificar, nas justificativas dos participantes, *quais os acordos tácitos apresentados sobre o conceito de inclusão* (prescrições absolutas) e *que tipo de encaminhamentos práticos eram apresentados para a concretização desse conceito na atuação pedagógica do professor de Educação Física* (prescrições condicionais). Esse processo deu origem a outras três categorias: *o cenário da dialética inclusão/exclusão*, onde foram classificadas justificativas que apontam para algumas

¹²¹ Definidas por Moscovici (1992) como elementos consensualmente aceitos ou *não-negociáveis*, pelo grupo que as emite (apud SÁ, 1996).

definições de inclusão em contraponto com o seu oposto: a exclusão; *o público a quem a inclusão se destina*, onde foram classificadas falas que situam os destinatários da inclusão segundo a visão dos participantes e outra categoria denominada *o roteiro da inclusão e as condições para a realização*, organizada em três subcategorias, de acordo com indicações fornecidas sobre os agentes responsáveis pela consecução da inclusão em seu sentido concreto: *condições relativas à escola/sistema educacional; condições relativas aos cidadãos e à sociedade; condições relativas à formação/ação do professor*. Apresento a seguir as reflexões iniciais em relação à primeira categoria mencionada.

4.3.1 A força das palavras para a inclusão em Educação¹²²

Dentre todas as instituições sociais usualmente conhecidas¹²³, Berger & Berger (2007a) afirmam que “muito provavelmente, a linguagem é a instituição fundamental da sociedade, além de ser a primeira instituição inserida na biografia do indivíduo” (p.163). As palavras, sejam escritas ou faladas, sejam transmitidas sob a forma de gestos, interpretam e justificam as ações humanas e representam, talvez senão a principal, um dos principais instrumentos de mediação entre pensamento e ação.

¹²² Foram classificadas nesta categoria 92 falas.

¹²³ Segundo Berger & Berger (2007a), no sentido usual, a expressão instituição social “designa uma organização que abranja pessoas, como por exemplo, um hospital, uma prisão, ou (...) uma universidade. De outro lado, também é ligado às grandes entidades sociais que o povo enxerga quase como um ente metafísico a pairar sobre a vida do indivíduo como ‘o Estado’ ou ‘o sistema educacional’ (...) sob a perspectiva sociológica o significado do termo não é exatamente este”. (p.163). Os autores defendem que a classificação das instituições sociais se baseia em algumas características fundamentais: a *exterioridade* – “a instituição é alguma coisa situada fora do indivíduo” (p.165), a *objetividade* – “as instituições são experimentadas como possuidoras de objetividade (...) todos (ou quase todos) admitem que de fato a mesma existe, e que existe de maneira determinada” (p.166), a *coercitividade* – “as instituições são dotadas de força coercitiva (...) o poder essencial que a instituição exerce sobre o indivíduo consiste justamente no fato de que a mesma tem existência objetiva e não pode ser afastada por ele” (p.166), a *autoridade moral* – “as instituições têm uma autoridade moral (...) invocam um direito à legitimidade; em outras palavras, reservam-se o direito de não só ferirem o indivíduo que as viola, mas ainda o de repreendê-lo no terreno da moral” (p.167) e, finalmente, a *historicidade* – “as instituições têm a qualidade da historicidade. Não são apenas fatos, mas fatos históricos; têm uma história (p.168). Todas estas características estão presentes na linguagem o que justifica, de acordo com esta perspectiva, a classificação da linguagem como “a instituição social que supera todas as outras. Representa o mais poderoso instrumento de controle da sociedade sobre todos nós” (p.168).

A categoria *a força das palavras para a inclusão em Educação* assinala, em primeiro lugar, a estreita relação existente entre representações e práticas. Os respondentes, ao justificarem o sentido das palavras evocadas e sinalizadas como mais importantes para a inclusão em Educação, apontam para a compreensão de que o significado de uma palavra liga-se ao sentido a ela atribuído.

O termo palavra, do grego *parabolé* e do latim *parábola*, é um substantivo feminino, definido de forma ampla como a “unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado” (AURÉLIO, 2004). Quem *dá a palavra* a alguém permite que esse alguém fale; quem *tira a palavra* do outro imobiliza não só a expressão de sua voz, mas, também, a realização de suas ações. A *palavra de honra* significa promessa; o *homem de palavra* é aquele que *empenha a palavra* e cumpre o que promete porque *tem palavra*; aquele que *mede as palavras* é prudente, “pensa” no que diz e no que pode dizer numa situação “delicada”; a *última palavra em* diz respeito ao que há de mais moderno, avançado e perfeito; quem *dá a última palavra* define, decide, resolve uma situação. A *força* das palavras no processo de comunicação humana vai além do necessário entendimento entre as pessoas no campo semântico. A palavra também expressa um modo específico de ver o mundo e a opinião de quem a emite, enfim, traduz seu pensamento e direciona suas ações.

Deste modo, as *palavras* mencionadas no questionário de evocação parecem indicar não somente termos que sinalizam ações a serem realizadas ou características a serem reconhecidas nos professores de uma forma geral, semanticamente compartilhadas, em termos de significação. Elas *se encaixam, se entrelaçam, mostram, falam*, “dão uma diretriz na vida das pessoas. Sem estas palavras as pessoas não conseguem ter um bom desempenho na sua vida profissional, na sua vida social e tão pouco na sua vida familiar” (Cód.096). As palavras representam, segundo os participantes, “palavras-chave para a integração e sucesso, e [são] necessárias para a resolução de problemas” (Cód.157), *chaves* estas que *abrem as portas* da

inclusão em Educação e “expressam um ideal buscado na educação pelo processo de inclusão” (Cód.156).

Duas noções parecem saltar das justificativas atribuídas às palavras evocadas. A primeira diz respeito ao nexos linear palavra-ato. A *noção de linearidade palavra-ato* é expressa através da idéia de que: “estas palavras precisam estar sempre sendo lembradas para muitos, pois não entendem e nem sentem o prazer que estas palavras propõem. Quando conseguimos passar o valor destas palavras para o próximo, formamos bons cidadãos” (Cód.129). Para fazer jus à sua força, as palavras evocadas deveriam, de acordo com a visão dos respondentes, se transformar em ações, “pois têm um peso de grande valor se colocadas em prática pelos professores de hoje, devido as várias mudanças ocorridas na nossa educação” (Cód.230) ou, ainda, “porque dentro da realidade escolar atual, em escolas de classes mais baixas, por exemplo, há uma série de carências, principalmente dessas palavras, em relação aos alunos” (Cód.249).

A segunda noção é a de *condicionalidade*, expressa através da idéia de falta, relacionada à necessidade e à indispensabilidade. As palavras evocadas expressam o que é *necessário e indispensável* à inclusão e sinalizam as condições que determinam as diretrizes da inclusão no que concerne aos cidadãos e à sociedade; à escola e ao sistema educacional e à formação do professor:

Porque acredito serem as palavras necessárias para que o profissional de educação física consiga realizar um bom trabalho com seus alunos de forma dinâmica e com todos (Cód.047)

As quatro palavras acima expressam tudo que falta para que a formação de um professor seja voltada para inclusão em Educação (Cód.055)

Por serem palavras que devemos seguir para sermos profissionais de qualidade e acima de tudo respeitar a individualidade de cada um (Cód.076).

Porque no âmbito escolar estas duas palavras andam um pouco deixadas de lado, até mesmo na própria sociedade. Estas duas palavras dão uma diretriz na vida das pessoas. Sem estas palavras as pessoas não conseguem ter um bom desempenho na sua vida profissional, na sua vida social e tão pouco na sua vida familiar. Por isso que eu acho que estas duas palavras são tão importantes (Cód.096).

As palavras *criatividade* e *vontade* (Cód. 156) são justificadas da seguinte forma:

Escolhi as palavras por serem ligadas ao processo de inclusão, por se tratarem de o que a inclusão levaria. No caso das palavras assinaladas, foram escolhidas, pois expressam um ideal buscado na educação pelo processo de inclusão.

Nesse caso, os pólos descritivo (representações) e avaliativo (práticas) não podem ser concebidos separadamente, uma vez que tanto a criatividade como a vontade (palavras consensualmente usadas entre interlocutores) ligam-se a modos específicos de enfrentamento do problema em questão. Por isso, envolvem uma pluralidade de práticas e apontam para os aspectos idealizados presentes na representação. Assim, se por um lado o aspecto consensual do acordo da representação parece resolver o problema da inclusão em Educação – é preciso criatividade e vontade para realizar a inclusão –; por outro, faz-se necessário considerar o aspecto real para a realização do processo – o que se deseja ver realizado? O que se considera necessário criar para que o processo se instaure?

4.3.2 O cenário da dialética inclusão/exclusão

De acordo com o Dicionário Aurélio (2004) o cenário se refere ao “conjunto dos diversos materiais e efeitos cênicos (...), que serve para criar a realidade visual ou a atmosfera dos locais onde decorre a ação dramática”. O cenário apresenta o contexto onde a história ocorre e é graças a ele que a platéia tem acesso a informações que a possibilitam compreender quais são, como são e por que razões determinados fatos se sucedem.

A categoria denominada *o cenário da dialética inclusão/exclusão*¹²⁴ busca caracterizar as definições de inclusão apresentadas pelos participantes do estudo ou, em outras palavras, procura apresentar o *cenário* que informa, de maneira ampla, o que os respondentes entendem por inclusão em Educação. Nesta categoria foram incluídas falas que indicam

¹²⁴ Na categoria *O cenário da dialética inclusão/exclusão* foram incluídas 51 falas.

prescrições absolutas em relação ao objeto representado, as quais alguns respondentes sinalizaram acordos tácitos estabelecidos e valores que orientam suas cognições acerca deste objeto. A partir das leituras das justificativas apresentadas, duas metáforas utilizadas pelos respondentes sinalizam o caráter dialético do processo de inclusão: a *fronteira* e o *gesso*.

A idéia de *fronteira* nos remete ao limite; a algo que separa duas realidades ou que delimita o contorno de cada uma delas. O *gesso* ou, em outros termos, a imagem do *engessamento*, dá a idéia de restrição dos movimentos, de imobilidade que reduz o raio de ação daquilo que está engessado. Essas metáforas parecem comunicar a existência de uma realidade social que separa indivíduos e grupos a partir de características que lhes são peculiares, impedindo sua ação e a participação nos diferentes espaços sociais; ao mesmo tempo, trazem à cena a necessidade de superação dessa realidade¹²⁵, tanto por quem *quer incluir* como por quem *está sendo incluído*, através da prática de valores que traduzem ideais de conhecimento, igualdade e felicidade coletiva:

porque o assunto inclusão em Educação me remete à superação de fronteiras. Fronteiras estas responsáveis pela exclusão do saber. E para mim as mais importantes são a superação, pois remete tanto quem quer incluir quanto quem está sendo incluído; e socialização, pois é o produto final da inclusão em Educação. (Cód.153).

As palavras anteriormente enfatizadas exprimem bem o significado da palavra inclusão. Igualdade derruba o gesso restrito de alguns grupos ao bem-comum. (Cód. 278)

As *prescrições absolutas* enunciadas nas justificativas parecem confirmar as evidências expressas no núcleo central das representações sociais da inclusão a partir da análise das palavras evocadas. Essas relações foram apresentadas no Quadro 15:

¹²⁵ A idéia de *superação* associada à inclusão também aparece nas falas dos participantes do PICI de Incentivo à Criatividade e à Inclusão. Detalharei essa discussão mais adiante.

QUADRO 15: RELAÇÕES ENTRE O PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO E AS JUSTIFICATIVAS ÀS PALAVRAS EVOCADAS

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL	JUSTIFICATIVAS
<i>A inclusão é um processo coletivo que se concretiza através da cooperação</i>	<p>A inclusão em Educação é uma prática possível, porém um processo demorado. (Cód.025)</p> <p>Cooperação também é de extrema importância, pois para mim inclusão tem a ver com um grupo todo trabalhando junto e para que as coisas aconteçam é necessária cooperação entre os componentes do grupo. (Cód.275)</p> <p>Quando nos referimos à inclusão em Educação logo nos vem à cabeça um trabalho árduo e repleto de desafios. (Cód.219)</p>
<i>Oportunidade, direitos, participação: princípios que devem ser garantidos para que a inclusão ocorra.</i>	<p>(...) através da oportunidade você inclui e com a inclusão você educa, socializa, aprende e facilita melhor o processo da educação. (Cód.157)</p> <p>A meu ver quando há inclusão há também uma socialização, um incentivo aos que geralmente são excluídos, há também uma participação direta daqueles que estão sendo incluídos e uma aceitação em um todo. (Cód.26)</p> <p>A inclusão se refere a acesso (...). E como diz a lei a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e de uma sociedade em conjunto. (Cód.225)</p>
<i>Respeito e igualdade: valores consensualmente aceitos quando o assunto é inclusão em Educação.</i>	<p>É proposta da inclusão disponibilizar a igualdade entre as pessoas. (Cód.60)</p> <p>Ao incluir, passamos a respeitar o direito das pessoas. (Cód.91)</p> <p>Na verdade escolhi estas quatro palavras por acreditar que todas fazem parte de um mesmo sonho. "igualdade de direitos e oportunidades para todos, para que aí sim, possam traçar seu futuro". (Cód.191)</p>
<i>A educação é o processo que possibilita a inclusão através da socialização e da possibilidade de tornar o indivíduo um cidadão.</i>	<p>O mundo está piorando cada vez mais e só há um meio de haver a mudança que é a educação para todos. (Cód.67)</p> <p>Pois quando um ser humano é incluído em educação e o que a mesma deve repassar é a socialização de ambas as partes, a educação serve para educar, o aprendizado (educando que se aprende) e responsabilidade (é educando que se adquire uma responsabilidade). Pois é educando que se socializa e educa o ser humano. (Cód.287)</p>
<i>O preconceito deve ser combatido para que a inclusão ocorra.</i>	<p>Porque a palavra inclusão é uma criação de uma determinada visão de sociedade e por isso envolve preconceito e sociedade. Porque preconceito se transforma ao passar dos anos - temos preconceito de determinada forma (...). Hoje, em função do que tínhamos há séculos atrás. E sociedade porque os valores também se transformam com o passar dos anos na sociedade e isso acarreta um foco específico em determinados preconceitos. (Cód.263)</p>

Se a concretização dos ideais de inclusão é vista pelos participantes como algo demorado – um problema ainda não resolvido em face de uma sociedade tão excludente – a inclusão é sinalizada como a solução redentora dos problemas sociais. Essa solução é vista como um processo cuja responsabilidade deve ser assumida pela sociedade em geral, na figura do Estado, da família e da escola, bastando “apenas” a *cooperação* para que tudo transcorra dentro do esperado e a inclusão.

A idéia de que é possível construir uma sociedade harmônica através da educação parece ancorar essas representações. Para tal, é necessário garantir o acesso e as oportunidades educacionais, pois se o sujeito tem acesso [à escola] ele aprende melhor a lidar com as diferenças; se o sujeito tem acesso [à escola] ele tem oportunidade de crescer e ser uma pessoa digna; é a escola que ensina a lidar com as diferenças.

Em termos teóricos, a concepção moderna de escola foi influenciada pelas idéias de João Amós Comênio, no século XVII, (OLIVEIRA, 2001) e pode ter contribuído para a difusão da visão cristalizada de que *a escola é a salvação para os problemas sociais*. De acordo com essa concepção, a escola era o lugar onde os educandos teriam acesso a “um conjunto de saberes sólidos” e onde poderiam “desenvolver as mais elevadas virtudes e sedimentar a mais sincera fé cristã” (p.223). Além disso, o professor, na função de *modelador do caráter* do educando, poderia “imprimir nos intelectos conhecimentos desejáveis, tal como o tipógrafo imprime letras no papel” (idem).

Para Comênio, todos, sem exceção, *têm necessidade de ensino* e poderiam se beneficiar do método proposto por ele: os estúpidos e os inteligentes; os ricos e os pobres; àqueles que deverão ser postos à cabeça dos outros e aqueles que deverão ser súditos; todos, portanto, sem nenhuma exceção (COMENIUS, 2001). O dever da escola era o de *educar o homem* e transformar a *semente de Deus* em bons frutos:

(...) a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se

orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem “um animal educável”, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque (...) ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que fazem o homem (idem, p.101-102).

Comênio enfatiza não só a necessidade e utilidade da educação, mas também as conseqüências de uma educação duradoura, em termos quantitativos: “(...) quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros (...) ‘aquele que não faz caso nenhum da sabedoria e do ensino é um infeliz, as suas esperanças são vãs (ou seja, espera em vão conseguir o seu fim), infrutuosas as suas fadigas e inúteis as suas obras” (ibidem, p.109-110).

Contudo, estas concepções de homem, de escola e de professor sofreram críticas, entre elas as de que o homem não é um ser passivo diante do conhecimento que lhe é imposto e o papel do professor é o de formar o educando para a vida, colaborando para que ele *aprenda a aprender*. Um dos precursores desse tipo de pensamento, atribuído ao movimento escolanovista e que data do final do século XIX, foi John Dewey. Esse movimento defendia que a sociedade deveria tratar de forma diferenciada os indivíduos, respeitando as suas diferenças e à educação caberia a função de *equalizar a sociedade*, incutindo nos seus membros “o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2006, p.8). Desta forma, a escola funcionaria como um *microcosmo da harmonia social* (OLIVEIRA, 2001).

Como se pode constatar, a visão cristalizada de que a escola é o espaço responsável pela formação e transformação do homem e da sociedade está presente em diferentes teorias educacionais desde as mais tradicionais até as mais progressistas, diferindo em termos metodológicos, mas se aproximando, em seus propósitos éticos/morais: “formar o homem de bem e a sociedade harmônica” (OLIVEIRA, 2001, p.224).

Em síntese, podemos inferir que, na visão dos respondentes, o “combustível da inclusão” (Cód.307) em educação é a *cooperação*, isto é, aquilo que fará com que o processo

de inclusão – “um processo demorado” (Cód.025), um “trabalho árduo e repleto de desafios” (Cód.019) – se deflagre e prossiga no seu curso *natural*. “A educação é a maior *ferramenta* que possibilita dar um futuro a alguém” (Cód.159). Através do bom uso dessa ferramenta, é possível *moldar* o homem à sociedade, de acordo com valores desejáveis a esta última, e com isso, quebrando o *gesso* do preconceito e *superando as fronteiras* que limitam a igualdade entre os homens.

4.3.3 O público a quem a inclusão se destina

Conforme destacado anteriormente, os dados coletados na questão de evocação indicam que o núcleo central da representação social da inclusão apresenta um grupo específico de destinatários, objetivado na figura daqueles que visivelmente possuem características diferenciadas das pessoas ditas normais ou, para ser mais específica, na figura das pessoas portadoras de deficiência, principalmente. Uma análise geral das justificativas dos participantes em relação às palavras evocadas não só parece confirmar essa representação como, também, amplia o *público a quem se destina a inclusão*¹²⁶: negros, pessoas pobres, adeptos a diferentes religiões, alunos com idade avançada, “pessoas que não podem, por algum motivo, usufruir de instrumento do saber” (Cód.29), “crianças carentes que necessitam de trabalhar para ajudar sua família” (Cód.32), entre outros. As falas que constituem essa categoria indicam prescrições absolutas – a quem a inclusão se destina – e informam, na visão dos respondentes, quem deve ser *priorizado* no processo de inclusão:

Deficientes físicos são os que mais necessitam dessa inclusão escolar, são os que mais sofrem preconceito, às vezes dentro da própria casa. (Cód.015)

Do deficiente, do negro e do pobre. Porque o deficiente é o que mais é excluído, e o pobre, devido as suas condições encontra muitas barreiras. (Cód.041)

¹²⁶ Foram classificadas nesta categoria 49 falas.

Porque *o pobre e o deficiente físico são os que têm mais dificuldades* em ter um ensino de qualidade e são os que mais precisam para que possam sair de tal condição. (Cód.258)

Porque *são os que mais necessitam de uma inclusão* [pobre, deficiente, negro], não só educacional, mas também social. Porque estes dois *principalmente o deficiente*, não tem oportunidades iguais ao restante da população. (Cód.264)

As palavras assinaladas eu acredito que são mais importantes porque *integrar "os menos habilitados" num determinado grupo é a coisa mais difícil* e respeitar as diferenças hoje é considerado mais fácil porque ser humano consegue se tornar cada vez mascarado com seus princípios. (Cód.292)

Mesmo que a prioridade informada não constitua consenso, vale a pena atentar para alguns argumentos que justificam essa prioridade, segundo as percepções dos respondentes: *a igualdade entre os homens perante as Leis de Deus e às Leis sociais; o direito à diferença e o direito à igualdade perante a Lei; o dever de respeitar o próximo; a possibilidade de aprender com "eles" [os deficientes]; a responsabilidade social*. Cabem aqui algumas considerações.

A primeira delas se refere à questão do direito e da prioridade à inclusão em Educação. Embora as justificativas contemplem vários grupos, os respondentes focalizam dois públicos em separado: *os pobres em geral e os deficientes em particular*.

Na questão de evocação a palavra deficiência – situada no provável núcleo central das representações sociais da inclusão – está ligada à idéia de preconceito – também situada no núcleo central – e a palavra pobreza – situada no provável núcleo periférico – está ligada à idéia de exclusão – também situada no núcleo periférico.

As falas destacadas na categoria *o público a quem a inclusão se destina* parecem indicar que se a necessidade de trabalhar *exclui o pobre* da possibilidade de freqüentar a

escola, o estigma¹²⁷ atribuído à deficiência *exclui o deficiente* do convívio social devido ao preconceito em relação à sua condição de diferente. Ambos, o pobre e o deficiente, têm direito à inclusão, mas o preconceito histórico atribuído à deficiência parece colocar o deficiente numa posição *de desvantagem maior* em relação aos pobres, o que supostamente lhes garante *prioridade* no processo de inclusão.

Conforme discuti no Capítulo 3¹²⁸, a luta pelos Direitos Humanos é uma construção histórica e vem se transformando ao longo dos tempos. As novas demandas sociais fazem emergir novas necessidades – tal como ocorreu na luta pela integração dos portadores de deficiência em função das descobertas científicas em meados do século XX – que por sua vez trazem à cena debates acerca da legitimidade e importância de assegurar os direitos dos homens. A Revolução Francesa e a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) fazem parte dessa história de lutas em prol da garantia dos direitos dos homens na sociedade em transformação. A Teoria das Representações Sociais tem contribuído para esse debate, na medida em que discute os sistemas de valores que orientam as representações dos indivíduos e grupos sobre os DH¹²⁹.

Se analisarmos as justificativas às palavras evocadas com base na classificação proposta por Pereira, Ribeiro & Cardoso (2004), é possível inferir que as falas estão ancoradas em sistemas de valores pós-materialistas, mais especificamente aqueles voltados para o *bem-estar social* – igualdade, liberdade, fraternidade, justiça social – e para o *bem-*

¹²⁷ “... Os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava... mais tarde, na Era Cristã dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais da graça divina ... o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal (...) Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos ... finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família” (GOFFMAN, 1978, p.11-14).

¹²⁸ Item 3.2.2 Rupturas com a visão liberal de Direitos Humanos.

¹²⁹ Ver PEREIRA, RIBEIRO & CARDOSO, 2004.

estar individual – auto-realização, alegria, conforto e amor. Por um lado, isso refuta a idéia de que a preocupação com as diferentes formas de bem-estar são típicas de sociedades economicamente sustentáveis. Não é novidade que o Brasil é um país onde a miséria e a fome são regras e não exceção para uma grande parte da população e nem por isso as diferentes formas de bem-estar foram ignoradas pelos respondentes do estudo – em sua maioria, representantes de classes populares da Baixada Fluminense.

Por outro, os valores pós-materialistas em que estão ancoradas as justificativas dos participantes nos convocam novamente a problematizar como esses conceitos são compreendidos pelos diferentes grupos. Tomados como fundamentos absolutos dos direitos dos homens, esses valores correm o risco de cair no discurso jusnaturalista, que desconsidera a influência da engrenagem social tanto na legitimação da noção de direito como na própria concretização dos DH e da inclusão em Educação.

O preconceito ou as condições de desvantagem em que se encontram as pessoas com deficiência seriam, em si, motivos suficientes para priorizar políticas de inclusão para esses grupos em particular? Pessoas favorecidas economicamente e que possuem deficiência sofrem o mesmo preconceito que aquelas que possuem deficiência e que não têm condições econômicas para superar barreiras culturais, arquitetônicas, sociais? A combinação gênero, pobreza e deficiência é passível de uma prioridade maior? E o que dizer da combinação gênero, pobreza, etnia e orientação sexual, mas que não inclui a variável deficiência? Como articular tantas necessidades e particularidades e definir, de forma “justa”, quais são as prioridades de ação para a inclusão de um *Outro* que é igual e ao mesmo tempo tão diferente de mim? Essas perguntas introduzem uma segunda consideração importante: a questão da alteridade e da cisão entre o *eu* e o *outro* nas RS da dialética inclusão/exclusão.

Moscovici (1998), no texto de apresentação do livro intitulado *Representando a Alteridade*, organizado por Arruda (1998), argumenta que “o estudo do eu (...) não é

suficiente e nem pode determinar a linha-diretriz para compreender tipos de ação e de relação mais complexos. Esses tipos de ação ou relação pressupõem, com efeito, a presença do outro (...) o bem-estar do outro (...) a aceitação do seu desejo” (p.7). As dificuldades provenientes do desafio de compreender o espaço *intersubjetivo* ou *intermental* são inúmeras, entre elas a compreensão do que se denomina ser *o Outro*, considerando que “freqüentemente, ele é entendido como um alter ego que não passa de um eu deslocado para um indivíduo diferente” (idem); a segunda dificuldade é discutir as relações de afiliação entre mim e o *Outro* – considerando que em muitas delas “o outro está exatamente ausente ou invisível” (idem, p.8). A terceira grande dificuldade “concerne à percepção do outro” (ibidem):

Sem dúvida, nós o percebemos imediatamente, temos dele uma experiência imediata, experimentamos sentimentos evidentes – amor, rivalidade – a seu respeito. Mas são percepções e interpretações errôneas, tentativas de mascaramentos. Acreditar que algo é verdade ou mentira condiciona nossa expectativa frente ao mundo, pressupõe idéias, noções, significações escondidas em nossas percepções ou sentimentos (...) eu prefiro dizer que são representações sociais, pois se as julgamos verdadeiras ou falsas, é sempre com relação a uma norma que admitimos e consideramos lícita (...) é difícil compreender de que maneira uma norma intervém na região intersubjetiva ou intermental ou como a representação de si se articula com a representação do outro. (idem, p.8-9)

Deste modo, a definição de *quem é o Outro* que não sou *eu*, mas *está em relação comigo* e a compreensão da forma *como nós percebemos as normas que condicionam essa relação* são mediadas pelas representações sociais. As falas dos participantes desta pesquisa parecem traduzir representações cindidas onde o *eu* – o igual, o normal – inclui o *próximo* – o anormal, o diferente – numa relação regida pela obrigação moral – do *eu* para com o *próximo* – e que traz como consequência a retribuição existencial – para mim – e a garantia de dignidade – para o *próximo*:

Porque *tenho que*, primeiramente, *respeitar o próximo*, independente de sua deficiência. (Cód.006)

Devemos mostrar os direitos que eles [os excluídos] merecem incentivando-os a brigarem por uma formação digna. (Cód.031)

O preconceito que existe na sociedade de se achar que a pessoa deficiente é uma pessoa "anormal" está totalmente errado, pois *nós, ditos normais, temos muito o que aprender com eles* em relação a muitas situações (...). (Cód.064)

Sabemos que as dificuldades são superadas com amor e dedicação. Ao começarmos o convívio com *essas crianças* [deficientes], *nós aprendemos muito e fazemos descobertas fundamentais e transformadoras em nossas vidas*. (Cód.219)

Uma das falas parece indicar que a obrigação moral com a pessoa deficiente não é com o *Outro*, mas consigo mesmo, considerando que a qualquer momento, qualquer pessoa está sujeita a experimentar a condições supostamente incapacitantes:

Deficientes, pois na atualidade (...) somos cotidianamente testados, tais como, no trânsito, balas perdidas, assaltos e os diversos tipos de violência que sofremos (numa dessa, podemos sofrer estas ameaças e nos tornarmos deficientes)... (Cód.061)

Em outra parte desta mesma fala, o trabalho é visto como uma atividade que restringe as chances de sucesso escolar e a condição de pobreza como *parte de um ciclo de discriminação*:

...os pobres que já fazem parte deste ciclo de discriminação, onde fica restrito a sua inclusão na educação avançada e deslocando mais cedo para o campo do trabalho. (Cód.061)

A tríade pobreza-trabalho-educação aparece em várias falas, sendo a *falta de recursos materiais* apontada como causadora de discriminação, preconceito, sofrimento:

A desigualdade social, racial onde conhecimento é o grande problema para a inclusão em Educação; a falta de recursos leva muitos a largarem a escola para trabalhar e com isso a aceitação de muitos é difícil na sociedade por falta de instruções, de estudo. Porque na escola uns se sentem diferentes dos outros, *principalmente quem tem deficiência*. (Cód.66)

As classes mais desfavorecidas financeiramente são mais afetadas quando se fala de educação, por terem que trabalhar ao invés de estarem nas escolas estudando. *Os deficientes físicos também, assim como a classe (pobre)* da sociedade sofrem com a falta de interesse e de vontade do estado em incluí-los na educação. Sofrem de certa forma preconceito. (Cód.257)

Chama atenção o movimento de aproximação/distanciamento presente nas falas dos participantes em relação à categoria *dos excluídos*, seja pelo cuidado que se *deve ter* com as pessoas portadoras de deficiência – afinal, podemos nos tornar *um deles*; pelo que se pode

obter em termos de *crescimento pessoal* – aprender *com eles*; seja pela constatação, sob o ponto de vista exterior, de que *o pobre* passa por dificuldades para ser incluído socialmente.

Segundo Jodelet (1998) esse movimento é parte do processo de produção da alteridade, que pressupõe “uma construção e uma exclusão” (p.52). Construção, sob o ponto de vista cognitivo, através do qual aprendemos a definir e a diferenciar o que é idêntico e o que é diferente e a valorizar/desvalorizar tais identidades e diferenças. O processo de valorização da deficiência enquanto *diferença positiva* tem sido fortemente influenciado pelos meios de comunicação, pelos projetos sociais, pela exibição dos sucessos e conquistas das pessoas portadoras de deficiência e dos *pobres* no mercado de trabalho e no esporte, por exemplo. Basta lembrarmos da campanha publicitária *Ser diferente é normal* exibida nas Redes Globo e Record¹³⁰. Junto à campanha, a defesa de que *apesar da* deficiência ou de qualquer outro tipo de diferença, todos somos exatamente iguais.

Se, por um lado, o reconhecimento da igualdade favorece a luta pela ampliação das oportunidades, por outro não resolve a questão da alteridade nem da passagem do *próximo* ao *outro* e da *diferença à alteridade*¹³¹. Jodelet (1998) discute o exemplo do *estrangeiro* que, integrado a um determinado contexto social, pode ser tratado de forma calorosa pelo grupo por partilhar características gerais, “natureza humana, estatuto, profissão” (p.57) e ao mesmo

¹³⁰ O slogan *Ser diferente é normal* foi lançado em 2003, pelo Instituto Meta Social, e procurou difundir a idéia de que a pessoa com deficiência pode levar uma vida normal através do exemplo de Paula, uma adolescente de 15 anos, portadora da Síndrome de Down, que aparecia no vídeo dançando. Em 2005, o Instituto utilizou o mesmo slogan para focalizar o tema *harmonia na diversidade*, mostrando, entre outros, pessoas negras, usuárias de percings, tatuagens, uma mulher fisiculturista, um jogador de basquete cadeirante e por último, Paula, a atriz da campanha anterior. Esta propaganda voltou a ser veiculada na televisão em janeiro de 2008. O texto do filme é o seguinte: “o que há de tão diferente entre nós? O pensamento das pessoas é muito parecido, e se os sonhos são os mesmos, as oportunidades também deveriam ser. No fundo, somos todos iguais. Sobram apenas, as pequenas diferenças. Ser diferente é normal”. Fonte: Instituto Meta Social. Disponível em: <http://www.metasocial.org.br>. Acessado em: 07 de janeiro de 2007.

Além dessa campanha, que também contou com a exposição pública do slogan em outdoors e em camisetas, em 2005 a novela *América*, veiculada pela Rede Globo de Televisão, focalizou a problemática da cegueira, na figura do personagem Jatobá; em 2006, a novela *Páginas da Vida*, também da Rede Globo, focalizou a problemática da Síndrome de Down.

¹³¹ Jodelet (1998) esclarece que “a língua francesa dispõe de dois termos para designar o que não é eu: ‘outrem’ (o próximo), que supõe uma comunidade e/ou uma proximidade social e o ‘outro’ (alter) que supõe uma diferença e/ou uma distância social (...) a noção de alteridade não parece pertinente para designar a situação ou o modo de tratamento reservados a um ‘próximo’ que, se bem que distinto, apresenta similitudes com o eu (...) A questão está então em compreender como se passa do próximo ao outro e da diferença à alteridade” (p.51).

tempo fria, pelo fato do grupo reconhecer que o estrangeiro não partilha das mesmas características particulares inerentes ao grupo. Embora reconheça que o estrangeiro é um *igual* em sua essência, o grupo tende a preservar sua identidade, na medida em que situa suas próprias características numa posição hierarquicamente superior às do estrangeiro. Kehl (2002) faz uma interessante discussão sobre essas questões em seu livro *Sobre ética e psicanálise*:

O primeiro afeto despertado pela intrusão do semelhante em nossa vida é o ódio. O semelhante, que para nós é sempre um semelhante na diferença, invade o nosso campo narcísico para nos roubar alguma coisa: ou o amor da mãe (para Freud), ou nossa certeza sobre nós mesmos (para Lacan). Por ser ao mesmo tempo tão semelhante e tão diferente, o “próximo” vem sempre nos deslocar de nossa “identidade” (uma ilusão narcisista), pois traz inevitavelmente a questão: se sou este e ele se assemelha tanto a mim, mas não é eu, quem é ele? Diante dele, quem sou eu? Só depois de nos desestabilizar dessa maneira – se agüentarmos o tranco – é que o “próximo” pode se revelar também uma fonte de aprendizado, de experiências compartilhadas, de novas identificações. (p.20)

Duas idéias surgem aqui. A primeira é que a deficiência é reconhecida como objeto de inclusão pelas suas características histórica e socialmente visíveis, demarcadas, seja no corpo, seja na memória coletiva dos respondentes. A segunda é que a pobreza é foco de exclusão na ótica dos participantes, mas parece não determinar a prioridade de inclusão, pois não tem uma forma definida, embora constitua objeto de preconceito. Ambos, os deficientes e os pobres – e todos *os excluídos* mencionados – são representados como *próximos* e classificados na categoria dos *diferentes* pelos respondentes, mas ainda estão longe de serem considerados *os Outros*, vistos com os olhos da *alteridade*, no sentido do encontro que reconhece no *Outro* a possibilidade de (re)construção eterna do *eu*. O processo de inclusão, tal como defendo nesta Tese, pressupõe esse encontro.

4.3.4 O roteiro da inclusão e as condições para a realização

Nas três categorias discutidas anteriormente foi possível observar que os respondentes representam a dialética inclusão/exclusão como um processo linear: incidindo-se de forma pragmática sobre as causas – a desigualdade, o preconceito, a falta de oportunidades, a insuficiência de estratégias de acesso – é possível modificar as conseqüências, transformando a situação de exclusão em situações de inclusão no campo educacional e, por extensão, na sociedade mais ampla. Desse modo o *uso prático* de algumas *palavras-chave* para a inclusão em Educação pode transformar a escola e a sociedade em “lugares” em que todos, sem exceção, podem viver em plena harmonia.

Os destinatários da inclusão se referem a todos aqueles que, por algum motivo, sofrem situações de exclusão, sendo *os pobres* – entendidos como aqueles que não têm recursos financeiros – e os deficientes – alvo de preconceito dentro da sociedade em geral – os grupos que teriam maior *prioridade* em políticas que visam à inclusão em Educação. A educação, por sua vez, é vista como a *ferramenta* que possibilita o processo de inclusão, estando este último condicionado ao *bom uso* desta ferramenta.

Quais são as condições para que esse processo dê certo? O que *engessa* o processo de inclusão? Quais os agentes responsáveis pela consecução da inclusão em seu sentido concreto? O que *deve* ser feito para que a inclusão aconteça?

A noção de *condicionalidade* que orienta algumas falas talvez possa esclarecer o que os respondentes pensam a respeito dessas questões. As falas classificadas na categoria *o roteiro da inclusão e as condições para a realização* indicam o que é necessário e indispensável à inclusão na visão desse grupo. Essas condições foram apresentadas sob a

forma de *imperativos*¹³² que enunciam os valores que os *cidadãos e a sociedade* devem perseguir; como a *escola/sistema educacional* devem se organizar para incluir; e, finalmente as condições/necessidades que devem ser essenciais à *formação/ação do professor* para que o processo de inclusão ocorra. Tais afirmativas aparecem sob a forma de verdades absolutas, irrefutáveis – ou seja, *apodíticas* –, a tudo aquilo que está demonstrado e evidente e, por isso, não comporta questionamentos ou problematizações.

4.3.4.1 Condições relativas aos cidadãos e à sociedade

A subcategoria condições relativas aos cidadãos e à sociedade¹³³ apresenta falas que indicam valores que os cidadãos e a sociedade devem perseguir para concretizar o processo de inclusão, entre eles: o respeito, a cooperação e a solidariedade. Esses valores se fundam na idéia de que *todos os seres humanos são iguais em direitos*, e na *regra de ouro* ou princípio da reciprocidade enunciada em diferentes culturas e com um sentido universal: “trate todos os homens da mesma forma, ou seja, como você gostaria de ser tratado”. (HÖFFE, 2004, p.465-466).

Höffe (2004) ao discutir a questão dos valores em instituições democráticas de ensino lança um olhar histórico sobre os valores e apresenta sete *topos* que buscam responder à pergunta: “quais valores mantém uma sociedade coesa?” (p.464). O primeiro *topo* é encontrado no mito que, na Antiguidade, apresentava os valores a serem seguidos pelos

¹³² Segundo Abbagnano (2007), o termo *imperativo* (I.) foi cunhado por Kant e pode ser entendido como análogo a *mandamento*. Na visão Kantiana também pode ser entendido como *dever*. “Kant distinguiu os I. em hipotéticos e categóricos. O I. *hipotético* ordena uma ação que é boa relativamente a um objetivo possível ou real. No primeiro caso, é um princípio *problematicamente* prático; no segundo caso, é um princípio *assertivamente* prático. O I. *categórico* ordena uma ação que é boa em si mesma, por si mesma objetivamente necessária, sendo, portanto um princípio *apoditicamente* prático. Os I. *problematicamente* práticos são os de *habilidade* (p.ex., as prescrições de um médico). Os I. *assertivamente* práticos são os da prudência: seu objetivo é a felicidade. Os I. *categóricos* são os da moralidade. Os primeiros poderiam denominar-se I. *técnicos* ou *regras*; os segundos, *pragmáticos* ou *conselhos*; os terceiros são os I. *morais* ou *leis da moralidade*” (p.628).

¹³³ Foram incluídas nesta categoria 67 falas.

homens personificados na figura dos Deuses¹³⁴: a justiça, a paz e o direito. O segundo *topo*, encontrado nas sociedades Orientais, diz respeito ao conteúdo do código jurídico classificado como o mais antigo do mundo, o *Código Hamurabi*, onde os valores gregos são reencontrados: “direito, justiça e providência pelo bem-estar humano” (idem, p.465). No terceiro *topo* o autor faz menção à “cooperação para a vantagem mútua” (ibidem), à justiça e à amizade (*philia*) em Aristóteles, ressaltando esta última como um dos elementos essenciais para o valor da paz e da harmonia na visão do filósofo grego. No quarto *topo* Höffe (2004) recorre a Hobbes, filósofo inglês que, embora tenha destacado a constante guerra em que vivem os homens – *em busca de fama e poder* – ressalta, também, a “tridimensional natureza da paz: o medo diante da morte violenta, a aspiração por uma vida agradável e a esperança de poder alcançar as condições para isso por meio de esforço próprio” (p.467). O quinto *topo* é atribuído a Kant onde “o direito tem primazia sobre todos os outros valores”, se submetendo à justiça, que deve estar baseada “numa elevada forma de reciprocidade e igualdade, ou seja, no princípio de que todas as pessoas têm direitos iguais e são portadoras daquele valor absoluto que se chama dignidade humana” (Höffe, 2004, p.467).

O sexto *topo* advém de Durkheim, que afirma ser a solidariedade o valor que determina a coesão social, mesmo nas sociedades cuja divisão social do trabalho promove a crescente individualização, “uma vez que a divisão social do trabalho bem como a crescente cooperação e a dependência funcional também levam à consciência de que o indivíduo é necessariamente único” (idem, p.468). O sétimo *topo* diz respeito às considerações feitas pelo teórico contemporâneo John Rawls que destaca “a justiça social como a primeira virtude de uma sociedade” (ibidem, p.469) e ao que Höffe denomina *comunitarismo*:

¹³⁴ “Zeus, a autoridade máxima, gera com Themis, a deusa da moral e da ordem, e, portanto, com o contrapeso do poder três filhas. A primeira, *Dike*, cuida da moral, do direito e dos julgamentos (justos); a segunda, *Eirene*, encarrega-se da paz, incluindo o bem-estar econômico e cultural; e, finalmente, *Eunomia*, que zela pelo estado de direito e também pela observação das leis por parte dos participantes da comunidade de direito, ou seja, pelo sentido do direito”. (HÖFFE, 2004, p.464)

o comunitarismo acentua o valor das especificidades culturais e do sentimento de pertencimento, o “sentimento do nós”. Considerando que, sem ele, nenhuma sociedade é capaz de renovar os recursos morais necessários para a coesão social, são necessárias pequenas comunidades, comprometidas com valores comuns. Somente nelas, e não nas sociedades anônimas e (super) pluralistas e, menos ainda, na sociedade mundial, é possível a convivência solidária. (idem, ibidem).

Não é minha intenção detalhar cada uma das correntes teóricas sobre os valores, mas destacar que em vários momentos históricos e em vários lugares do mundo alguns valores são reconhecidos como universais, entre eles o *respeito* situado no provável núcleo central das representações sociais sobre a inclusão em Educação.

O respeito é situado por alguns participantes como “o princípio de tudo” (Cód.039) e “a base para qualquer relacionamento” (Cód.251); é associado a “expressão de amor e solidariedade” (Cód.060), “ao exercício da cidadania” (Cód.056) e à noção de direito e dignidade humana: “é uma palavra que devemos praticar sempre em nossas vidas, pois temos os mesmos direitos, de ter uma vida digna, um estudo adequado, uma vida social digna” (Cód.073), “Respeito acima de tudo, respeitar as dificuldades e suas individualidades. Todos têm o direito de participar e vivenciar, como cidadãos, a educação” (Cód.119). Deste modo, o respeito é visto como uma *regra de ouro indispensável* à inclusão:

para que se possa ocorrer inclusão é necessário que haja entre as pessoas respeito mútuo para que sejam aceitas as pessoas excluídas de uma determinada comunidade; e para que isso ocorra precisa-se de amor ao próximo como a si mesmo, somente assim a inclusão pode ser alcançada com mais eficácia. (Cód.238)

para que possa acontecer uma inclusão realmente temos que ter em mente que todos devemos estar unidos com uma mesma visão, ser solidário com quem precisa sem ofender a integridade de cada um. As palavras união e respeito, pois somente com união e respeito temos uma boa inclusão. (Cód.193)

Mas o que é o *respeito mútuo*? Em que consiste *aceitar as diferenças* – e que diferenças são essas? Seria a noção de respeito análoga à idéia liberal de *tolerância*, nessas representações? As justificativas dadas pelos participantes às palavras evocadas enunciam a noção de respeito, mas parecem indicar a compreensão de que respeitar é o mesmo que tolerar

as diferenças, aceitando-as passivamente. Não só essa representação de respeito, como a prática a ela associada têm importância crucial no debate acerca da inclusão em Educação.

Quando se fala em inclusão em Educação o entendimento da noção de respeito é uma questão importante pois, o respeito, quando confundido com tolerância, corresponde a uma visão liberal de *aceitação incondicional* do Outro, e cuja justificativa parece ser humanitária e apolítica, fundada em princípios que estão além da vontade humana: *todo homem é uma criatura divina. Eu sou homem e ele é homem. Devemos nos respeitar e nos aceitar reciprocamente pela condição fundamental que nos une fraternalmente: a igualdade humana.* Neste sentido, a regra que impõe o respeito não permite questionamento: devo respeitar o outro porque Deus determina. É uma regra exterior e que confere exterioridade também aos meus atos.

Santos & Oliveira (1999) fazem uma análise das noções de reciprocidade e respeito em seu sentido filosófico, a fim de discutir a construção de *uma ética que inclua o portador de deficiência e demais excluídos na escola e na sociedade.* Nessa análise destacam a necessidade de *uma redefinição ética urgente* “se a proposta de inclusão for, de fato, adotada na construção de novas formas de relacionamento e convivência intra e inter-social” (p.5). Os autores argumentam que, se por um lado, os documentos oficiais expressam as necessidades de uma educação mais justa e democrática para todas as pessoas, por outro, os *critérios economicistas* sabotam esses ideais democráticos. Esclarecem, que

o conceito liberal da tolerância como pacto que permite aos homens viver em sociedade sem que a mútua agressão prevista por Hobbes (...) seja praticada tem, sem dúvida, raízes no pensamento de Locke. Para este, a convivência social é possível porque o pacto celebrado entre a coletividade e o indivíduo é de natureza recíproca e não do tipo mando-obediência (p.7)

Santos & Oliveira (idem) afirmam que, na modernidade, essa reciprocidade protege as liberdades individuais via legalidade jurídica, na medida em que esta assegura o que não pode/deve ser feito ao outro: *não desrespeitar o outro para não ser desrespeitado* é um

exemplo disso. Juntamente com a crítica a esse *pacto construído sobre a negatividade* que restringe o respeito à aceitação das normas legais e à *condescendência* está também a crítica ao relativismo ético que define a tolerância como aquilo que *deve ser feito* em nome da harmonia entre os homens devidamente reconhecidos – aceitos passivamente – em suas diferenças. Deste modo, os autores defendem o redimensionamento do conceito de tolerância que

passa pela perspectiva de compreensão da alteridade do Outro (seja ele quem for) e não apenas pela constatação de que existem diferenças entre os indivíduos (...). Compreender, portanto, significa ter disposição para trocar com esse Outro, ensinando, mas também aprendendo coisas novas. (idem, p.9)

Para tal, no lugar de aceitar o respeito como fundamento lógico e ontológico da inclusão, é necessário ultrapassar as noções de caridade, benevolência, boa vontade a fim de transformar a relação com o *Outro* numa relação de troca, não no sentido econômico, mas no sentido da *inversão de posição* que permite olhar o meu próprio lugar com outros olhos.

Outro passo importante, dizem os autores, “consiste no resgate do valor das opiniões, desprestigiadas no curso do pensamento ocidental em função da busca obsessiva das verdades” (p.10). Essa busca se constitui através do diálogo em que “o Outro (o excluído) passa a ser considerado alguém importante para a mútua construção de um mundo mais fraterno e harmonioso e não apenas alguém com quem devemos conviver por razões meramente humanitárias” (p.12).

4.3.4.2 Condições relativas à escola/sistema educacional¹³⁵

Entre as condições apontadas pelos respondentes para a concretização do processo de inclusão estão: o incentivo à participação do aluno na proposta pedagógica da escola, a fim de que este possa colaborar na construção do processo de inclusão; o exercício da solidariedade,

¹³⁵ Foram incluídas nessa subcategoria 50 falas.

através de atividades que envolvem solução de problemas relacionados às dificuldades enfrentadas pela própria turma; a adoção de atitudes não-discriminatórias e de respeito à individualidade e ao nível de desenvolvimento do aluno; a preparação de uma infra-estrutura adequada para receber o aluno. Tudo isso, por sua vez, só poderá ser conquistado na escola por meio de práticas integradoras e colaborativas entre a equipe pedagógica, a família, a escola e os próprios alunos.

Neste sentido, na visão dos respondentes, as condições que a escola deverá cumprir parecem ser essencialmente técnicas/pedagógicas. O aluno é considerado o centro do processo educativo, aquele que deve ser aceito pelo grupo, sendo a escola a instituição que garantirá a adequação dos interesses do aluno aos interesses da sociedade mais ampla e a fiel depositária da *vontade social* de incluir esses alunos.

O *mal funcionamento* da escola e do processo de inclusão são atribuídos à incoerência entre o que se diz e o que se faz no sistema político, classificado como “a famosa política do pão e circo [que] existe até hoje” (Cód.250).

O que podemos ver hoje em dia é que muito tem se falado e pouco se tem feito a respeito do assunto, ou seja, as escolas falam em inclusão, mas o que na verdade vemos é que muitas escolas não têm estrutura para atender alunos especiais e muito menos oferecem o apoio profissional adequado. Os professores não são preparados ou até mesmo por não se interessarem em trabalhar com essas pessoas. Na verdade a educação atual prega a inclusão somente no papel, porque na prática nada disso funciona. Infelizmente eles [os governantes] têm transformado a inclusão que é algo tão bom em uma coisa totalmente contrária ao que realmente ela é. (Cód.233)

Como teremos inclusão educacional se promessas não são cumpridas? (mentira). Se dinheiro destinado à educação é roubado e nenhum culpado é julgado, já que ironicamente não há culpados? (corrupção) Pra que educar a população se a ignorância ajuda na manutenção do sistema vigente? (hipocrisia). Com todas essas opções a inclusão em Educação passa a ser uma utopia. Na verdade não as considero as mais importantes, se pudesse marcaria as quatro e escreveria mais 10! (Cód.245)

Se a *escola*, palco da educação, é responsabilizada por cumprir adequadamente as condições técnico-pedagógicas para a inclusão na figura dos “professores” e da “equipe pedagógica”, o *sistema educacional*, objetivado na figura das “autoridades responsáveis”, é

responsabilizado por dar conta das condições políticas: atenção, iniciativa, seriedade e *vontade política*; criação e garantia de oportunidades para todos, através do investimento financeiro para o desenvolvimento da educação e para o aumento da participação do aluno: alimentação, vestuário, transporte...

Deste modo, cabe ao *sistema educacional* criar “mecanismos que realmente funcionem e não meramente para dizer que se fez algo” (Cód.173). Aos *governantes* cabe “dar algum tipo de esperança, que faça o jovem brasileiro ter condições e coragem de tomar uma atitude e ir à luta na procura da sua inclusão na educação” (Cód.209). Um dos respondentes evoca a palavra *revolução*, que tem neste caso, o sentido de transformação radical do pensamento e, por conseqüência, na ação *do povo* em *exigir seus direitos*. A condição para que isto aconteça é o investimento em educação:

Usei uma palavra radical no caso da revolução, pois vejo uma situação de calamidade e total falta de compromisso das autoridades políticas. A revolução na verdade precisa acontecer na mente das autoridades e do povo também, que precisa ter voz ativa e exigir seus direitos e deixar de ser passivo diante do descaso das autoridades. E para que isso aconteça é preciso investir na educação, mas de maneira coerente seguindo o exemplo de países hoje considerados desenvolvidos que priorizaram o investimento na educação e tornaram possível essa revolução, que precisa acontecer com urgência. (Cód.218)

Novamente aqui, é possível constatar outro processo de cisão, só que agora entre a *escola* e o *sistema educacional*, entre o fazer pedagógico e o dizer político. Simplificando, é como se a escola tivesse apenas a função do *fazer* a inclusão ou, em outros termos, de desenvolver *práticas de inclusão* – através do planejamento pedagógico, adaptações nos currículos, no espaço físico, nas estratégias de relacionamento entre os estudantes... – e ao sistema educacional coubesse a função de *pensar* a inclusão, isto é, *produzir as políticas de inclusão* que orientariam/favoreceriam/garantiriam as práticas inclusivas dentro da escola – via investimento financeiro, políticas de assistência ao estudante, cursos de capacitação de professores... – sem as quais a inclusão não poderia ocorrer, ou ocorreria de maneira deficitária.

Apenas um respondente problematiza essa questão, trazendo à cena a necessidade de pensar a educação sob o ponto de vista sistêmico, considerando os laços entre a pedagogia e a política, entre a educação e o sistema educacional, entre a inclusão e os processos de exclusão decorrentes do contexto social mais amplo:

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que entendo a educação inserida em uma estrutura econômica e social, sofrendo, desta maneira, os reflexos da base que sustenta e pretendendo manter a sociedade ao conservar determinados princípios. O debate sobre a inclusão é extremamente importante, porém, de maneira isolada, e descontextualizada da base de desigualdades sociais é totalmente limitado (...) os conceitos de cidadania e democracia acabam por tentar igualar os componentes da sociedade, almejando escamotear as profundas diferenças numa sociedade dividida em classes sociais. Por isso, considero a necessidade de relacionar a propriedade privada como característica básica das diferenças e a palavra "transformação" que sem a sua aplicação na práxis educacional, não permitirá de fato uma inclusão em Educação ou qualquer elemento ou aparelho na superestrutura. (Cód.254)

A palavra *transformação* é evocada pelo respondente no sentido de modificação não só da ordem, mas da própria estrutura social e econômica em que se alicerça o processo educacional. Segundo ele, não basta, portanto, igualar *os componentes da sociedade* sob a égide da *cidadania* ou da noção de *democracia*, sem considerar as desigualdades que sustentam o sistema político em que vivemos, necessitando, portanto, a *transformação da práxis*, entendida aqui como a aproximação intencional entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a prática, entre o político e o pedagógico.

4.3.4.3 Condições relativas à formação/ação do professor

A categoria denominada *condições relativas à formação/ação do professor*¹³⁶ apresenta os *imperativos* relacionados aos professores na sua função “inclusiva”, segundo a visão dos participantes. Após a leitura das falas, identifiquei que as referidas condições estão

¹³⁶ Foram incluídas nesta categoria 107 falas.

situadas em duas dimensões, que delineiam um *perfil de professor inclusivo* cujas características estão relacionadas: aos *valores* necessários à tarefa de educar e às *características pessoais e estratégias profissionais* que conduzem a uma “inclusão eficaz”. O conhecimento, provavelmente entendido como o volume de informações adquiridas que preparam o profissional para a ação, é um terceiro elemento que se destaca nas representações do grupo.

Entre os valores necessários à tarefa de educar foram mencionados: *amor, responsabilidade, compromisso, cooperação, paciência, amizade, perseverança, dedicação, determinação, força de vontade, empatia* (no sentido de se colocar no lugar do outro), *compreensão e respeito* (no sentido de aceitação das limitações do aluno). O professor, a exemplo da educação, é definido como o “instrumento da inclusão” (Cód.259) e aquele que servirá de “espelho a ser admirado” cuja “sabedoria” será levada “como ensinamento” de “geração a geração” (Cód.236).

Na condição de *instrumento*¹³⁷ da inclusão, o professor deveria atuar no sentido de mediador da relação entre os alunos e os conhecimentos e atitudes necessários à inclusão. Essa mediação deve ocorrer no âmbito dos conhecimentos que este professor desenvolve em sala de aula e, sobretudo, nas *atitudes* que ele apresenta na sua prática pedagógica:

A perseverança deve ser buscada pelo professor, pois o ideal de inclusão remete um trabalho dedicado. (Cód.074)

(...) se nós profissionais de educação física não temos uma boa conduta, respeito, ética e um bom conhecimento para passarmos para os alunos não vale de nada, então ensiná-los para uma boa formação do cidadão” (Cód.200).

Se dedicar ao máximo para obter uma boa educação para essas crianças terem muita responsabilidade com o seu compromisso. (Cód.211)

¹³⁷ Na perspectiva Vygotskiana, “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p.29).

para que a inclusão funcione, é de fundamental importância que seja trabalhado o respeito às diferenças e uma possibilidade de oportunidades iguais para quaisquer que sejam as facilidades e dificuldades do aluno. (Cód.274)

Acredito que para que a inclusão em Educação aconteça é preciso força de vontade para interferir e mudar a realidade, aceitar a diversidade social e racial presente nas escolas, saber lidar com o preconceito dos professores e dos alunos, e tem que ter humanização para lidar com o caso. São mais importantes porque precisam de muita mudança interna, tanto dos professores quanto dos alunos para lidar com o assunto. (Cód.280)

De que forma trabalhar esses conhecimentos e atitudes? Quais as características necessárias para que o professor possa levar adiante os ideais de inclusão? A palavra *criatividade* situada na 1ª periferia das representações sociais da inclusão, parece orientar o pensamento de alguns respondentes no que tange ao conjunto de características necessárias ao professor para *realizar* a inclusão. A criatividade do professor, provavelmente entendida como a habilidade para realizar adaptações em função das necessidades de inclusão dos alunos, tem uma conotação predominantemente positiva e de certo modo *redentora*:

Junto com a criatividade do professor esse problema pode acabar [o problema da marginalização das pessoas]. (Cód.089)

Escolhi criatividade e qualidade por considerar que é preciso ser criativo, diversificar para evoluir e juntamente com a qualidade tornar o espaço escolar mais agradável, fazendo com que o aluno sintasse motivado para frequentar o espaço. (Cód.114)

Acredito que com criatividade consegue-se qualquer trabalho prazeroso. (Cód.154)

Porque eu acho que sem a "criatividade" o professor não terá um melhor aproveitamento e qualidade da aula. Há a troca que ocorre entre as duas vertentes: professor-aluno é a experiência mais importante na minha opinião durante o processo de inclusão. (Cód.175)

Além da criatividade outras características são mencionadas: *observação, percepção, liderança, flexibilidade e abertura a outras abordagens*. Entre as estratégias que poderiam ser “utilizadas” pelo professor para “incluir” seus alunos foram citadas: realizar pesquisas para “encontrar o porquê de certas questões” (Cód.070); “fazer com que todos os alunos tenham o mesmo direito praticando as mesmas atividades e vivenciando sempre as aulas na prática,

juntamente com os outros alunos”. (Cód.073); “criar uma atividade inclusiva, que "prenda" atenção dos alunos para determinada tarefa (...) o profissional tem que criar uma atividade inclusiva e lúdica, para que os alunos fiquem concentrados na mesma” (Cod.128); “observar o que acontece na atualidade e colocar as coisas mais corriqueiras e cotidianas na sala de aula, acredito que despertaria mais o interesse dos alunos e eles participariam melhor” (Cód.296).

O conhecimento, provavelmente entendido pelos respondentes como o volume de informações técnicas que preparam o profissional para a *ação inclusiva eficaz*, é o terceiro elemento a ser observado nessa análise. De acordo com essa concepção se, por um lado, o conhecimento prepara para a ação, por outro, a recíproca é considerada verdadeira. Deste modo, não é *qualquer conhecimento* que serve à inclusão, na visão dos respondentes. São, pois, conhecimentos *técnicos, científicos, verdadeiros, que explicam o que o professor deve ensinar e como ele deve agir* para educar/incluir de forma eficaz:

Porque o professor tem que saber mais, estar seguro naquilo que ele sabe, para poder educar seus alunos, instruí-los de forma correta na prática de atividades, e também o estabelecimento tem que ter um local de treinamento adequado, com os materiais necessários. (Cód.069)

Para que se venha trabalhar com alunos que possuem limitações eu preciso conhecê-los de forma geral e é fundamental conhecer até mesmo de forma científica. (Cód.133)

Para um profissional "professor" conseguir sucesso e metas em seu planejamento ele deve ser altamente capacitado e preparado para tudo que possa ocorrer durante uma aula (...) (Cód.131)

E no tocante à especialização é necessário que os profissionais sejam aptos, tecnicamente, para lidar com a série de conturbações que a inclusão acarreta. (Cód.167)

Porque essas palavras se referem mais ao saber lidar com a inclusão tanto para quem está sendo incluso quanto para quem o está recebendo (irá conviver). Porque para fazermos uma boa inclusão é necessário ter a técnica ou o conhecimento da melhor forma de se trabalhar isso e também levar a turma a refletir e a saber lidar com essa inclusão, para no final não acabar virando uma exclusão dentro da própria inclusão. (Cód.184)

O aluno incluso necessita de muita atenção, com isso devemos estudar técnicas para que a aula seja proveitosa. (Cód.207)

Porque para que haja inclusão em Educação é necessário um método, uma tática, promovida pelo professor, para que o aluno seja socializado nesse

contexto. Considero professor e método as palavras mais importantes porque o professor será o grande possibilitador para que o aluno seja incluso na sociedade e com métodos, ele, o professor, terá mecanismo para que não exista uma exclusão, seja qual for o motivo e sim a inclusão na educação e assim na sociedade. (Cód.220)

As falas destacadas parecem indicar e reafirmar a provável concepção de educação implícita na categoria *o cenário da dialética inclusão/exclusão*: a educação é a ferramenta que irá moldar os homens no formato desejável à escola e à sociedade. Junto essa concepção de educação parece figurar a idéia de que existem conhecimentos *verdadeiros* que devem conduzir à realização de uma educação eficaz e, por conseqüência, de uma inclusão eficaz.

Oliveira (2002) propõe *algumas reflexões sobre o problema do conhecimento* na (pós)-modernidade e discute a relação entre conhecimento e verdade, numa perspectiva filosófica. O autor afirma que um dos problemas imputados às filosofias ocidentais é defender a idéia de que existem provas demonstráveis de que as concepções de conhecimento, natureza humana e valores das quais partem são *as mais verdadeiras*. Esse problema repercute em vários campos do saber humano, na medida em que se acredita na existência de fundamentos eternos e irrefutáveis que buscam explicar o que é o conhecimento, o que é o homem, e também o que é a educação, levando o “homem a dogmatismos às vezes muito difíceis de tolerar” (p.3). Um dos *desafios para o educador contemporâneo* é problematizar o trilema decorrente da concepção de que *a mente do aluno é uma tabula rasa* e da figura do *professor-tipógrafo*¹³⁸:

o educador contemporâneo se acha diante de um trilema. Primeiro, percebe o quanto o modelo da tabula rasa comeniana é falho, já que seus alunos pertencem a ambientes sociais diferentes, possuem credos, hábitos, valores e saberes diferentes. Contudo, a escola lhe confere a tarefa de homogeneizar o trabalho pedagógico, cumprindo o programa que lhe é dado no tempo que lhe é determinado. O questionamento desta imposição o leva, por fim, a deparar-se com o relativismo: se nenhum conhecimento é melhor que outro, todos são igualmente válidos. (idem, p.4)

¹³⁸ Segundo Oliveira (2002) “Comenius viu na tipografia o análogo perfeito da escola. Naquela, valendo-se de um método adequado, o impressor imprime com grande eficiência os tipos gráficos no papel em branco. Sendo a mente do aluno uma tabula rasa, o professor pode nela imprimir os tipos (conhecimentos, hábitos e valores) com grande eficiência, desde de que utilize o método correto”. (p.3)

Oliveira (ibidem) propõe, então, a noção de *conhecimento confiável* como uma das saídas para esse trilema. O *conhecimento confiável*, diferente da noção de *conhecimento científico* – visto como o único dotado de verdade – pode permitir ao professor aproximar a distância entre o conhecimento que circula no senso comum – descartado pelas filosofias ocidentais como argumento de autoridade – e o conhecimento que pretende ensinar. Desse modo, a verdade deixa de ser concebida como a última palavra e passa a ser entendida como provisória. Longe de defender posturas relativistas diante do conhecimento, Oliveira (idem) propõe que, através do diálogo ou, do “contato entre razões” (p.4), o professor se abra para compreender as dificuldades que os alunos apresentam para aprender. Durante o processo de argumentação “tem-se, assim, a possibilidade de construir conhecimentos que, não sendo perfeitos, são aperfeiçoáveis; que, não sendo confissões de verdades ocultas, são confiáveis e permitem a estruturação da vida social em diferentes níveis” (OLIVEIRA, 2005, p.59).

A noção de *conhecimento confiável* proposta por Oliveira (2002, 2005) pode nos fornecer algumas pistas para pensarmos a questão das *condições para a formação/ação do professor* para a inclusão e para responder – mesmo provisoriamente – um desafio proposto por um dos respondentes para esta pesquisa:

Quando se fala em educar, pensamos no professor, quando se trata de escola. Para que haja inclusão em Educação é necessário educar os alunos, sendo esse um papel do professor. Mas quem educa o professor para que haja inclusão na educação? Não sei: espero que sua pesquisa solucione este problema. (Cód.243)

A inclusão como processo, se propõe a aumentar as possibilidades de participação de todos os alunos, nas diferentes arenas da vida humana (SANTOS, 2003). Na arena da educação não é diferente. Uma das barreiras é a própria compreensão do conceito de inclusão, de seu caráter dinâmico e multifacetado em sua relação com a exclusão.

O que é incluir? O que é se sentir excluído? Por que é importante aumentar a participação de todas as pessoas, numa sociedade em que o aumento da participação pode

significar o questionamento das bases que sustentam a estrutura social e a própria necessidade de romper com a suposta *harmonia* engendrada por essa estrutura? Um conhecimento que se diga *verdadeiro* para responder a essas questões poderia esbarrar em condicionantes sociais, políticos, econômicos e individuais, sendo, no mínimo, passível de questionamento.

Uma segunda barreira diz respeito à compreensão do papel da educação na formação humana e do papel do professor e do educando neste processo. O que é a educação? Para que serve? Na conjuntura atual, teria a educação escolar o poder de, sozinha, transmitir os valores desejáveis à formação humana? Seria a educação um processo de mão única, onde o professor ensina e o aluno aprende? Quem é esse professor? Existe um método – ou um conjunto de métodos – que garanta o sucesso da aprendizagem dos alunos?

A maneira limitada de definir a criatividade pode levar o professor a pensar que: (1) a criatividade na prática pedagógica significa, de forma estrita, a simples elaboração de atividades inovadoras (“novas”), necessariamente diferentes – eu diria *opostas* – das ditas tradicionais; (2) o recurso da novidade é garantia de atenção concentrada do aluno e, conseqüentemente, de aprendizagem significativa; e, (3) o professor criativo é aquele capaz de idealizar, planejar, executar e avaliar tais atividades, sempre com sucesso.

Conforme argumentam Mazzotti & Oliveira (2000), “não há a menor dúvida de que a invenção, a criatividade docente e discente estão completamente imbricadas na ação educativa” (p.30). Tanto o conhecimento acadêmico como a capacidade de interagir com os alunos são imprescindíveis para o desenvolvimento da ação educativa. Entretanto, “nós não escolhemos nossos alunos (nem eles a nós)” (idem, p.31). Desta forma, a diversidade da audiência – no caso os alunos – também significaria a diversidade – talvez ilimitada – de métodos. Seria isto possível?

Uma terceira barreira – mas certamente não a última – se refere à formação do professor para a inclusão. E essa formação não significa *treinamento*, *adestramento* e muito

menos a *preparação definitiva* do professor para a inclusão. Em resposta à pergunta *quem educa o professor para a inclusão em Educação* eu poderia dizer: ninguém *educa* o professor para a inclusão, pois como o próprio processo educativo, a inclusão não tem fim, e portanto o verbo incluir, assim como o verbo educar, não deveria ser conjugado no presente do indicativo, como ações válidas a qualquer tempo em qualquer lugar. Deste modo, o professor nunca estará *preparado* para a inclusão e sim continuamente se *preparando*.

Finalmente, eu poderia dizer que essa preparação começa na formação inicial e se estende por toda a atuação profissional e por toda a vida. Descreverei no próximo capítulo uma proposta de preparação do futuro professor de Educação Física para o processo de inclusão em Educação: o *Programa de Incentivo à Inclusão na Formação de Professores – PICI*.

5 PICI: A (RE)CRIAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS

O presente capítulo relata, discute, analisa e avalia os resultados do Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão em Educação – PICI. O planejamento e desenvolvimento desse plano de ação tomaram como base a hipótese de que *a percepção do futuro docente (1) acerca da própria criatividade e (2) de suas habilidades para solucionar problemas relativos à dialética inclusão/exclusão, pode influenciar a forma como esses problemas são resolvidos e a motivação para resolvê-los.*

Junto a esse pressuposto e a partir da análise dos resultados do estudo exploratório das representações sociais da inclusão em Educação¹³⁹ busquei, ao longo de todo o PICI, desenvolver três habilidades que considero primordiais à solução de problemas relativos às Ciências Humanas, de maneira geral, e à dialética inclusão/exclusão, de maneira específica: (1) *a disposição para se colocar no lugar do Outro* – exercício que possibilita a alteridade; (2) *a disposição para o diálogo* – prática que possibilita a reflexão a respeito dos sentidos atribuídos à dialética inclusão/exclusão e favorece o planejamento, desenvolvimento, avaliação e reavaliação de ações que visam minimizar as barreiras à aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes; e (3) *a disposição para articular teoria e prática* – atividade que possibilita a transformação da prática em *práxis*, através da superação da visão dicotômica que separa o *pensar* do *fazer* pedagógico.

A noção de disposição utilizada pode ser entendida em três sentidos: os dois primeiros, de ordem semântica: uso ou emprego de ações específicas para atingir objetivos e “estado de espírito para”. Embora o segundo sentido possa ser duramente questionado quando se trata de uma pesquisa científica, particularmente acredito que ele esteve, sobretudo,

¹³⁹ Estratégia utilizada para definir, no sentido amplo e no contexto do grupo participante, o que é a inclusão em educação, e identificar problemas relacionados à dialética inclusão/exclusão com base na visão dos respondentes.

relacionado: (a) ao desejo, meu e dos participantes, de contribuir para a (re)criação de representações e práticas sociais da inclusão em Educação e (b) às angústias provenientes de todas as agruras que cercam a dialética inclusão/exclusão. O terceiro sentido se refere ao campo filosófico:

Segundo Dewey, “a palavra D. [disposição] significa predisposição, prontidão para agir abertamente de determinado modo sempre que se apresentar a oportunidade: essa oportunidade consiste na supressão da pressão exercida pelo domínio de algum hábito patente”. (*Human Nature and Conduct*, 1922, p.41 apud ABBAGNANO, 2007, p.340)¹⁴⁰

O entendimento de que a constituição do homem se faz *na* e *pela* relação com os outros homens possibilitou avançarmos em direção à reflexão conjunta a respeito da influência das dimensões individuais e sociais na dinâmica da dialética inclusão/exclusão, sendo o ponto de partida as percepções e experiências dos participantes a respeito da temática em tela.

Através do exercício de *se colocar no lugar do Outro*, foi possível incentivar o reconhecimento da pluralidade e da objetividade impostas pela alteridade e nos dar conta da “realidade precária, e ao mesmo tempo, sólida, dum mundo objetivo” (JOVCHELOVICH, 1998, p.81). A prática do *diálogo*, “atividade por meio da qual o homem se faz homem” (ABBAGNANO, 2007, p.325), nos permitiu superar a frieza do discurso escrito – que nem sempre responde concretamente às interrogações ou permite questionamentos dos leitores, e cuja preferência parece ser inegável nos meios acadêmicos. Permitiu ainda, humanizar o

¹⁴⁰ Segundo Andrade (2007) “Conhecer a natureza humana é essencial para situar os dois principais temas do ideário deweyano: a democracia e a educação. Para chegar a uma medida de valor dos diferentes modos de vida social e consolidar a democracia, não só os dados da realidade precisam ser focalizados, mas também os mecanismos que influem na constituição do homem. No campo educacional, compreender a formação da mente e da personalidade é igualmente importante, para que seja possível julgar e decidir sobre os fins da educação e, conseqüentemente, contribuir efetivamente para a formação e emancipação dos educandos. Os escritos de Dewey sobre o tema do juízo de valor, na direção de uma teoria moral e ética, também abordam enfaticamente a relevância do estudo da natureza humana, em que se inclui a explicitação das tendências, inclinações, qualidades e preferências, as influências que compõem a experiência dos homens, para que se torne viável estabelecer valorações e significações mais conscienciosas e inteligentes. Nessa área, a filosofia deweyana não prescinde de uma análise psicológica, uma vez que visa elaborar parâmetros para guiar as discussões, as escolhas e as referências, permitindo ao indivíduo refletir fora da imediaticidade de sua experiência individual e posicionar seu pensamento numa dimensão que lhe permita ver a realidade de modo mais claro e profundo (Dewey, 1958a)” (p.2).

debate, a fim de conhecer e problematizar as identidades, afetos, interesses e projetos que constituem as representações sociais dos participantes sobre a dialética inclusão/exclusão. Finalmente, a tentativa de *articular teoria e prática* teve como finalidade materializar, pelo menos no contexto de realização do Programa, o *sofrimento ético-político* (SAWAIA, 2002), categoria fundamental à análise e à criação de alternativas de solução para os problemas relacionados à dialética inclusão/exclusão.

Deste modo, os resultados desta pesquisa-ação constituem-se, em si, do próprio processo do PICI, o que justifica a sua apresentação sob a forma de uma síntese narrativa dos encontros realizados. A análise desses resultados foi feita a partir da identificação e da problematização dos temas emergentes nas discussões à luz da TRS e das dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão (SANTOS, 2003).

As 60 horas do PICI foram distribuídas em 24 encontros, dentre os quais 4 aconteceram no CPII e 20 foram realizados no Campus 1 da UNIABEU, em Belford Roxo. Os primeiros seis encontros objetivaram definir e representar o problema da dialética inclusão/exclusão, segundo a ótica dos participantes. As atividades para o desenvolvimento da criatividade, utilizadas nesses encontros, enfatizaram a análise: *hierarquização de palavras associadas à inclusão em Educação, exposição dialogada e percepção da própria criatividade*¹⁴¹. Do encontro 7 ao encontro 22 o objetivo foi vivenciar estratégias de desenvolvimento da criatividade com vistas à redefinição de problemas relacionados à dialética inclusão/exclusão e à busca por soluções viáveis, segundo a percepção do grupo. As atividades para o desenvolvimento da criatividade desenvolvidas nesses encontros foram: *tempestade de idéias, organização de esquemas visuais de pensamento, técnica dos seis chapéus do pensamento* (DE BONO, 1994, 1995, 2008) e da *interpretação lúdica de papéis*¹⁴². Os encontros 23 e 24 objetivaram avaliar, de forma sistemática, as experiências

¹⁴¹ Vide item 2.2.4.1 A estrutura das atividades realizadas, sub-item a.

¹⁴² Vide item 2.2.4.1 A estrutura das atividades realizadas, sub-item b.

vividas no PICI, através das entrevistas individuais e em grupo. Os encontros realizados no CPII fizeram parte da experiência de integração entre teoria e prática.

5.1 A ANÁLISE DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO

5.1.1 O conceito de inclusão: a metáfora dos *ingredientes*

As discussões realizadas nos primeiros seis encontros trouxeram à tona algumas analogias e metáforas que ilustram RS da inclusão e do “professor inclusivo”, na visão dos participantes. A primeira delas foi a metáfora dos *ingredientes* para a inclusão.

No primeiro encontro, cada participante realizou, individualmente, a tarefa de *hierarquização de palavras associadas à inclusão em Educação* (APÊNDICE C). Esta atividade resultou na escolha de oito termos, classificados pelos participantes como *ingredientes* indispensáveis para a inclusão: *professor(1)*, *dignidade (2)*, *acesso(1)*, *direito(1)*, *igualdade(1)*, *conscientização(1)*, *respeito(1)* e *inclusão(1)*. Em seguida, pedi que se organizassem em dois grupos e analisassem as palavras escolhidas, discutindo sua importância no contexto da dialética inclusão/exclusão. Na última etapa da atividade solicitei que os grupos escolhessem, consensualmente, um participante para apresentar um discurso argumentativo com as conclusões a respeito do assunto, a fim de convencer uma platéia imaginária de educadores sobre a importância das palavras eleitas para a concretização dos ideais de inclusão em Educação. O primeiro discurso foi apresentado por A.¹⁴³:

Boa noite a todos. Pra quem não me conhece, meu nome é A., 6º período. Nós tiramos aqui algumas idéias, eu e os colegas. E eu cheguei a idéia de que o profissional que é a palavra chave, o professor e os demais do grupo. Dignidade, por coincidência, apareceu duas vezes e o outro escolheu acesso (...)

¹⁴³ Embora todos os participantes tenham autorizado a utilização de seus verdadeiros nomes nesta pesquisa, optei por utilizar apenas a primeira letra do nome para resguardar-lhes a identidade.

Se o professor que é o cidadão, que é o profissional, que a criança tem como referência, desde pequena, desde o jardim de infância, desde o maternal, desde a pré-escola, não for uma pessoa digna, uma pessoa de caráter, de personalidade que dê oportunidade para ela se aproximar fica complicada a inclusão (...) Se o profissional não tiver dignidade, ele não é um bom profissional. Desculpe, ele é um “merda”. Ele não vai dar a oportunidade às pessoas de mostrar onde ele esteja errando, ou nas próprias situações que ele pode melhorar (...) outro ponto que eu queria apontar é o seguinte: se o profissional não é um cara capacitado, respeitado, diante da turma, não ganha nunca, nada. (...) É essa a importância do professor profissional e chegar, e causar mesmo a inclusão entre eles, até entre as pessoas de fora. Você (...) acaba trazendo os pais para querer saber o que está acontecendo, porque o aluno está melhorando em casa, com os amigos, com os vizinhos, então ele vai chegar na escola e ver quem é o professor, quem é o profissional (...) com certeza você vai ter a inclusão dos pais, dos vizinhos (...).

O segundo discurso foi proferido por F.:

Boa noite. Meu nome é F. O tema que estamos defendendo hoje é o incentivo à inclusão. (...) o que é incentivar a inclusão? O que seria incluir alguém em algum lugar, em uma sociedade ou alguma coisa do tipo? Será que a partir do momento que dentro de uma roda de cinquenta pessoas que estão fazendo atividade juntas, aquelas pessoas independente de ser magras gordas, branco, negros, se ela ficar sentada, se ela não estiver participando naquele momento daquela atividade será que nós estamos atingindo o objetivo de fazer a inclusão? (...) a inclusão então é um direito de todos (...) e todos nós devemos estar sempre nos sentindo bem, devemos estar nos sentindo à vontade, e estar participando para que não haja nenhum tipo de exclusão. (...) É um objetivo nosso fazer com que aquela pessoa participe de uma maneira ou de outra (...) ela pode não ser boa em correr, mas é boa em pular. (...) nós precisamos basicamente da conscientização do profissional de Educação Física e, além disso, conscientizar as pessoas que estão ao nosso redor. (...) Conscientizar não é somente chegar lá e dizer olha, tá havendo isso (...) então a gente tem que fazer a conscientização do profissional primeiro para que ele saiba o que é inclusão. (...) a partir do momento que o profissional quer atingir a todos e alguém não está participando, ele está perdendo o foco dele. Então ele tem que se esforçar, fazer alguma atividade para atrair aquele aluno. Então, a partir do momento que a gente faz tudo isso, que a gente faz a conscientização... a partir do momento que a gente faz a conscientização a gente mostra as pessoas que é um direito delas (...) e que todos nós estamos incluídos nisso, nós somos iguais. (...) a partir do momento que tudo isso acontece que eu consigo juntar, a conscientização do direito, a igualdade, e a pessoa estar lá participando de tudo, eu tô fazendo o quê? Eu tô respeitando ela.

Ao final das apresentações, iniciamos um debate a respeito da atividade. Nesse debate o grupo foi incentivado a falar se foi contemplado na fala dos colegas e descrever o

que considerou *positivo, negativo e interessante*¹⁴⁴ nesta primeira experiência. As avaliações dos participantes foram expressas nos seguintes termos:

Por mais que você tente... o A. foi por uma linha de raciocínio. Sendo que ele falou palavras que o F. usou sendo que sinônimas (...) eu acho que toda essa parte citada, respeito, acesso... eu acho que tudo isso aí, se pudesse fazer uma massa de bolo e pegar tudo isso aí colocar numa batedeira, fazer uma massa e... não tem como você tirar o fermento, tirar a farinha... (L.)

São todos ingredientes. (G.R)

Argumentei, a partir das avaliações realizadas, que os dois grupos utilizaram palavras diferentes que pareciam se encaminhar para os mesmos argumentos: o professor é o principal responsável do processo de inclusão. Com base na metáfora utilizada por G.R., propus ao grupo que refletisse sobre a questão que parecia emergir: o papel do professor é *misturar* esses *ingredientes* para produzir a inclusão? O professor é quem faz o bolo?

Eu imaginei que o professor é o resultado, nesse caso, é o que sai do forno, assado (...) na minha visão, o professor tem que ter todos esses ingredientes. O que adianta o professor pensar em inclusão sem pensar em respeitar o outro? Sem ter a consciência? Sem ter a visão de acesso? (L.)

Na tentativa de compreender a metáfora utilizada pelo grupo, propus que esclarecessem a imagem que estavam tentando produzir, com outra pergunta: vocês estão me dizendo que professor é o resultado de todos esses *ingredientes*?

Eu vejo o professor como o fermento. Não existe bolo sem fermento. O bolo não vai crescer, não vai ficar bonito sem fermento. Eu vejo o professor como o fermento... e o resultado, o bolo, eu acho que é o aluno (...) eu vejo o aluno como o bolo. Eu já vejo uma visão ao contrário. Porque o professor é o fermento, né? O fermento que vai trazer aquele acidozinho lá, que vai fazer crescer, ficar bonito (...) eu vejo o ácido com tudo isso aqui que vai formar o aluno consciente, o aluno digno (...) nós somos formadores de cidadãos. Um cidadão digno, um cidadão consciente, um cidadão que respeita o próximo, respeita os seus direitos, entende que aonde começa o direito dele termina o meu (...) então o resultado, o professor é isso tudo, trazendo isso tudo aqui

¹⁴⁴ De Bono (1992) propõe o exercício do PNI (pontos positivos, negativos e interessantes) como uma estratégia de “alargamento da percepção (orientador da atenção)” de forma a incentivar o indivíduo a “explorar a situação antes de emitir um juízo” (p.131). Segundo o autor, “o PNI é um instrumento de exploração e também de avaliação (...) o PNI está directamente preocupado com pontos que sejam bons (mais), maus (menos) e interessantes (...) os pontos interessantes não são bons nem maus, mas apenas pontos de interesse. Os pontos interessantes são observações e comentários. Os pontos neutros (nem bons nem maus) também pertencem a esta categoria de interessantes” (p.131-132).

(...) sem o fermento você vai tentar fazer o bolo, mas sem o fermento ele não vai ficar bonito. (V.)

Independente das palavras que o grupo escolheu, uma está diretamente ligada a outra (...) se você tem o direito, tem que ter o respeito, pra você respeitar alguém você tem que ter consciência do que é o respeito, o professor está envolvido nisso, o professor tem que estar em tudo isso (...) e se ele não tiver tudo isso não tem como estar trabalhando na inclusão (...) você precisa trabalhar, mas as pessoas também tem que ter isso (...) eu entendi o fermento dela como a formação do aluno. E não como a parte de inclusão do aluno. Eu acho que são coisas diferentes. (F.)

Eu achei interessante essa coisa do professor como bolo. Existem bolos e bolos. Pode ter bolo bom e bolo ruim. (...) Qual é a diferença dos dois? É a preparação, é a formação. O profissional de Educação Física, ele na faculdade tem acesso a todos esses deveres que é o respeito, formar cidadãos com valores... mas tem aqueles que querem, que desejam isso e outros que não. Levam assim, à toa, não estudam, não querem... e faz-se um bolo ruim. (S.S.).

As representações expressas pelo grupo nesse primeiro encontro parecem confirmar elementos presentes no provável núcleo central e sistema periférico das RS da inclusão¹⁴⁵, trazendo à tona a discussão a respeito de algumas virtudes¹⁴⁶ necessárias ao professor para que a inclusão seja feita, entre elas a *consciência*, a *dignidade*, o *respeito*, o *esforço* e a *vontade*. Além disso, traduzem, também, a crença de que a escola é a redentora da sociedade e que o professor é o principal *ator* da inclusão.

Esse debate pôs em questão o papel da formação do professor para o desenvolvimento dessas virtudes: se o professor deve apresentar virtudes específicas (*ingredientes*) para promover a inclusão dos alunos, de onde vêm essas virtudes? São elas inerentes ao próprio sujeito? São resultantes da formação acadêmica? Dependem da vontade do sujeito para desenvolvê-las?

Considerando a crença expressa por A., de que “O professor, ele vai ser o topo da torre. Ele tem que ter a consciência da capacitação, da inclusão, do respeito, do acesso...”, e que em breve todos ali serão professores formados, incentivei o grupo a refletir sobre as

¹⁴⁵ Vide Quadro 09.

¹⁴⁶ Virtudes, aqui, se referem a “uma capacidade do homem no domínio moral” e podem ser compreendidas como: “a) capacidade de realizar uma tarefa ou função; b) hábito ou disposição racional; c) capacidade de cálculo utilitário; d) sentimento ou tendência espontânea; e) esforço” (ABBAGNANO, 2007, p.1198).

próprias virtudes e se estas eram condizentes com o protótipo de “profissional inclusivo” que haviam delineado, para que pudéssemos discuti-las no encontro seguinte.

5.1.2 O problema do envolvimento emocional: a metáfora do *professor-ator*

No segundo encontro, após um breve resgate das discussões realizadas no encontro anterior, pedi aos participantes que, individualmente, preenchessem a folha de exercícios *Quem é você?* (APÊNDICE D), adaptada de *‘Who are you?’ Worksheet* (DAVID, 2002). Após a realização desta tarefa, todos apresentaram suas produções: desenhos, poemas, músicas e textos. Quatro participantes utilizaram desenhos para expressar suas características de personalidade e descrever seu estilo de vida.

L. desenhou uma tenda de circo com quatro palhaços, fazendo menção à leveza, à alegria e a simplicidade deste profissional e, ao mesmo tempo, à ingratidão sofrida por ele, por ter que esconder os seus verdadeiros sentimentos, em virtude das exigências da profissão: “porque independente de como ele esteja ele [o palhaço] está sempre sorrindo. Ele está sempre tentando fazer com que as outras pessoas se sintam bem”.

A. desenhou “um rio no seu curso” aparentemente calmo em cima e demonstrando uma visível “confusão” no seu interior. Embaixo da “confusão” do rio, A. desenhou o que chamou de “um soldado israelense”, fazendo referência “a determinação que ele se dispõe a fazer aquilo que foi determinado para ele. Se for preciso ele morre, mas ele faz o que foi determinado para ele. E eu tomo isso para a minha vida. Eu acredito nos meus ideais e vou até o fim dela acreditando neles”.

R. desenhou um campo de futebol, duas equipes – Flamengo e São Paulo – e no banco de reservas colocou o próprio nome e o nome de L. R. compara sua trajetória de vida à trajetória de superação do técnico da equipe do Flamengo: “acham que o Técnico não sabe

nada... mas o cara que chegou e estudou, lutou pra caramba pra ganhar o São Paulo e ficar em primeiro lugar... é o que eu penso da minha vida”.

F. desenhou uma pessoa dormindo em uma cama e ilustrou seu desenho com a frase: “Sou um cara tranquilo, decidido e preguiçoso”. F. afirma: “costumo lutar por tudo aquilo que eu quero, apesar de saber que tudo aquilo pode dar errado, mas mesmo assim eu insisto. Sou persistente. (...) eu sempre aprendi que é errando que se aprende. (...) Eu sou engraçado, preguiçoso, durmo um pouco...”.

Três participantes optaram pela poesia e pela música para falar de si mesmos. C. escreveu uma auto-análise e se descreveu como “um todo que possui subdivisões”, afirmando que “dentro de nós existem várias faces escondidas”. S.F. afirma ver-se como um “ator respeitando a vida, compreendendo os meus semelhantes”. S.S. utilizou uma música de origem religiosa para declarar como se sente hoje, após ter vivido um processo de depressão: “hoje me considero o homem mais feliz do mundo e busco cada dia pesquisar e conhecer, para que eu possa me tornar um grande educador como foi Jesus!”.

G.R. não conseguiu finalizar o produto, pois chegou atrasada. Escreveu algumas palavras para descrever-se e rascunhou uma frase no verso da folha: “a confiança e a perseverança que tenho pela vida me faz”. Ela improvisou seu discurso de apresentação: “sempre que uma pessoa vem falar alguma coisa com você (...) Você tem que ter sabedoria de se colocar no lugar dela. Porque pode ser que a gente um dia esteja daquela mesma forma”.

O debate que se seguiu à apresentação das produções foi incentivado pelas seguintes questões: (1) Como vocês se sentiram fazendo esta atividade? (2) que relações vocês estabelecem entre as características pessoais apresentadas e o que falamos sobre o protótipo ou o perfil de professor orientado para a inclusão? (3) De que forma relacionam os resultados desta atividade com o que discutimos no encontro passado? (4) Quais as características

peçoais que vocês acham que contribuem para a inclusão e quais as que vocês acham que limitam a possibilidade de fazer inclusão?

Um dos participantes, L., enfatizou que a atividade permitiu ao grupo “conhecer o seu outro lado, a questão dos dois lados da moeda”. *Conhecer o outro lado da moeda* pode significar, neste sentido, refletir a respeito das características pessoais e dos valores a elas atribuídos e, também, identificar o que está oculto – para si e para os outros – e o porquê está oculto. Pode significar, também, o exercício de desvendar que papéis estão representando, quais os que gostariam de representar e que juízos de valor atribuem a esses papéis. As problematizações a respeito das três primeiras questões propostas trouxeram à tona reflexões sobre: (1) a importância do conhecimento de si e do reconhecimento dos valores que regem as próprias ações e (2) a dificuldade de reconhecer as próprias características pessoais, superações e limitações, e de expressá-las a outras pessoas.

Se, por um lado, conhecer a si mesmo é algo que causa prazer e facilita “lidar com a diferença”, conforme afirma C., por outro, o autoconhecimento também é visto como um processo que causa medo, oferece dificuldades, promove complicações:

É difícil a gente parar para interiorizar, pensar como nós somos (S.S.).

Quando você começa a falar sobre quem é você, isso ao mesmo tempo te dá um pouquinho de medo de se expor para outras pessoas, mas também te causa uma satisfação muito grande, porque você consegue se mostrar sendo transparente para as pessoas que estão a sua volta e isso é muito bom.(C.)

(...) eu vi que tenho que me adequar às outras qualidades na vida profissional. (R.)

(...) é muito difícil você falar de si e reconhecer os seus defeitos (...) Ah, agora: eu sou amoroso, eu sou gentil... você tá me entendendo? (L)

Eu acho muito mais fácil julgar meus erros do que minhas qualidades. Os meus erros eu sei quais são. As minhas qualidades quem tem que ver são as pessoas que estão de fora. Pra mim foi muito complicado, muito. Falar de mim é complicado. (F.)

Quando questionados a respeito das características pessoais que contribuem e/ou que limitam a possibilidade de fazer inclusão, a *determinação, amor, superação, persistência,*

ludicidade, envolvimento emocional e a *união* foram consideradas virtudes que contribuem para a inclusão e identificadas pelos participantes como características que lhes são peculiares. Dentre essas virtudes, o *envolvimento emocional* foi visto por alguns participantes como algo que limita a inclusão:

(...) o que literalmente me limita é o meu emocional, gente! Eu sou muito chorona, eu sou muito abalada emocionalmente (...) você acaba vendo muitos tipos de limitação do aluno e tem determinados momentos que você desaba (C.)

(...) ver muita dificuldade (...) se você tiver com algum problema (...) dificuldade até mesmo física (...) eu tenho dificuldade de separar o que é teu do que é meu (...) Eu vou me envolvendo, assim, e eu fico pensando e aí eu acho que isso não é legal. (G.R.)

A constatação de que o processo de conhecimento de si causa dor e prazer – sensações ou sentimentos opostos, porém inseparáveis, constitutivos da condição humana – trouxe à tona a discussão a respeito do papel da afetividade¹⁴⁷ na dialética inclusão/exclusão. Esse assunto foi abordado para além do debate de idéias, traduzindo-se em emoção manifesta corporalmente por todo o grupo¹⁴⁸, a partir do relato de um dos participantes a respeito da experiência vivida:

Bom, em primeiro lugar eu não gostei disso aí de quem sou eu. Ele me conhece, já trabalhou comigo [se referindo a A.], já foi meu jogador de futebol. Eu não sou essa pessoa que impõe respeito, grito, berro, xingo, não sou esse. Eu não sou esse. Eu sou um cara que... já ganhei milhões e não era referência para a minha família. Para os meus filhos. Quem tem filho, passa a pensar dessa forma. Há uns cinco anos atrás, um papo de criança, eu escutei meus filhos conversando com amigos e perguntaram pra eles: o que seu pai faz? Eu nunca fui uma referência de pai. Pai, ex-polícia, cobrador de cheque sem fundos. Aquilo me doeu, me fez... me fez assim, porque eu construí um castelo de areia, pô! Dinheiro no bolso, cobrar cheque sem fundos dá dinheiro, mas não tem como criar em nada. Então eu falei, vou voltar a estudar e vou ser alguém na vida. [chorando] E aos quarenta e nove anos eu estou aqui no meio de vocês discutindo, brincando, dando esporro

¹⁴⁷ O sentido do termo afetividade utilizado aqui é o mesmo utilizado por Sawaia (2002): “a tonalidade e a cor emocional que impregna a existência do ser humano e se apresenta como: 1) sentimento: reações moderadas de prazer e desprazer, que não se refere a objetos específicos. 2) emoção, fenômeno afetivo intenso, breve e centrado em fenômenos que interrompem o fluxo normal da conduta” (p.98).

¹⁴⁸ Após a fala de C., o grupo observou que S.F. estava chorando, emocionado com as colocações dos colegas. F. perguntou se ele queria falar e não obteve resposta. R. pediu a palavra. G.R. acalentou S.F. e eu fui sentar-me ao lado dele. Durante a fala de S.F. foi possível observar a manifestação explícita do choro em alguns, inclusive eu, e o choro contido em outros.

(...) eu me sinto um cara realizado. É muito bom, é muito bom. Desculpa aí...
[o grupo emocionado, bate palmas] (S.F.)

S.F., ao falar sobre as suas percepções em relação a atividade proposta, trouxe sua experiência de vida para ilustrar a dor de reconhecer que não satisfazia às expectativas de sua família no que se referia à condição social e compartilhar o prazer da busca por uma nova condição, através da formação acadêmica. Mais do que isso, possibilitou ao grupo compreender que todos *desejam* e *sofrem*, sendo a intensidade e a direção do desejo e do sofrimento reconhecidas, percebidas e sentidas de forma diferente pelos sujeitos. A expressão dessas emoções e sentimentos faz parte da dialética inclusão/exclusão e é *na relação* entre os sujeitos que se pode tentar compreender – ou pelo menos conhecer – como os diferentes sujeitos reconhecem a sua condição e como se sentem diante dela. De acordo com Sawaia (2002),

Perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão (...) epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (p.98)

Convém destacar que o sentido da afetividade no debate a respeito da dialética inclusão/exclusão nada tem a ver com a benevolência, generosidade ou caridade típicas da ética cristã (CHAUÍ, 1997). A afetividade, neste contexto, deve ser qualificada como uma questão *ético-política* (SAWAIA, 2002), na medida em que impregna o sujeito por inteiro em seu corpo, emoções, relações sociais e históricas. O debate a respeito da dialética inclusão/exclusão preocupa-se, deste modo, com o *sofrimento ético-político* que

abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da

maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (SAWAIA, 2002, p.105).

A experiência do encontro que reconhece no *Outro* a possibilidade de (re)construção eterna do *eu*, vivida no segundo dia do PICI, talvez tenha resultado na possibilidade de constatar que o processo de inclusão exige mais do que uma *receita*, ou *ingredientes* que podem ser listados de forma antecipada. Essa constatação não foi feita, apenas, por intermédio da razão. Como professores em formação e atores – agentes do ato – da inclusão os participantes se emocionaram e reconheceram-se humanos, nas suas dores e prazeres, ao falarem de si para os *Outros* e ao ouvirem o que os *Outros* tinham a falar sobre si.

Os três encontros seguintes, realizados na UNIABEU, tiveram como objetivo conceituar a dialética inclusão/exclusão com base no *INDEX para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (BOOTH & AINSCOW, 2000). O INDEX é um material produzido na Inglaterra e testado no Brasil e em vários países da Europa, e utilizado para incentivar escolas e sistemas educacionais a identificar processos de exclusão e desenvolver processos de inclusão em Educação.

5.1.3 Os desafios da participação na Educação Física escolar: a metáfora do *professor-jardineiro*

Nos dois primeiros encontros, discutimos a respeito das representações da inclusão, sem a preocupação de definir, de forma mais objetiva, a linha de pensamento a ser desenvolvida no PICI. Os participantes expressaram representações a respeito da inclusão em Educação com base nas suas suposições e no que ouviram dizer a respeito do tema, durante a formação inicial e nas experiências cotidianas.

No quarto encontro, apresentei ao grupo a definição de inclusão da qual eu compartilho e defendo nesta Tese. Argumentei que a proposta do INDEX não é servir como

um manual, mas como um documento orientador para pensarmos a inclusão. Iniciei a discussão propondo o estabelecimento de uma *linguagem para a inclusão*, através de uma exposição dialogada a respeito da finalidade e principais conceitos abordados no INDEX:

Inclusão: Inclusão envolve mudanças. É um processo infindável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado. Mas a inclusão começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.

Barreiras à aprendizagem e participação: A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola.

Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação: 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. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também o pode o potencial do staff em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. Existe uma riqueza de conhecimentos, dentro de uma escola, sobre o que impede a participação e a aprendizagem dos estudantes, que podem nem sempre ser usados ao máximo.

Apoio à diversidade: o Index adota uma noção bem mais ampla de ‘apoio’, como todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola para responder à diversidade estudantil. Prover apoio a indivíduos é apenas parte da tentativa de aumentar a participação dos estudantes. O apoio também é proporcionado quando os professores planejam as aulas com todos os estudantes em mente, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os estudantes ajudam-se mutuamente (BOOTH & AINSCOW, 2000, p.7-10).

O principal tema surgido a partir da apresentação da *linguagem para a inclusão* proposta no INDEX, referiu-se aos desafios da participação na Educação Física escolar, quando se leva em consideração as culturas, políticas e práticas de inclusão socialmente legitimadas nos dias atuais, na sociedade brasileira. Esclareci ao grupo, com base nesse referencial, que a inclusão nas aulas de Educação Física não se faz somente pela adaptação

das regras e dos movimentos desportivos (práticas típicas do processo de integração). Mesmo que adaptemos as regras e os alunos façam os movimentos de maneira “correta” – ainda que de forma adaptada –, a intimidação, desvalorização, desqualificação, dirigidas aos que fogem à “norma” podem representar processos de exclusão menos visíveis, porém, tão dolorosos quanto a não participação, caracterizando, assim, uma espécie de inclusão perversa.

Argumentei, também, que a participação a qual defendo tem a ver com o “dar a voz” a todas as pessoas. Sejam aquelas que estão efetivamente incluídas, sejam aquelas que estão supostamente incluídas, mas estão se sentindo excluídas. Deste modo, se sentir excluído já é sinônimo de exclusão (SANTOS, 2003). L. intervém nas minhas colocações e relembra uma situação vivida no encontro realizado no CPII:

(...) essa questão aqui da participação, esse sinônimo aqui eu acredito que deveria entrar entre aspas¹⁴⁹. Porque eu posso participar daquele grupo e não estar incluído nele. Eu acho que a participação, para ser sinônimo de inclusão seria quando eu tenho prazer, quando eu tenho um gosto, quando eu estou ali e realmente eu me sinto bem ali naquele local ou naquela atividade. Até a questão daquele menino¹⁵⁰ ele participava, mas ele não queria estar ali. Ele não estava se sentindo feliz, satisfeito (...) Ele estava inserido, ele estava participando, mas só que você percebia que ele ia na bola, mas quando ele errava ele já se encolhia, como quem diz assim, “eu sabia que eu ia errar”. Então eu acho que essa participação ela poderia vir com mais algum complemento, para que realmente ela possa ser... não que eu discorde... mas eu acho que ela poderia ser acrescentada de mais alguma coisa para que ela possa ser sinônimo de inclusão.

A partir da fala de L., outras questões foram levantadas: (1) as diferenças entre participar e “estar presente”, (2) a questão da frequência (lista de chamada) como um instrumento que controla a presença, porém não garante a participação efetiva dos estudantes, (3) as relações entre o prazer, a espontaneidade e a participação e (4) a possibilidade de superar o sofrimento de ser criticado através do prazer, que pode proporcionar a participação plena.

¹⁴⁹ L. estava se referindo ao conteúdo da transparência, que dizia que “Participação é praticamente sinônimo de inclusão. Aumentar a participação é fazer a inclusão”.

¹⁵⁰ L. fez menção a uma situação observada na aula de Educação Física no CPII.

Propus, então, novas reflexões para o grupo: é possível conseguir a participação plena de todos os alunos, todos os dias, em todas as atividades? G.B. defende que sim, retomando a crença de que o professor é o principal agente da inclusão, atuando como um *jardineiro* que cuida das *sementes* em processo de crescimento e desenvolvimento:

depende de um agente. Quando você tem um sonho e esse sonho é para melhorar a vida das pessoas, você começa a implantar e a falar sobre ele. É igual a uma sementinha, conforme você for regando, ela vai crescendo, conforme você for alimentando, você for botando adubo ela vai fortalecer. Com isso, na medida em que você vai investindo naquele aluno (...) ele vê o professor como referencial. Então, se você alerta aquele aluno mostrando que ele é importante naquela aula, ensinando a ele a importância (...) encontrar o que é bom naquele aluno, explorar aquilo que ele tem de bom (...) isso vai ajudar, ele vai começar a gostar porque ele foi incentivado.

A metáfora proposta por G.B. sugere a idéia de natureza humana, presente em Rousseau: “o homem nasce bom e a sociedade o perverte” (GADOTTI, 1998). Sugere, também, a idéia comeniana de que a escola é a salvação dos problemas sociais e de que o professor é o responsável por transmitir o conhecimento e o incentivo aos alunos, de forma que estes possam satisfazer os seus “sonhos” de transformação. Essa metáfora parece propor que o papel do professor, à exemplo de Emílio – o preceptor ideal em Rousseau – é fazer desabrochar a natureza boa, inerente ao ser humano. O *jardineiro* tem a função de oferecer tudo que a planta necessita para seguir o seu curso normal de desenvolvimento, crescer e produzir frutos frondosos, tal como o professor tem a função de fazer desabrochar o lado bom da natureza humana. A visibilidade desses frutos – em termos qualitativos e quantitativos – legitima o valor de seu trabalho.

Se, por um lado, a crença nos potenciais dos alunos – em sua natureza “boa”, talvez – e o investimento nesses potenciais podem favorecer o desenvolvimento positivo dos estudantes, por outro, essa crença sugere uma visão idealista e essencialmente positiva do processo de educação e de inclusão. Essa visão não problematiza a relação homem-natureza-sociedade e oculta os motivos pelos quais apenas alguns alunos são investidos pelos professores e fortalecidos em seus potenciais. Em síntese, a visão idealista do processo

educacional e da inclusão em Educação nega o caráter dialético desses processos em sua relação com a exclusão.

Eu argumentei, então, se é possível pensar a inclusão, sem pensar a exclusão. Sugeri que a dialética inclusão/exclusão é responsável pelo “movimento” característico da “escola inclusiva” e que a identificação das exclusões e a luta para ampliar as possibilidades de participação dos que se encontram em situação de exclusão – real ou potencial –, podem enriquecer as experiências de aprendizagem, de forma compartilhada. De acordo com o que é proposto no INDEX, “(...) 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” (p.5), e problematizar o que a sociedade considera “bom” ou “ideal”.

Propus uma nova questão para o grupo: quais os problemas que vocês acham que começam a surgir quando se tenta reconhecer, aceitar e valorizar as pessoas pelo que são? A partir desta questão, começamos a discutir a respeito dos embates e confrontos entre o indivíduo e a sociedade no processo de inclusão em Educação. Novos temas surgiram: (1) a influência das “vontades” externas na atuação do indivíduo na escola e na sociedade, (2) o “esforço” do indivíduo para ser aceito, apesar das “vontades” externas, (3) a importância da identificação das “lideranças da turma” pelo educador, a fim de obter auxílio para promover a inclusão, (4) o papel dos padrões sociais na formação de grupos na escola e na sociedade.

O pano de fundo desses temas foi a relação indivíduo-sociedade e o mote principal, o papel do professor em adequar as situações de aula para promover a inclusão, seja através do estabelecimento de relações cooperativas com os “líderes negativos” da turma, das atitudes de “compreensão” e “respeito” às diferenças individuais resultantes das relações em família, na comunidade, com a sociedade mais ampla, seja através da demonstração explícita de que

“todos são iguais, apesar das diferenças”. O objetivo principal das ações do educador que visa à inclusão seria, segundo A., neutralizar as diferenças:

(...) O educador tem que mostrar que o grupo tem que ser homogêneo (...). Todos são iguais, todos têm as mesmas necessidades, claro que alguns têm mais limitações e experiências diferentes. (A.)

Homogeneizar o grupo pode significar, de acordo com essas representações, estabelecer um mesmo patamar para todos com base no princípio da igualdade. Contudo, o reconhecimento da igualdade – no que se refere à natureza humana – pode não garantir a valorização das diferenças na interação e no respeito entre as pessoas.

Quase no fim do encontro, R. problematiza uma questão que muda o foco do problema e introduz o debate a respeito do que não é visível, mas existe, colocando em xeque a metáfora do *professor-jardineiro*:

Mas isso aí depende muito da criança. Tem aquela criança que chega, só de as pessoas verem o que ela faz as pessoas já incluem ela. Ela não precisa brigar, não precisa trazer nada de referência [ela parece ser igual às outras]. Mas tem aquela que chega e fica quietinha, como é que ela vai ser incluída? (R.)

Todas as sementes são iguais em sua natureza, mas não em suas necessidades e, sobretudo, em seu valor, quando o homem considera o seu “estado” e a sua “função” na sociedade. Os alunos classificados como “bagunceiros”, “indisciplinados”, “deficientes”, “líderes negativos” parecem ser potencialmente objeto de inclusão pela ameaça que podem representar à harmonia da escola e pela suposta necessidade de “ajustamento” aos padrões sociais. Mas e aqueles que não aparentam transgressão a esses padrões? E aqueles que não apresentam “necessidades” visíveis ou representam “ameaças”, reais ou potenciais?

No final do encontro, iniciamos o debate a respeito das pressões excludentes que não são, necessariamente, visíveis na ação pedagógica do professor de Educação Física, entre elas as provocadas pelas relações interpessoais que ocultam processos de exclusão mais amplos produzidos na escola e na sociedade.

S.F. lembrou de uma situação observada no encontro no CPII em que, num jogo de voleibol, um dos alunos foi excluído pela sua equipe por não estar se desempenhando bem. A equipe decidiu excluí-lo do jogo, utilizando o argumento da “escolha democrática”, dizendo que todos da equipe achavam que o aluno deveria sair.

Na tentativa de mediar a situação, perguntei ao grupo de alunos quais os critérios utilizados para decidir pela exclusão do colega. Um dos alunos chegou perto de mim e falou, reservadamente, que o colega deveria sair porque não estava jogando bem. Dizendo ao grupo que democracia não era simplesmente a “tirania da maioria”, pedi para que esclarecessem os critérios utilizados para a exclusão do participante no jogo. Além disso, informei a todos que, a partir daquele momento, esses critérios seriam usados para todos daquela equipe e que o aluno excluído teria o mesmo direito de indicar para sair qualquer outra pessoa que tivesse o desempenho diminuído durante o jogo. Tempos depois, o aluno excluído fez uso do critério de desempenho para voltar ao jogo e a equipe foi sendo substituída com mais frequência. Os novos procedimentos para a substituição dos componentes da equipe provocou alguns conflitos, na medida em que passou a colocar em xeque o poder do grupo em função das regras estabelecidas.

As pressões excludentes, nesta situação, diziam respeito ao valor atribuído ao desempenho, mas, mais do que isso, às formas de cooperação utilizadas para proteger alguns membros do grupo e excluir outros, através do ocultamento dos critérios de exclusão e da aplicação desses critérios somente para parte do grupo, sob o argumento da “escolha democrática”. A discussão a respeito das pressões excludentes, visíveis ou não, foi objeto do encontro seguinte.

5.1.4 O desafio de reduzir as pressões excludentes nas aulas de Educação Física: a metáfora dos *óculos*

No quinto encontro, após resgatar a idéia de que as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através da identificação das pressões excludentes e da luta pelo aumento da participação de todos os alunos, enfatizei a importância do diálogo para o desenvolvimento de processos de inclusão em Educação. Neste sentido, defendi que quando o professor abre espaço para os alunos falarem sobre suas situações de inclusão e exclusão é possível que essa experiência compartilhada colabore para o sentimento de acolhimento, por parte dos alunos, e para a criação de alternativas que podem minorar as situações de exclusão.

C. interveio:

a questão do paradigma interfere muito nessa questão da inclusão, porque quando você já tem um conceito pré-estabelecido sobre determinada coisa, você já cria um afastamento do que é novo (...). Tanto a questão de conteúdos mesmo quanto a questão de relacionamento com os outros (...) eu não estou acostumada (...) isso é diferente do que é correto (...)

Os exemplos dados pelos participantes para ilustrar a fala de C. focalizaram a questão dos sentimentos de inferioridade e de superioridade, que levam à exclusão. No primeiro caso, disseram os participantes, o sentimento de inferioridade leva o sujeito a não se reconhecer merecedor de participar do grupo por ser “menos” do que os outros. No segundo caso, o sentimento de superioridade leva o sujeito a se auto-excluir do grupo por considerá-lo menor do que os padrões que ele julga válidos e aceitáveis para que possa participar.

Durante o debate, os participantes atribuíram à causa das pressões excludentes ao sujeito excluído, como se o sujeito fosse o único responsável por não se relacionar com os outros e como se o sentimento de inferioridade/superioridade fossem “inatos”. As problematizações que se seguiram objetivaram esclarecer ao grupo que essas pressões se referem tanto à maneira como o sujeito se sente, como à forma como o grupo se coloca frente

ao sujeito, pois aprendemos a ser o que somos e a valorizar certas coisas em detrimento de outras, na relação com os outros. Daí a importância do diálogo, justamente para sabermos quais são as pressões excludentes que os diferentes sujeitos estão sofrendo ao longo do seu processo de escolarização. Os paradigmas, se definidos como “modelos” ou “padrões”, podem atuar como pressões excludentes, neste caso.

O debate realizado sugeriu, pelo menos, três tipos de pressões excludentes: (1) de ordem interna, na medida em que o sujeito se sente inferior/superior ao outro, (2) de ordem externa, na medida em que o grupo pensa de uma forma e o sujeito de outro, e (3) aquelas relacionadas às formas de comunicação pedagógica.

F. propõe que a forma e o conteúdo da comunicação pedagógica podem servir como barreiras à aprendizagem e à participação, na medida em que nem sempre se considera as formas de pensar dos estudantes:

(...) a gente, nas nossas reuniões [do PICI], está o tempo todo preocupado com a criança que exclui aquela pessoa (...) mas analisando a frase ali, tem criança que deixa de participar da atividade (...) assim como nós quando estamos na aula prática (...) pelo simples fato de não estar entendendo o objetivo daquela atividade. Ou seja, deixamos de participar porque não estamos entendendo. Então a falha não é só do grupo. (F.)

A. discorda e sugere que a inclusão está feita quando o conteúdo da comunicação pedagógica é apreendido pela maioria:

(...) isso acontece quando você não consegue atingir a grande maioria. Por exemplo, se eu estou dando uma aula e dos 100% eu consigo ver que 80, 90% conseguiu entender e está participando da atividade, não é o entender a atividade. O problema pode ser que aquela criança não esteja incluída no grupo. (A.)

Alguns participantes defenderam que o professor deve mudar constantemente para atingir os 100% dos alunos, mesmo sabendo que ele não vai chegar a 100%, o tempo todo. F. propõe: “(...) a gente tem que persistir. Se a gente quer inclusão a gente tem que persistir. A gente está o que? Se adaptando”.

A idéia de persistência parece se associar, aqui, ao conceito de *coragem criativa* (MAY, 1975), na medida em que o professor se dispõe a assumir responsabilidades diante das mudanças: uma coragem que não nega o desespero, mas que leva o homem adiante, *apesar do desespero*. Mas, por onde começar? Que prioridades escolher?

Partindo das idéias propostas no INDEX, argumentei que “para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro. Estar preocupado com a pessoa por inteiro é literalmente ir à fundo nas relações humanas” (BOOTH & AINSCOW, 2000).

Mesmo reconhecendo que não é possível resolver todos os problemas de uma vez só, é necessário identificar as prioridades. Muitas vezes, no caso da Educação Física escolar, as prioridades estão relacionadas à “boa execução dos movimentos”. Contudo se um aluno, ao fazer um arremesso de handebol, se movimenta como se estivesse dançando balet e a turma o desqualifica por realizar o movimento desta forma, além do problema do arremesso (de ordem motora) temos um problema anterior (de ordem social e ideológica) a ser resolvido. L. recorda uma situação observada no encontro no CPII:

se a gente for exemplificar naquela primeira turma, que tinham meninos... a gente não julga, mas que tinham meninos com uma forte tendência... eu não percebi a turma encarnando no menino pela sexualidade a ou b. Isso foi uma questão que nós comentamos entre nós. Mas a turma, em momento nenhum falou: você não vai sacar mais não porque você... [imitando um “gay”]

A partir dos argumentos propostos no INDEX comentei, então, que “a inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes e isto pode envolver mudanças profundas no que acontece em salas de aula, salas de professores, pátios e nas relações com pais e responsáveis” (BOOTH & AINSCOW, 2000). Até que ponto essas atitudes privadas, como a relatada por L. podem contribuir para que essa pessoa seja ou esteja excluída do ambiente onde ela vive, ou do ambiente onde ela se relaciona? G.B. se utiliza dos argumentos de autoridade da Ciência para comentar a questão:

(...) a criança, como ela está em formação, até mesmo Piaget ele fala disso, o adolescente ele tem vários conflitos (...) ele não tem exatamente a certeza do que ele “é”. Na medida em que o profissional for falando que ele “é” e os próprios amigos ele pode se induzir sim ao homossexualismo (...) eu me baseio em cima da Psicologia, eu amo Psicologia. O que a Psicologia diz sobre isso é que o homossexual ele deve ser tratado¹⁵¹.

A partir daí, retomamos a discussão a respeito dos “paradigmas”, ou dos “padrões” que norteiam o processo de classificação, hierarquização e exclusão dos indivíduos¹⁵². Na sociedade atual, o desvio à norma ainda é visto como uma doença. Contudo, quando as diferenças são estabelecidas com base em padrões de normalidade e anormalidade, os sujeitos classificados como anormais são vistos como doentes. A inadequação aos padrões de normalidade passa a justificar, então, à condição de doente e à necessidade de ser medicado, tratado, para voltar à normalidade. L. argumenta que esses padrões são definidos pela sociedade e pela cultura:

Se você vai a um local e vê um homem que vai cumprimentar outro com um beijo você vai pensar o quê? Um camarada barbudo, bigodudo (...) o árabe se cumprimenta assim (...) A sociedade que define os padrões tanto de beleza, quanto de cultura, quanto de sexualidade.

No final do encontro chegamos, então, ao tema das *culturas de inclusão* (BOOTH & AINSCOW, 2000). As culturas de inclusão estão fundadas nos valores. Os valores são produzidos na convivência social, que estabelece padrões arbitrários a partir de pontos de vista culturais, históricos, políticos e sociais. F. chega a conclusão de que os padrões sociais podem levar à exclusão, e que o questionamento desses padrões é necessário à concretização da inclusão:

¹⁵¹ G.B. parece estar se referindo às origens da discussão sobre a sexualidade pela psicanálise Freudiana e ao entendimento de que o homossexualismo é classificado como uma perversão. Embora essa visão venha sendo problematizada sob outros pontos de vista que não consideram a homossexualidade um caso “patológico”, parece que essa visão ainda permeia as RS da homossexualidade.

¹⁵² Goffman (1978), em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada* aborda a questão estigma e do desvio às normas como uma construção social. Em outra publicação intitulada *A representação do eu na vida cotidiana* Goffman (2001) afirma que “a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar” (p.11). A conduta deste indivíduo perante os outros é uma destas fontes de informação. Ele expressa e representa a si mesmo na interação face-a-face, desempenhando diferentes papéis em que os scripts nem sempre estão previamente determinados. Nesta relação, o indivíduo dá informações acerca de quem ele é a partir daquilo que faz e os outros avaliam se o papel que ele desempenha está coerente com a informação que emite, baseando-se nos referenciais pessoais, históricos, culturais e sociais de que dispõem.

(...) se a gente seguir os padrões da sociedade, a gente vai estar a todo momento excluindo (...) eu acho que a gente tem que analisar toda a nossa ética (...) para estabelecer padrões para que a gente possa trabalhar a inclusão de maneira correta. (F.)

Antes de encerrarmos o encontro, A. pegou os óculos de C. e disse: “(...) olha isso aqui. A C. enxerga muito bem com esses óculos. Eu vejo tudo embaçado com os óculos dela. Cada um enxerga com seus próprios olhos!” (A.)

A metáfora dos *óculos*, proposta por A., ilustra a compreensão de que é importante ajustar olhar a respeito da dialética inclusão/exclusão. Ilustra, também, que determinados padrões são justos, válidos, adequados, a partir de pontos de vista que devem ser identificados e, sobretudo, problematizados. Em certos momentos, as lentes precisam ser trocadas, tendo em vista que a necessidade de ajustamento do grau muda de tempos em tempos. Quando usamos os óculos do Outro temos a oportunidade de constatar que ele enxerga de maneira diferente, sente de maneira diferente, observa o mundo de maneira diferente.

5.1.5 As barreiras visíveis e invisíveis: a *amizade* como metáfora

O tema da homossexualidade e a maneira como essa diferença é vista na sociedade, foi objeto de discussão no sexto encontro. Retomamos a metáfora dos *óculos* e o assunto referente à influência dos modelos sociais – “paradigmas”, conforme nomeou C. – no estabelecimento de normas de conduta válidas e aceitáveis para a convivência social. Uma das participantes relata algumas situações de exclusão vividas por ela na família, na escola e na vida profissional por causa de sua opção sexual:

(...) eu já passei por “N” situações de exclusão pela minha opção e foi muito duro eu me inserir no grupo. Eu não tive orientação do professor nenhuma. Eu tive que bater o pé e falar: eu sou assim, ou me aceita ou não me aceita. Como minha falecida avó falava, eu não posso agradar a gregos e troianos. Quer gostar de mim, gosta do jeito que eu sou. Não quer gostar, eu não tô nem aí. (...) eu consegui ganhar o respeito na sala [na faculdade] e eu sinto que eles me respeitam, a minha diferença (...) tem alguns que eu sei que ainda tem uma certa restrição, mas eu consegui quebrar e mostrar para eles

que eu sou igual a eles. Eu sou um ser humano. (...) e eu também não tive orientação em casa. Então, eu não tive orientação na escola e não tive orientação em casa (...) na minha casa eu só tenho vida (...) Pra minha mãe eu só tenho vida escolar, vida acadêmica e vida profissional. Eu não tenho vida além disso (...) ela nunca sentou comigo e me orientou (...) nenhum professor nunca me inseriu dentro de um grupo, eu sempre que tinha que tentar quebrar todas aquelas barreiras e tentar mostrar que eu sou igual a eles, que eu sou igual a todo mundo, que eu não tenho restrição de nada. (...) até mesmo profissionalmente, me tiraram de um colégio sabendo que eu era competente (...) mas me excluíram porque ficaram sabendo da minha vida particular (...) mas eu tô provando que eu sou... eu estou implantando projeto no meu bairro (...) os padrões da sociedade são hipócritas. Desculpe [falando para S.F.], mas você vê muito homem de bigode e cavanhaque que... [risos] esses padrões da sociedade são meio estranhos (...) eu acho que as pessoas têm que refletir e quebrar o máximo de barreiras possíveis em relação a homossexualidade (...) tem tanto Advogado gay, tem tanto, sei lá... (...) eu sou meia triste com as coisas que eu já passei e com as coisas que eu ainda passo (...) eu às vezes até brigo, já briguei muito na rua (...) porque às vezes você guarda (...) no colégio eu cansei de brigar, tem coisas que você vai e engole, mas tem um dia que você não está a fim de engolir sapo de ninguém (...) tem dia que você sai fora da sua razão (...) (V.)

O relato de V. demonstra ao grupo o seu sofrimento por não ser reconhecida e valorizada em sua diferença. Ao mesmo tempo, reforça a idéia de que o movimento para a inclusão deve partir do indivíduo, que deve se “esforçar” para provar seu valor diante da sociedade e se ajustar aos padrões culturais determinados. Outros temas surgiram a partir daí: (1) a possibilidade de aprender com as diferenças; (2) a necessidade de encarar de “frente” os problemas relacionados à exclusão – como o racismo e a homossexualidade – e questionar a “falsa ideologia” oculta nesses problemas – conforme S.F. define, “todo mundo elogia, todo mundo passa a mão na cabeça, mas ninguém quer ter um viado ou sapatão na família”; (3) a importância do respeito às diferenças que os Outros apresentam; e (4) o papel do professor como um “amigo” do aluno. Esse último tema é proposto por V. nos seguintes termos¹⁵³:

Eu acho que o professor deveria se igual à República. Deveria ser laico, não deveria ter opiniões, ele deveria passar o conteúdo dele, fazer com que a criança entenda aquilo, mas a criança deveria conseguir enxergar nele um amigo, porque se ele precisar fora (...) quando eu precisei fora, alguns me apoiaram (...) você tem que ser laico, não tem que ter opiniões sobre certas coisas, mas o aluno tem que saber que a hora que ele precisar ele tem um amigo também. (V.)

¹⁵³ Vale lembrar que a palavra amizade foi uma das palavras mencionadas no estudo das RS da inclusão em educação realizado na primeira etapa desta pesquisa. Vide quadro 09.

Quais os sentidos atribuídos à palavra “amigo”? De que forma a noção de amizade se liga às RS da prática pedagógica inclusiva?

Na perspectiva filosófica, a amizade é definida “em geral [como], a comunhão entre duas ou mais pessoas ligadas por atitudes concordantes e por afetos positivos” (ABBAGNANO, 2007, p.37). Na visão de Aristóteles, a amizade é sinônimo de virtude ou está ligada a ela: “de qualquer forma, é o que há de mais necessário à vida, uma vez que os bens oferecidos pela vida, como riqueza, poder, etc., não podem ser conservados nem usados sem os amigos” (idem). Na visão desse filósofo, amor e benevolência têm afinidade com a amizade, mas devem ser consideradas coisas distintas: o amor assemelha-se a uma *afeição* e a amizade a um *hábito*:

o amor é acompanhado por excitação e desejo, que são estranhos à amizade; o que, ao contrário do que ocorre na amizade, é provocado pelo prazer causado pela visão da beleza (...) a amizade distingue-se também da benevolência porque esta também pode ter como alvo desconhecidos e permanecer oculta: o que não acontece com a amizade (ibidem)

Para Aristóteles, a amizade pressupõe um tipo de comunhão que toma como referência a concórdia, “baseada na harmonia das atitudes práticas” (idem, ibidem), que devem levar em consideração a reciprocidade no comportamento dos amigos: ajo com meu amigo da mesma forma que agiria comigo mesmo. Contudo, “a amizade é tão mais forte quanto mais coisas comuns houver entre iguais” e seus fundamentos podem variar: “a utilidade recíproca, o prazer ou o bem” (idem). No primeiro caso, tende a ser mais frágil, na medida em que quando a utilidade cessa, cessa a amizade. Na visão de Aristóteles, a amizade funda-se nos seguintes pontos:

- 1º É uma comunhão ou participação solidária de várias pessoas em atitudes, valores ou bens determinados;
- 2º Está ligada ao amor, tem formas semelhantes, mas não se identifica com o amor;
- 3º Aproxima-se mais da benevolência e, por isso, está vinculada aos afetos positivos, que implicam solicitude, cuidado, piedade, etc. (idem, p.38)

O sentido amplo da palavra amizade foi ressignificado a partir da visão do cristianismo, dando lugar à perspectiva do amor ao próximo, seja ele quem for. O amor ao próximo é, de acordo com esta visão, a condição e a possibilidade da comunhão com Deus. Ainda nessa perspectiva, a amizade deixa de ser um hábito e passa a ser um dever que se origina de uma imposição externa – as Leis de Deus – e dirige-se a a alguém que é visto como *próximo*, mas não como *Outro* sob a ótica da alteridade.

A noção de amizade, na visão dos participantes, se liga às RS da prática pedagógica inclusiva de forma predominantemente positiva e depende das virtudes do professor: “que tem que ter a verdade, tem que ter a sinceridade” (G.B.), “tem que ter respeito (...) até porque você vai ter uma turma variada (...) o professor pode estar aberto (...) a amizade é uma rede de mão dupla (...) se os alunos quiserem, porque não? (...)” (L.), [o amigo] “mostra os caminhos e te dá a opção de escolher (...) sabe elogiar e sabe esculhambar (...) te dá um abraço quando você precisa” (V.). Contudo, na visão dos participantes, “tem que ser uma amizade com limitações” (A.P.), na medida em que as relações entre professor e aluno são vistas de maneira desigual:

Quando você é muito amigo, pode causar uma liberdade acima do limite. O professor tem que ter postura de professor (...) não que ele não tenha um relacionamento aberto com o aluno (...) (A.P.)

(...) tanto o aluno quanto o professor têm que saber seus papéis na relação. (...) eu creio que o aluno têm muito mais necessidade de falar das coisas dele do que o professor (G.R.)

(...) eu não acho que o professor tem que ser amigo do aluno. Mas para a gente se dar bem a gente tem que se associar com todo mundo. (R.)

Algumas questões devem ser pontuadas aqui. O professor é um profissional. Ele é pago para exercer a sua função. O amigo não recebe um salário para se relacionar com o Outro. Quando se tem uma relação de amizade com outra pessoa damos-lhe a liberdade de dizer o que pensa a nosso respeito e temos a liberdade de dizer-lhe o que pensamos sobre ela. Caso não gostemos do que ouvimos ou da maneira como a relação é conduzida em termos de atitude, temos a liberdade para escolher não continuar a amizade.

Na relação professor-aluno essas “liberdades” devem ser situadas dentro de um contexto. Se, por um lado, é possível ao professor dizer o que pensa a respeito do aluno, “aconselhá-lo”, “mostrar-lhe os caminhos” essa relação nem sempre é recíproca na prática pedagógica, seja porque a liberdade não é facultada ao aluno, seja porque em determinadas situações, não é possível ao aluno compreender a dimensão dos problemas do Outro. Nem sempre é possível optar pela não continuidade dessa relação, tendo em vista que o professor não “escolhe” seus alunos e os alunos nem sempre “escolhem” seus professores.

Deste modo, a noção de amizade em sua relação com a inclusão em Educação torna-se uma via de mão única onde o professor ouve os problemas, aponta os caminhos, estabelece os limites. O “professor amigo” é aquele que ouve, respeita, aconselha, sabe o que é “melhor” e cuja opinião laica – ou neutra? – é vista como Lei, legitimada na imagem que representa: a figura da autoridade. Quando esta autoridade é usada de forma autoritária, na medida em que o professor fere a dignidade do aluno ao dizer o que pensa, a amizade, neste sentido, pode ocultar relações de dominação que são, sobretudo, perversas.

5.2. AS ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E À REDEFINIÇÃO DE PROBLEMAS RELACIONADOS À DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: A BUSCA POR SOLUÇÕES VIÁVEIS

5.2.1 Os seis chapéus do pensamento

A técnica dos seis chapéus do pensamento (DE BONO, 1994, 1995, 2008)¹⁵⁴ foi desenvolvida em dois encontros. Após esclarecer em que consistia a atividade, foram

¹⁵⁴ Vide sub-item 2.2.4.1 A estrutura das atividades realizadas.

previstas duas situações¹⁵⁵, uma para cada encontro. Nas duas situações, os participantes deveriam atuar como professores frente a um problema relativo à dialética inclusão/exclusão.

Situação 01. Numa reunião de professores, a Coordenadora Pedagógica informa ao grupo:

– O Ministério da Educação DETERMINOU que, a partir de agora, todas as escolas deverão ser escolas inclusivas.

Na primeira situação, o problema indicava uma determinação que, aparentemente, não lhes dava poder para deliberar sobre a solução. O chapéu preto foi o mais bem utilizado – todos encarnaram de forma clara e objetiva o papel do juiz:

(...) não se torna uma escola inclusiva assim da noite para o dia. Não é estalar os dedos e todo mundo se gosta, todo mundo se ama e vai participar da aula (...) temos que levar em conta os riscos (...) a coisa não é tão fácil assim, não é assim que funciona” (L.)

(...) menos, menos! Não pode! A gente não tem estrutura para isso! Pode até ser legal, mas agora? Não precisa essa empolgação toda (...) cadê a verba? (G.R.)

(...) eu acho um absurdo, porque as escolas não estão preparadas para receber esses alunos, o governo não apóia e não manda verba, eles mandam as imposições deles sem a gente estar preparado (...) em cinquenta minutos você quer trabalhar sentimento, emoção, matéria? (C.)

(...) o difícil é você fazer. Mas o aluno quer fazer isso, quer participar? (...) a gente tem que parar para pensar que tem professor que só quer se qualificar para ter mais alguma coisa no currículo, mas na hora de pôr em prática (...) tem que ser um projeto muito bem organizado, com pessoas selecionadas à dedo (...) você só vai ter contato com essa criança uma vez por semana (...) (V.)

(...) será que os professores vão ter tempo fora do tempo escolar para se dedicar a isto? Não adianta querer fazer cursinho ou palestra, que o professor não vai vir. Eu tenho que trabalhar em outras escolas para poder me sustentar. Eu não vou perder o meu tempo vindo aqui só porque o governo quer (...) tem algum livro que diz como se faz o processo de inclusão? Não. Então a gente pode fazer alguma coisa e dar errado! (F.)

O chapéu verde (criatividade) foi utilizado, predominantemente, para sugerir eventos esportivos, festas, palestras:

Podemos fazer um campeonato de handebol (F.)

¹⁵⁵ As situações apresentadas foram formuladas a partir de experiências reais vividas na minha prática pedagógica como professora de Educação Física da Educação Básica.

A gente pode pensar em fazer festas, nas datas comemorativas que a gente tem e que estão ficando esquecidas (...) que a gente pode trabalhar tanto com os pequenos quanto com os maiores (...) a gente pode utilizar jornal, garrafa pet, latinha... (L.)

Acho que a gente pode começar fazendo uma palestra com os professores, relacionada à psicomotricidade, desenvolvimento motor, porque a gente vai encontrar muitos alunos com dificuldades nessa área. (C.)

O chapéu vermelho (emoção) foi utilizado, predominantemente, para expressar emoções positivas se confundindo, em alguns casos, com o chapéu amarelo (otimismo):

Vai ser muito legal, vai ser muito emocionante (F., usando o chapéu vermelho)

Eu acho que com essa idéia de inclusão a gente vai lidar com emoção, a gente vai fazer com que a criança tenha aquele contato pele com pele, de repente em atividades, brincadeiras e isso só vai vir a somar (...) se você resolveu abraçar essa profissão, você sabe que vai ter contato, que o aluno quer falar, então deixa ele falar um pouquinho, de repente ele não tem espaço para falar (...) a gente tem que tentar desenvolver o sentimento do aluno (L., usando o chapéu vermelho)

Nós temos que batalhar pela inclusão, temos que colocar esses alunos nas escolas, temos que ocupar a mente desses alunos (...) para desenvolver seu pensamento, seu lado motor, seu lado social. Porque só assim formaremos cidadãos de verdade (...) se todos desistirem, aí não vai ter mais ninguém. Um tem que começar e o outro tem que acompanhar, aí dá certo (A.P., usando o chapéu amarelo)

Se um professor pensa que pode dar certo, pode ter cinco que pensam que não vai dar certo. Se ele pensar, se ele buscar... (...) o bem vai sempre vencer o mal (...) em todos os colégios têm pessoas que pensam como você. Se todos pensarem como você [falando para o chapéu preto] não ia ter colégio! (...) a gente pode inventar um livro e fazer com que possa dar certo o processo de inclusão! Se a gente fizer o nosso e der certo, a gente pode fazer um livro e abrir portas aí! (...) com certeza se der errado alguma coisa a gente aprende com isso! (R., usando o chapéu amarelo)

O chapéu branco (informação) e o chapéu azul (liderança, organização, metacognição) não foram encarnados plenamente por nenhum dos participantes. Ao portarem o chapéu branco falaram, basicamente, sobre a importância de “se informar a respeito do assunto” (R.), “trocar experiências, (...) buscar a internet, ler livros” (L.), mas não contribuíram com informações que poderiam auxiliar na reflexão mais sistemática e objetiva a respeito do problema. Ao portarem o chapéu azul enfatizaram, em linhas bem gerais, a necessidade de “se organizar, para não perder o foco” (A.P) ou “desenvolver projetos para”

(R.). Um fato chamou atenção: todas as falas, sob o ponto de vista de todos os chapéus, privilegiaram a adequação ao que era imposto, sem o questionamento do caráter desigual da estrutura que impõe.

Na segunda situação, os participantes deveriam se colocar no lugar do professor, durante a ação pedagógica e, pelo menos em tese, poderiam deliberar sobre os fatos ocorridos:

Situação 02. Numa aula de Educação Física para o 2º segmento do Ensino Fundamental, mais especificamente para o 7º ano de escolaridade (antiga 6ª série), você recebe, no final do segundo bimestre, uma aluna de origem nordestina, recém chegada ao Rio de Janeiro, chamada Julia. A aluna tem uma estatura baixa, é tímida, não conhece direito a turma e está sofrendo discriminação por causa do sotaque. A unidade que você está trabalhando é o voleibol e a escola irá participar dos Jogos Estudantis. Você presencia a seguinte cena:

– Sai daí, paraíba, anã de jardim, tu não serve pra jogar voleibol! (aluno Marcos).

– Coitadinha, deixa ela jogar! A gente está perdendo o tempo da aula! (aluna Vanessa)

– Deixa o Vando entrar no meu lugar... eu não sei jogar direito mesmo... (A aluna Julia fala para você).

Após várias tentativas de incentivá-los a encarnar o papel do professor, observei que os participantes se colocavam “de fora” da situação, dizendo *o que fariam* sem demonstrar/representar *como fariam* para resolver a situação, sob o ponto de vista dos chapéus que estavam utilizando. Propus uma terceira situação. Nesta, o poder de decisão também estava, pelo menos aparentemente, nas mãos de outra pessoa que não o professor:

Situação 03. Seu projeto de vida sempre foi ter uma família feliz e uma situação financeira confortável. Você trabalha numa escola que lhe paga o suficiente para manter as suas contas em dia. Um dia, seu chefe lhe informa que você acabou de ser demitido(a) porque sua formação (Graduação) está aquém do que a escola necessita, comprometendo a qualidade do trabalho.

Não só a dramatização fluiu como, a exemplo dos resultados da primeira situação, os participantes buscaram se adequar ao que foi imposto pelo “chefe”, sem considerar o caráter desigual das relações:

Chefe, pelo amor de Deus, não faça isso comigo! É meu único emprego, eu tenho família! Como eu vou me sustentar? (...) se você quiser diminuir a minha carga horária, diminuir meu salário (...) mas não me demita, essa renda é importantíssima para mim! (A.P., usando o chapéu vermelho)

Poxa, vamos tentar ver as coisas de outra forma. Me dê um tempo, eu corro atrás de qualificações, eu tento me encaixar no que a escola está me exigindo agora. A gente pode conversar, você me passa o que está querendo e eu vou correr atrás para atingir o objetivo que vocês têm. (L., usando o chapéu verde)

Para o senhor me demitir o senhor tem que saber se eu sou um bom profissional ou não. O senhor é um bom profissional? (...) tantas coisas estão acontecendo aí no colégio e o senhor vai demitir logo a mim? O senhor tem alguma reclamação de mim? (R., usando o chapéu preto)

A problematização das experiências partiu das seguintes questões: (1) Que chapéu vocês consideraram mais difícil de utilizar? (2) Qual o chapéu que vocês mais utilizam na vida cotidiana? (3) Como foi a experiência de utilizar formas de pensamento e argumentação diferentes das que estão acostumados? (4) Qual a relação dessa vivência com a prática da inclusão em Educação? e (5) Por que é tão difícil olhar sob diferentes pontos de vista?

Segundo os participantes, o chapéu mais difícil de ser utilizado é o chapéu preto, pois se colocar na posição daquele que emite juízos negativos causa incômodo. Porém, é, também, o chapéu mais utilizado na vida cotidiana. R. diz: “o que eu não gostei foi esse [mostrando o chapéu preto]. Mas ele é o mais fácil de usar (...) em toda a sua vida você é sempre criticado”.

A.P. diz que se sente mais confortável com o chapéu do otimismo (amarelo) e R. diz que o chapéu azul (liderança, metacognição) lhe é mais adequado, embora não tenha compreendido muito bem a sua função. L. afirma que o chapéu que lhe causou mais incômodo foi o verde (criatividade) e justifica seu incômodo nos seguintes termos: “as pessoas têm medo do novo (...) todas as vezes que surgem idéias novas, as pessoas: pera aí, a gente nunca fez...”. Porém, o incômodo não estava na exposição das novas idéias, em si, mas no que os outros poderiam pensar dessas novas idéias: “até porque tinha sempre outro chapéu que... [se referindo ao chapéu preto]”(L.).

L. afirma se sentir mais confortável com o chapéu amarelo (otimismo), justificando que é uma questão de caráter: “eu acho que caráter é o princípio, aquilo que você vai construindo ao longo de sua infância e adolescência”. L. argumenta, também, que embora o chapéu preto seja responsável pela crítica, toda crítica tem o seu lado positivo: “a crítica pode ser um alerta”.

A relação estabelecida entre a vivência dos seis chapéus e a temática da inclusão enfatizou: (1) a importância de olhar a situação de diferentes pontos de vista: “se desse para juntar um pouquinho assim, por exemplo, o controle, a cautela, a informação, ampliar as emoções... porque você está lidando com pessoas, você vai ter emoções” (L.); (2) a importância de adequar as ações ao contexto vivido: “até porque cada momento dentro de uma aula é um momento, cada turma é uma turma (...) cada função dessa [referindo-se aos chapéus] uma complementa a outra” (A.P.).

Ao final do encontro, chegamos à constatação de que durante a prática cotidiana do professor o uso dos chapéus depende da turma, da aula, das condições da escola. Contudo, na medida em que um só chapéu predomina, a prática fica limitada. A dificuldade está, pois, em identificar que chapéu é predominante na ação do professor e, sobretudo, reconhecer que todos, sem exceção, têm pontos positivos e negativos.

5.2.2 O “mapa” da dialética inclusão/exclusão

Durante três encontros, nos empenhamos em organizar no papel as questões discutidas nos encontros anteriores. A organização proposta deveria ser feita sob a forma de um “mapa”, que deveria expressar as relações entre os problemas identificados nas três situações vivenciadas na técnica dos seis chapéus e a dialética inclusão/exclusão. A identificação desses problemas e sua classificação com base nas dimensões das culturas,

políticas e práticas de inclusão foram realizadas no primeiro desses três encontros, através da *tempestade de idéias*. O ponto de partida desse “mapa” foi o diagrama da inclusão proposto no INDEX:

FIGURA 08: AS TRÊS DIMENSÕES DO INDEX (BOOTH & AINSCOW, 2000)



As primeiras reações dos participantes à tarefa de construção do mapa foram a resistência e a dúvida. Quem começa? Por onde começar? Quais são as prioridades? Através do diálogo, o grupo foi organizando, consensualmente, as idéias propostas no “mapa”. Essa construção durou dois encontros. O resultado da produção pode ser visualizado no APÊNDICE E.

Na dimensão da *criação de culturas de inclusão* (Dimensão A), foram destacadas as palavras *discriminação*, *exclusão*, *desinteresse* e *desmotivação*. A partir das reflexões em relação às culturas de inclusão, o grupo formulou uma questão a ser problematizada: *quais os valores a serem trabalhados para a conscientização da população para a criação das culturas inclusivas?*

Na dimensão do *desenvolvimento de políticas de inclusão* (Dimensão B), os participantes destacaram a palavra *Lei* e associaram a ela duas outras idéias: *imposição* e *preocupação com a quantidade*. Para esta dimensão, formularam duas questões: *até que ponto*

as leis têm autonomia para interferir na formação do aluno? Qual resultado será alcançado com o cumprimento desta Lei?

Na dimensão da *orquestração de práticas de inclusão* (Dimensão C), destacaram a palavra *profissional*. Associaram a esta palavra duas outras idéias: *comodismo e falta de preparo*. Formularam outra questão a ser problematizada: *quais os diferenciais necessários para o desenvolvimento de práticas inclusivas?*

Em resposta à primeira questão, os participantes destacaram a palavra *valores* e listaram três valores considerados essenciais à *criação de culturas inclusivas*: *cooperação, espírito competitivo e respeito ao próximo* – descrito como compreensão dos limites do outro. Em resposta à segunda questão, os participantes destacaram uma visão ambígua diante do *desenvolvimento de políticas de inclusão*: “não há como prever resultados futuros”. Em resposta à terceira questão, os participantes listaram virtudes que consideram essenciais ao professor, na perspectiva do *desenvolvimento das práticas inclusivas*: *criatividade, ética, curiosidade para buscar o conhecimento, determinação, esperança*.

As figuras e “frases de efeito” também são pontos que devem ser destacados neste “mapa”. As imagens associadas à Dimensão A foram: (1) um menino lendo, (2) um jogo de hóquei sobre os cavalos, (3) uma sala de aula “cooperativa”, (4) duas crianças, com Síndrome de Down, dançando, (5) um menino de castigo, com “chapéu de burro” e, (6) cadeiras vazias, de duas cores diferentes, e a frase: “PONHA-SE NO LUGAR DO OUTRO – a compaixão é um dos sentimentos mais poderosos que existem. Diferente da pena, ela envolve atitude, ação e uma boa dose de coragem. Surpreenda-se com esse amor que nos transforma”.

As imagens associadas à Dimensão B foram: (1) um tanque de guerra, (2) o congresso nacional, cortado por uma seta ascendente e a palavra progresso, no fundo. Os dizeres: (1) “Variar é bom, mas não pode virar obrigação” e (2) “Os programas sociais são

importantes. Mas sem investimentos na formação do cidadão, o desenvolvimento econômico de forma isolada não traz benefício”.

As imagens associadas à Dimensão C foram: (1) uma mão plantando uma semente, num punhado de terra com o formato do Brasil e (2) a imagem da mata atlântica no fundo e a figura de um pássaro formado por árvores.

Algumas das idéias utilizadas para construir o “mapa” foram sinalizadas em vários trechos desta Tese, ao tratar das representações sociais da inclusão em Educação: (1) a visão negativa em relação à diferença, traduzida sob a forma de preconceito, discriminação e exclusão; (2) valores considerados essenciais à prática de uma educação orientada para a inclusão; (3) a visão negativa em relação à política; (4) o descrédito atribuído às políticas de inclusão; (5) a visão romântica das práticas de inclusão e (6) a imagem do professor como o *jardineiro* que irá “reflorestar” o mundo.

5.2.3 A interpretação lúdica de papéis

A interpretação lúdica de papéis foi outra estratégia de criatividade utilizada para problematizar a dialética inclusão/exclusão, durante o desenvolvimento do PICI¹⁵⁶. Vivemos a experiência em três encontros. Considerando a necessidade de controlar o tempo para que a atividade pudesse ser desenvolvida do início ao fim, levei um relógio digital e o “apresentei” ao grupo como um *novo participante* que, a partir desse encontro, nos acompanhou até o final do Programa. Esse recurso foi utilizado para que pudéssemos, juntos, controlar o tempo

¹⁵⁶ Vide sub-item 2.2.4.1 A estrutura das atividades realizadas.

individual e o tempo do grupo¹⁵⁷ e, efetivamente, praticar a noção de respeito à voz do e ao tempo do Outro.

5.2.3.1 A questão do autoritarismo – um caso real

No primeiro, dos três encontros em que desenvolvemos a interpretação lúdica de papéis, apresentei trechos de três entrevistas feitas com professores de Educação Física relatando problemas vividos em sua prática pedagógica.

Professora “A”: docente da Rede Municipal do Rio de Janeiro e da UNIABEU, relatou uma situação em que chegou à escola com várias idéias novas para trabalhar com os alunos e se deparou com a atitude resistente destes diante das suas novas idéias. Este problema foi denominado pelos participantes de *criatividade versus resistência ao novo*.

Professor “B”: o professor B, docente de uma escola da rede privada de ensino e da UNIABEU, relatou uma situação em que obrigou um aluno a tirar a camisa, na ocasião da realização de um jogo em uma aula de Educação Física. Este aluno não só se recusou a tirar a camisa como não quis participar da atividade. Tempos depois o professor soube que o aluno era portador de uma doença que tinha como sintoma o crescimento desproporcional das glândulas mamárias (ginecomastia) e que isso causava ao aluno muita vergonha de se expor. Este problema foi denominado pelos participantes como *autoritarismo versus baixa autoestima*.

¹⁵⁷ Esse relógio digital pisca luzes coloridas, sob a forma de um arco-íris, função esta que não foi mostrada, de imediato. O grupo encarou de forma natural o instrumento, e L. disse que eu já cronometrava, eu já “marcava o tempo” dos encontros. Quando mostrei a função pisca-pisca do relógio todos riram e eu propus que uma das tarefas seria dar um nome para o novo companheiro. G.R. sugeriu evolution (que vem de evolução), R. sugeriu excentric (de excêntrico), L. sugeriu new time (fazendo referência a uma nova forma de ver o tempo). No final do encontro, o grupo fez uma nova tempestade de idéias e outros nomes surgiram: S.S. propôs smilinguido (um bonequinho com a aparência de uma formiga), F. afirmou: “tem que ser um nome muito gay. Isso é muito gay” [fazendo menção às luzes coloridas piscando]. G.R. sugeriu Priscila (fazendo menção ao filme Priscila a Rainha do Deserto). Finalmente, F. propôs: Wilson (fazendo menção a música Eu não nasci gay, uma sátira à homossexualidade) e todos concordam que o nome do relógio fosse Wilson. A partir de então, quando alguém queria dizer que o tempo estava acabando, dizia: olha o Wilson!

Professor “C”: docente da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e da UNIABEU, relatou uma situação em que um aluno quase o agrediu pelo fato de o professor tocar-lhe carinhosamente e outra em que, sem conhecer a característica de rivalidade entre suas turmas, propôs um torneio inter-turmas que culminou em briga. Este problema foi denominado pelos participantes como *falta de experiência para identificar conflitos*.

Solicitei que o grupo elegeesse um problema para ser dramatizado. O grupo escolheu o problema relatado pelo *Professor “B”*. O relato integral da dramatização pode ser visto no APÊNDICE N. As soluções propostas pelo grupo foram:

Para o aluno: quando o professor manda o aluno tirar a camisa, o aluno pede para o professor para trocar de time. Esclarece que não se sentirá bem se tirar a camisa e que sentirá vergonha. O professor diz que as equipes já estão formadas e o aluno pede para que outro troque de lugar com ele e diz que o colega não se importará de ficar sem camisa.

Para o professor: ele aceita o pedido do aluno, o troca de equipe e não questiona o porquê do pedido do aluno.

Após a encenação do problema, nos empenhamos na reflexão sobre como o grupo se sentia vivendo a experiência de se colocar no lugar do Outro. A atitude do professor “C” foi classificada pelo grupo como autoritária e o aluno foi visto como alguém que apresentava uma autoestima baixa. Na solução dada, o movimento para a mudança na prática do professor veio do aluno, que pediu-lhe para trocar de time. Esta solução propôs que o aluno superasse a “vergonha” de sua condição física para conquistar a possibilidade de incluir-se na atividade. O professor, por sua vez, foi colocado na situação daquele que, compreendendo o pedido do aluno e, tentando continuar a sua atividade, aceita a sugestão. Perguntei, então, ao grupo: trocar o aluno de lugar, sem perguntar o porque, resolveria o problema?

Todos, sem exceção, afirmaram que resolveria, naquele momento, mas que seriam necessárias outras atitudes além daquela para promover a inclusão e a primeira delas seria conversar com o aluno para saber os seus motivos.

Outras falas a respeito da experiência enfatizaram os seguintes temas: (1) a relação próxima e ambígua entre a experiência vivida e as possíveis experiências que vivenciarão na prática pedagógica e (2) os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica orientada para a inclusão.

(...) eu acho muito importante porque à vezes a gente toma uma certa posição e você só tem apenas uma visão (...) pô, mas e se eu tivesse no lugar dela, como é que é isso? É muito fácil você chegar e dizer, eu tô passando por isso, isso e isso e você falar: ah, que pena, mas quando você já passou por isso, quando você, será que isso é grave mesmo? Quando você reflete, quando você começa a analisar, refletir... é o que eu acho que o professor precisa ter... você começa a ter uma visão... é você olhar além do que os seus olhos enxergam. Você não pode olhar só para o problema, você tem que ver se através daquele problema você já acha uma solução para isso. É isso que você tem que fazer. Se colocando no lugar do outro muitas vezes você acha a solução para o problema que a própria pessoa não está vendo. Às vezes ela está tão desesperada que ela não acha. Às vezes está escrito grandão: saída. E ele está dizendo socorro, socorro e não vê isso. E você chega e diz: vem que eu te ajudo. (G.B.)

(...) teoricamente isso é uma coisa muito legal. Mas na prática isso é muito complicado. Aqui a gente simplesmente representou. A gente não tinha pressão, por exemplo, talvez, dez alunos aqui, dez alunos ali: 'e aí, professor, vai começar? Vamos embora, professor!'. A gente não tinha o estresse. A gente não sabe... a gente não está com nenhum problema emocional, nesse sentido. Então, é muito legal na teoria. A gente sabe que essa é a maneira correta de se viver. Mas cada situação é uma situação diferente da outra. Talvez se a gente parar para analisar, quando acontecer de novo a gente pode parar para se corrigir, como também pode acontecer de você não se corrigir. (F.)

(...) é interessante analisar esse caso nos dias de hoje. Esse professor é um exemplo, mas eu conheço vários exemplos. Mas é um exemplo pra todos nós. Se colocar no lugar do aluno e ver o que ele está passando. Eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso. Pensar no lugar do aluno e ver o que ele está pensando. Vivenciar isso, aqui agora, abriu meus olhos em relação a isso. (S.S.)

(...) foi bacana mesmo, porque se colocar no lugar do outro muitas vezes é muito difícil, é muito difícil mesmo. É um exercício diário e que a gente tem que fazer porque a gente convive com várias pessoas, tanto no trabalho quanto em casa. Então a pessoa, no exemplo do aluno, ele tinha vergonha porque tinha problema com o corpo dele, né? Então, o professor não quis saber, no primeiro momento. Ainda bem que o *amigo fiel* dele veio, colocou

a cabeça dele no lugar e depois ele conseguiu trocar o aluno sem mesmo perguntar porque ele não queria tirar a camisa. Então, é muito importante, a gente tem que exercitar isso sempre. Porque às vezes a gente também está nessa situação e alguém nem pensa em se pôr no nosso lugar e é aí que a gente sente isso na pele. (G.R.)

Mesmo que o grupo tenha reconhecido o valor da experiência de se colocar no lugar do Outro, é importante atentar para o fato de que as soluções encontradas para o problema proposto parecem basear-se na forma como representam o papel do professor e o papel do aluno no processo de inclusão em Educação: aquele que deve ser incluído necessita superar-se. Aquele que é o responsável pela inclusão deve compreender os motivos do excluído e promover ações – imediatas – que possibilitem a inclusão – entendida como participação “física”. O aluno deve ser compreendido em sua diferença. O professor deve “respeitar” essa diferença – respeito, aqui, entendido como *tolerância*. Cabe-nos perguntar: que ações poderiam ser tomadas, em termos de culturas, políticas e práticas de inclusão, para problematizar o preconceito, a discriminação e o autoritarismo na escola, no sistema educacional, na sociedade mais ampla e ir além da tolerância?

5.2.3.2 Futebol: uma questão de gênero? – um caso imaginado, e nem por isso imaginário

No segundo dia de experiência com a interpretação lúdica de papéis, apresentei a entrevista concedida pelo professor M.S, do Colégio Pedro II. Ele destacou três problemas vividos em sua prática: (1) relacionados a questões de gênero, onde os meninos resistem à participação das meninas nas atividades e estas, por sua vez, exigem o direito à participação e não aceitam passivamente a exclusão; (2) relacionados à *performance*, onde os alunos questionam as adaptações das regras oficiais para adequar as atividades às necessidades das turmas, que apresentam atitudes de competição extrema e não valorizam a preferência pelos aspectos qualitativos em oposição aos quantitativos; (3) relacionados aos valores, onde os alunos não querem ouvir a voz dos colegas, mas exigem serem ouvidos. O professor M.S. não

apresentou os problemas como se fossem situações de aula, mas falou sobre eles de uma maneira geral, utilizando um tipo de linguagem próxima da linguagem acadêmica.

Após a apresentação da entrevista, pedi ao grupo que listasse os problemas apresentados pelo entrevistado. O grupo teve dificuldade para realizar a tarefa e eu optei por “contar” os problemas novamente, reelaborando as informações como se fossem situações de aula. O grupo listou os problemas: machismo, *performance* e valores. No processo de escolha do problema a ser dramatizado, constataram que o problema dos valores era mais amplo e englobava os outros dois.

Pedi para que o grupo planejasse uma cena onde deveriam expressar o problema eleito e que os protagonistas fossem o professor e dois alunos, um menino e uma menina. Dei alguns minutos para que organizassem. L. assumiu o papel do professor e G.R e R. os papéis de alunos. O debate acerca da experiência vivida trouxe à lembrança dos participantes experiências de exclusão vividas nas aulas de Educação Física quando eram estudantes da Educação Básica:

Na época que eu fazia Educação Física, o que os professores faziam? Pô, olha só, futebol para os meninos e o outro, o cantozinho da quadra, olha, queimado ou então faz ginástica localizada... era assim. E isso foi anos, porque quando tinha vôlei, ele dividia. Vôlei um pouquinho para os meninos, vôlei um pouquinho para as meninas. Era rara às vezes onde todo mundo pudesse jogar. E até hoje, gente! Eu voltei lá e é a mesma coisa. (G.B.)

Além de lembranças, o debate também promoveu críticas à separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física:

(...) Como é que você vai saber lidar com o problema se você está fugindo do problema? Isso é um problema, o relacionamento entre meninos e meninas no ambiente escolar? Até certo ponto sim. Mas como você resolve se você não está trabalhando, se você está afastando, mesmo a questão social e a questão dos valores? Isso é complicado. (C.)

Em outra fala, L. sugeriu utilizar a habilidade do aluno como um recurso à aprendizagem:

(...) pô, eu acho que isso aí são coisas que vão acontecer, né? Independente de ser um menino e uma menina, pode ser dois homens ou duas meninas. Vai ter esse problema da exclusão. Sempre vai ter um que tem um pouco mais de vivência, né? Que já jogou, e tal... então eu acho interessante a gente estar sempre trazendo, tentar trazer ele para o nosso lado. Eu acho isso importante. O que acontece? Eu acho que se eu fosse ficar batendo boca com o R. eu acho que a gente ia falar, falar, falar, o tempo da aula ia passar e não chegaria a lugar nenhum. Então eu acho que é justamente assim mesmo, você pegar os alunos que estão zoando, e os alunos que estão... que se dizem saber mais do que os outros e ‘pô, chega aqui, então você vai me ajudar. Então faz isso... é muita gente, não tem como... vai ser difícil pra eu olhar todo mundo sozinho, então pô, me ajuda aí a dividir o grupo, dá uma olhada do lado de cá que eu olho aqui, depois a gente troca’. Eu acho importante essa interação com o aluno. (L.)

A solução dada pelo grupo buscou utilizar a vivência dos alunos na prática do desporto como um recurso à aprendizagem. Nesta segunda experiência, o professor é o *agente* da inclusão: ouve, compreende, respeita as diferenças e busca parcerias. Contudo, a solução também se coloca como imediata. Resolve o problema na hora em que acontece, mas não prevê mudanças a longo prazo, nem problematiza os processos de exclusão que advêm de questões de gênero e desempenho, por exemplo. A pergunta formulada a partir da análise da primeira experiência também cabe aqui. O que se pode fazer além das ações imediatas?

5.2.3.3 A questão da violência: quando a ameaça nos paralisa

No último dia de experiência com a interpretação lúdica de papéis, apresentei aos participantes a entrevista concedida pelo professor P.G., docente da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e professor da UNIABEU. Ele relatou quatro experiências vividas com seus alunos da rede pública de ensino: (1) na primeira, abordou um aluno pichando o muro da escola e foi ignorado pelo aluno, que continuou a pichar o muro, sem dar-lhe atenção; (2) na segunda, um aluno “invadiu” a quadra, durante a aula de Educação Física e “passeou” pelo meio da quadra, sem qualquer preocupação com a atividade que estava ocorrendo e com o professor como uma figura de autoridade. Supostamente esse aluno tinha envolvimento com o

tráfico de drogas; (3) na terceira, o professor vê um grupo de alunos apedrejando as janelas de um prédio, recém construído, na escola onde trabalhava; e (4) na última experiência relatada, uma aluna admitiu ter ganhado uma caixa de bombons roubada pelos traficantes do morro onde morava. O professor argumentou com a aluna, perguntando como ela se sentiria se fosse o pai dela que tivesse sido roubado. Segundo o entrevistado, a aluna disse que “quase desistiu de comer o bombom”, mas isso não ocorreu. Nas três primeiras situações o professor optou por se omitir.

Houve uma grande polêmica em relação aos casos relatados pelo professor e o grupo identificou a violência como um problema central que unia todos os casos. Após elegerem a situação da pichação para dramatizar, um novo conflito surgiu: o que fazer com o aluno pichador?

O problema foi focalizado no aluno “infrator”. As soluções variaram entre a punição – mandar pintar o muro, levar o aluno à secretaria, dar parte na polícia – e a “conscientização”, ou a “transformação” do aluno – através do diálogo a respeito da infração cometida ou do incentivo ao desenvolvimento de seus supostos “potenciais artísticos”. Nesta situação, não se chegou a um consenso e o grupo não realizou a dramatização. As soluções dadas parecem retratar, mais uma vez, a representação de que o papel da educação é *socializar* o indivíduo ou, em outras palavras, imprimir os padrões válidos e aceitáveis socialmente para incluí-lo na escola e na sociedade mais ampla.

A partir daí, nos empenhamos em discutir porque a temática da violência causa tanto incômodo e, em muitos casos, paralisa nossas ações. Se, por um lado, a punição poderia ser uma solução, por outro, “o que fazer quando uma infração grave [como um assassinato, por exemplo] é cometida por uma criança de cinco anos?”, problematizou G.B. Se, por um lado, devemos dialogar com os alunos e “conscientizá-los” a respeito do que é certo ou errado, “é

certo incentivar um aluno que está pichando a parede da escola, dizendo: ‘meu filho, use seus dons para pintar quadros’?’, pergunta L.

O grupo chegou à conclusão de que não é possível encontrar uma solução prévia para resolver situações como essas. Problemas como a desigualdade social, a falta de participação ou a participação insuficiente da família na educação moral dos filhos, a falta de limites dos alunos e a falta de respeito com o ser humano são alguns, dos muitos aspectos a serem considerados quando se fala da violência. Esses e vários outros problemas são discutidos pelas teorias aprendidas na formação inicial, mas esbarram no “calor dos acontecimentos” da prática educacional. A solução para esses problemas ultrapassa a “vontade” dos professores, típica da esfera privada, individual, e da ordem do desejo e se confronta com a esfera pública da necessidade, criada nas relações com *Outros* e, também, com a exigência de participação desses *outros*.

5.2.3.4 Reconhecendo que não há solução, mas soluções – o conhecimento como primeiro passo

Nos últimos encontros do PICI, o tema da relação teoria-prática passou a ser abordado em nossas discussões:

A gente quando faz a formação em Educação Física, a gente sabe que vai trabalhar a formação integral do aluno. Mas como a gente vai trabalhar? (...) isso é sério! A gente não vai só trabalhar a questão do movimento, mas como? Eu ainda não consigo ver, sem fazer essa divisão, teoria e prática.
(C.)

O reconhecimento de que não há solução, mas soluções variadas para problemas variados, em contextos variados, incentivou-nos a planejar um produto que teria como intuito discutir essas questões em sua relação com a Educação Física escolar. Esse produto teria a forma de um livro, produzido pelo próprio grupo.

Partimos do princípio de que os problemas presentes na realidade não são estritamente privados. Esses problemas são, sobretudo, públicos, na medida em que se relacionam às condições materiais de existência engendradas socialmente e surgem nos embates e confrontos provenientes das relações entre as pessoas. Nesse sentido, a iniciativa de organizar um livro que trata destas questões é o resultado da *atuação política refletida* que incentivou o grupo de participantes à criação de propostas de ação e transformação da realidade. Elegemos alguns temas a serem investigados e problematizados e organizamos a estrutura do livro, conforme o Quadro 16:

QUADRO 16: A ESTRUTURA DO LIVRO <i>CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</i>	
A Criação de Culturas de Inclusão na Educação Física Escolar: A construção de valores inclusivos como foco	
✓	Respeito, alteridade, diálogo, justiça e participação
✓	Cooperação e competição saudável
✓	Ética e Educação Física na escola
A produção de Políticas de Inclusão na Educação Física Escolar: A formulação de estratégias didáticas como foco	
✓	Valorizando as diferenças: gênero, sexualidade e desempenho
✓	As várias faces da violência: desafios à Educação Física
✓	O Esporte na escola e a dialética inclusão/exclusão
Desenvolvendo Práticas Inclusivas na Educação Física Escolar: A interação professor-aluno como foco	
✓	A interação professor-aluno: autoridade X autoritarismo
✓	A afetividade e a resignificação do conceito de amizade
✓	A criatividade como elemento mediador das práticas inclusivas

Cada participante escolheu um tema e se propôs a investigá-lo de forma mais aprofundada. Entre as estratégias empreendidas para dar prosseguimento ao desenvolvimento deste projeto: (1) sugeri autores e disponibilizei artigos e livros relacionados aos temas eleitos, (2) promovi um encontro entre os participantes do PICI e a Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos, a fim de que pudessemos trocar idéias a respeito dos temas eleitos e obter sugestões de leituras que pudessem auxiliá-los em suas pesquisas e (3) trocamos idéias,

durante três encontros, a respeito do que tinham elaborado em relação ao tema que desenvolveriam.

O projeto está, eu diria, em fase de gestação. Seu desenvolvimento não coube nem no tempo, nem nos objetivos do PICI. Contudo, posso assegurar que o processo de concepção deste livro foi, em si, um dos grandes resultados deste Programa. Esse movimento possibilitou que aproximássemos, criativamente, a teoria da prática, sonhando em transformá-lo em *práxis*. Possibilitou, também, um primeiro passo em direção ao questionamento sobre de onde vem o conhecimento para resolver os problemas relativos à dialética inclusão/exclusão. Se, no contexto geral das RS da inclusão em educação esse conhecimento deve ser técnico, produzido por especialistas, no PICI, nos empenhamos em desvelar essa visão que oculta relações de poder e coloca o professor na condição de mero consumidor.

A continuidade deste processo será, talvez, uma das possibilidades que teremos de transformar o que sentimos e o que vivemos em algo que possa ser refletido e problematizado por Outros e, sobretudo, de produzir conhecimento a partir destas experiências.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EXPLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PICI PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Primeiro, gostaria de deixar registrado o como foi difícil redigir este item. Na condição de observadora participante do PICI, procurei, no momento das entrevistas individuais para a avaliação do Programa, me colocar “de fora” da situação para melhor compreender e analisar como os demais participantes avaliaram o processo como um todo. Realizar as entrevistas foi relativamente “fácil”, considerando que esse é um procedimento rotineiro, na vida de um pesquisador. Porém, ao tomar contato com os textos lidos visualmente e de forma escrita, não pude fugir à implicação que tive em todo o processo.

Relendo os textos, o primeiro ímpeto foi colocá-los na íntegra – opção inadequada às finalidades de um trabalho científico. A segunda opção seria fazer uma análise de conteúdo com base nas orientações de Bardin (1977), mas esta também não foi julgada adequada por mim, na medida em que deixaria “de fora” a implicação da qual falei anteriormente. Deste modo, tendo em vista que as questões colocadas na entrevista individual não foram respondidas, devido ao caráter formal do instrumento de coleta de dados, resolvi assumir, nesta seção, os riscos de dialogar com os participantes, tal como fizemos do primeiro ao último encontro. O diálogo: esta foi a minha opção de análise.

A primeira questão colocada foi: o que o(a) motivou a participar do Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão em Educação? As minhas expectativas em relação às respostas a esta questão tinham relação com algo que, na atualidade, é considerado “moeda” no processo de formação inicial de professores: as horas de atividades complementares. Inicialmente, este foi a única contrapartida palpável. Para alguns esta foi, realmente, a motivação inicial: “Vou ser bem sincero, me falaram assim: ‘Kátia vai fazer um programa e

vai dar 60 horas’. Aí eu falei: 60 horas. Opa, vou fazer isso aí. 60 horas, molezinha sem fazer nada, né? (R.)”. “A princípio foi a questão da carga horária, porque eu precisava, por causa do meu trabalho”. (F.)

Contudo, pude verificar outros motivos que levaram os estudantes a buscar o PICI:

(...) o que me motivou foi estar participando de uma coisa nova... Que eu não tinha experiência nenhuma... Até porque quando cortou o nosso TFC¹⁵⁸ a gente passou a ter aquela acomodação ao ato de pesquisar, e isso é ruim. Eu sempre gostei muito de pesquisar, estar buscando... (C.)

O que me motivou mesmo foram dois fatores: o primeiro... Eu não pensei na inclusão, eu pensei na criatividade. Pensei: deve ser muito legal trabalhar com um grupo de pessoas e, ali, desenvolver meu potencial de criatividade. E também o que me motivo foi o certificado, eu estava precisando... (S.S.)

Curiosidade. A única palavra que eu posso te dizer agora, a única expressão. Realmente curiosidade, porque, na verdade, na verdade, quando eu li a proposta eu não entendi muito bem qual seria a idéia. Aí, surgiram os outros colegas... ‘E aí, vamos lá, vamos tentar, vamos ver como é que é’. (L.)

O segundo tema abordado foi considerado sob o ponto de vista temporal: como você via a inclusão em Educação antes de ingressar no Programa e o que mudou? Em relação a esta segunda questão, eu também tinha algumas expectativas, entre elas a de que os participantes teriam uma visão restrita da inclusão em Educação, como um movimento relacionado a grupos de pessoas portadoras de necessidades especiais. Essas expectativas se confirmaram, em grande parte, nas respostas dos participantes.

Eu via a inclusão como uma coisa restrita. Inclusão para mim era algo que eu ouvia falar o tempo todo, na matéria Especiais¹⁵⁹. Inclusão de pessoas especiais, inclusão de deficiente auditivo... eu não imaginava que a inclusão fosse algo mais amplo (...) (F.)

Na segunda parte da questão, não havia expectativas nem hipóteses previamente formuladas, apenas um grande desejo de que o PICI tivesse surtido algum efeito no sentido de ampliar fronteiras das RS sociais da inclusão. Esse desejo foi realizado, acredito, pelo menos no que se referem aos objetivos da pesquisa:

¹⁵⁸ Trabalho de Final de Curso.

¹⁵⁹ Ele se refere às disciplinas Necessidades Educacionais Especiais I e II.

Aqui, eu aprendi muito sobre inclusão e vi que é uma coisa bem interessante de se trabalhar, porque você vai ver que não tem fim. A inclusão não tem fim: deu certo ali, você vai aprimorar. Porque aquilo que você fez, já vai estar além. Você vai ter que se reciclar, você vai ter que fazer uma coisa para melhorar... Porque o processo de inclusão que você faz aqui, vai ter que fazer diferente em outro lugar. O que você faz aqui, se for em Nilópolis vai ser diferente. Se for igual, vai ser uma grande coincidência, pelo menos eu acho. (R.)

(...) o sentimento de exclusão ele ocorre a todo momento. Tanto na escola, com aquele aluno gordinho que não quer fazer atividade, quanto num grupo social que você está ali naquele momento. Eu posso me sentir excluído (...) o leque da inclusão é um leque que tem que ser muito pesquisado, argumentado e divulgado. Assim como eu acho que eu tinha um pensamento pequeno, tem muita gente que tem um pensamento pequeno em relação a inclusão. Não tem a mínima noção do que seja essa relação entre a inclusão e a exclusão. (F.)

Inclusão, eu vejo que ela está em qualquer lugar. Por quê? Tudo aquilo que pode reprimir ou, de certa forma, deixar alguém se sentir excluído. Isso já se torna uma exclusão que, como diz o nome, já deve ter a inclusão. Então, eu hoje vejo que ela tem várias formas. Ela está no meio da família, no meio da sociedade, no meio da escola. Está entre dois amigos, entre um grupo de amigos... De repente um amigo ficou muito tempo fora e aquele grupo não quer mais aceitar ele. Fica meio, assim, de lado com ele... Então, isso é uma forma de exclusão. Então, na verdade, a inclusão é bem ampla, a forma de ser trabalhada a inclusão, e a exclusão também. (G.B.)

Eu vim para a faculdade para saber se eu estou fazendo alguma coisa de errado ou se tenho mais a aprender. E, aqui, eu vi que eu tenho muita coisa a aprender em termos de inclusão. Não é bem aquilo que você dá uma laranjinha para uma criança, quando acaba o jogo, apertar a mão dela e passa a mão na cabecinha e tchau, até semana que vem. É mais carinho, mais afeto. Tudo isso foi discutido, aqui, em sala de aula, conosco. Isso eu captei e gostei muito. Em termos de inclusão foi magnífico, você aprende que inclusão não é só tapinha nas costas, não é só elogios. É tentar incentivar o outro a sair daquela situação em que se encontra. Inclusão é uma coisa muito difícil de analisar, assim, em simples palavras. (S.F.)

O terceiro tema, também subdividido em duas partes, buscava levantar as percepções dos estudantes a respeito da própria criatividade, antes e após à participação no PICI. Em vários momentos da Tese – na elaboração do referencial teórico, no planejamento e no desenvolvimento das estratégias de criatividade durante o PICI –, tive a preocupação de retomar o conceito de criatividade como processo e analisar se o que estava fazendo condizia com o conceito utilizado. Minhas pretensões eram que o grupo desenvolvesse algumas habilidades de solução de problemas consideradas essenciais ao desenvolvimento do processo

de inclusão em Educação. Junto a isso, as minhas expectativas eram as de que a percepção sobre a própria criatividade configurava-se como algo positivo na visão desses estudantes.

Essas expectativas se confirmaram, em parte:

Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de inventar moda. Sempre tentei buscar a criatividade (C.)

Eu sempre me considerei uma pessoa bastante criativa. Eu nunca tive assim, necessidade de utilizar essa criatividade. Mas sempre me considerei uma pessoa muito criativa, eu tenho muitas idéias, coisas até assim, muitas vezes, meio malucas, doidas demais. Por isso, eu quis... Eu... essa curiosidade em conhecer o PICI. Pensei assim: eu sendo uma pessoa criativa, utilizar essa criatividade em prol de alguma coisa. (L.)

Eu não me acho totalmente criativa. Sei que eu tenho que desenvolver meu lado criativo, tenho que procurar alguns artifícios para que a criatividade, que está dentro de mim, aflore. (A.P.)

Contudo, mais do que a visão positiva da própria criatividade, constatei que o PICI incentivou-lhes a perceber a criatividade em relação à aprendizagem na troca com o Outro e a reconhecer que o desenvolvimento desta está relacionado à constituição de questionamentos a respeito do que fazer para solucionar um determinado problema que surge a partir da necessidade da coletividade. Esses questionamentos e às respostas dadas não são, exclusivamente, individuais. O ouvir o Outro e o criar com o Outro fazem parte do movimento da inclusão. Esses movimentos se fazem na interação entre as pessoas:

(...) quando você está trabalhando com as pessoas, igual ao que a gente estava, em grupo, você começa a ouvir muito o Outro. Não só ser ouvido, mas também escutar. Então, você tem sempre o que aprender. Ah, então, não posso dizer “sempre fui criativa e para mim tá bom”. Não, eu aprendi muito com a experiência, com que as outras pessoas trouxeram... a gente tem sempre o que melhorar... a gente tá aqui, mas daqui para lá, eu vou ouvir, a gente vai aprender mais, vai buscar mais, sempre tem para onde crescer. (C.)

O ambiente faz você. Aqui, eu me senti bem, com meus amigos, vendo que todos tinham o mesmo interesse em aprender algo mais. Aqui, nunca teve ninguém querendo atingir o outro e falando “Você sabe menos, eu sei mais do que você”. Havia os debates de idéias, mas não de excluir a idéia do outro. Isso me incentivou muito. O grupo em si é muito carinhoso uns com os outros, até na hora do debate. No último debate que nós fizemos, nós vimos a G.B concordando com o L., coisa que ela foi do início ao fim discordando. Mas, numa hora, ela viu que o L. estava certo. Então, houve carinho e respeito pela opinião do L. por parte dela. Isso é muito gratificante. (S.F.)

Eu posso dizer que, hoje, eu vejo que aprendi muito aqui. Eu sempre gostei de ouvir as outras pessoas, sempre gostei de ouvir a opinião de outra pessoa, mesmo eu não concordando com a opinião, mas eu sempre achei isso bom. Por quê? Porque mesmo você não concordando, dali algo de bom você vai tirar. Ou até mesmo para você falar: pô, realmente eu tinha razão. Então, eu acho isso super importante, essa questão de compartilhar com os outros e tentar crescer juntos. Então, eu acredito que eu aprendi e, hoje, eu tenho uma visão diferente sobre a questão da criatividade. Eu me via limitada, porque até então eu não tinha o estímulo. Tudo aquilo que você não tem o estímulo, você não sabe mesmo como desenvolver isso. E, hoje, eu já posso dizer que eu tenho o estímulo. (G.B.)

O reconhecimento de que os movimentos da inclusão e da criatividade não são “receitas” para a “felicidade” e para o “sucesso” também foi um dos resultados encontrados:

Às vezes bate o desespero. Bate o desespero preocupante. Por mais que você ache que está atingindo 100% da totalidade de seus alunos, você nem sempre é 100% (...) o medo é esse. Não é uma linha reta, que tem um começo e um fim. Eu vi que esse processo de inclusão é como se fosse um circuito em círculo, aonde você fica o tempo todo fazendo a inclusão e aí tem a exclusão (...) então você tem que ficar todo dia combatendo aquilo, lutando, isso é realmente assustador. Eu cheguei à concepção que isso é algo sem fim. (F.)

A necessidade, a curiosidade e o interesse pela novidade são elementos que favorecem a criatividade. Na formação inicial, esses três elementos estão presentes, cabendo à universidade não só criar necessidades, mas também despertar a curiosidade e instigar o interesse pela novidade. Em termos mais amplos, o debate em relação à dialética inclusão/exclusão é uma *necessidade* que, infelizmente, tem sido vista apenas como algo de ordem técnica. A *curiosidade* tem ficado por conta do “como fazer para incluir”, deixando de lado o debate a respeito de quem são, de onde estão e o porquê determinadas pessoas e grupos são excluídos. Se a novidade provoca interesse, cabe à universidade começar pela problematização do que já existe a respeito da inclusão. Esse movimento já é, em si, parte do processo criativo.

Durante a entrevista, pedi aos participantes que fizessem um PNI¹⁶⁰ para avaliar o PICI. De forma geral, três pontos foram considerados positivos pelos estudantes: o incentivo à busca pelo conhecimento, o reconhecimento dos próprios limites e processos de superação,

¹⁶⁰ Consideração dos pontos positivos, negativos e interessantes.

assim como dos limites e processos de superação do Outro e a aproximação entre a teoria e a prática – seja da pesquisa, seja do exercício da ação docente na escola. De tudo que foi dito pelos participantes, considero que a metáfora utilizada por R. sintetiza tanto as percepções expressas por eles, como as minhas expectativas em relação ao Programa: “o PICI vai ser um projeto que vai alimentar... Vai dar aos professores (...) a oportunidade deles pelo menos criar alguma coisa... lendo, ele vendo, ele copiando... Ele vai dizer: “eu acho que aquilo dali pode mudar”. (R.)

Alimentar significa nutrir. Significa, também, fornecer assunto para. O alimento para a criatividade e para o movimento da inclusão não está definido em receitas prontas. O que alimenta a criatividade e a inclusão, o que lhes dá sustento, e lhes mantêm são as idéias. Contudo, idéias não surgem somente da razão. As idéias afetam e são afetadas pela relação com outras pessoas. O “aprender a pesquisar” (S.S.), o “desenvolvimento de cada um” (G.B.), o “o reconhecimento de si mesmo (...) ver quem sou eu?” (G.R.), foram desenvolvidos através da “experiência do novo, do de fora. Você estar vivendo a realidade de outras pessoas... ouvindo... trocando experiências... ouvindo os profissionais que passam por problemas”. (C.). Essa experiência também valeu para “ver a importância da inclusão, que a gente vai fazer uma parte, mas que não depende só da gente. É importante saber que nós somos responsáveis pela formação do cidadão, mas que também tem que ter uma ajuda”. (A.)

Os pontos negativos destacados pelos participantes enfatizaram aspectos estruturais: o horário – afinal, todos tinham compromissos antes e depois dos encontros; a distância entre o CPEI e o local de moradia dos participantes e os poucos momentos de vivência com a dinâmica da escola.

Cabe aqui uma reflexão. Esses pontos negativos parecem ter, em seu bojo, uma crítica e ao mesmo tempo uma recomendação. O Ensino Superior, na atualidade, recebe estudantes que não têm, nem de longe, o tempo e as condições econômicas consideradas

“ideais” para investir num tipo de formação integral, onde o estudo se coloca na categoria de prioridade¹⁶¹. O trabalho é a condição para o estudo e o estudo é a condição para inserção no mercado de trabalho. Deste modo, na ausência de políticas curriculares que prevejam uma discussão mais sistemática a respeito da criatividade e da inclusão no sentido mais amplo, o investimento em experiências que não estão previstas no currículo formal, passa a ser resultado de *esforço pessoal*.

Contudo, entre vários outros aspectos, essa idéia de que o *esforço pessoal* deve ser a “regra” mascara outros condicionantes excludentes, como, por exemplo, a insuficiência de estratégias viáveis, na formação inicial, que incentivem a aproximação entre o futuro campo de atuação do professor e sua formação acadêmica. Mesmo que a prática de ensino seja uma estratégia, creio que a forma como ela é organizada ainda deixa muitas lacunas, como, por exemplo, o reconhecimento de que o professor, ao ministrar as suas aulas, *cria* as suas *teorias* e age com base nos resultados dessa criação. Em síntese, a busca por essa aproximação ainda tem sido um movimento de mão única que depende do aluno e que, ao mesmo tempo em que pode vir a oferecer inúmeras e variadas experiências de sucesso, estas não estão ao alcance de todos os estudantes.

Alguns dos pontos interessantes expressos nas falas dos participantes se confundiram, em vários momentos, com aqueles que foram classificados como positivos: “O aprender a ouvir o Outro e a se colocar no lugar dele” (C.), “saber o que o Outro pensa, nem todo mundo pensa igual” (A.), “o prazer de conviver, contar com todo mundo unido, junto” (S.F.), “na aula, cada um coloca a sua opinião, mas não debate. Aqui não, a gente conseguiu chegar a uma conclusão e foi muito interessante. A gente tem que saber ouvir as pessoas, ouvir os outros (...) a gente tem outras coisas certas que vê. E aqui a gente pôde colocar...” (R.).

¹⁶¹ Neste ponto, me refiro especificamente aos estudantes da UNIABEU. Embora eu não tenha feito uma investigação prévia a respeito do número de alunos que trabalham e estudam, dentro do grupo de participantes do PICI esse percentual era de 100%. Todos os participantes estudam e trabalham.

Outro ponto interessante destacado referiu-se às atividades de criatividade desenvolvidas: “Elas faziam a gente refletir, pensar” (G.B.). Dentre as várias atividades, a técnica dos seis chapéus foi a que mais chamou atenção dos participantes:

A questão, que eu achei muito interessante, foi a dinâmica do chapéu. Cada um colocou o que achava, mas a gente via que, na maioria, um chapéu prevalecia... Então, é uma coisa que a gente tem que viver para saber qual a característica de cada um. Com aquela dinâmica, a dos chapéus, eu praticamente vi a característica de cada um. Eu pude ver que eu era mais de um jeito, que o outro era mais de outro... Tem gente que se identifica mais com o juiz, de achar que pode julgar o outro. Essa foi uma parte interessante, que deu para alimentar bastante. (R.)

Na minha avaliação, alguns dos pontos interessantes ficaram por conta: da apropriação do processo de pesquisa e da própria pesquisa por parte dos estudantes; do reconhecimento de que a inclusão é um processo infundável e da manifestação do desejo de continuar o trabalho e, com isto, colaborar na formação de outros estudantes. Isso ficou marcado na fala de vários participantes:

O grupo iniciou numa sala escura, a gente iniciou numa sala escura, os que tinham uma idéia sobre inclusão era algo, assim, muito limitado, era algo muito restrito. Eu me lembro que num dos nossos encontros, o F. até citou “puxa, agora eu tô até com medo. Quando eu acho que eu estou incluindo, sempre vejo uma parte que está faltando ainda”. Que ainda tem que ser melhorada. Ou seja, então essa nossa pesquisa, desse grupo, bom seria é que ela não parasse... Ela se interrompe, não sei se vai vir um outro grupo pra partir daí, e um outro grupo pra partir daí... A gente não pode dizer: agora, nós conseguimos fechar o ciclo da inclusão. Eu acho que esse momento de parar está muito, muito longe ainda. Acho que a gente não está nem avistando ele ainda no horizonte. Acho que é um ponto bem interessante, a gente continuar sempre pesquisando, ler idéias, publicações de outras pessoas, trabalhar com isso, manter sempre um contato do tipo: — Cara, tive um problema assim assado na minha aula. — Ah, eu já passei por isso. Tenta fazer assim, comigo deu certo. É aquele velho ditado, “uma mão lava a outra e as duas vão lavar o rosto”. Acho que o ponto interessante é continuar a pesquisa. (L.)

Um ponto legal, que você fez, mas poderia explorar mais em relação a isso. Mas você fez bastante isso. É fazer a gente pensar em relação à inclusão no seu dia-a-dia mesmo. Por exemplo, você deu vários textos, colocou vários tipos de situações, só que, no próximo, fazer com que a gente pesquise mais isso. O que nos faz pensar gera aquele stress, mas é um stress de aprendizagem. Ih, caramba, eu tenho que fazer isso. E, então, vamos lá. Aí, começa a pesquisar e isso faz com que aumente cada vez mais a nossa aprendizagem. (S.S.)

Espero que você continue com esse trabalho, não pare nunca. Eu, L., F., G.R. e G.B. estamos aqui para fomentar os próximos alunos. E falar para eles: “Meu irmão vai que você tem muito que aprender, mas a pessoa tem que vir para aprender. A pessoa tem que querer aprender, porque aqui você aprende. (S.F.)

Várias foram as sugestões dadas pelos participantes para o aprimoramento do PICI. A última questão os incentivava a pensar a respeito do que era necessário substituir, combinar, adaptar, aumentar, arrumar, modificar, colocar outros usos e eliminar do Programa. Entre as respostas, foram sugeridos: (1) substituir o horário e os locais destinados a conhecer a prática pedagógica dos professores de Educação Física; (2) combinar/aumentar as “pesquisas de campo” (S.F.), a troca de experiências entre os estudantes e os profissionais que atuam na área da pesquisa e da escola; (3) desenvolver o Programa em outros campos de atuação como empresas, ONGs e projetos sociais e nas escolas, com os professores, estudantes e a família destes estudantes. Em relação às possíveis modificações e eliminações, duas respostas trazem à tona algumas implicações de um Programa como este para a elaboração de políticas de formação para a inclusão em Educação. A primeira é o reconhecimento de que não existem receitas prontas. O PICI foi uma experiência bem sucedida, neste grupo, neste contexto. Outras iniciativas podem partir do que já existe, mas é só na ação e pela ação, mediada pelo diálogo, que se pode propor uma formação voltada para a inclusão:

Modificar... Não sei... Eu acho que modificar entra na mesma visão do substituir, nós alcançamos o nosso objetivo, qualquer substituição, modificação ou sinônimos, teria que se ver um novo grupo. Quem é o novo grupo? Dá para aproveitar muita coisa? Não, esse grupo aqui é totalmente e diferente. Esse grupo aqui é mais sério... O nosso grupo foi um grupo bem mais divertido. Nossos encontros pareciam mais um show de piadas do que propriamente um estudo, né? Eu acho que você poderia esperar um próximo grupo para poder tentar analisar melhor essa questão. (L.)

Outro ponto destacado revela a importância de compreender a formação de professores para a inclusão como algo que vai além do ensino da técnica:

(...) tudo valeu a pena, até as discussões, as divergências. Porque isso serviu de aprendizado, a gente fez uma grande escola. A gente não formou só

profissionais, mas seres humanos. Até as divergências que se levantavam sobre um determinado tema foram importantes para o nosso crescimento, para nosso aprendizado. (C.)

Em vários trechos desta Tese, argumentei que as RS são construídas na interação entre os homens. Seu “alimento” é variado: a Ciência, a mídia e o conteúdo discursivo advindo das relações cotidianas entre as pessoas. O PICI foi idealizado com vistas à tentativa de problematizar esses conteúdos, partindo da compreensão de uma parcela dos atores da formação de professores de Educação Física – os próprios estudantes. Historicamente, o papel desses atores têm sido consumir o conhecimento que é produzido a respeito da criatividade, da inclusão, da Educação, sem, necessariamente, implicar-se nesta produção. Os resultados do Programa apontam para possibilidade de formar *autores*, neste e deste processo.

Posso assegurar que os principais temas presentes no provável núcleo central das RS da inclusão foram problematizados durante o trabalho: *A inclusão é um processo coletivo* que se concretiza através da *cooperação*; *Oportunidade, direitos, participação*: princípios que devem ser garantidos para que a inclusão ocorra; *Respeito e igualdade*: valores consensualmente aceitos quando o assunto é inclusão em Educação; *A educação é o processo* que possibilita a inclusão, através da *socialização* e da possibilidade de tornar o indivíduo um *cidadão*; *O preconceito* deve ser combatido para que a inclusão ocorra.

Os elementos presentes no provável núcleo periférico dessas RS também foram abordados. Em relação a estes últimos, foi possível observar através das metáforas do *professor-jardineiro*, do *professor-ator*, do *professor-amigo*, dos *óculos* e dos *ingredientes para a inclusão* o quanto o processo de formação inicial contribui para a criação dessas representações e pode contribuir para a (re)criação dessas representações e das práticas sociais a elas relacionadas.

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

Chegou a hora de retomar – mais uma vez – os objetivos da pesquisa. A expressão “mais uma vez” fica por conta das inúmeras vezes que fiz esse movimento, na tentativa de ser coerente com o rigor científico necessário à pesquisa científica e com os compromissos assumidos com o grupo de participantes do PICI.

Esta pesquisa teve como objetivo geral *explorar os efeitos de um programa experimental de incentivo à criatividade e às habilidades de solução de problemas em nível de formação inicial de professores de Educação Física e suas contribuições para a criação de alternativas práticas de promoção da inclusão em Educação*. Para tornar possível sua consecução, estabeleci três objetivos específicos:

- Investigar o núcleo central das Representações Sociais dos futuros professores de Educação Física do ABEU Centro Universitário (UNIABEU) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca da inclusão em Educação;
- Elaborar um programa experimental de desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas a partir dos dados encontrados no sistema periférico das RS da inclusão em Educação com vistas à transformação das representações e das práticas sociais dos futuros professores de Educação Física;
- Aplicar, em caráter exploratório, o programa experimental de desenvolvimento do processo criativo e das habilidades de solução de problemas em um grupo composto por estudantes de graduação em Educação Física, em fase final de formação na licenciatura;

A relevância social da pesquisa foi justificada pela possibilidade de: (1) *produzir conhecimento* acerca da criatividade e da dialética inclusão/exclusão a partir das representações sociais dos futuros profissionais de Educação Física; (2) *desenvolver soluções criativas* para os problemas enfrentados na prática pedagógica em Educação Física escolar e,

(3) *sugerir alternativas à formulação de políticas* de formação inicial de professores com vistas à concretização dos ideais de inclusão em Educação.

As conclusões tecidas neste capítulo se propõem a examinar algumas escolhas realizadas nesta Tese, que me orientaram na consecução dos objetivos e na busca por fazer jus às finalidades a que esta se propôs. Estas conclusões foram organizadas em três partes: (1) os pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos que sustentam os meus argumentos, (2) as técnicas eleitas para atingir os objetivos propostos e (3) os compromissos éticos e políticos, inseridos no contexto da práxis da pesquisa e da docência.

7.1 Os pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos

Início pelos pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos, resgatando a pergunta que me moveu a investigar a temática da criatividade em sua relação com a inclusão em Educação: *seria a criatividade uma característica determinante para a inclusão em Educação?* Após a experiência vivida no PICI, arrisco-me a dizer que a criatividade não é um determinante “para” e muito menos a inclusão é determinada “por”. A polissemia a que os dois termos estão submetidos impede-nos de chegar a uma conclusão baseada na racionalidade científica e formulada a partir de um enunciado geral.

Ao rever os conceitos centrais – criatividade e inclusão – e assumi-los em sua ambigüidade, optei em defini-los como processos. Não creio que listagens que enunciem características previamente e cuidadosamente selecionadas sejam suficientes para pensar a criatividade humana. Não creio, também, que a definição de padrões de desempenho ou modelos de produções criativas seja suficiente para incentivar a pessoa a criar. Da mesma forma, não creio que o estabelecimento de causas e conseqüências unívocas para a exclusão seja o caminho para pensar e fazer a inclusão.

Com base no ponto de vista do *processo*, os conceitos de criatividade e inclusão assumem sua condição de *movimentos* e, como tal, podem ser compreendidos em sua relação com as condições sociais, culturais, políticas e históricas que regem as formas de pensar, agir e perceber dos sujeitos. Se compreendidos fora do movimento que os engendra, criatividade e inclusão passam a definir *o que* os sujeitos são e *o que devem fazer*, em detrimento de conhecer *quem são, o que fizeram, como fizeram e o que pretendem fazer*.

Em outros termos, os conceitos de criatividade e inclusão se definidos sob enunciados gerais, tidos como válidos em qualquer tempo e lugar e para qualquer sujeito, tendem a restringir a alguns poucos o status de “criativo” e a outros poucos o direito de ser incluído ou, ainda, determinar os rótulos que identificam uma parcela de excluídos bastante questionável.

Definida enquanto processo, é possível considerar a criatividade como um potencial humano e o produto criativo como o resultado da avaliação social, cultural, histórica, dirigida aos artefatos que resultam da materialização concreta deste potencial. Definida enquanto processo, a inclusão passa a ser considerada como o resultado de uma luta infundável pela garantia dos direitos da pessoa de ser pessoa, e desenvolver todos os seus potenciais. Luta-se, pois, para garantir algo que em si, não existe, de fato, mas se almeja que exista, um dia, sabendo-se que no dia posterior, ou no momento posterior, o que é fato, pode não o ser mais.

Neste sentido, a exclusão assume seu caráter dialético em sua relação inseparável com a inclusão. A exclusão

não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ele [o processo] é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2002, p.9).

Historicamente, a Ciência e a mídia têm contribuído para definir, classificar e atribuir valor às pessoas, sob pontos de vistas bastante particulares, em relação a sua condição de incluídas ou excluídas. Essas instituições, no sentido atribuído por Berger & Berger (2007a),

criam e apresentam conhecimentos, que são re-presentados pelas suas audiências no contexto das relações sociais. O conhecimento criado não é fielmente re-presentado nessas relações, mas representado socialmente, sob a forma de *novas teorias*, na medida em que essas audiências (1) nem sempre participam desse processo de criação, (2) nem sempre compartilham dos meios utilizados neste processo e (3) nem sempre reconhecem como válidos os sentidos e finalidades daqueles que criam as teorias cunhadas pelo conhecimento científico.

É, neste sentido, que *a representação social da inclusão em Educação pode ser um obstáculo à identificação dos problemas a serem resolvidos no contexto da prática profissional*. A RS da inclusão em educação pode ser um obstáculo, não pelas diferenças existentes entre as *teorias do senso comum* e as *teorias Científicas*. As diferenças são a base da alteridade. O obstáculo a que me refiro diz respeito ao não reconhecimento dessas diferenças por parte da Educação que, no uso das Ciências que a compõem, tem buscado encontrar soluções para ampliar as oportunidades de participação dos indivíduos na sociedade democrática e, nessa busca, vêm se utilizando de conhecimentos que são criados fora do contexto daqueles que os *tornam carne*: os professores. E, no caso desta Pesquisa, os futuros professores.

A investigação das representações sociais da inclusão em Educação permitiu-me aproximar-me de como os conhecimentos relativos à dialética inclusão/exclusão são *transformados em carne* pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física das instituições participantes. Entendendo a inclusão em seu movimento dialético com a exclusão e a criatividade em sua força inerentemente humana, não me considerei autorizada para partir dos meus pontos de vista particulares, para estabelecer *o que deve ser criado para concretizar os ideais de inclusão em Educação*.

A opção pela abordagem do núcleo central das representações sociais permitiu que eu me aproximasse de um número maior de sujeitos, coisa que não seria possível sem o auxílio das técnicas que lhes são próprias, em função das limitações de tempo e de percurso que se interpõem às produções científicas atuais. Essa abordagem, classificada como estrutural, no campo de investigação das Representações Sociais, auxiliou-me, também, no processo inicial de análise dessas representações, na medida em que propõe uma forma mais organizada de se aproximar das mesmas.

Não tive o intuito de substituir a *grande teoria* de Moscovici (2003). Parti de um corpo de proposições que visa contribuir, nas palavras Flament (1989, apud SÁ, 1996), “para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (p.51).

A opção pela técnica para investigar fenômenos de caráter tão ambíguo e subjetivo pode, num primeiro momento, ser interpretada, nesta Tese, como uma contradição teórico-metodológica. Parto, então, dessa possível contraditoriedade e proponho outro ponto de vista para a relação entre os fenômenos subjetivos, políticos e sociais e a dimensão técnica na produção do conhecimento.

É sob este ponto de vista que pretendo examinar a segunda, das três importantes escolhas das quais me referi no início desta conclusão: as técnicas eleitas para atingir os objetivos propostos.

7.2 As técnicas eleitas para atingir os objetivos propostos

No sentido estritamente semântico, a técnica pode ser definida como “maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (AURÉLIO, 2004). Sob o ponto de vista histórico e filosófico, a técnica em seu sentido geral

(...) compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. Neste sentido, técnica não se distingue da arte, da ciência, nem de qualquer processo ou operação capazes de produzir um efeito qualquer: seu campo estende-se tanto quanto o de todas as atividades humanas” (ABBAGNANO, 2007, p.1106).

Esse sentido geral não inclui a infinidade de críticas dirigidas à técnica, mais intensamente realizadas a partir da Segunda Guerra Mundial (idem) e que, em muitos casos, persiste até os dias atuais. Entre vários dos aspectos que classificam a técnica sob o ponto de vista negativo, gostaria de problematizar dois, em especial. O primeiro, diz respeito à “sujeição do trabalho humano às exigências da automação” e o segundo argumenta sobre a “incapacidade da técnica de atender às necessidades estéticas, afetivas e morais do homem; portanto, sua tendência a favorecer ou determinar o isolamento e a incomunicabilidade dos indivíduos” (ibidem, p. 1107). Esses dois argumentos incidem na classificação da técnica como uma prática que produz a *alienação* das pessoas, tornando-lhe alheias a capacidade de criação que lhe é inerente.

Esses argumentos sustentam, também, algumas críticas dirigidas à Psicologia Cognitiva, que “trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação” (STERNBERG, 2000b) e aos adeptos da abordagem múltipla da criatividade (STERNBERG & LUBART, 1995), que fazem uso de determinadas regras – a princípio, úteis e eficazes – para compreender e desenvolver a criatividade humana (COPLEY, 1997; STERNBERG & WILLIAMS, 1999; SILVA, 2004).

Essas críticas podem colocar em questão o cerne do problema formulado nesta Tese: *O desenvolvimento do processo criativo na formação inicial de professores e, com ele, das habilidades que facilitam a solução de problemas relativos às Ciências Humanas, altera as representações e práticas sociais dos futuros professores acerca da dialética inclusão/exclusão em educação?*

Dito de outra forma, a técnica sob o ponto de vista da utilidade e eficácia não teria sentido para as finalidades a que se propõe o problema desta Tese. Não é possível estabelecer

um conjunto de regras a fim de desenvolver, de forma eficaz, *o processo criativo e as habilidades que facilitam a solução de problemas relativos às Ciências Humanas*. Os próprios problemas característicos das Ciências Humanas apresentam inúmeras variáveis que não podem ser estabelecidas a partir de procedimentos eleitos previamente.

Em síntese, a técnica, sob o ponto de vista da utilidade e da eficácia, desconsidera os fenômenos subjetivos, políticos e sociais que engendram a produção do conhecimento e, sobretudo, conforma as pessoas à ordem, na medida em que o aliena da sua capacidade de criação.

Proponho, então, outro ponto de vista para o conceito de técnica e, sobretudo, para o conjunto de métodos que elegi a fim de atingir os objetivos propostos nesta Tese. Nesse ponto de vista, considero a técnica não em seu valor de uso ou em sua eficácia para manter a ordem, mas em sua potencialidade para servir como meio de transgredi-la, na medida em que incentiva o homem a questioná-la em sua suposta perfeição.

Foi esta outra visão em relação à técnica que me levou a desconfiar que o provável núcleo central das representações sociais da inclusão em Educação poderia não corresponder à ordem – ou a organização – apresentada no primeiro momento da pesquisa e problematizar essa ordem.

No contexto geral dos participantes, a inclusão em Educação parece ser representada de uma determinada forma, com base numa determinada organização. Essa representação se mantém, na medida em que considero os universos particulares de cada instituição? O que se mantém e o que não se mantém? Por que alguns conteúdos se mantêm e outros não? Por que as idéias “mudam de lugar”? Por que determinadas idéias são mais enfatizadas por um grupo de estudantes e por outro não? Quais as implicações desses novos conteúdos, idéias e organizações para pensar a formação de professores para a inclusão? Essas questões ilustram

apenas algumas das minhas aflições e tentativas de transgressão à ordem incentivada por este outro ponto de vista em relação à técnica.

Na segunda etapa da pesquisa, novamente a técnica me serviu de argumento para “criar desordem” a partir da ordem. Assumo que o processo de planejamento do PICI se apoiou, em grande parte, no que Sternberg (2000b) denominou *ciclo de resolução de problemas*. Este ciclo baseia-se, também, numa técnica onde se considera um ponto de partida e um ponto de chegada e estabelece “passos” a serem seguidos a fim de atingir os objetivos propostos. Escolhi essa técnica, a princípio, pela sensação de *conforto* de “saber por onde começar”. Aliás, defendo que o problema da técnica não está em “saber por onde começar” – isso me causou uma imensa sensação de alívio – mas em acreditar que a execução eficaz de todos os passos é garantia inquestionável de sucesso. Novamente, a técnica me serviu como meio e não como fim.

Em se tratando de um problema que não podia ser definido e representado somente por mim, a sensação de “conforto” e “alívio” não se estendeu muito além do primeiro encontro do PICI. Para definir e representar o problema da formação de professores para a inclusão lancei-me a conhecer as percepções dos participantes (1) *acerca da própria criatividade* e (2) *de suas habilidades para solucionar problemas relativos à dialética inclusão/exclusão* e, a partir daí a tentar compreender como estas, de alguma forma, podiam influenciar a maneira como esses problemas são resolvidos e a motivação para resolvê-los por parte dos estudantes. As técnicas também serviram como meios de transgressão à ordem nesta etapa.

Porém, acredito que não serviram só a mim, desta vez. Cada uma delas: a hierarquização de palavras para a inclusão, a exposição dialogada, o instrumento denominado “Quem é você?”, a técnica dos seis chapéus do pensamento, a tempestade de idéias, a organização de esquemas visuais de pensamento e, finalmente, a interpretação lúdica de

papéis, foram *instrumentos* que *nos serviram* – a mim e aos participantes do PICI – à problematização das normas e valores que determinam, de acordo com a visão do senso comum e, em muitos casos, do próprio conhecimento científico, o caráter unívoco da inclusão em Educação.

Neste sentido, entendo que tais técnicas, da maneira como foram desenvolvidas neste grupo, neste contexto, não sujeitaram os participantes às *exigências da automação* e também, não ficaram alheias as suas *necessidades estéticas, afetivas e morais*. Contrariamente à tendência alienante da técnica entendida sob o ponto de vista da utilidade e da eficácia, acredito que os instrumentos utilizados nesta pesquisa para incentivar o processo criativo dos participantes serviram como meio de (re)criação das representações sociais da inclusão.

Ainda neste sentido, tais instrumentos possibilitaram o desenvolvimento de habilidades que são tão fluidas como os próprios conceitos de criatividade e inclusão: (1) *a disposição para se colocar no lugar do Outro*, (2) *a disposição para o diálogo* e (3) *a disposição para articular teoria e prática*. Em síntese, creio que técnica e subjetividade não são elementos auto-excludentes, num tipo de pesquisa como a que foi realizada aqui.

Em última instância, poder-se-ia argumentar que venho a defender a idéia de que, quando se trata do uso de técnica no desenvolvimento de pesquisas científicas e de processos de formação educacional, os fins justificam os meios. Gostaria de enfatizar veementemente que não foi este o caso nesta Tese. Se assim o fosse, estaria colocando a técnica à serviço da *tolerância* e assumindo um discurso relativista.

Proponho outra formulação para esta idéia: quando se trata do uso de técnicas no desenvolvimento de pesquisas científicas e de processos de formação educacional, os fins e os meios devem ser conhecidos, reconhecidos e problematizados sob a forma de exposição de razões. Essa exposição de razões requer posicionamentos: (1) do *pesquisador coletivo*, para

usar os termos de Barbier (2004), no caso das técnicas de pesquisa, e (2) do par indissociável professor-aluno, no caso da formação educacional.

Dito de outra forma, o uso de técnicas no desenvolvimento de pesquisas científicas e de processos de formação educacional requer o *diálogo* entre os sujeitos do conhecimento. Esse diálogo visa elucidar os pontos de vista de onde se parte – suas representações sociais – e formular os pontos onde se pretende chegar, como isso vai ser feito e por que isso deve ser feito desta forma, reconhecendo-se que esse chegar é apenas uma das escalas no processo de produção desse conhecimento. O problema não está nas técnicas, em si. O problema está no conhecimento das explicações e no reconhecimento e na valorização das implicações dos sujeitos frente aos desafios do conhecimento.

Daí, surge, pois, a possibilidade de reconhecer que algumas técnicas “servem” a determinadas finalidades, em contextos e para sujeitos determinados. Daí, surge, pois, a possibilidade de reconhecer, como fez L., “que nós alcançamos o nosso objetivo, qualquer substituição, modificação ou sinônimos, teria que se ver um novo grupo”. Este reconhecimento demonstra a essência do movimento dialético necessário à problematização dos processos de inclusão/exclusão, dos processos de criação e dos processos de (re)criação das representações e práticas sociais.

Surge, pois, a possibilidade de reconhecer-se no Outro e aprender com Ele, sob o ponto de vista da *alteridade*: “quem é o novo grupo? Dá para aproveitar muita coisa? Não, esse grupo aqui é totalmente e diferente” (L.), “(...) tudo valeu a pena, até as discussões, as divergências. Porque isso serviu de aprendizado, a gente fez uma grande escola. A gente não formou só profissionais, mas seres humanos” (C.).

As considerações a respeito dessas explicações e implicações introduzem a terceira escolha que pretendo rever aqui: os compromissos éticos e políticos, inseridos no contexto da práxis da docência.

7.3 Os compromissos éticos e políticos, inseridos no contexto da práxis da pesquisa e da docência

Os compromissos éticos e políticos, inseridos no contexto da pesquisa e da docência tiveram como base a suposição de que a promoção e o apoio de iniciativas para a formação de professores que contribuam para o desenvolvimento da criatividade dos futuros profissionais da educação cabem à Universidade.

Essa suposição não surgiu ao acaso. Tem relação com a minha própria história de vida como estudante de uma instituição que forma educadores, como docente atuante na Educação Básica e com a minha prática como pesquisadora e formadora de educadores.

O distanciamento entre o *fazer* e o *pensar* na prática pedagógica em Educação Física escolar foi algo que muito me incomodou e me incomoda até hoje. Esse distanciamento se origina o *plano epistemológico* e se concretiza na ação do professor. As novas concepções de Educação Física surgidas a partir do estabelecimento dos PCN's (1998) contribuíram, em grande parte, para que os conteúdos e ações historicamente segregadores e excludentes fossem repensados e para que os professores dessem uma nova forma ao desenvolvimento dos conteúdos definidos a partir de então.

Ao situar a Educação Física escolar como uma disciplina que trabalha a *cultura corporal de movimento* (PCN's, 1998) e definir seus conteúdos de forma ampla – conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas e atividades rítmicas e expressivas –, vê-se emergir uma concepção de Educação Física que traz desafios para a docência, para a formação de professores e para a pesquisa: (1) como fazer para atender a diversidade na ação pedagógica em Educação Física? (2) como formar profissionais da educação politicamente comprometidos com esta diversidade? (3) De que forma as pesquisas

acadêmicas podem contribuir para a formulação de políticas de formação inicial de professores com vistas à concretização dos ideais de inclusão em Educação?

A partir dessa primeira experiência desenvolvida no PICI, proponho que o atendimento à diversidade, no campo da Educação Física escolar, exige mais do que a adaptação técnica dos conteúdos pedagógicos. Exige, pois, a problematização de três dimensões que permeiam o debate acerca da dialética inclusão/exclusão: a *dimensão da criação de culturas inclusivas*, a *dimensão da produção de políticas inclusivas* e a *dimensão da orquestração de práticas inclusivas* (SANTOS, 2003). Demanda, também, uma formação inicial que privilegie, na formação ampliada, um debate consistente e contextualizado sobre a relação ser humano-sociedade e, na formação específica, políticas e práticas que incentivem a criação de estratégias, por parte dos futuros docentes, para atender à diversidade. Finalmente, requer o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que considerem a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, na medida em que a finalidade do conhecimento produzido nestas pesquisas diz respeito ao *pesquisador coletivo* e não só ao *pesquisador profissional*.

Em síntese, os compromissos éticos e políticos com a formação para a inclusão em Educação desafiam-nos, na condição de docentes e pesquisadores, a colocar em questão as teorias que defendemos a partir do reconhecimento de que as práticas sociais a elas associadas são resultado da (re)criação dessas teorias, incentivada pelo desejo e pelas necessidades de Outros.

Nesse sentido, se a criatividade tem relação com o desejo que é próprio do indivíduo, a necessidade de levar a criação a efeito é condicionada *na* e *pelos* relações sociais, culturais e históricas estabelecidas com os Outros. O desejo de encontrar *soluções criativas* para os problemas enfrentados na prática pedagógica em Educação Física escolar pode partir do ponto de vista do indivíduo. O desejo de criar *alternativas à formulação de políticas* de formação

inicial de professores com vistas à concretização dos ideais de inclusão em Educação, também. Porém, o movimento pela inclusão em Educação depende das necessidades surgidas a partir do confronto desses desejos e isso se dá na medida em que saímos do âmbito privado do desejo e nos conduzimos ética e politicamente para o âmbito público das necessidades.

Reconheço, assim, a necessidade de concluir este trabalho, mas não assumo o desejo de parar por aqui. O desejo inicial de criar “alguma coisa” que pudesse contribuir à formação dos futuros professores de Educação Física e servir à problematização e à criação de ações relativas à dialética inclusão/exclusão foi satisfeito. O compromisso que tenho com o meu desejo me convoca a dar continuidade ao que foi iniciado. Como farei isto? Esse problema ainda não foi formulado. Neste momento, esse desejo cede lugar às necessidades que serão criadas a partir dos resultados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABEU – Centro Universitário. **Projeto pedagógico – curso Educação Física**. UNIABEU, 2007
- ABRIC, J.-C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **O debate contemporâneo sobre os paradigmas**. In: MAZOTTI, Alda Judith A. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004, p.130-146.
- ANDRADE, Erika N. F. de. **John Dewey e a Natureza Humana**. Trabalho decorrente de projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCL de Ribeirão Preto – USP, sob orientação do Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha (in mimeo), 2007.
- APPLE, M. W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.
- ARANHA, Maria L. de A. e MARTINS, Maria H. Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARRUDA, Ângela. **Despertando do pesadelo: a interpretação**. In: MOREIRA, Antonia, S. P., CAMARGO, Brígido V., JESUÍNO, Jorge C. NÓBREGA, Sheva M. (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005, p.229-258.
- BARBIER, René. **A nova pesquisa-ação e seu questionamento epistemológico**. In: BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004, p.37-62.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école primaire divise**. Paris: Maspéro, 1975.
- BERGER, Peter L. & BERGER, Brigitte. **O que é uma instituição social?** In: FORACCHI, Marialice M. & MARTINS, José de S. *Sociologia e sociedade – leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2007a, p. 163-168.
- BERGER, Peter L. & BERGER, Brigitte. **Socialização: Como ser um membro da sociedade**. In: FORACCHI, Marialice M. & MARTINS, José de S. *Sociologia e sociedade – leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2007b, p. 169-181.

BIKLEN, Sari & BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, Ana M. Bahia, TEIXEIRA, Maria de Lourdes & FURTADO, Odair. **Psicologias - Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOOTH, Tony & AINSCOW Mel. **INDEX PARA A INCLUSÃO Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos, PhD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf Acessado em: 23/11/2007.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.

BRACHT, Valter et. al. **Pesquisa em ação – Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos CEDES, ano XIX, nº. 48, Corpo e Educação, agosto, 1999, p.69-88.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física**. RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004.

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: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto pedagógico – licenciatura em Educação Física**. CCS, EEFD, 2006.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **RESOLUÇÃO CEG 2/94 (*)** Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UFRJ, 1994.

BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.º5 set. 1999, p.7-23.

CANDAU, Vera Maria et. A. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Rosita E. **Integração e inclusão: do que estamos falando?** In: Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais (Série estudos, Educação à Distância) Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.35-43.

CASTILLO, Jesús D. **A solução de problemas nos estudos sociais.** In: POZO, Juan I. (org). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.103-137.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1997.

CHICON, Jose Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, 2005

COMENIUS, Iohannis A. **Didática magna.** Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Fonte digital: e-booksbrasil.com.

CUNHA, Luiz A. **Roda viva.** In: CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacir. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, p.35-87.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DARIDO, Suraya & NETO, Luiz S. **O contexto da Educação Física na escola.** In: DARIDO, Suraya & RANGEL, Irene C. A. Educação Física na escola – implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1-24.

DAVID, George. **Gifted education – Identification And Provision.** Taylor & Francis Ltd (United Kingdom), 2002.

DE BONO, Edward. **Criatividade levada a sério: como gerar idéias produtivas através do pensamento lateral.** São Paulo: Pioneira, 1994.

DE BONO, Edward. **Ensine os seus filhos a pensar.** Lisboa: Difusão Cultural, 1992.

DE BONO, Edward. **O pensamento lateral.** Rio de Janeiro: Record, 1995.

DE BONO, Edward. **Os seis chapéus do pensamento.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNESCO. Disponível em: [dhttp://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdireitoshumanos.pdf](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdireitoshumanos.pdf). Acessado em: 15/11/2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1997.

DIAS, Viviane F. **A psicologia transpessoal na formação de educadores.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – UNICAMP, 2004.

DIECKERT, Jürgen. **Criatividade em Educação Física.** In: DIECKERT, Jürgen, KURZ, Dietrich & BRODTMANN, Dieter. Elementos e princípios da educação física – uma antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985, p.123-139.

DUVEEN, Gerard. **Introdução – o poder das idéias.** In: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais – investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 7-28..

ECHEVERRÍA, María Del P. P. & POZO, Juan I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** In: POZO, Juan I. (Org). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.13-42.

ESTRADA, Mauro R. **Manual de criatividade – os processos psíquicos e o desenvolvimento.** São Paulo: IBRASA, 1992.

FAGUNDES, NORMA C. **Em busca de uma universidade outra: a inclusão de "novos" espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2003.

FERREIRA, Windz B. **Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis.** *Revista Espaço* nº. 18/19 (dezembro/2002- julho/2003), Rio de Janeiro: INES, 2003. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>, acessado em: 21/julho de 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Org. Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis, Vozes, 2000.

FOULIN, J. & MOUCHON, S. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FUSCO, Cristiana A. da S. **O ensino de uma disciplina básica de matemática (geometria analítica e cálculo vetorial) num curso de engenharia.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2002.

GARDNER, H. **Mentes que criam.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GLAT, Rosana & NOGUEIRA, Mário L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, vol.24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.67-79.

HÖFFE, Otfried. **Valores em Instituições democráticas de ensino**. Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004 465. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

JODELET, Denise. **As representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p.17-44.

JODELET, Denise. **A alteridade como produto e processo psicossocial**. In: ARRUDA, Ângela (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998, p.47-67.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Re(des)coabrindo o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais**. In: ARRUDA, Ângela (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998, p.69-82.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva**. Educadernos, Série Estudos e Pesquisas, vol.2. Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação da FURB, 2001.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LOPES, Antonia O. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papirus, 2005, p.35-48.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAZZOTTI Tarso, B. & OLIVEIRA, Renato J. **Ciência (s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MENEGAZZO, Carlos M., TOMASINI, Miguel A. & ZURETTI, María M. **Dicionário de psicodrama e sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MERTENS, Donna M. & MCLAUGHLIN, John A. **Research methods in special education**. Applied Social Research Methods Series, vol. 37. United States of America: SAGE publications, 1995.

MIRANDA, Marília Gouveia de & RESENDE, Anita C. Azevedo **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2006, vol.11, no.33, p.511-518.

MORAIS, Maria de F. **Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem cognitiva**. Centro de estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Portugal, Braga, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Apresentação**. In: ARRUDA (Org.) Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998, p.7-9.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais – investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, Francisco. **Delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos**. In: NAUJORKS, Maria I. & NUNES, Francisco. (orgs.). Pesquisa em educação especial: desafio para a qualificação. Coleção Educar. Bauru, SP: EDUSC, 2001, p.69-90.

OKADA, Alexandra; SANTOS, Edméia O. dos & OKADA, Saburo. **Mapeando informação, trilhando e construindo redes de significados: notas sobre uma experiência de pesquisa e docência em educação online**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 23, p. 73-90, jan./jun., 2005

OLIVEIRA, Denise C. MARQUES, Sérgio C., GOMES, Antonio Marcos T. & TEIXEIRA, Maria Cristina T. V. **Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antonia, S. P., CAMARGO, Brígido V., JESUÍNO, Jorge C. NÓBREGA, Sheva M. (Orgs.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005, p.573-603.

OLIVEIRA, Fátima O. de & WERBA, Graziela. **Representações sociais**. In: STREY, Marlene N. Psicologia social contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2007, p.104-117.

OLIVEIRA, R. J. de e SANTOS, M. P. dos. **Para Além da Visão Liberal de Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade**. Contexto &: Educação / Universidade de Ijuí. - v.1, n.1, (1999) -. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1999.

OLIVEIRA, Renato J. **(Pós)-modernidade e educação: algumas reflexões sobre o problema do conhecimento**. Revista Espaço, nº17, julho/2002. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/debate2.pdf>

OLIVEIRA, Renato J. **Conhecimentos confiáveis em educação – repensando o papel das teorias pedagógicas**. Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº23, janeiro-junho. Rio de Janeiro: INES, 2005, p.56-66.

OLIVEIRA, Renato J. de. **Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº76, outubro, 2001, p.212-229.

ORDAZ, Olga & VALA, Jorge. **Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita**. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998, p.87-114.

OUTHWAIRE, William & BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XXI**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PEDROZA, Regina L. **S.A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, 2003.

PENNINGS, A.H.; SPAN, P. **Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem**. In: Almeida, Leandro. (Org.) *Cognição e aprendizagem escolar*, Porto: APPORT, 1991.

PEREIRA, Cícero, CAMINO, Leoncio, da COSTA, Joseli B. **Análise fatorial confirmatória do Questionário de Valores Psicossociais – QVP24**. Revista Estudos de Psicologia 2004, 9(3), p.505-512.

PEREIRA, Cícero, RIBEIRO, Ana R. C. & CARDOSO, Sandro J. **Envolvimento nos direitos humanos e sistemas de valores**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, 2004, p. 55-65.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, n.º 12, Set/Out/Nov/Dez 1999, p.5-21.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

RODRIGUES, Maria Alexandra M. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, 2003.

ROUQUETTE, Michel-Louis & CAMPOS, Pedro Humberto F. **Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais**. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, (16), p.435-445).

ROUQUETTE, Michel-Louis. **Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos**. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000. p.39-46.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Mônica P. dos & SOUZA, Luciane F. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário.** Cadernos Pestalozzi, 2002.

SANTOS, Mônica P. dos et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva.** Relatório de Pesquisa apresentado à Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

SANTOS, Mônica P. dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro.** Revista Integração, ano 10, no.22 – 2000, p.34-40.

SANTOS, Mônica P. dos. **Formação de Professores: Exercitando Propostas de Inclusão.** In: ANAIS da VI Jornada de Pesquisadores do CFCH. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTOS, Mônica P. dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio 2003, p.78-91.

SANTOS, Mônica P. dos; PAULINO, Marcos Moreira . **Discutindo a organização de uma proposta inclusiva na formação de professores.** In: VI Colóquio Sobre Questões Curriculares - II Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares - Currículo: Pensar, Sentir e Diferir, 2004, Rio de Janeiro. VI Colóquio sobre questões curriculares - II Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares - Currículo: Pensar, Sentir e Diferir., 2004. v. 1.

SASS, Vera B. **Uma resposta lúdica intratextual e extratextual para leitura de livros literários infantis.** Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade.** In: SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2006, p.3-34.

SAWAIA, Bader B. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, Bader B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.7-13.

SAWAIA, Bader B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão** In: SAWAIA, Bader B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.97-117.

SILVA, Cláudia Jorge. **Criação e Sociedade.** Tese (Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro: UFRJ/Instituto de Psicologia, 2001.

SILVA, Kátia R. X. da. **Criatividade na prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UERJ, 2004.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Olga S. H. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: o desafio à formação docente.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2002.

SPINI, D. & DOISE, W. (1998). **Organizing principles of involvement in human right and their social anchoring in values priorities.** European Journal of Social Psychology, 28 (4), 603-622.

STERNBERG, Robert J. & GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência Plena – ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

STERNBERG, Robert J. & WILLIAMS Wendy M. **Como desenvolver a criatividade do aluno.** Coleção Cadernos CRIAP, vol. 6. Lisboa, Portugal: ASA, 1999.

STERNBERG, Robert J. **Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso.** Rio de Janeiro: Campus, 2000a.

STERNBERG, Robert J. **Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills.** San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

STERNBERG, Robert. J. & LUBART, Todd. **Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity.** New York: Free Press, 1995.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TAYLOR, Calvin W. & HOLLAND, John. **Prognosticadores de desempenho criativo.** In: TAYLOR, Calvin W. (Org.). **Criatividade: progresso e potencial.** São Paulo: IBRASA, 1976, p 37-78.

THISHMAN, Shari, PERKINS, David N. & JAY, Eileen. **A cultura do pensamento em sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRANCE, E. Paul. **Criatividade: medidas, testes e avaliações.** São Paulo: IBRASA, 1976.

TORRANCE, Ellis P. & TORRANCE, J. Pansy. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: EPU, 1974.

TRINDADE, José D. De L. **História social dos direitos humanos.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

TURA, Luiz Fernando R. **Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais.** In: JODELET, Denise; MADEIRA, Margot (orgs.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos.** Natal: EDUFRN, 1998, p. 121-154.

VERGÈS, Pierre. **Os questionários para a análise das representações sociais.** In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia & NÓBREGA, Sheva Maia. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB, 2005, p.201-227.

VERGÈS, Pierre. **Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento.** In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p.343-362.

WAGNER, Wolfgang. **Sócio-gênese e características das representações sociais.** In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: AB, 2000. p. 03-25.

WECHLER, Solange M. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** Campinas, SP: Livro Pleno, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONTRATO DE PESQUISA



PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO

CONTRATO DE PESQUISA

Eu, _____, portador do CPF n.º _____, aluno(a) do ___ período do Curso de Licenciatura em Educação Física da Abeu Centro Universitário – UNIABEU – registrado sob o n.º _____, declaro para os devidos fins estar ciente das condições de participação no *Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão – PíCI* – descritas nas cláusulas a seguir:

DA ESTRUTURA DO PROGRAMA E DOS COMPROMISSOS DA COORDENADORA

I. O PíCI é parte integrante do trabalho de pesquisa de Tese de Doutorado em Educação intitulada: *Criatividade e Inclusão na Formação de Professores: Representações e Práticas Sociais*, em fase de desenvolvimento, pela Prof^a Kátia Regina Xavier da Silva. A participação no Programa É GRATUITA e tem finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá ajuda de custo para os participantes antes, durante ou após a sua realização.

II. O PíCI é caracterizado como um *Curso de Extensão Universitária* e terá a duração total de 60h (sessenta horas), distribuídas em 02 (dois) encontros semanais com a duração de 01h (uma hora) realizados na Abeu Centro Universitário e 01 (hum) encontro semanal, aos sábados, nas dependências do Colégio Pedro II, Unidade Engenho Novo II, com a duração de 06h (seis horas). Os encontros no Colégio Pedro II farão parte das atividades previstas no Programa e não têm vinculação com atividade de estágio/prática de ensino.

III. O PíCI terá início no dia 03 de outubro de 2007 e término previsto para 15 de dezembro de 2007. Ao final do curso, os participantes receberão um certificado emitido pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE – vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ, onde constarão o nome e os objetivos do programa e a carga horária.

IV. 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.

V. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada mediante o uso de pseudônimos.

VI. A posse e guarda dos registros de áudio e vídeo será exclusivamente da Prof^a Kátia Regina Xavier da Silva. A pesquisadora se compromete a não compartilhar, trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros.

VII. A presença e a pontualidade são obrigatórias. O participante que faltar a 03 (três) encontros consecutivos, sem comunicação prévia, ou obtiver um percentual de frequência inferior a 75% será desligado automaticamente do Programa e perderá o direito ao certificado. Os encontros semanais terão início às 18h e término às 19h. Os horários dos encontros aos sábados serão posteriormente definidos pela Coordenadora.

VIII. As ausências deverão ser comunicadas à Coordenadora, com, pelo menos, 24h (vinte e quatro horas) de antecedência, por telefone: 8810-7451 ou por e-mail: pici@oi.com.br.

IX. Em qualquer tempo o participante poderá solicitar a interrupção de sua participação no PICI, desde que seja devidamente informado à Coordenadora do Programa. O desligamento do Programa acarretará em não recebimento do Certificado de participação. Não haverá emissão de documento em que conste carga horária parcial.

DOS COMPROMISSOS DO PARTICIPANTE

X. Comparecer aos encontros agendados respeitando os horários estabelecidos.

XI. Comunicar previamente as ausências ou atrasos à Coordenadora.

XII. Participar das atividades desenvolvidas nos encontros e realizar as tarefas propostas, dentro dos prazos determinados.

XIII. Em caso de desligamento do Programa, comunicar previamente à Coordenadora.

TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

XIV. Autorizo a divulgação de relatórios, artigos e apresentações elaborados a partir do material produzido no PICI. Estou ciente de que não haverá a exposição pública de meu nome, sendo a minha identidade preservada mediante o uso de pseudônimos.

XV. Autorizo a exposição pública de minha imagem, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde que seja exclusivamente para finalidades de pesquisa acadêmica e de formação inicial e/ou continuada de professores e profissionais da educação.

Nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar condições descritas neste contrato de pesquisa.

Belford Roxo, ____ de _____ de 2007.

(Assinatura do Participante)

Prof.^a Kátia Regina Xavier da Silva
(Coordenadora do PICI)

APÊNDICE C – HIERARQUIZAÇÃO DE PALAVRAS ASSOCIADAS À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO

acesso					
afetividade					
amizade					
capacitação					
compromisso					
conscientização					
cooperação					
cultura	16 palavras				
deficiência					
deveres					
diferenças					
dignidade		8 palavras			
direitos					
educação			4 palavras		
escola				2 palavras	1 palavra
exclusão					
formação					
futuro					
igualdade					
incentivo					
inclusão					
informação					
integração					
oportunidade					
participação					
pobreza					
preconceito					
professor					
respeito					
socialização					
união					
vontade					

NOME: _____



APÊNDICE D – QUEM É VOCÊ?

PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO QUEM É VOCÊ?

Quem você é depende de muitos fatores diferentes. Por exemplo:

Há um você que sente frio; Um você que é inibido; Um você que gosta de nadar todas as semanas, etc.

Preencha os quadros abaixo, da melhor maneira, com tantas **palavras** quanto possível para descrever os diferentes aspectos de sua personalidade.

Figure 7.2 'who are you?' Worksheet. Reprinted with permission from George (1994). (GEORGE DAVID. GIFTED EDUCATION, 2002)

CRIATIVO/ARTÍSTICO OU CIENTÍFICO

ESPIRITUAL

COGNITIVO (CONHECIMENTO) "MENTAL"

EMOCIONAL

SOCIAL

PSICOMOTOR/FÍSICO

AGORA QUE VOCÊ TEM MUITAS PALAVRAS QUE DESCREVEM CADA ASPECTO DE SUA VIDA, **ELABORE UM PRODUTO QUE EXPRESSE AS SUAS CARACTERÍSTICAS** (UM POEMA, UM MONÓLOGO, UMA MÚSICA, UM DESENHO, ETC.), **QUE EXPLIQUE SUA PERSONALIDADE E SEU ESTILO DE VIDA E QUE INCLUA SEU NOME.** UTILIZE O VERSO DA FOLHA.

NOME: _____

APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DE ESQUEMAS VISUAIS DE PENSAMENTO

LEIS
IMPACTO
Discriminação
de a

*Valor é bom
mas não pode
vir obrigação*

*... do que parte de
... tem autonomia para
... no processo de
...
... nível múltiplo com
... com o comprometimento
...?*

*... para os demais pontos em
... futuro?*

**A DIALÉTICA
INCLUSÃO/EXCLUSÃO**

Práticas Pedagógicas Inclusivas
Instrumentos Pedagógicos Inclusivos
CRISOL CULTURAS IDENTIDADES

*... de inclusão
... para o desenvolvimento
... de qualificação
... acadêmica?*

SOCIAL
• **INCLUSÃO**
• **EXCLUSÃO**

DESINTERESSE *DESMOTIVAÇÃO*

Valores
• **RESPEITO** (Respeito ao corpo, ao nome, ao gênero)
• **Participação**
• **Empenho** (Empenho pessoal)

Criatividade
• **Empenho**
• **Respeito** para
... a comunidade
...
• **Comunicação**
• **Interação**
• **Respeito**

1º de setembro dia do Profissional de Educação Física
A sociedade é formada por pessoas e valores

Porça-se no lugar do outro

Os programas sociais não importantes. Mas sem investimentos na formação do cidadão, o desenvolvimento econômico de forma isolada não traz benefício.

Variar é bom, mas não pode virar obrigação.



Profissional

- Comodismo
- Falta de preparo

Quais os diferenciais necessários para o desenvolvimento de práticas inclusivas?

Leis

- Imposição
- Preocupação com a quantidade

Até que ponto as leis tem autonomia para interferir na formação do aluno? Qual resultado será alcançado com o cumprimento desta lei?

Social

- Discriminação
- Exclusão

Desinteresse

Desmotivação

Não há como prever resultados futuros.

Valores

- Respeito ao próximo (compreender os limites do outro)
- Cooperação
- Espírito competitivo

- Criatividade
- Ética
- Curiosidade para buscar o conhecimento
- Determinação
- Esperança

PONHA-SE NO LUGAR DO OUTRO

A compaixão é um dos sentimentos mais poderosos que existem. Diferente da pena, ela envolve atitude, ação e uma boa dose de coragem. Surpreenda-se com esse amor que nos transforma.

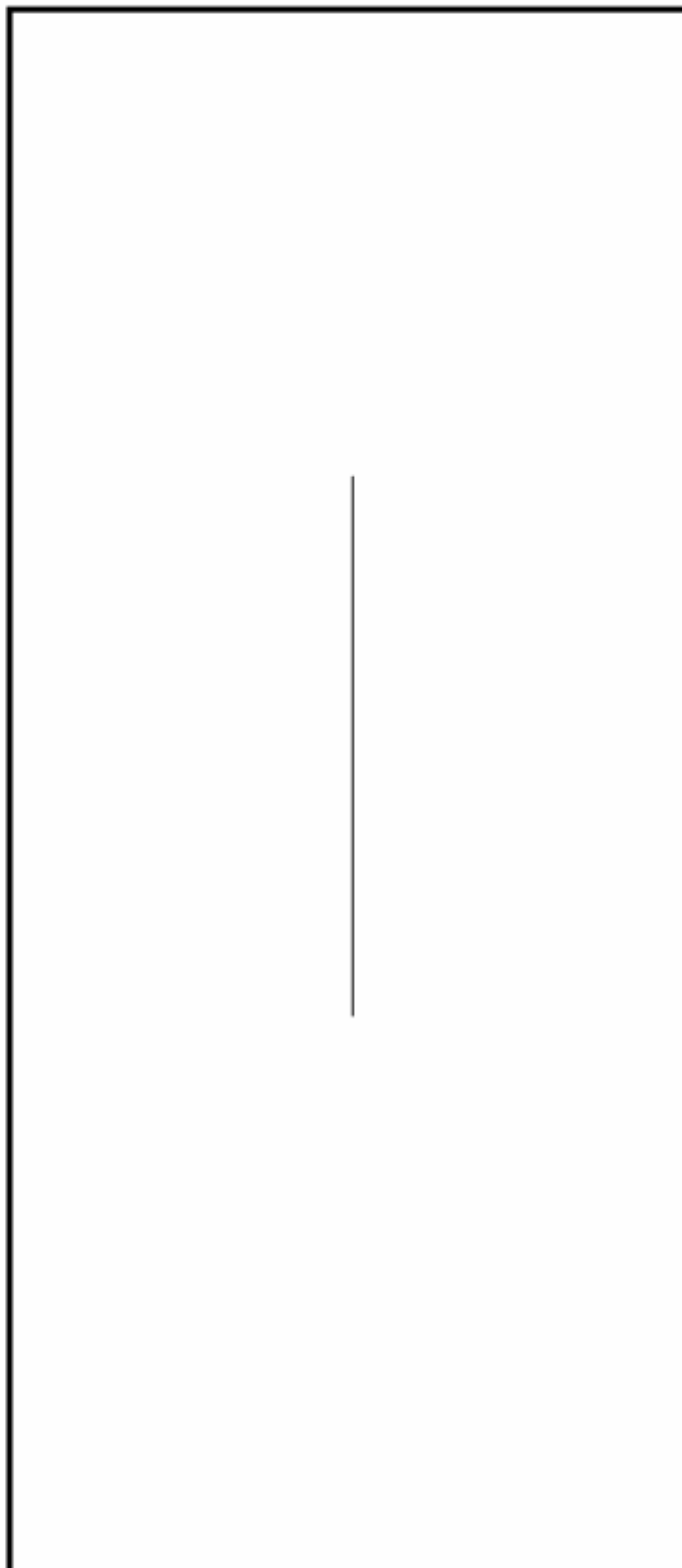


1º de Setembro dia do Profissional de Educação Física

A sociedade é formada por pessoas e valores.

APÊNDICE F – PENSAMENTO CRIATIVO ATRAVÉS DE DESENHOS

ELABORE UM DESENHO, NO ESPAÇO ABAIXO, A PARTIR DA LINHA RETA DADA, SEM O USO DE PALAVRAS, QUE EXPRESSE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO. PENSE NO MAIOR NÚMERO POSSÍVEL DE TÍTULOS PARA O DESENHO, QUE COMUNIQUEM O QUE PENSOU, E ESCREVA-OS NO ESPAÇO DESTINADO AOS TÍTULOS.



TÍTULOS:

NOME: _____ HORA DE INÍCIO: ____:____ HORA DE TÉRMINO: ____:____

Cód. _____

LEIA ATENTAMENTE A SITUAÇÃO PROBLEMA APRESENTADA. PENSE NO MAIOR NÚMERO POSSÍVEL DE SOLUÇÕES E COMUNIQUE O QUE PENSOU, POR ESCRITO, NO ESPAÇO ABAIXO.



Situação 03: A quadra de esportes da escola em que você trabalha tem um buraco no muro que possibilita o trânsito livre da comunidade, inclusive nos horários de aula. Se a diretora da escola proibisse a utilização da quadra, o que faria você para ministrar as aulas de Educação Física?

15 horizontal lines for writing the response.



NOME: _____ HORA DE INÍCIO: ____:____ HORA DE TÉRMINO: ____:____

Cód. _____

APÊNDICE H – PLANILHA PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO CRIATIVA

<u>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO FLUÊNCIA</u> ¹⁶²	FLUÊNCIA					
	Cód. 01	Cód. 02	Cód. 03	Cód. 04	Cód. 05	(...)
DESENHO/TÍTULOS						
TOTAL						

CÓD.	TÍTULOS APRESENTADOS
Cód. 01	
Cód. 02	
Cód. 03	
Cód. 04	
Cód. 05	
(...)	

¹⁶² A Fluência será determinada:

(1) NA ATIVIDADE DO DESENHO/TÍTULOS: pela contagem do número de títulos relevantes, isto é, títulos considerados como possíveis de expressar a dialética inclusão/exclusão. **Cada título relevante valerá 1,0 ponto.**

OBSERVAÇÕES: Não serão consideradas: respostas irrelevantes e/ou incompreensíveis; respostas tautológicas (que dizem, por formas diversas, sempre a mesma coisa); respostas que falem sobre o “estatuto desejado” mas não sobre o seu conteúdo (exemplo: “eu trabalharia os valores dos alunos” – mas não diz que valores são esses); respostas que fazem menção ao conteúdo, mas introduzem expressões avaliativas que geram novos obstáculos (exemplo: “eu diria que o preconceito é ruim porque é uma atitude típica de pessoas ignorantes” – classifica negativamente as atitudes preconceituosas, mas atribui esse tipo de atitude a um “grupo” específico de pessoas).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO FLUÊNCIA (FLU)¹⁶³/FLEXIBILIDADE (FLE)¹⁶⁴ DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA

COD.	SITUAÇÃO 01: Como você trataria um aluno que gostasse de fazer brincadeiras preconceituosas com outros, mas não suportasse ser objeto de tais brincadeiras?	FLU.	FLE.	CAT¹⁶⁵.
Cód. 01				
Cód. 02				
Cód. 03				
(...)				
COD.	SITUAÇÃO 02: Atribuíram-lhe a responsabilidade de organizar uma atividade na escola que enfatizasse o respeito à cultura afro-descendente. A equipe pedagógica da escola votou, democraticamente, que o tema tratado fosse a capoeira. Entretanto, 90% dos alunos são seguidores de uma religião evangélica. Que faria você?	FLU.	FLE.	CAT.
Cód. 01				
Cód. 02				
Cód. 03				
(...)				
COD.	SITUAÇÃO 03: A quadra de esportes da escola em que você trabalha tem um buraco no muro que possibilita o trânsito livre da comunidade, inclusive nos horários de aula. Se a diretora da escola proibisse a utilização da quadra, o que faria você para ministrar as aulas de Educação Física?	FLU.	FLE.	CAT.
Cód. 01				
Cód. 02				
Cód. 03				
(...)				

¹⁶³ A Fluência será determinada:

(1) NAS SITUAÇÕES-PROBLEMA: pela contagem do número de soluções relevantes, isto é, respostas consideradas como possíveis de execução pelo professor de Educação Física em sua prática pedagógica, levando em conta a perspectiva da inclusão em educação adotada na pesquisa. **Cada solução relevante valerá 1,0 ponto.**

OBSERVAÇÕES: Não serão consideradas: respostas irrelevantes e/ou incompreensíveis; respostas tautológicas (que dizem, por formas diversas, sempre a mesma coisa); respostas que falem sobre o “estatuto desejado” mas não sobre o seu conteúdo (exemplo: “eu trabalharia os valores dos alunos” – mas não diz que valores são esses); respostas que fazem menção ao conteúdo, mas introduzem expressões avaliativas que geram novos obstáculos (exemplo: “eu diria que o preconceito é ruim porque é uma atitude típica de pessoas ignorantes” – classifica negativamente as atitudes preconceituosas, mas atribui esse tipo de atitude a um “grupo” específico de pessoas).

¹⁶⁴ A flexibilidade será determinada pelo número de categorias diferentes que expressam a dialética inclusão/exclusão, a partir de idéias freqüentemente apontadas por especialistas na área da inclusão e da Educação Física escolar.

¹⁶⁵ As soluções apresentam variedade de categorias que expressam a dialética inclusão/exclusão (soluções que indicam aspectos sociais, afetivos, econômicos, culturais, educacionais, etc.).

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO -
ORIGINALIDADE¹⁶⁶
DESENHO¹⁶⁷**

	PONTOS					
	Cód. 01	Cód. 02	Cód. 03	Cód. 04	Cód. 05	(...)
1. Expressa relações inusitadas, inesperadas ou surpreendentes entre idéias;						
2. Utiliza metáforas para demonstrar significados que não podem ser diretamente expressos na imagem;						
3. Demonstra envolvimento do respondente através da expressão de emoções, opiniões e/ou sentimentos;						
4. Expressa tema ou valor incomum ou original;						
5. Retrata o cômico, o engraçado, o divertido, o extravagante;						
6. Apresenta combinação de imagens para expressar algum conceito;						
7. Outros traços incomuns em estilo ou conteúdo (atribui crédito a um tipo de originalidade não determinada nas categorias anteriores).						
TOTAL						

CÓD.	DESCRIÇÃO DE COMO A LINHA RETA FOI UTILIZADA
Cód. 01	
Cód. 02	
Cód. 03	
Cód. 04	
Cód. 05	
(...)	

¹⁶⁶ Algumas definições de originalidade: Que provém da origem; inicial, primordial, primitivo, originário; Que não ocorreu nem existiu antes; inédito, novo; Que foi feito pela primeira vez, em primeiro lugar, sem ser copiado de nenhum modelo; Que tem caráter próprio; que não procura imitar nem seguir ninguém; novo; Que por seus caracteres peculiares, singulares, chega ao ponto de tornar-se bizarro, extravagante. **Valor de cada critério: 1,0 ponto.**

¹⁶⁷ **OBSERVAÇÕES:** (1) Não serão considerados originais desenhos muito comuns como rostos humanos, casas, relógios, televisões, computadores, etc. (2) Não serão considerados originais desenhos ou imagens que sejam frequentemente mencionadas na literatura acadêmica ou na leitura midiática sobre a temática inclusão/exclusão.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – ORIGINALIDADE TÍTULOS¹⁶⁸	PONTOS					
	Cód. 01	Cód. 02	Cód. 03	Cód. 04	Cód. 05	(...)
1. Expressa relações inusitadas, inesperadas ou surpreendentes entre idéias;						
2. Utiliza metáforas para demonstrar significados que não podem ser diretamente expressos no título/expressar significados que não são próprios ao objeto desenhado e que se fundamentam numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado;						
3. Demonstra envolvimento do respondente através da expressão de emoções, opiniões e/ou sentimentos;						
4. Expressa tema ou valor incomum ou original;						
5. Retrata o cômico, o engraçado, o divertido;						
6. Apresenta combinação de palavras para expressar o título proposto						
7. Outros traços incomuns em estilo ou conteúdo (atribui crédito a um tipo de originalidade não determinada nas categorias anteriores).						
TOTAL						

CÓD.	TÍTULOS APRESENTADOS
Cód. 01	
Cód. 02	
Cód. 03	
Cód. 04	
Cód. 05	
(...)	

¹⁶⁸ **OBSERVAÇÕES:** (1) Não serão considerados originais títulos que indiquem objetivamente o significado do desenho; (2) Não serão considerados originais títulos que sejam freqüentemente mencionados na literatura acadêmica ou no discurso midiático sobre a temática inclusão/exclusão.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – APERFEIÇOAMENTO/ COMPLEXIDADE¹⁶⁹/ FLEXIBILIDADE¹⁷⁰ DESENHO/TÍTULOS	NÚMERO DE IDÉIAS¹⁷¹					
	Cód. 01	Cód. 02	Cód. 03	Cód. 04	Cód. 05	(...)
O desenho apresenta <u>detalhes</u> que enriquecem o seu sentido e esclarecem o seu significado (escola com telhado, portas, janelas, muro, portão, etc.)						
O desenho apresenta variedade de <u>categorias</u> que expressam a dialética inclusão/exclusão (imagens que indicam aspectos sociais, afetivos, econômicos, culturais, educacionais, etc.).						
Os títulos apresentam variedade de <u>categorias</u> que expressam a dialética inclusão/exclusão (imagens que indicam aspectos sociais, afetivos, econômicos, culturais, educacionais, etc.).						
TOTAL						

COD.	DETALHES EXPRESSOS NO DESENHO	IDÉIAS EXPRESSAS NO DESENHO	CATEGORIAS EXPRESSAS NOS TÍTULOS
Cód. 01			
Cód. 02			
Cód. 03			
Cód. 04			
Cód. 05			
(...)			

¹⁶⁹ O aperfeiçoamento/complexidade será definido pelo número de detalhes e pelo número de idéias diferentes usadas para elaborar o desenho.

¹⁷⁰ A flexibilidade será determinada pelo número de categorias diferentes que expressam a dialética inclusão/exclusão, a partir de idéias freqüentemente apontadas por especialistas na área da inclusão e da Educação Física escolar.

¹⁷¹ Informar o número de detalhes/idéias considerados. **Cada idéia valerá 1,0 ponto.**

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA A INVESTIGAÇÃO DO NÚCLEO CENTRAL
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

(VERSÃO INICIAL – PRÉ-TESTE)

Pesquisa:
Criatividade e Inclusão na Formação de Professores: Representações e Práticas Sociais
Doutoranda: Kátia Regina Xavier da Silva
Orientadora: Prof^a. Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Estou realizando uma pesquisa sobre a formação de professores para a inclusão em educação cujo objetivo geral é investigar os efeitos de um programa experimental de incentivo à criatividade e à solução de problemas em nível de formação inicial de professores e suas contribuições para a criação de alternativas práticas à inclusão em educação. O questionário que se segue faz parte da primeira etapa da pesquisa, um estudo exploratório que pretende investigar as Representações Sociais dos futuros professores acerca da inclusão em educação.

Sua colaboração é fundamental para que os resultados obtidos orientem e apoiem com sucesso novos olhares sobre o processo educativo e para a reflexão sobre o planejamento de estratégias criativas para os problemas enfrentados na prática pedagógica inclusiva.

Agradeço desde já e me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos.

Kátia Regina Xavier da Silva

Identificação

Nome

Idade (anos) Sexo F M

Instituição

E-mail

Telefone residencial ()

Telefone celular ()

<i>Questionário A</i>

Nos quadros abaixo, responda:

A1) Quais as quatro palavras que vêm à sua cabeça quando o assunto é *inclusão em educação*?

A2) Marque um X ao lado das duas palavras que você considera mais importantes.

Questionário B

B1) Ligue os balões cujas palavras, para você, estão relacionadas.

- Uma palavra pode se ligar a várias outras.
- Não faça mais de 12 relações.

B2) Escreva, à direita do gráfico, o número dos pares de palavras que você ligou nos balões.

01.Democracia		□ □	↔	□ □
12. Justiça Social	02.Solidariedade	□ □	↔	□ □
11.Exclusão	03.Inclusão	□ □	↔	□ □
10.Igualdade	04.Criatividade	□ □	↔	□ □
09.Respeito	05.Diferenças	□ □	↔	□ □
08.Diversidade	06.Direitos Humanos	□ □	↔	□ □
07.Participação		□ □	↔	□ □
		□ □	↔	□ □

<i>Questionário C</i>

C1) Forme grupos com as palavras listadas abaixo, reunindo as palavras que, para você, estão relacionadas:

- | | | |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| 01. Inclusão | 08. Participação | 15. Criatividade |
| 02. Democracia | 09. Esforço | 16. Formação do professor |
| 03. Justiça social | 10. Diferenças | 17. Dignidade |
| 04. Diversidade | 11. Altruísmo | 18. Revolução permanente |
| 05. Direitos Humanos | 12. Respeito | 19. Cultura |
| 06. Exclusão | 13. Oportunidade | 20. Identidade |
| 07. Solidariedade | 14. Investimento político | |

OBSERVAÇÕES:

- a) Elimine as palavras que você não conhece.
- b) Forme pelo menos dois grupos.
- c) Coloque de 2 (duas) a 6 (seis) palavras em cada grupo.
- d) Uma mesma palavra pode ser utilizada várias vezes.

C2) Dê um título a cada um dos grupos formados que explique o motivo do agrupamento.

OBSERVAÇÃO: caso você queira, pode fazer mais grupos no verso da folha, seguindo o modelo proposto abaixo.

Escreva suas respostas aqui:

PRIMEIRO GRUPO

Nº.		PALAVRAS

Título:

SEGUNDO GRUPO

Nº.		PALAVRAS

Título:

TERCEIRO GRUPO

Nº.		PALAVRAS

Título:

QUARTO GRUPO

Nº.		PALAVRAS

Título:

Questionário D

Diz-se que numa sociedade inclusiva todos têm direitos e oportunidades iguais.

Leia atentamente as frases abaixo.

A inclusão em educação pode ser realizada de várias maneiras. Ela pode:

01	Depender da crença de que todos os estudantes podem obter sucesso na escola.
02	Depender da criatividade do professor.
03	Depender da estrutura de apoio à aprendizagem que o professor oferece aos estudantes.
04	Depender da estrutura de apoio à formação continuada que o sistema educacional oferece aos professores.
05	Depender da forma como a escola aproveita seus recursos.
06	Depender da formação inicial do professor.
07	Depender da liberdade que escola tem frente ao sistema de ensino para criar suas próprias soluções para os problemas enfrentados.
08	Depender do investimento do governo em recursos materiais.
09	Permitir a criação de parcerias para o planejamento, aplicação e avaliação das atividades escolares.
10	Permitir a diminuição de todas as formas de discriminação existentes no espaço escolar.
11	Permitir a reflexão mais ampla sobre quem são e onde estão os excluídos e como ocorrem as diferentes formas de exclusão na sociedade.
12	Permitir que a escola desenvolva uma postura mais acolhedora frente à diversidade.
13	Permitir que todos os estudantes sejam tratados com respeito.
14	Permitir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso na escola.
15	Ser o resultado da implementação de políticas curriculares mais adequadas à realidade local.
16	Ser o resultado da luta dos professores, diretores e da família para garantir que os direitos de todos os estudantes sejam respeitados.
17	Ser o resultado da participação coletiva da Comunidade Escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.
18	Ser o resultado da reorganização e adequação das estratégias de ensino utilizadas pelo professor.
19	Ser um processo de luta permanente de todos os membros da comunidade escolar em prol da aprendizagem e participação de todos os estudantes.
20	Ser uma forma de aproveitar as diferenças como recursos à aprendizagem.

D1) As 5 frases que melhor descrevem como a inclusão em educação pode ser realizada são (escreva os números nos espaços abaixo):

D2) Agora diga das 20 situações acima, quando você pensa em inclusão em educação, qual é:

a) A primeira situação que você considera mais importante

b) A segunda situação que você considera mais importante

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DE EVOCÇÃO LIVRE
(VERSÃO FINAL)

Pesquisa:
Criatividade e Inclusão na Formação de Professores: Representações e Práticas Sociais
Doutoranda: Kátia Regina Xavier da Silva
Orientadora: Prof^a. Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Estou realizando uma pesquisa sobre a formação de professores para a inclusão em educação cujo objetivo geral é investigar os efeitos de um programa experimental de incentivo à criatividade e à solução de problemas em nível de formação inicial de professores e suas contribuições para a criação de alternativas práticas à inclusão em educação. O questionário que se segue faz parte da primeira etapa da pesquisa, um estudo exploratório que pretende investigar as Representações Sociais dos futuros professores acerca da inclusão em educação.

Sua colaboração é fundamental para que os resultados obtidos orientem e apoiem com sucesso novos olhares sobre o processo educativo e para a reflexão sobre o planejamento de estratégias criativas para os problemas enfrentados na prática pedagógica inclusiva.

Agradeço desde já e me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos.

Kátia Regina Xavier da Silva

Identificação

Nome*
*(opcional)

Idade (anos) Sexo F M

Instituição

E-mail*
*(opcional)

Telefone residencial* ()
*(opcional)

Telefone celular* ()
*(opcional)

APÊNDICE K – QUADROS ILUSTRATIVOS POR CATEGORIA

CATEGORIA 1 – A FORÇA DAS PALAVRAS PARA A INCLUSÃO

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – A FORÇA DAS PALAVRAS PARA A INCLUSÃO
006	(...) Porque elas se entrelaçam a fim de obterem um melhor resultado final. (...)
007	(...) Na prática são as que se encaixam melhor no assunto. (...)
010	(...) Pois todas essas palavras fazem com vem mostrar desinteresse.
011	Essas palavras são como um ingrediente no que você quer fazer, não pode faltar. (...)
012	(...) Foram as palavras que sempre ouvi durante as aulas, quando estas se referiam a pessoas ditas "diferentes" e são as palavras que eu acho que mais se encaixam neste termo. Porque é através delas que se pode começar um trabalho limpo e alcançar objetivos. (...)
013	(...) Porque para que haja inclusão temos que passar por essas quatro palavras acima. Porque sem essas palavras não há inclusão (...).
016	(...) São palavras que expressam as características da inclusão se tratando de educação (...).
019	(...) No meu ponto de vista são palavras que faz parte do dia-a-dia do profissional de educação física. (...)
028	(...) As palavras escolhidas se entrelaçam num contexto de "inclusão em educação" (...).
030	(...) São palavras que deveriam ser postas em prática (...).
031	(...) Porque são palavras-chaves para uma boa inclusão (...).
037	(...) São palavras-chaves, pois se realmente geramos igualdade e reflexão em nossas aulas com certeza o ciclo da inclusão estará completo. (...)
038	(...) As palavras foram escolhidas após uma breve análise dos problemas que já enfrentei dentro de uma sala de aula com inclusão e nas formas de solução que encontrei. Escolhi essas duas palavras, pois são as que mostram quase todo o problema (...).
039	(...) Porque através das palavras acima e do que expressam, podemos resumir como podemos nos relacionar de forma não discriminatória em um processo de inclusão. (...)
040	(...) Por serem em minha opinião, palavras que falam com clareza (...).
044	(...) Porque elas se relacionam muito com o tema escolhido. (...).
046	(...) São palavras indispensáveis quando se trata de inclusão em educação (...).
047	(...) Porque acredito serem as palavras necessárias para que o profissional de educação física consiga realizar um bom trabalho com seus alunos de forma dinâmica e com todos. (...)
054	(...) Pois é com a participação de cada palavra assinalada se formará e se dará início ao assunto inclusão em educação. (...)
055	(...) As quatro palavras acima expressam tudo que falta para que a formação de um professor seja voltada para inclusão em educação. (...)
056	(...) Todas as duas palavras são base neste tema. (...)
057	(...) Essas palavras nos fazem ter um pouco de reflexão. (...)
060	(...) Escolhi estas palavras, pois elas apesar de parecerem sem expressão a primeira vista, possuem um sentido imenso quando analisadas. (...)
062	(...) Essas palavras relacionam-se entre si. (...)
063	(...) A escolha dessas palavras pode demonstrar (...).
068	(...) Acredito que as palavras acima estejam inseridas como características fundamentais de uma inclusão educacional plena. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – A FORÇA DAS PALAVRAS PARA A INCLUSÃO
076	(...) Por serem palavras que devemos seguir para sermos profissionais de qualidade e acima de tudo respeitar a individualidade de cada um. (...)
079	(...) Pois essas palavras em minha opinião são as que melhor se enquadram com relação à pergunta realizada (...).
086	(...) Porque a inclusão depende muito dessas duas palavras. (...)
087	(...) O grupo de quatro palavras sintetiza a possibilidade de inclusão em qualquer segmento social, inclusive a escola. (...).
091	(...) As palavras acima escolhidas representam a inclusão em si. (...)
092	(...) Utilizando as quatro palavras juntas com certeza fica mais fácil de acontecer à inclusão. (...)
095	(...) São palavras que estão interligadas, precisam umas das outras para que o objetivo seja alcançado. (...)
096	(...) Porque no âmbito escolar estas duas palavras andam um pouco deixadas de lado, até mesmo na própria sociedade. Estas duas palavras dão uma diretriz na vida das pessoas. Sem estas palavras as pessoas não conseguem ter um bom desempenho na sua vida profissional, na sua vida social e tão pouco na sua vida familiar. Por isso que eu acho que estas duas palavras são tão importantes. (...)
097	(...) Porque é fundamental termos estas palavras em nosso cotidiano, pois existem várias outras que se enquadram nessa questão da inclusão. Porque entre várias são as mais importantes tanto para os profissionais da educação quanto para os educandos. (...)
098	(...) Porque as palavras acima podem explicar sem muitos destaques (...)
099	(...) Para mim essas palavras são importantes, pois se usarmos de tais significados dessas palavras podemos estar tendo um bom projeto de inclusão em educação. (...)
100	(...) Essas palavras estão ligadas umas às outras (...).
102	(...) São as mais fortes e considero as mais impactantes porque representa a maneira mais clara à inclusão escolar. (...)
103	(...) Porque creio que elas são as que tem maior impacto dentro de uma sociedade. (...)
104	(...) Porque são as palavras que, no meu entender, melhor representam nossa triste sociedade. (...)
106	(...) Se não houver as determinadas palavras, fica dificultoso todo o processo pedagógico. (...)
113	(...) Escolhi estas palavras porque acho que fazem parte do processo inclusivo na educação. (...)
115	(...) Escolhi essas palavras porque acredito que todo profissional da área de educação assim como os alunos devem ter todas essas características (...).
118	(...) Porque são, em minha opinião palavras-chaves, nas quais devem se basear para que se consiga implementar. (...)
121	(...) Porque são o que não pode faltar no assunto em questão (...).
122	(...) Porque acho que todas essas palavras são bases que enfatizam o tema em questão (...)
123	(...) Enfim, essas palavras precisam e devem caminhar unidas. (...)
129	(...) Porque fazem parte do cotidiano de muitas vidas. Estas palavras precisam estar sempre sendo lembradas para muitos, pois não entendem e nem sentem o prazer que estas palavras propõem. Quando conseguimos passar o valor destas palavras para o próximo, formamos bons cidadãos. (...)
132	(...) Escolhi, pois elas em conjunto formam o verdadeiro sentido da inclusão, pois no meu entender sem cada uma delas nós não conseguimos passar aos nossos alunos o como é importante o convívio com todos (...).
135	(...) Porque todas estas correspondem de forma bem exata ao termo referido. (...)
138	(...) Porque formam um conjunto indispensável no que diz respeito à inclusão em educação onde sem uma delas não existe a inclusão. (...)
142	(...) Estas palavras demonstram (...).
144	(...) Essas palavras expressam o que todo professor deve possuir (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – A FORÇA DAS PALAVRAS PARA A INCLUSÃO
150	(...) Porque com elas, há a facilitação dessa inclusão. (...)
154	(...) Porque as duas unidas podem propiciar diferentes maneiras de se obter esta inclusão. (...)
155	(...) Porque foram os que se encaixaram melhor com inclusão. (...)
156	(...) Escolhi as palavras por serem ligadas ao processo de inclusão, por se tratarem de o que a inclusão levaria. No caso das palavras assinaladas, foram escolhidas, pois expressam um ideal buscado na educação pelo processo de inclusão. (...)
157	(...) As palavras acima estão ligadas tanto à inclusão quanto à educação (...). São palavras-chave para a integração e sucesso, e necessárias para a resolução de problemas. (...)
158	(...) Estas palavras nos denota os fatores que consideramos quando falamos em inclusão. (...)
163	(...) Porque na minha concepção envolve um conjunto de palavras componentes da inclusão em educação. As duas palavras foram as que mais caracterizam o conceito de inclusão em educação. (...)
171	(...) Porque são as palavras que na minha opinião são sinônimos de inclusão em educação (...).
172	(...) Essas palavras colocadas em prática podem influenciar para um desenvolvimento de um caráter pessoal visando um mínimo dos seus direitos como cidadãos. (...)
175	(...) Porque eu acho que elas resumem quais os artifícios que devem ser usados para uma inclusão em educação com um melhor aproveitamento. (...)
179	(...) Porque para acontecer uma inclusão estas quatro palavras são indispensáveis. (...)
185	(...) Porque as considero um tanto importante quando se trata de educação. Quando falamos de disciplina, estamos a incluindo absolutamente tudo que nos referimos; e quando falamos de respeito também, só que a coisa progride com mais velocidade, prazer, etc... (...)
186	(...) São palavras que compilam para o meu pensamento acerca da inclusão em educação (...).
191	(...) Na verdade escolhi estas quatro palavras por acreditar que todas fazem parte de um mesmo sonho. (...)
210	(...) Porque no meu ponto de vista são palavras que deveriam ser seguidas por todos diariamente. (...)
211	(...) Porque acho que essas duas palavras não podem faltar na vida de um professor. (...)
212	(...) São duas das principais para que tenha uma vida regrada. É lógico que existem várias outras, mas dentre as que escolhi são as principais. (...)
215	(...) Porque estas palavras tem cada uma a sua participação na inclusão da educação, são palavras que colocadas em prática a educação seria um motivo para todos como a busca do conhecimento e amor um pelo outro. São duas palavras que cada cidadão brasileiro se coloca-se no seu pensamento e coração e toma-se uma ação para tornar a realidade de todos o mundo seria bem melhor. (...)
216	(...) Porque essas quatro palavras sintetizam os objetivos da inclusão em educação. (...)
228	(...) Porque se não temos essas quatro palavras não teremos interesse em estudar. Porque através delas podemos ter um bom desenvolvimento escolar. (...)
230	(...) Porque todas tem um peso de grande valor, se colocadas em prática pelos professores de hoje, devido às várias mudanças ocorridas na nossa educação. (...)
234	(...) Por formar um conjunto essencial a educação básica, que envolve força de vontade e regras para direcioná-la. E as palavras foram escolhidas por serem essenciais para um educador(...)
235	(...) Por serem palavras-chaves, na questão da inclusão. (...)
237	(...) Porque são palavras que se passarem da teoria à prática não haverá necessidade da inclusão por causa da naturalidade como isso aconteceria. (...)
249	(...) Porque dentro da realidade escolar atual, em escolas de classes mais baixas, por exemplo, há uma série de carências, principalmente dessas palavras, em relação aos alunos. (...)
252	(...) Sem essas duas palavras não há inclusão, seja do aluno na escola ou na sociedade (...)
254	(...) Optei pelas duas primeiras palavras por estarem caminhando junto ao tema da inclusão. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – A FORÇA DAS PALAVRAS PARA A INCLUSÃO
255	(...) Porque são ações necessárias à formação completa do aluno como pessoa. (...)
259	(...) Porque juntas formam a base para tornar possível a inclusão em educação. (...)
260	(...) Porque são as palavras que se postas em prática podem fazer inclusão. (...)
267	(...) Porque eu acredito que são os que se encaixam melhor no que foi pedido. (...)
269	(...) São palavras que integram o assunto tratado "inclusão em educação" seriam dimensões da inclusão. (...)
270	(...) Porque se encaixam melhor dentro do meu conceito de inclusão. (...)
279	(...) Porque considero de extrema importância que o governo conheça e reveja estas palavras para que possa mudar a realidade das pessoas que não tem acesso a inclusão em educação (...).
285	(...) Acredito que estas palavras mostram uma das atitudes que devem permear a inclusão na educação. (...)
288	(...) Estas palavras em minha opinião norteiam as atitudes em relação à inclusão. (...)
302	(...) Porque essas palavras são obrigações de um plano de inclusão em educação, pois sem essas palavras não podemos realizar a integração, a socialização e a educação de povos com realidades sociais bastante diferentes que nem o nosso povo. (...)
305	(...) Acredito que são palavras que traduzem a idéia da inclusão. (...)

CATEGORIA 2: O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO
014	(...) A inclusão escolar se desenvolve na escola e visa a maior integração de todos envolvidos no processo da educação, principalmente os alunos. (...)
018	(...) As crianças de hoje em dia não brincam mais nas ruas de pique bandeira, pique esconde e enfim essas palavras que escolhi tem uma grande colaboração para com as crianças pois a inclusão começa desde que os alunos comecem a saber brincar de forma que respeite a individualidade de cada um. (...)
024	(...) A inclusão em educação tem como objetivo de buscar a sabedoria em um todo (...)
025	(...) A inclusão em educação é uma prática <u>possível</u> porém um processo <u>demorado</u> (...)
025	(...) Igualdade: sabemos que a sociedade atual ainda é bastante preconceituosa, porém a inclusão a cada dia vem se tornando uma realidade, proporcionando via independente para os que estão no processo de inclusão. DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO (...)
026	(...) Ao meu ver quando se há inclusão há também uma socialização, um incentivo aos que geralmente são excluídos, há também uma participação direta daqueles que estão sendo incluídos e uma aceitação em um todo. (...)
035	(...) Oportunidade, integração e o respeito tem a ver e a partir da inclusão é que acontece a sociabilidade. Temos que dar oportunidade para todos e devemos integrar todos também na educação. (...)
041	(...) Ao pensar em inclusão, temos a certeza que está havendo uma exclusão (...)
052	(...) Porque a inclusão permite ou provém do acesso (acessibilidade) (educação, cultura, expressão, esportes) que leva a uma igualdade perante às oportunidades. (...)
060	(...) É proposta da inclusão disponibilizar a igualdade entre as pessoas. (...)
060	(...) É um ideal dos militantes da educação alcançar um dia a inclusão total, mesmo sabendo que é difícil. Permitir o acesso, disponibilizar, criar condições para participar é um ato de respeito de um ser humano para com o outro. (...)
066	(...) A luta contra preconceitos é grande, mas a inclusão escolar ela a termos de conviver e aprender a lidar com o dito diferente. (...)
067	(...) Urgência, estamos precisando com urgência desta inclusão, pois o mundo está piorando cada vez mais e só há um meio de haver a mudança que é a educação para todos. (...)
068	(...) A palavra inclusão está ligada ao ato de incluir, ou seja, integrar alguém a um grupo, ou a instituições, logo observamos que a união está diretamente associada à inclusão. (...)
074	(...) Educação para todos é o meu argumento para uma inclusão em educação (...).
083	(...) A busca pela inclusão em educação é uma tarefa árdua, ao menos esta foi minha impressão inicial durante o curto período de estágio. Remar contra a maré requer antes de tudo perseverança. Embora no meio universitário exista um discurso politicamente correto com relação ao tema, na prática pude ver que o "buraco é mais embaixo". A dificuldade de trazer as pessoas para uma nova visão de mundo requer um exercício de tolerância dia-a-dia. (...)
084	(...) Contribuí para não ter a diferença. (...)
091	(...) Ao incluir, passamos a respeitar o direito das pessoas. (...)
095	(...) Para que possamos falar de inclusão, temos que citar a integração (...)
095	(...) pois não basta apenas incluir, mas também integrar o indivíduo no meio. E com relação a democratização, não existe inclusão onde não há democracia. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO
098	(...) A inclusão nada mais é do que socializar as pessoas dentro do âmbito escolar, trazendo formas diferentes de participação. Obs: principalmente, respeitando a diversidade de cada indivíduo. (...)
099	(...) Quando pensamos em incluir pensamos nessas palavras, principalmente a palavra diferença. (...)
109	(...) Porque tudo vem com a inclusão em educação. Porque na inclusão nós temos que incluir tudo aquilo que é bom para a educação (...).
110	(...) A inclusão em educação é uma obrigação, os direitos são iguais (...).
111	(...) Porque no meu ponto de vista é muito importante ser uma pessoa que sabe se socializar com outras pessoas. E também é muito importante para seu futuro ter uma boa educação, para ser uma pessoa respeitada que tenha uma visão de um futuro melhor, um trabalho qualificado, etc. Não as considero mais importante, mas estou visando o futuro das pessoas. É muito bom ser uma pessoa social e que tenha uma boa qualidade de vida no futuro com a educação. (...)
116	(...) Sem a inclusão o indivíduo fica sem saber o que fazer. Ainda mais nos dias de hoje, onde a própria sociedade discrimina as pessoas por não ter uma oportunidade em qualquer ambiente. Por isto que é bom se fazer a inclusão dos indivíduos. (...)
117	(...) Problema - ainda considerável um problema não resolvido (inclusão digital) (...) Problema - porque a inclusão é considerada um problema que não pode continuar. (...)
118	(...) Uma política de inclusão, garantindo às pessoas o que elas precisam para ter no mínimo uma vida digna. (...)
137	(...) Porque a inclusão na educação é integrar-se e socializar-se ao meio cultural. Porque quando falamos de inclusão estamos associando-a a essas duas palavras. (...)
142	(...) Porque a inclusão é direito de todos, logo, estas palavras demonstram a "igualdade" deste direito. Porque igualdade e integração são fatores importantes para a educação e para o futuro de um indivíduo, traduzem os direitos iguais e a participação de todos. (...)
147	(...) Porque julguei-os muito importante e convenientes com a expressão "inclusão em educação". Porque a interação entre os alunos promoverá uma maior sociabilidade entre os mesmos e desta maneira a inclusão dar-se-á de uma forma considerável, tornando assim o ensino de uma maneira mais agradável e suficiente. (...)
148	(...) Porque penso que conceitualmente estas palavras agregam o que seria inclusão. Porque considero importante que haja interação e ludicidade para uma boa aprendizagem e para uma melhor inclusão. (...)
151	(...) Porque é algo importante, porém incomum no Brasil. Porque são duas situações que qualquer um deveria ter acesso, mas não são proporcionadas a todos. Já que o assunto é inclusão social, nada mais coerente do que oferecer. (...)
152	(...) Escolhi as palavras acima porque acho que deve-se dar oportunidade para todos, independente da diferença que uns tenham em relação aos outros, principalmente na educação. A educação é o direito que todos têm, restaurando a dignidade de cada um. Oportunidades porque com a inclusão você dá acesso a todos, no caso, à educação. Dignidade pois você dando tais oportunidades de estudo, você restaura a dignidade de todos, não havendo favorecidos ou excluídos. (...)
153	(...) Porque o assunto inclusão em educação me remete a superação de fronteiras. Fronteiras estas responsáveis pela exclusão do saber. E para mim as mais importantes são a superação, pois remete tanto quem quer incluir quanto quem está sendo incluído; e socialização pois é o produto final da inclusão em educação. (...)
155	(...) Porque ao incluir você dá oportunidade as diferenças. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO
157	(...) Pois através da oportunidade você inclui e com a inclusão você educa, socializa, aprende e facilita melhor o processo da educação. A socialização e a aprendizagem são palavras-chave para a integração e sucesso, e necessárias para a resolução de problemas. (...)
159	(...) Porque acho que a inclusão em educação oportuniza as chances das pessoas crescerem na vida (...)
159	(...) Acho que a educação é a maior ferramenta que possibilita dar um futuro à alguém. É como eu disse, as palavras oportunidade e futuro são objetos de um fato marcante, ou seja, não existe oportunidade para alguém se esta não receber chances de estudar e se preparar e a partir daí conseguir seus objetivos profissionais e pessoais. (...)
160	(...) A educação é um direito de todos e deve ser sempre cobrada para que se possa ter um país melhor. Tratar todos como iguais, para que ninguém se sinta discriminado ou incapaz contribui para que haja mais motivação em participar. (...)
166	(...) A inclusão em educação é um fator relevante para a formação de um cidadão. É um direito de todos e dever da sociedade que a educação esteja disponível para todos. Quanto mais crianças e/ou adultos na escola, conseqüentemente a violência há de diminuir. É importantíssimo incluir todos, para que todos possam se formar bons cidadãos instruídos para a vida. Eu acho que para o bem do futuro da população mundial seja cumprido este direito de toda a sociedade. (...)
168	(...) Devido ao fato de a oportunidade também existe para que se haja inclusão num sentido verdadeiro da palavra, e não só o estudar por estudar. Porque muitas pessoas precisam de oportunidade para ingressar nos estudos, seja por necessidades financeiras - não estudar por não ter como custear a escola, passagens, etc. - e dentro desta perspectiva só com a perseverança se consegue chegar a concluir algum curso que venha a se fazer já que as dificuldades do processo não são poucas. (...)
171	(...) Porque são as palavras que na minha opinião são sinônimos de inclusão em educação, pois quando entramos nesse assunto logo precisamos da cooperação dos alunos, da união da turma para ocorrer a compreensão da matéria e também afeto o lado social dos alunos pois acaba com a discriminação tanto racial como financeira. Essas duas palavras são muito importantes nesse assunto pois você precisa de uma cooperação da turma para o seu trabalho fluir bem, com isso você acaba ajudando o social do aluno, portanto no meu ponto de vista elas se completam. (...)
177	(...) Quando o tema é inclusão a primeira coisa em que pensamos em fazer com que todos se sintam incluídos em um ambiente; acredito que por isso essas foram as primeiras palavras que vieram a mente. Acho as quatro importantes, porém entre elas a primeira coisa que devemos solucionar é a diferença entre sociabilização ou melhor inclusão. Que é algo que muitos ainda não compreendem. (...)
188	(...) Através da inclusão os educandos podem ter uma esperança de um futuro melhor através da educação na qual é direcionada a todos sem restrição por ter menos ou mais poder aquisitivo, por ser negro ou branco, enfim, através desta igualdade ou melhor, através desta inclusão podemos ter futuros adultos pensantes sendo o mesmo fruto de todo aprendizado. Uma boa educação se dá através de um bom aprendizado, e o melhor e que seja para todos. (...)
190	(...) A inclusão na educação assume um caráter valorativo de uma importância na educação. Através da inclusão são passados valores aos educandos entre os quais o respeito ao próximo, aos adversários, etc. Tanto os valores quanto o respeito, que é um valor, são fundamentais no desenvolvimento psicológico dos educandos. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO
191	(...) Na verdade escolhi estas quatro palavras por acreditar que todas fazem parte de um mesmo sonho. "igualdade de direitos e oportunidades para todos, para que aí sim, possam traçar seu futuro". (...)
191	(...) Por acreditar que não se estivesse esta prática "inclusão" hoje não seria necessário esta mobilização pela inclusão. E quando praticamos a igualdade caminhamos a passos largos para banirmos essa palavra da nossa realidade, para um passado distante. (...)
195	(...) Escolhi as palavras acima pois o tema inclusão nos leva a socializar os alunos com o aprendizado, com os próprios alunos entre si e em relação ao professor e alunos. A socialização na inclusão é muito importante ou melhor, deve ser um alvo a se atingir, e para isso acontecer é necessário que outra coisa ocorra, a participação, que é fundamental. (...)
201	(...) São palavras importantes para a inclusão em educação. Com a socialização as pessoas além de se dedicar ao aprendizado em busca de novos conhecimentos eles buscam com outras pessoas mais conhecimento aprendendo a compartilhar com o seu próximo. Com a filosofia de vida, através do conhecimento adquirido a pessoa passa a enxergar melhor o que o mundo tem a lhe oferecer, traçando assim as suas metas, realizando sonhos e construindo assim o seu futuro. (...)
202	(...) Quando o assunto se trata sobre a inclusão em educação é importante destacarmos o fator "exclusão" pois é através destes que abordamos este fato a fim de mostrar que nossa sociedade precisa se impor e se mostrar ativa quando o assunto é educação. E o fator cidadão, pois é através dessa inclusão que teremos um amanhã, quem sabe, repleto de bons cidadãos, pois tal sociedade democrática demonstrará mais tarde um fator primordial, onde a educação estará incluída. (...)
203	(...) Porque eu considero que para incluirmos as pessoas temos que ter como base a igualdade entre as pessoas, respeito com as diferenças, compreender a individualidade de cada um e adaptarmos para incluirmos a todos. Porque na medida que tratarmos de forma igual cada indivíduo, ele se sentirá incluído naquele meio, no caso, na educação como um todo, tendo o cuidado de adaptarmos as aulas para que o conhecimento seja assimilado por todos os alunos. (...)
204	(...) A escolha dessas palavras para mim é de extrema importância com o "novo", com o "excluído" nos remete a questionamentos como: será que estes indivíduos obtiveram oportunidade para se desenvolverem? Podemos dizer que houve respeito às diferenças e as limitações desse cidadão. Escolhi a palavra oportunidade tendo em vista que fala-se muito em incluir, integrar, mas na realidade não se vê tal ação, pois é mais fácil deixar de fora do que fazer com que aquele grupo que nunca viu um computador aprender a utilizar. Portanto, creio que dar oportunidade é essencial e viável dentro da comunidade escolar. Já a palavra respeito é o fundamental para que de fato, haja a inclusão que por sinal é a partir do momento que esse aluno se sente seguro e tendo a sua particularidade respeitada, automaticamente ele buscará estar mais receptivo as oportunidades. (...)
205	(...) Porque com a educação as oportunidades de uma vida digna e boa fica debilitada pois para que possamos ser bons na nossa vida, para que todos tenham direitos iguais, para isso é preciso uma socialização. Bom, para mim a educação e a igualdade social são mais importantes devido um estar ligado ao outro. Pois tendo uma boa educação e uma igualdade seriam a base de uma boa inclusão na educação. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO
213	(...) As palavras acima foram escolhidas pois representam efetivamente o direito à educação, porque sem oportunidades iguais o desenvolvimento torna-se falho e com isso não há uma preparação capaz de fazer com que os nossos alunos tornem-se verdadeiros cidadãos de bem, e profissionais qualificados para esse conturbado mercado de trabalho. São consideradas mais importantes pois traduzem o acesso à educação. Elas tem essa devida importância pois qualquer ser humano que não venha a gozar de uma oportunidade digna de educação dificilmente pode ter acesso ao desenvolvimento educacional pleno. (...)
216	(...) Porque a inclusão leva ao desenvolvimento do homem levando-o a uma transformação. (...)
219	(...) Quando nos referimos à inclusão em educação logo nos vem à cabeça um trabalho árduo e repleto de desafios. (...)
223	(...) Deve haver incentivo, colaboração e a responsabilidade de participar em prol da educação. O incentivo e a colaboração são fundamentais para colocar uma idealização em prática. (...)
225	(...) A inclusão se refere a acesso e como mostrado o assunto é inclusão em educação. E como diz a lei a educação é direito de todos e dever do estado, da família e de uma sociedade em conjunto. (...)
263	(...) Porque a palavra inclusão é uma criação de uma determinada visão de sociedade e por isso envolve preconceito e sociedade. Porque preconceito se transforma ao passar dos anos - temos preconceito de determinada forma (...) Hoje, em função do que tínhamos há séculos atrás. E sociedade porque os valores também se transformam com o passar dos anos na sociedade e isso acarreta um foco específico em determinados preconceitos. (...)
269	(...) Quando penso em inclusão, vem a minha mente a integração dos alunos. Quanto a sociabilização, está muito ligada a integração, os alunos estarem ligados entre si, respeito. Porque são palavras que integram o assunto tratado "inclusão em educação" seria dimensões da inclusão. (...)
275	(...) Cooperação também é de extrema importância, pois para mim inclusão tem a ver com um grupo todo trabalhando junto e para que as coisas aconteçam é necessária cooperação entre os componentes do grupo. (...)
278	(...) As palavras anteriormente enfatizadas exprimem bem o significado da palavra inclusão. Igualdade derruba o gesso restrito de alguns grupos ao bem-comum. Justiça pune de certa forma as (...) Segregadores por poder influência de determinados grupos frente aos demais, dentro da própria sociedade. (...)
287	(...) Pois quando um ser humano é incluído em educação e o que a mesma deve repassar é a socialização de ambas as partes, a educação serve para educar, o aprendizado (educando que se aprende) e responsabilidade (é educando que se adquire uma responsabilidade). Pois é educando que se socializa e educa o ser humano. (...)
293	(...) A inclusão existe a partir do momento em que há pluralidade e para que as diferenças não impeçam a boa convivência é preciso se ter tolerância e solidariedade. (...)
294	(...) Escolhi as palavras pois as considero importantes. A educação é uma oportunidade de inclusão e uma possibilidade de capacitação. É fundamental para o indivíduo e depende da integração. (...)
299	(...) Oportunidade para mais pessoas estudarem e aprenderem; igualdade é consequência da inclusão. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O CENÁRIO DA DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO
302	(...) Porque socializando e educando o povo não veríamos tanta discriminação, preconceito, insanidades como nós vemos hoje em dia. A educação tem o papel principal nesses casos, pois ela forma grande parte do caráter do indivíduo. (...)
305	(...) Acredito que são palavras que traduzem a idéia da inclusão. Para incluir pressupõe que exista uma diferença e por existir essa diferença ocorra uma discriminação. Incluir também sociabiliza e integra mesmo com as diferenças. Porque são fatores que interferem diretamente, a diferença, o fator que antecede e a integração que vem posteriormente a uma inclusão. (...)
307	(...) Cooperação: considero essa palavra mais importante por acreditar que cooperação seja o combustível da inclusão. (...)

CATEGORIA 3: O PÚBLICO A QUEM A INCLUSÃO SE DESTINA

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O PÚBLICO A QUEM A INCLUSÃO SE DESTINA
001	(...) Pessoas que por serem excluídas, de alguma forma sofrem discriminação e desrespeito dentro da sociedade(...)
005	(...) Diante das diferentes religiões, classe social, cor, ou seja, uma infinidade de gostos e maneiras diferentes não existe um certo nem um errado. (...)
006	(...) Porque tenho que, primeiramente, respeitar o próximo, independente de sua deficiência. (...)
015	(...) Deficientes físicos são os que mais necessitam dessa inclusão escolar, são os que mais sofrem preconceito, as vezes dentro da própria casa. (...)
023	(...) O respeito é fundamental. Cada um deve respeitar a individualidade do outro, independente de qual seja a diferença entre ambos. A cidadania faz parte da vida de todos. Com a inclusão, aquele que se sentia excluído se sente igual aos demais, fazendo parte do grupo, da sociedade. (...)
024	(...) Respeito, todos nós temos que ter sendo deficientes ou não (...)
029	(...) Pessoas que por um motivo qualquer não pode usufruir de instrumento do saber. (...)
030	(...) Pessoas com diferenças. Todos somos diferentes (...)
030	(...) O importante é aceitar as diferenças de cada um e fazer com que aqueles mais necessitados sintam-se incluídos no sistema. (...)
031	(...) Uma boa inclusão, que é o que cada ser humano merece. Devemos mostrar os direitos que eles merecem incentivando-os a brigarem por uma formação digna. (...)
032	(...) As pessoas associam muito a palavra inclusão a portadores de deficiência e a negros. Portanto, ao meu ver, inclusão em educação tem a ver com crianças carentes que necessitam de trabalhar para ajudar sua família, e muitas vezes são exploradas com o trabalho escravo e não tem acesso a educação por alguns outros motivos além deste é claro. (...)
036	(...) Seja ele qual for (por portar algum tipo de deficiência, por estar afastado da escola, etc.) (...)
041	(...) Do deficiente, do negro e do pobre. Porque o deficiente é o que mais é excluído, e o pobre, devido as suas condições encontra muitas barreiras. (...)
043	(...) Diferentes alunos (...)
049	(...) Deve-se pensar em todos, sem discriminar por qualquer diferença (...)
049	(...) Para se pensar em inclusão em educação, deve-se pensar em todos, sem discriminar por qualquer diferença. Respeitar as dificuldades que cada ser possui e tentar auxiliar da melhor forma oferecendo melhores oportunidades. (...)
051	(...) Uma sempre será focalizada com mais dificuldade, a deficiência é um problema não só das autoridades (...).
051	(...) Pois é o que das quatro uma sempre será focalizada com mais dificuldade, a deficiência é um problema não só das autoridades mas sim da população que mostra seu preconceito a todo vapor, fazendo assim a exclusão na educação. (...)
059	(...) Tendo em foco a discriminação sócio-cultural e deficiência mental, podemos afirmar que a sociedade se bloqueia se afasta, pois é mais cômodo deixarmos do jeito que está, mas a deficiência mental tem um certo cuidado mas mesmo assim há o mesmo bloqueio e afastamento, mesmo tendo garantia por lei. (...)
060	(...) É direito dos excluídos fazerem parte do processo (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O PÚBLICO A QUEM A INCLUSÃO SE DESTINA
061	(...) Deficientes, pois na atualidade, em que vivemos, somos cotidianamente testados, tais como, no trânsito, balas perdidas, assaltos e os diversos tipos de violência que sofremos (numa dessa, podemos sofrer estas ameaças e nos tornarmos deficientes) os pobres que já fazem parte deste ciclo de discriminação, onde fica restrito a sua inclusão na educação avançada e deslocando mais cedo para o campo do trabalho. (...)
063	(...) Nós temos que deixar o egoísmo e a frieza de lado e se dedicar mais aos que necessitam de cuidados, para isso o respeito aos limites do próximo, o amor ao próximo são fundamentais. (...)
064	(...) O preconceito que existe na sociedade de se achar que a pessoa deficiente é uma pessoa "anormal" está totalmente errada, pois nós, ditos normais, temos muito o que aprender com eles em relação a muitas situações, como por exemplo a afetividade. Pois através delas iremos buscar um melhor futuro para todos. (...)
066	(...) A desigualdade social, racial onde conhecimento é o grande problema para a inclusão em educação; a falta de recursos leva muitos a largarem a escola para trabalhar e com isso a aceitação de muitos é difícil na sociedade por falta de instruções, de estudo. Porque na escola uns se sentem diferentes dos outros, principalmente quem tem deficiência . (...)
067	(...) Oportunidade, existem pessoas que necessitam e gostam de estudar, o problema é a falta de oportunidade, as vezes precisa trabalhar mais cedo, ou a escola é muito longe, ou o meio em que vive não lhe oferece condições. (...)
077	(...) Diz respeito ao ponto de vista sobre o que é ser deficiente. (...)
088	(...) Falo dos portadores de necessidades especiais porque acredito que a inclusão é possível para eles seja na educação, cultura e principalmente na sociedade. "o difícil não é ser diferente, e sim ver essa diferença nos olhos dos outros".(...)
089	(...) Considero importantes as palavras acima pois demonstram que os principais motivos para a inclusão se dão através de oportunidade que devem ser dadas as pessoas marginalizadas (...).
099	(...) Já pensamos em pessoas que necessitam de algo. (...)
110	(...) Os portadores merecem esse respeito da sociedade, precisam conquistar seu espaço e serem valorizados por toda a sociedade. (...)
115	(...) Independentemente de raça, religião, situação financeira, deficiência física ou mental, etc. Deve haver a responsabilidade social (...).
117	(...) Quando se fala em inclusão em educação, isso deve servir para todas as crianças, principalmente as que mais necessitam. (...)
133	(...) Alunos que possuem limitações (...)
136	(...) O portador de necessidades (...)
141	(...) No meu modo de vista a inclusão dos alunos com idades avançadas foi um ótimo projeto pois aquelas pessoas que tem a força de vontade para estudar.
145	(...) Preconceito - existem muitas formas de exclusão através de preconceitos. Preconceito à raça; de condição social; deficientes... (...)
145	(...) Preconceito - existem muitas formas de exclusão através de preconceitos. Preconceito à raça; de condição social; deficientes... Inclusão social - é através da educação que se faz a maior socialização da população. Violência - quando não se educa abre-se para que o ser fique vulnerável à violência. Oportunidade - sem ela já na educação, onde se dará? (...)
149	(...) Seja a inclusão social de grupos, ou pessoas com deficiência, ou outra categoria de pessoas. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O PÚBLICO A QUEM A INCLUSÃO SE DESTINA
174	(...) Dentro de uma sociedade onde se vivencia a todo momento desigualdades e falta de respeito com os menos privilegiados, penso que ajudando o meu próximo e colaborando para a inclusão deles foi o que me veio a cabeça... (...)
186	(...) A pobreza contribui para alienação e a falta de conhecimento gera a discriminação e isso tem que mudar. A inclusão em educação faz-se urgente. (...)
217	(...) Porque é automático que quando se trata de portadores de necessidades especiais (...)
219	(...) Sabemos que as dificuldades são superadas com amor e dedicação. Ao começarmos o convívio com essas crianças, nós aprendemos muito e fazemos descobertas fundamentais e transformadoras em nossas vidas. (...)
230	(...) Sendo um direito de todos os alunos, especiais ou não (...)
231	(...) Juntos respondem o porquê de ter ou não ter "inclusão". A inclusão hoje é um grande debate, porém não é preciso muito para "incluir". Basta lembrar que todos somos seres humanos com direitos e deveres a serem cumpridos e que é necessário oportunidades para que todos conquistem seus objetivos de vida independente de quem seja. (...)
236	(...) A partir de uma igualdade social na educação, irá interferir na inclusão da educação, atingindo a todos, dando oportunidade a toda e qualquer comunidade. (...)
237	(...) As palavras assinaladas são consideradas mais importantes para mim pois todos têm direito a educação independentemente da etnia, religião, classe social e os governantes têm que respeitar isso. (...)
239	(...) Porque são palavras que representam nossa realidade e vivência. Porque partimos dos princípios de que todos somos iguais e igualdade de direitos. (...)
247	(...) A inclusão em todas as suas vertentes deve ser direito de todo cidadão a partir de seu nascimento (...) O direito que deve ser requerido, de inclusão em educação. Já a palavra igualdade se deve ao fato de acreditar que os homens, além de serem iguais, aos olhos de deus, devem ser iguais também perante a sociedade que vivem, tendo assim um direito a igualdade na inclusão em ensino, entre ricos e pobres e toda a população. (...)
251	(...) Incluir não deve ser pensado somente em incluir alguém para o nosso "mundo" e sim em nos incluirmos no "mundo" deles. (...)
253	(...) Considero que todo e qualquer ser humano que faz parte de uma determinada sociedade, deve ter acesso aos mesmos bens culturais, seja qual for o grupo marginalizado ao qual pertença (classe social, grupo étnico ou religioso, etc.). (...)
257	(...) As classes mais desfavorecidas financeiramente são mais afetadas quando se fala de educação, por terem que trabalhar ao invés de estarem nas escolas estudando. Os deficientes físicos também, assim como a classe (pobre) da sociedade sofrem com a falta de interesse e de vontade do estado em incluí-los na educação. Sofrem de certa forma preconceito. (...)
258	(...) Porque o pobre e o deficiente físico são os que tem mais dificuldades em ter um ensino de qualidade e são os que mais precisam para que possam sair de tal condição. (...)
258	(...) Pois fazem parte da sociedade que não tem o menor acesso a uma educação digna e de qualidade. (...)
264	(...) Porque são os que mais necessitam de uma inclusão, não só educacional, mas também social. Porque estes dois principalmente o deficiente, não tem oportunidades iguais ao restante da população. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – O PÚBLICO A QUEM A INCLUSÃO SE DESTINA
268	(...) Quando penso em inclusão, penso em integração dos alunos perante à turma. Independente da sua deficiência, ela tem que ser incluída na turma. Porque dessa maneira a criança vai sofrer menos preconceito pela sociedade, ajudando dessa maneira no seu crescimento. (...)
269	(...) E quando digo integração dos alunos, penso neles como um todo, independente de suas diferenças sociais, físicas, econômicas e raciais. (...)
270	(...) Porque se encaixam melhor dentro do meu conceito de inclusão. Porque todos somos iguais, temos os mesmos direitos e deveres, e o fato de que vivemos em sociedade, dentro de um coletivo, não podemos descartar ninguém, a partir de nossas diferenças. O mesmo ocorre na escola. (...)
283	(...) Porque é um direito de todos ter acesso a educação de qualidade. (...)
289	(...) [negros e índios] Esses dois grupos são a minoria nas escolas e pouco se faz para que essas pessoas possam incluir-se e terem uma nova perspectiva de vida, e também para que consigam estar mais presentes e ativos na sociedade, porque por mais que representem uma minoria na população brasileira eles devem ter as mesmas oportunidades que os outros. (...)
292	(...) As palavras assinaladas eu acredito que são mais importantes porque integrar "os menos habilitados" num determinado grupo é a coisa mais difícil e respeitar as diferenças hoje é considerado mais fácil porque ser humano consegue se tornar cada vez mascarado com seus princípios. (...)

CATEGORIA 4: O ROTEIRO DA INCLUSÃO E AS CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO

4.1 CONDIÇÕES RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL
003	(...) O aluno só se sentirá incluso de acordo com a participação dele durante as aulas e também sentindo prazer de estar participando. Um processo pedagógico no qual a sua influência foi fundamental para que só assim a escola possa atender as suas necessidades e também as de toda a comunidade. (...)
004	(...) A inclusão só acontecerá se o sujeito estiver inserido na proposta da educação, isto é, não basta somente estar inserido na escola, existe todo um processo, uma proposta pedagógica para que esse "sujeito" esteja realmente fazendo parte do processo ensino-aprendizagem. Porque se a educação é um direito de todos, ela deve estar ao alcance de todos. (...)
007	(...) Para que se ocorra uma inclusão é de extrema importância a socialização no meio deles. (...)
013	(...) A educação é a base de tudo, com ela se tem respeito ao próximo se respeita as diferenças entre os seres e com a educação a pessoa adquire a cultura lendo livros, habitando lugares sociáveis. (...)
014	(...) Para haver uma inclusão verdadeira num ambiente escolar, a família e a escola tem que "caminhar" juntas visando assim uma melhor integração neste ambiente escolar. (...)
015	(...) O descaso e a falta de iniciativa por parte das autoridades são um grande problema para resolver esse problema. (...)
017	(...) Todos têm que ter oportunidades aos estudos garantidos por lei e todo cidadão tem que ser respeitado em suas decisões. (...)
019	(...) Não adianta o aluno estar dentro da sala sem participar do assunto. Incluir --> é muito importante que o aluno esteja sempre incluindo as suas idéias em sala de aula. (...)
028	(...) Através de um plano de política bem elaborado, com profissionais competentes a ponto de ter a pedagogia em suas mãos para universalizar os conhecimentos para todos, gerando uma idéia de uma realidade de igualdade. Pois na sociedade atual, tudo gira em torno da política e a pedagogia é que será a mais importante quando ultrapassarmos a fase da política e já estivermos no projeto propriamente dito. (...)
034	(...) Em uma instituição o respeito e a igualdade são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. O respeito em primeiro lugar é o mais importante para o início de uma criança que irá buscar o desenvolvimento do próprio para sua vida e a igualdade se baseia na socialização dos próprios para que possam crescer em igual não havendo discriminação entre si. (...)
036	(...) É necessário ter uma infra-estrutura necessária para que possamos receber o aluno, é a instituição que deve estar preparada para receber o aluno e não o contrário. Devemos respeitar os motivos pelos quais aquele aluno está sendo incluso (...)
068	(...) A solidariedade deve ser exercitada nas escolas de forma dinâmica, isto é, inserir a solidariedade como forma de resoluções de problemas e dificuldades que a turma ou até mesmo a escola estiver enfrentando. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL
070	(...) A igualdade dentro das instituições é um fator preponderante para uma união da sociedade envolta de discussões e resoluções de problemas sociais e sem professores não existiria fundamentos, saberes, conhecimento de todas as coisas importantes para a humanidade (...)
078	(...) Eu escolhi as palavras acima: investimento e desenvolvimento porque eu acho uma carência muito grande nesse aspecto e nessas duas palavras. Porque o governo investe muito pouco e sem investimento você não vê desenvolvimento. (...)
081	(...) Sem respeito não existe concordância. Na maioria das escolas o professor de educação física é discriminado por outros professores e as vezes a diretora também. Isso tem que mudar. (...)
087	(...) Porque se não houver vontade política e social o acesso não acontecerá ou acontecerá somente com um número estatístico. O grupo de quatro palavras sintetiza a possibilidade de inclusão em qualquer segmento social, inclusive a escola. (...)
108	(...) Para que ocorra uma inclusão efetiva é preciso lançar oportunidades para que todos venham desenvolver-se. Com isso trabalhar a cooperação, já que todos fazem parte do processo, assim, todos saem ganhando e crescendo juntos. (...)
118	(...) Porque acredito que a política de inclusão seja a forma única de se garantir um direito das pessoas que não têm oportunidade de obter uma educação digna e igual, pois o governo não investe na educação e com isso há a desigualdade social e cultural. (...)
120	(...) De acordo com uma seqüência que no meu ponto de vista é lógica, há uma extrema necessidade que haja participação de todos os interessados. Dessa forma além de estarmos contribuindo com o crescimento e desenvolvimento de outras pessoas, estamos dividindo o nosso conhecimento. Necessidade - palavra de grande relevância no que diz respeito ao tema proposto. Quando citamos inclusão em educação podemos associar o mesmo com o desenvolvimento de todos os incluídos e de todo um sistema. (...)
136	(...) Porque o direito de ir e vir é um direito garantido pela constituição e sem esse direito é impossível se conquistar coisas que estão na maioria das vezes fora do seu lar e o direito de ser independente é muito importante porque precisam de recursos (meios de locomoção, de transportes adequados) também são necessários para que se consiga ter independência, mas também é necessário que o portador de necessidades além de ter apoio na família tenha uma boa infra-estrutura dependendo de sua deficiência como aparelhagens necessários ao seu uso diário sempre à mão e investimentos de educação o mais perto de suas casas possível treinamentos e capacitações vindas com as ações governamentais ou até mesmo ONGS. (...)
146	(...) Para fazer existir uma inclusão em educação é preciso existir interesse e formação do aluno, como existindo a conscientização por parte deste da importância da educação. E por outro lado deve haver o incentivo e a oportunidade por parte das autoridades responsáveis. Em resumo, se faz importante a existência do interesse e compromisso do aluno se aliando a oportunidade que lhe é de direito. (...)
160	(...) Porque para que haja inclusão do que é um direito de todos nesse caso a educação é importante a participação dos alunos e também a motivação. Tratando todos com respeito e igualdade, mas respeitando também a individualidade de cada um. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL
170	(...) Escolhi as palavras acima pois foram as que vieram primeiro na minha cabeça. Depois de escolhidas pensei que para ter uma boa inclusão é preciso criar mais oportunidades para que se tenha condição de estudar e assim ter uma boa formação. Pois às vezes o aluno está na escola mas não se alimentou, não tem um calçado decente, anda quilômetros para chegar a escola. Ele vai estar na escola mas não incluído na educação e sim integrado. (...)
173	(...) Acredito que vontade política é algo muito importante na medida que se cria mecanismos que realmente funcionem e não meramente para dizer que se fez algo. (...)
187	(...) Acredito que estas palavras me remetem ao aluno e ao professor ou a escola como um todo. Para que haja uma efetiva inclusão é necessário que haja bom senso no trabalho, isto é, o professor e a escola devem entender a individualidade daquele aluno e isto não depende apenas da formação do professor mas da vontade de incluir este aluno. Se o objetivo é fazer com que este aluno se sinta igual, incluído no processo, é necessário ter ética para que não se torne uma inclusão apenas de fachada. Por isso as palavras mais importantes são ética e vontade, são através delas que a inclusão será possível. (...)
209	(...) Vejo que a política brasileira não vê a inclusão com a seriedade necessária (...) Mas em busca de uma oportunidade, tentar mudar sua história ser algo menos previsível. Imagino que os governantes deveriam dar algum tipo de esperança, que faça o jovem brasileiro ter condições e coragem de tomar uma atitude e ir à luta na procura da sua inclusão na educação. (...)
218	(...) Não tive dúvidas em escolher "revolução" como a primeira palavra mais importante entre as duas opções, pois no estado em que se encontra a educação no Brasil, somente uma palavra que abrange tantas outras, poderia ser minha escolha. Já a segunda opção fiquei na dúvida, mas acredito que com "investimento" as outras duas se tornam mais possíveis. Usei uma palavra radical no caso da revolução, pois vejo uma situação de calamidade e total falta de compromisso das autoridades políticas. A revolução na verdade precisa acontecer na mente das autoridades e do povo também, que precisa ter voz ativa e exigir seus direitos e deixar de ser passivo diante do descaso das autoridades. E para que isso aconteça é preciso investir na educação, mas de maneira coerente seguindo o exemplo de países hoje considerados desenvolvidos que priorizaram o investimento na educação e tornaram possível essa revolução, que precisa acontecer com urgência. (...)
224	(...) As duas palavras escolhidas ressaltam o que algumas vezes falta na área da educação. Para que haja inclusão é necessário que toda a equipe pedagógica colabore e participe de todos os programas avaliando para que todas as decisões para a inclusão sejam atrativos, estímulos para que a inclusão aconteça. (...)
229	(...) Porque é a que vejo no mundo real fora de onde eu estudo. Depende de nosso governo para termos uma educação de qualidade, porque sem verba não teremos uma educação de qualidade. (...)
232	(...) Hipocrisia - porque se fala muito em inclusão educacional, mas na prática não se vê nada do que é falado. Corrupção - todo ou a maioria do dinheiro que era para ser empregado na educação é desviado descaradamente. Porque elas representam fielmente a realidade da nossa educação brasileira, são professores mal pagos, escolas em greve sem profissionais e o estado e o município nada fazem para mudar essa história. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL
233	(...) Escolhi porque acredito que esses são os principais problemas que se tem enfrentado na atualidade para que a educação inclusiva aconteça. O que podemos ver hoje em dia é que muito tem se falado e pouco se tem feito a respeito do assunto, ou seja, as escolas falam em inclusão, mas o que na verdade vemos é que muitas escolas não tem estrutura para atender alunos especiais e muito menos oferecem o apoio profissional adequado. Os professores não são preparados ou até mesmo por não se interessarem em trabalhar com essas pessoas. Na verdade a educação atual prega a inclusão somente no papel, porque na prática nada disso funciona. Infelizmente eles tem transformado a inclusão que é algo tão bom em uma coisa totalmente contrária ao que realmente ela é. (...)
245	(...) Porque no país em que vivemos elas representam bem o caos do sistema educacional. Como teremos inclusão educacional se promessas não são cumpridas? (mentira). Se dinheiro destinado à educação é roubado e nenhum culpado é julgado, já que ironicamente não há culpados? (corrupção) pra que educar a população se a ignorância ajuda na manutenção do sistema vigente? (hipocrisia). Com todas essas opções a inclusão em educação passa a ser uma utopia. Na verdade não as considero as mais importantes, se pudesse marcaria as quatro e escreveria mais 10! Foi uma escolha aleatória. (...)
246	(...) Porque a socialização espalha a informação e faz com que muitas vezes uma pessoa sem a coragem necessária observe que pessoas do mesmo "nível" social e ou cultural estão realizando feitos cuja a mesma também apresenta capacidade. Acesso, pelo fato das possibilidades de entrar na internet (ter um computador), que comprar jornal, ter uma televisão, etc. Oportunidade vem estritamente relacionada com o acesso, mas na minha opinião, sendo concebida como oferecimento das possibilidades acima, com computadores no colégio, com professores, passeios culturais, etc. O respeito seria como forma de não preconceito, as dúvidas, novas culturas, cor, origem social, para não menosprezar novos conhecimentos, limitando sua inclusão, ou menosprezando os outros desencorajando a inclusão dos outros. (...)
248	(...) Porque na minha opinião a exclusão e a falta de planejamento são as principais causas da evasão escolar. Ter um planejamento é fundamental para ter um bom andamento do ano letivo, através de avaliações diagnósticas formativas. Devemos tratar todos igualmente, não importando se algum aluno tem algum problema motor ou outro problema de outra espécie. (...)
250	(...) As palavras acima foram escolhidas devido a falta de política e planejamento dos nossos governantes. Estes vivem e sobrevivem na política devido a falta de instrução da maior parte da população. A famosa política do pão e circo existe até hoje. O meu ponto de vista sobre inclusão em educação ratifica uma política de planejamento e respeito para aqueles que desejam acessá-la. (...)
252	(...) Porque acho esses dois fatores fundamentais para que haja a inclusão, seja do aluno na escola ou na sociedade. Acredito que sem essas duas palavras não há inclusão, seja do aluno na escola ou na sociedade. Acredito que sem essas duas palavras não há inclusão, o aluno precisa ser um ser social e precisa ter as oportunidades para isso. Acho que as oportunidades que o aluno tem são fundamentais.
253	A escola pública que pretende-se ser de qualidade e para todos depara-se a todo instante com o conflito quantidade x qualidade, onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. E nesse cenário, pior ainda é o lugar dos excluídos, que não tem espaços para se manifestar e se desenvolver e por aí vai... (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL
254	(...) Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que entendo a educação inserida em uma estrutura econômica e social, sofrendo, desta maneira, os reflexos da base que sustenta e pretendendo manter a sociedade ao conservar determinados princípios. O debate sobre a inclusão é extremamente importante, porém, de maneira isolada, e descontextualizada da base de desigualdades sociais é totalmente limitado. Optei pelas duas primeiras palavras por estarem caminhando junto ao tema da inclusão. Porém, os conceitos de cidadania e democracia acabem por tentar igualar os componentes da sociedade, almejando escamotear as profundas diferenças numa sociedade dividida em classes sociais. Por isso, considero a necessidade de relacionar a propriedade privada como característica básica das diferenças e a palavra "transformação" que sem a sua aplicação na práxis educacional, não permitirá de fato uma inclusão em educação ou qualquer elemento ou aparelho na superestrutura. (...)
256	(...) Ampliar e expandir para possibilitar a inclusão; qualidade, pois se o básico não acontecer, a inclusão se dá impossibilitada; sociabilizar, pois sem a sociabilização não há inclusão. Porque acho que só a aliança dos dois possibilita a inclusão. (...)
262	(...) As palavras acima têm direta ligação com a inclusão. Em se tratando de educação, principalmente no Brasil, é necessário antes de mais nada, que se tenha oportunidade, pois sem esta não é possível falar em uma "verdadeira inclusão". A "igualdade" seria uma primeira para que depois, cada um demonstrasse as potencialidades individuais, conjugadas com a preparação. Disponibilidade de uma forma geral, em todas as dimensões e para todos os indivíduos. (...)
265	(...) Socialização - não tem como falar em educação sem falar em socialização, educar e socializar estão juntas quando se refere a inclusão em educação. Preconceito - é o maior responsável para a inclusão. Pois acredito que são as que estão mais intimamente ligadas à inclusão em educação. (...)
276	(...) Porque acho de inteira importância para fazer a diferença de uma boa para uma má educação. Pois o "esclarecimento" traz a verdade das coisas, mostra a sua real situação, ou seja, mostra o que realmente é e não o que a maioria acha. A "opinião" é o que fará com que o aluno aprenda, pois estará pensando sobre o determinado assunto e comparando com as suas opiniões, ele realmente se sentirá um ser útil e pensante, pensando sobre o mundo a sua volta, sua profissão, sua vida. (...)
279	(...) Porque considero de extrema importância que o governo conheça e use estas palavras para que possa mudar a realidade das pessoas que não tem acesso a inclusão em educação, devido a aspectos econômicos, políticos e sociais entre outros. (...)
289	(...) Porque hoje na sociedade brasileira, mesmo tantos projetos de inclusão, essas pessoas que estão inseridas nesses grupos sofrem discriminação desde das pessoas ricas até mesmo do governo. E por mais que se fale em inclusão na escola temos que pensar na inclusão social já que a realidade pouco se faz e muito se fala. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À ESCOLA/SISTEMA EDUCACIONAL
290	(...) A inclusão é um tema com muitas discussões devido a sua dificuldade de execução, ou seja, devido a dificuldade de incluir indivíduos considerados diferentes pela sociedade. Penso em integração pois não adianta somente incluir e sim integrar o aluno no ambiente escolar e com os outros alunos. Criação pois é preciso criar outras condições e situações para que a inclusão ocorra . Pesquisa, pois é preciso ter conhecimento sobre esta questão da inclusão para a partir do conhecimento poder agir de forma mais concreta. Persistência, pois pelas dificuldades que se encontram na inclusão é necessário persistir em algumas idéias para verificar se realmente são funcionais. Criação e persistência, pois como já foi dito é necessário criar outras condições e situações para que a inclusão ocorra, aproveitando as idéias que dão certo e persistir nas idéias para que a inclusão seja efetiva. (...)
291	(...) Porque para que haja inclusão em educação é preciso que todos tenham acesso a ela (educação). (...)
295	(...) Burocracia porque não há como pensar em inclusão em educação sem lembrar da incrível burocracia que existe no sistema educacional, principalmente para que ocorra a falta de inclusão. Conseqüentemente, isso se mostra como uma dificuldade, já que não são todos que tem acesso à educação. (...)
297	(...) Porque os alunos precisam efetivamente participar do processo educacional, a socialização e a integração é uma conseqüência e a pluralidade, porque a escola precisa ser um local onde todos possam ter voz e o conhecimento ser mútuo, isto é, o educador não é o "dono" dos saberes, pois o mesmo é múltiplo. Elas são a chave para todo o processo de inclusão em educação. Socializar e integrar se complementam. (...)
298	(...) Porque o processo de educação deve ser uma integração entre a família e a escola, para que os resultados possam ser alcançados dentre elas a inclusão, que engloba uma série de fatores: respeito, cidadania, etc. (...)
307	(...) Para se trabalhar com inclusão dentro da educação é preciso ter consciência das diferenças entre os alunos e suas dificuldades no relacionamento com outros colegas, professores, família, instituição e etc. Para exercer esse trabalho é necessário ter conhecimento sobre o assunto, ter noção de experiências anteriores de outros profissionais, identificar dificuldades e ser capaz de criar e aplicar soluções. Todo o trabalho de inclusão deve ser baseado em cooperação, considero essa palavra mais importante por acreditar que cooperação seja o combustível da inclusão. Conseguir fazer com que seus alunos deixem de lado a visão discriminadora e assumam uma visão inclusiva facilitará seu trabalho, essa visão pode ser induzida através de atividades cooperativas onde os alunos interajam entre si e possam superar suas diferenças juntos. Igualdade se encaixa nesse contexto que deve partir dos professores o tratamento sem diferenças para todos os seus alunos. O professor é visto pelos alunos como uma figura a ser seguida, um exemplo, que seja dado um bom exemplo, para que os alunos possam seguir. (...)

4.2 CONDIÇÕES RELATIVAS AOS CIDADÃOS E À SOCIEDADE

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS AOS CIDADÃOS E À SOCIEDADE
001	(...) A sociedade deve se conscientizar disso! (...)
009	(...) Eu acho a palavra união importante pois a "união faz a força" e o pessoal é muito desunido. Continuidade pois não vejo as pessoas dando continuidade nas coisas que começam. (...)
010	(...) "Sozinho" você não consegue nada e sempre estamos aprendendo alguma coisa junto de alguém, boa ou ruim. (...)
016	(...) Socialização e aprendizado são palavras diretamente ligadas ao assunto explorado na pesquisa. (...)
021	(...) Porque em alguns momentos, nossa sociedade esquece que esses termos estão na lei e devem ser seguidos por todos. (...)
022	(...) O cidadão aumenta o seu nível de conhecimento cultural, etc. (...) Com essas palavras citadas, será a melhor maneira de resolver os problemas da nossa atualidade, pois a sabedoria e o respeito são fundamentais para o nosso dia-a-dia. (...)
025	(...) requer <u>vontade</u> e determinação dos envolvidos. Para que possam ter igualdade em <u>oportunidades</u> . Possível: tudo é possível quando há vontade de realizar. (...)
026	(...) As palavras assinaladas são mais importantes a meu ver porque socialização é não só um fator de inclusão, mas um fator que engloba toda a sociedade. E aceitação porque se não houver tal coisa, não se haverá inclusão. (...)
027	(...) É tudo que um aluno ou um professor possa esperar. Pois acredito que a socialização é o futuro para uma educação melhor. (...)
036	(...) O respeito é fundamental para que também sejamos respeitados. (...)
039	(...) Através das palavras acima e do que expressam, podemos resumir como podemos nos relacionar de forma não discriminatória em um processo de inclusão. Respeitar o próximo, tratá-lo com igualdade, nos dedicarmos ao processo que estamos desenvolvendo e ter sensibilidade para entender suas dificuldades faz com que se facilite nossa interação. Respeito é o princípio de tudo. Sem respeito não conquistamos a confiança de ninguém. Tratar os outros com igualdade é seguir a máxima: "trata os outros como tu gostarias de ser tratado!" onde, acredito, estaremos desempenhando um grande papel no processo inclusivo. (...)
040	(...) O respeito é importante para que se haja realmente inclusão, pois devemos respeitar as diferenças. Igualdade para todos independente de sexo, raça ou religião. (...)
048	(...) Cooperação porque tem um objetivo muito importante relacionado com o mundo social e dando a cada um, um valor individual. Portanto tudo isso é válido na área da educação. (...)
050	(...) Por acesso a várias informações de diversos tipos exclusões que a sociedade está sempre impondo para as pessoas. De como as pessoas estão se informando sobre seus direitos e deveres e o quanto ainda faltam a se informarem e aprenderem a respeitarem uns aos outros, a falta de respeito com o ser humano me assusta muito ainda. (...)
056	(...) Para haver inclusão é necessário o respeito que está ligado ao exercício da cidadania. (...)
058	(...) Porque temos que ter em nossa sociedade pessoas capazes de interagir, e de maneira participativa, contribuindo para um futuro cada vez melhor a começar pelo cidadão independente e autônomo incluído e ativo em nossa sociedade. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS AOS CIDADÃOS E À SOCIEDADE
060	(...) Escolhi direito e respeito. Direito que deve partir da própria consciência do indivíduo para lutar por ele. Respeito pois é uma bela expressão de amor e solidariedade no que diz respeito a inclusão. (...)
061	(...) Porque são elas que há maior necessidade de lutar pelos direitos na sociedade. Para mim, todas são importantes mais como tinha que assinalar duas e estas que foram marcadas, são as que necessitam uma maior abrangência e destaque no que se refere em inclusão (...).
063	(...) A escolha dessas palavras pode demonstrar que com respeito, amor ao próximo a sociedade poderá contribuir e muito para melhorar o país. Respeito é acima de tudo para o trabalho fluir naturalmente. Brasil: o nosso país precisa dessa consciência para melhorar no aspecto da inclusão. (...)
073	(...) Respeito - é uma palavra que devemos praticar sempre em nossas vidas, pois temos os mesmos direitos, de ter uma vida digna, um estudo adequado, uma vida social digna. (...)
074	(...) O ideal de inclusão pressupõe a solidariedade entre as pessoas. (...)
075	(...) Porque quando se fala de inclusão é indispensável que se pense primeiro, de como vai ser feito o processo para tal inclusão (de como a inclusão dentro de um processo, seja ele social, educacional ou por meio de convivência, vai ser desenvolvida de forma que atenda a todos). Pois segundo a Tereza Penna Firme para se ter uma educação inclusiva é necessário primeiro se conscientizar que existe um problema. (...)
077	(...) Respeito - para que a inclusão ocorra de fato devemos ter primeiramente respeito ao próximo. Diferenças - entender que as diferenças estão presentes na sociedade e não podemos simplesmente ignorá-las. (...)
079	(...) Pois essas palavras na minha opinião são as que melhor se enquadram com relação a pergunta realizada, o fato de ter escolhido educação e saúde é porque na minha concepção é o que as pessoas mais precisam principalmente em nosso país, a partir do momento que todas as pessoas tiverem ao seu alcance saúde e educação as outras coisas vão acontecer naturalmente. Também podemos considerar as pessoas tendo educação e saúde de qualidade elas vão ter uma vida muito mais digna. (...)
082	(...) Porque é o que precisamos no dia-a-dia. Porque o que mais ocorre no meio social, pelo menos no meu modo de ver é o racismo e o preconceito. (...)
085	(...) Cooperação e respeito são os dois aspectos que devem vir antes de tudo. Respeito ao outro leva a cooperação levando assim a inclusão. (...)
090	(...) Devemos ser solidários uns com os outros praticando também a cooperação. (...)
093	(...) Às vezes parecem que as pessoas não querem ajudar, sei lá; às vezes, coisas pequenas fazem muita diferença. Acho que precisa ter uma cooperação para que ocorra a inclusão. (...)
100	(...) Pois forma um cidadão capacitado para enfrentar sua vida no meio que vive, possibilitando maior convívio das pessoas que o cercam. (...)
101	(...) Penso sem participação não há inclusão e cidadania. (...)
106	(...) A cooperação e o respeito são mais importantes devido ao fato de cooperar, está ligado ao grupo e o respeito a individualidade e os limites de cada um. (...)
117	(...) Contribuição - para este problema acabar, precisamos da colaboração de todos (professor, alunos, família, funcionários, etc.) Todos em que contribuir (...) Preconceito - se falamos em inclusão para todos, é porque ainda existe um preconceito, e que deve acabar. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS AOS CIDADÃOS E À SOCIEDADE
119	(...) Valorização do ser humano, integração aos meios sociais, culturais, públicos ou privados, independente da necessidade especial. Respeito acima de tudo, respeitar as dificuldades e suas individualidades. Todos têm o direito de participar e vivenciar, como cidadãos, a educação. (...)
121	(...) Lembrando que em forma de atitudes, de acontecimento. Porque respeito deveria ser a primeira informação em forma de conhecimentos e atos à qualquer pessoa, acredito que se aprende quando criança e se cultiva a vida toda. Quanto a igualdade, faz parte de conceito consigo mesmo, assim entenderemos que o que nos torna iguais são as nossas diferenças. (...)
122	(...) Direito - é de todos ou para todos. Oportunidade - deveria ser para todos, não é assim que funciona, ainda mais no tema em questão! (...)
123	(...) Deve-se respeitar as diferenças, aprendendo com elas, respeitando a importância de cada uma delas. Cooperar e ser solidário com o outro é algo fundamental na sociedade, para que juntos possamos fazer um mundo mais justo e igualitário. (...)
126	(...) Os motivos o qual escolhi as palavras acima são simplesmente o fato de que hoje em dia a falta de uma visão mais ampla no que se diz respeito a inclusão está voltado para a não oportunidade e a falta de respeito para com a formação de cidadãos dentro de uma determinada sociedade. (...)
130	(...) Acho que obtendo em um ser humano dentre outros fatores, também esses quatro itens formaremos uma sociedade melhor. Desenvolvimento do ser humano pois através dele passaremos por várias etapas adquirindo experiência tanto na área escolar, quanto em sua vida social. Pois estará aprendendo o que é certo e errado e assim tomando as atividades corretas. Cultura porque uma pessoa culta normalmente aproveita melhor as oportunidades que aparecem para ela, tendo assim um melhor desempenho nas tarefas que se propõem a fazer. (...)
134	(...) As palavras foram escolhidas pois é um direito de todos ter condições igualitárias dentro do processo educacional, aonde todos os envolvidos devem colaborar para que ocorra a socialização. Na verdade considero todas elas com a mesma importância. Escolho estas porque nem todos conhecem seus direitos e por isso cabem ficando desiguais aos demais envolvidos no processo educacional. (...)
135	(...) Porque na inclusão deve haver a participação de todos, ou seja, não é uma atitude isolada, tendo que haver cooperação através da ajuda do próximo. A integração para que todos façam parte do processo a ser desenvolvido e a socialização que possibilita a relação entre os indivíduos. (...)
139	(...) Porque nós seres humanos sabemos o quanto é importante respeitar e ser respeitado e conhecemos através de nossas experiências de vida o quanto é gratificante cooperar por uma grande causa. O respeito é fundamental para andar do nosso lado pelo resto de nossas vidas e a cooperação (vou citar o meu exemplo) é bom saber que tem pessoas que se prontificam a nos ajudar e é gratificante cooperar. (...)
143	(...) Escolhi as palavras acima porque quando penso em inclusão em educação, acredito que este tema está ligado à inclusão social também e portanto lida com o direito dos cidadãos e o dever do estado. Assim também como lida com a responsabilidade dos pais de crianças e jovens e o compromisso dos professores da rede pública ou não, em fazer o melhor por estas crianças. Direito e dever são as palavras mais importantes para mim porque representam o desejo de melhora da educação em nosso país e a missão que não é só o governo, mas todos nós temos com essa melhora. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS AOS CIDADÃOS E À SOCIEDADE
161	(...) A socialização tem a ver com a sociedade e a sociedade mais unida é mais fácil de passar as informações com precisão pois a informação junta com a socialização pode mudar ou ajudar a mudar o mundo. (...)
186	(...) É necessário e urgente que uma ou várias atitudes sejam tomadas, para que pequenos ou grandes grupos que convivem e fazem parte da sociedade não sejam excluídos e/ou marginalizados da maneira que tem ocorrido atualmente. Pais, professores, instituições religiosas, de ensino, governantes, enfim, todos têm sua parcela de culpa ou de contribuição a prestar. (...)
189	(...) Porque acho que tem tudo a ver, ou seja, fazem parte de uma certa forma da inclusão em educação. Escolhi as palavras "oportunidade" e "cidadania" porque acho que é o ponto de partida para a inclusão na educação. (...)
193	(...) Porque para que possa acontecer uma inclusão realmente temos que ter em mente que todos devemos estar unidos com uma mesma visão, ser solidário com quem precisa sem ofender a integridade de cada um. As palavras união e respeito pois somente com união e respeito temos uma boa inclusão. (...)
206	(...) Amor e igualdade são componentes importantíssimos ao tema, pois resumem a necessidade que todas as crianças precisam. (...)
212	(...) Sem emprego é difícil viver em um país capitalista e diversão porque a vida merece ter momentos para a distração e a quebra da rotina. (...)
215	(...) São palavras que colocadas em prática a educação seria um motivo para todos como a busca do conhecimento e amor um pelo outro. São duas palavras que cada cidadão brasileiro se coloca-se no seu pensamento e coração e toma-se uma ação para tornar a realidade de todos o mundo seria bem melhor. (...)
221	(...) O carinho é um dos pontos principais para ocorrer a inclusão em educação. Todos devem ter o comprometimento com o que faz, tanto os alunos quanto os pais dos alunos em época infantis. (...)
238	(...) Porque acredita-se que para que se possa ocorrer inclusão é necessário que haja entre as pessoas respeito mútuo para que sejam aceitas as pessoas excluídas de uma determinada comunidade; e para que isso ocorra precisa-se de amor ao próximo como a si mesmo, somente assim a inclusão pode ser alcançada com mais eficácia. (...)
241	(...) Escolhi as palavras acima, pois acredito que quando se fala em inclusão em educação elas estão interligadas, pois tendo uma boa cultura, consegue-se viver melhor em sociedade, pode-se ter esperança de um futuro melhor, tudo isso partindo de casa com a ajuda da família. Sociedade e futuro são as mais importantes porque dependem bastante da educação que é conseguida.
244	(...) Porque nos dias atuais embora o homem esteja sempre se desenvolvendo, passou a atribuir valores a coisas antes não valorizadas como violência e sexo (não que este não deva ser valorizado, mas há limites, afinal, não existe só isso). A população de um modo geral está se tornando ignorante - a educação que encontramos está longe de ser a melhor. O estudante após concluir o ensino médio (que não possui uma estrutura familiar organizada) termina seus estudos passando longe de ser um cidadão. Pois seus conhecimentos adquiridos até então são muito superficiais. (...)
251	(...) Escolhi estas palavras pois acredito que para haver qualquer tipo de inclusão essas características devem estar presentes nos relacionamentos entre as pessoas. Porque respeito é a base para qualquer relacionamento. Porque respeito é a base para qualquer relacionamento e igualdade é algo muito importante no tratamento com as pessoas. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS AOS CIDADÃOS E À SOCIEDADE
253	(...) Infelizmente ainda fazemos parte de uma sociedade caótica em que os valores universais de liberdade, respeito, solidariedade foram invertidos em face do estigma do individualismo capitalista. (...)
257	(...) É de direito do cidadão ter educação e é dever do estado incluí-las no âmbito educacional. (...)
271	(...) Respeito pois para ter inclusão tem que haver respeito às diferenças do próximo. Oportunidades, pois é dando oportunidade de alguém mostrar o que sabe ou mesmo de tentar fazer algo, que se tem inclusão. (...)
272	(...) Considero as palavras acima importantes pelo fato de que somente há inclusão se houver respeito entre as diferenças, cooperação, participação e diálogo, a fim de que se possa entender a inclusão de forma "real". Porque para haver inclusão é preciso respeito entre as diferenças. A participação torna-se importante pois não se pode falar apenas em inclusão no sentido de "fazer parte", ou seja, estar no grupo por estar e ainda sim continuar marginalizado dentro do grupo. É preciso que haja participação ativa e efetiva. (...)
273	(...) Porque me parecem as que correspondem melhor a idéia de inclusão e de educação no Brasil. Porque definem claramente que estes fatores se encontram vinculados à interesses políticos. (...)
275	(...) Acho que inicialmente a palavra preconceito é a mais importante, pois num processo de inclusão todo e qualquer preconceito deve ser quebrado, senão não haverá inclusão. (...)
279	(...) É necessário também que o povo lute por seus direitos, para que o governo tome uma atitude mediante a realidade da sociedade. Se o povo tiver força de vontade pode ter voz ativa e mudar essa realidade, mostrando para o governo que isto é de sua responsabilidade (...)
284	(...) Porque inclusão em educação para mim tem que haver uma participação, cooperação, recursos entre governo e sociedade principalmente através da educação física. Esporte e sociabilizar estão inteiramente relacionados a inclusão, pois penso que através desses dois fatores se chega a um senso comum. (...)
285	(...) É necessário se conscientizar da importância desse assunto para a sociedade e promover um trabalho de socialização para realmente se alcançar a inclusão. (...)
303	(...) Acredito que estas podem começar a tentar definir o que queremos entender por "inclusão" neste caso específico, em educação. Entendo que para incluir ou sentir-se incluído é importante sentir-se parte do grupo, isto é, estar integrado (dentro dos limites de cada indivíduo, sem imposições) e para tal é primordial o entendimento do "respeito". Pode ser pela diferença, pelo gosto, pela forma de agir. (...)
304	(...) Porque sem respeito às diferenças do outro não há inclusão. (...)
308	(...) Acredito que o termo "democracia" nos remete a outros termos, como "coletividade", "direitos e deveres" de sujeitos inseridos em um grupo de pessoas (para não dizer "sociedade"). Sendo assim, ou seja, respeitando todo sujeito enquanto ser individual e coletivo ao mesmo tempo, não há espaço para existirem excluídos, ou melhor, não há necessidade de inclusão. Considero as palavras acima importantes pois todas se relacionam com o assunto supracitado e entre elas mesmas. São as primeiras palavras que vêm a minha mente quando se fala de inclusão em educação. (...)

4.3 CONDIÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
001	(...) Essas pessoas por sofrerem algum tipo de preconceito necessitam e muito do nosso amor e respeito (...).
002	(...) Todo professor tem que ter uma criatividade de imediato para prender a atenção dos alunos. (...) O professor e deverá ter uma capacidade de mostrar ao seu aluno a importância dentro de uma aula. (...)
005	(...) Temos que respeitar todos e tentar sociabilizar formar um grupo para assim aprendermos melhor sem preconceito e visando um futuro já que um depende do outro sempre. (...)
006	(...) Sem um profissional capacitado que saiba usar de estratégias para a inclusão daquelas pessoas fica difícil uma inclusão eficaz. (...)
008	(...) Responsabilidade e respeito são de extrema importância para os profissionais que desejam trabalhar na área da educação, ou seja, irão trabalhar para a formação de um cidadão. Considero importante porque todo educador deve trabalhar com responsabilidade acima de tudo e respeitando a individualidade de cada um, respeitando seu espaço. (...)
020	(...) Eu acho essencial para nós educadores. Porque para a nossa profissão temos que ter amor pelo que fazemos e paciência para passar qualquer conteúdo sem haver inclusão. Sempre deixar que todos participem de tudo, que demonstrar (...)
024	(...) Respeito, todos nós temos que ter sendo deficientes ou não. Compreensão, parte do nosso entender, da nossa sabedoria, precisamos sempre nos colocarmos no lugar da pessoa para compreendê-la. Paciência é a palavra-chave, temos que ter calma, tudo e todos têm o seu tempo. Igualdade, devemos tratar todos com igualdade, não podemos diferenciar ninguém. Temos que respeitar o próximo, as coisas só acontecem quando tudo é tratado racionalmente. A igualdade tem que ser para todos, ninguém é melhor ou pior que ninguém, todos nós somos iguais. (...)
033	(...) O professor bem formado (formação) deve lutar a favor deste tema para melhorar o ensino nas escolas e fazer com que aquelas pessoas excluídas tenham sua chance de poder ter um ensino digno para sua formação pessoal e conseqüentemente da sociedade. Pois o professor é a base do ensino, então o mesmo pode lutar a favor da inclusão e cobrar este dever que está a mercê do governo. (...)
037	(...) Se realmente geramos igualdade e reflexão em nossas aulas com certeza o ciclo da inclusão estará completo. Com a igualdade mostraremos aos nossos alunos que independente de sua condição física, racial ou social todos somos iguais; a reflexão vem fazer com que este aluno se torne um sujeito crítico e apto para poder melhorar a sociedade sem gerar o critério de exclusão por toda a sua vida. (...)
038	(...) As palavras foram escolhidas após uma breve análise dos problemas que já enfrentei dentro de uma sala de aula com inclusão e nas formas de solução que encontrei. Escolhi essas duas palavras pois são as que mostram quase todo o problema na implantação da inclusão. A falta de uma formação com qualidade faz com que profissionais não aptos façam parte do corpo docente. E a obrigatoriedade é importante pelo simples fato de não ser cumprida. (...)
042	(...) Acima de tudo devemos estar interagindo todos os alunos e igualando todos eles numa só educação. (...)
043	(...) Porque são palavras fundamentais na conduta do profissional para a inclusão dos diferentes alunos em suas aulas. Porque o profissional deve ter responsabilidade social e respeito ao próximo e aos diferentes. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
044	(...) Deve haver oportunidade para que haja inclusão, cooperação e união de todos para que a aula seja divertida para todos. Principalmente cooperação e diversão estão relacionadas com o fator inclusão. (...)
045	(...) Amizade exige um comprometimento com o outro. Cooperação: ao cooperar estamos exercendo um dos estágios que mais se aproxima da inclusão pois passamos a ter objetivos em comum. Essas duas palavras foram escolhidas por ser capaz de expressar sentimentos que envolvem a afetividade e a valorização do "outro". Pois a conscientização do envolvimento entre as partes envolvidas no processo de inclusão torna-o muito mais simples. (...)
047	(...) Porque acredito ser as palavras necessárias para que o profissional de educação física consiga realizar um bom trabalho com seus alunos de forma dinâmica e com todos. E cooperação e respeito foram as assinaladas porque são palavras que são completamente necessárias para que se inclua o aluno, onde cada um respeite um ao outro e suas diferenças e possam trabalhar juntos cooperando, auxiliando um ao outro. (...)
055	(...) As quatro palavras acima expressam tudo que falta para que a formação de um professor seja voltada para inclusão em educação. O governo deveria investir mais na formação de seus educadores, com cursos, palestras, etc. Porque o que falta para a maioria dos professores é informação. (...)
057	(...) Com relação a inclusão é importante fazer com que os alunos aprendam a respeitar os seus limites, sabendo que cada um tem o seu direito, sem precisar passar por cima de outra pessoa e essas palavras nos faz ter um pouco de reflexão. A partir do momento em que você as compreende, você passa a ter o pensamento crítico sobre suas atitudes e as das outras pessoas podendo discernir o que é certo ou errado. (...)
062	(...) É tarefa do educador trabalhar a inclusão a fim de proporcionar aos alunos o aprendizado de valores que acompanharão para toda a vida, como o respeito ao próximo e socialização, onde determinarão o futuro de cada um. Porque o educador deve ter em sua consciência que o trabalho de inclusão é principalmente sua tarefa e não um "favor" prestado para a sociedade. Respeito é a base para tudo que se aprenda e ensine. (...)
064	(...) Pois através da socialização podemos tornar nossas aulas mais atrativas e prazerosas, onde todos se comunicam e não há nenhum tipo de exclusão (...).
069	(...) Porque o professor tem que saber mais, estar seguro naquilo que ele sabe, para poder educar seus alunos, instruí-los de forma correta na prática de atividades, e também o estabelecimento tem que ter um local de treinamento adequado, com os materiais necessários. (...)
070	(...) É com o professor que se busca estímulos educacionais para desenvolve pesquisas e encontrar o porquê de certas questões. Entretanto as palavras que sobraram também são de fundamental importância. (...)
072	(...) Sem respeito não iremos a lugar algum e com a socialização poderão ser mais um profissional em busca de um ambiente social melhor para os nossos alunos. Capacitação é prioritário para podermos ser profissionais excelentes e a responsabilidade que sempre teremos que ter. Porque hoje em dia o que mais encontramos são profissionais ruins, não capacitados e sem responsabilidade nenhuma com os alunos. (...)
073	(...) Socialização - fazer com que todos os alunos tenham o mesmo direito praticando as mesmas atividades e vivenciando sempre as aulas na prática, juntamente com os outros alunos, tendo assim um maior interesse e um maior desenvolvimento. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
074	(...) O sistema de ensino inclusivo deve ser pautado em qualidade de capacitação profissional (...) A perseverança deve ser buscada pelo professor, pois o ideal de inclusão remete um trabalho dedicado. (...)
076	(...) O profissional acima de tudo tem que amar a sua profissão, ou seja, gostar do que faz, nem que para isso ele tenha que superar seus limites para poder dar o seu jeito para conseguir inclusão em sua escola. Por serem palavras que devemos seguir para sermos profissionais de qualidade e acima de tudo respeitar a individualidade de cada um. (...)
077	(...) Adaptações - para incluir, devemos primeiro adaptar o ambiente e adaptação também no que diz respeito ao ponto de vista sobre o que é ser deficiente. Superação - de barreiras físicas e culturais, superação do preconceito. Sem o respeito não vamos a lugar algum e as adaptações são os meios para que a inclusão ocorra. (...)
086	(...) As palavras acima foram escolhidas devido um pouco da minha experiência em magistério. Considero "cooperação" e "dedicação" mais importantes (mesmo achando as demais também importantes) porque a inclusão depende muito dessas duas palavras. A partir do momento em que você coopera e se dedica a algo, automaticamente surge, de uma maneira geral, a inclusão. Obs: desculpe não esclarecer melhor, pois ainda estou muito emocionada devido a aula anterior (crianças especiais). (...)
089	(...) Junto com a criatividade do professor esse problema pode acabar. [o problema da marginalidade] (...)
091	(...) E responsabilidade de saber o que estamos fazendo (nós como educadores) ao incluir esse aluno). (...)
094	(...) Porque em primeiro lugar para ter uma inclusão tem que haver um professor capacitado que seja capaz de lidar com essas crianças e ter sempre a cooperação de saber o limite de cada criança. (...)
105	(...) Se não derem palestras para os professores eles não terão base para trabalhar com os alunos. Um local de fácil acesso para as pessoas encontrarem e equipado para melhor comodidade dos alunos. (...)
107	(...) Se o ambiente onde a pessoa está for social e afetivo ela se inclui mais rápido. (...)
109	(...) Cooperar nós temos que cooperar para melhoria da educação, nós educadores. Para que isso dê certo tem que englobar uma na outra, incluir, cooperar, para que possamos ter sucesso na educação do nosso dia-a-dia. (...)
112	(...) Porque para se fazer um trabalho de inclusão em educação, tem que haver uma pesquisa com relação ao educando, para se iniciar um trabalho no qual se almeja alcançar êxito. Alternativas - é um meio de incluir ou não os alunos que se encontram fora da escola por algum motivo. Tem uma ligação integral com a inclusão. Sem as mesmas será um pouco complicado de se montar (elaborar) um trabalho de inclusão que venha de encontro com as necessidades dos alunos que estão fora de um programa de inclusão. (...)
113	(...) Escolhi determinação porque todas as pessoas precisam dela para desenvolver um melhor trabalho, e socialização porque neste processo as pessoas são capazes de se socializarem mais. (...)
114	(...) Escolhi criatividade e qualidade por considerar que é preciso ser criativo, diversificar para evoluir e juntamente com a qualidade tornar o espaço escolar mais agradável, fazendo com que o aluno sinta-se motivado para frequentar o espaço. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
115	(...) Escolhi essas palavras porque acredito que todo profissional da área de educação assim como os alunos devem ter todas essas características, para que ocorra a inclusão. Considero que solidariedade e responsabilidade social sejam os mais importantes, pois são essenciais para o bom funcionamento da inclusão. Todos devem ser solidários uns com os outros, independentemente de raça, religião, situação financeira, deficiência física ou mental, etc. Deve haver a responsabilidade social visando interagir e gerar uma melhor adaptação ao meio em que estão, a responsabilidade de trabalhar com o aluno, explorando suas capacidades e assim desenvolvendo-as. Ao final do processo terá formado um cidadão responsável e solidário. (...)
125	(...) Porque se tratando de inclusão em educação devemos ter certos cuidados para que o processo de ensino-aprendizagem transcorra da melhor maneira possível. Empatia - devemos nos preocupar em ver e compreender o processo educativo com o "olhar" dos outros, ou seja, se colocar na situação do outro. Adaptação - já não é nenhuma novidade que devemos adaptar o processo aos alunos e não vice-versa. Criatividade - para que as adaptações acima citadas ocorram da melhor maneira possível, a criatividade deve estar presente em todos os momentos. Conhecimento - este é o fator que considero mais relevante, pois para que tudo supracitado transcorra bem, precisamos ter conhecimento do assunto para não nos tornarmos repetidores. (...)
126	(...) A partir do momento em que se investe na formação de pessoas com o objetivo de capacitar e qualificar para um mercado competitivo, que por si só já é excludente, diminui-se o alto índice de pessoas que estão à margem de uma educação despreparada para a formação do aluno quanto cidadão, formador de opiniões. (...)
127	(...) Pois elas descrevem bem o que pode ser a "luta" pela inclusão em educação que em muitas comunidades e com escolares está escassa. Para que professores desempenhem seu verdadeiro papel de desenvolver e criar situações ou meio de inclusão é necessário que esse possua conhecimento sobre a cultura ao qual estão inseridos os indivíduos à serem incluídos. (...)
128	(...) Porque o profissional precisa dessas quatro características. O profissional tende criar uma atividade inclusiva, que "prenda" atenção dos alunos para determinada tarefa. O respeito acima de tudo é fundamental! O profissional precisa de liberdade dentro da instituição para fazer determinadas atividades, e conhecimento suficiente para planejar atividades inclusivas. Como foi citado acima, o profissional tem que criar uma atividade inclusiva e lúdica, para que os alunos fiquem concentrados na mesma. E o respeito tanto em relação professor-aluno como aluno-professor é fundamental, pois o respeito é a base de qualquer atividade. (...)
131	(...) Pois todos possuem capacidades que um profissional deve obter, onde o conjunto das mesmas, aplicadas corretamente obterá um bom andamento da aula, atingindo todos os ideais possíveis. Para um profissional "professor" conseguir sucesso e metas em seu planejamento ele deve ser altamente capacitado e preparado para tudo que possa ocorrer durante uma aula, sendo capaz de observar pontos positivos e negativos em seu aluno, a fim de melhores resultados, independente de ter qualidade ou não. É claro se o mesmo atingir todos esses objetivos com certeza consistirá na integração, "socialização", de todos independente de seu lado cultural, social e etc. E principalmente seu motor. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
132	(...) Nós devemos orientar e bem aquelas que estão no meio e conseqüentemente envolver aquelas que não tiveram oportunidade de conhecimentos maravilhosos para toda a sua vida e em conseqüente para toda a sua família pessoas que o cerca. Pois devemos ter compaixão não só por aquelas que estão no meio mas principalmente os que estão fora do contexto mostrando o verdadeiro motivo do amor ao próximo compartilhado por todos dentro da comunidade e escolar para que possam levar para fora e estender por toda comunidade que cerca aquela escola (instituição), para isso o professor tem que ter liderança no sentido de saber passar isso para todos os seus alunos com bastante sabedoria e discernimento para que possam compreender completamente, e quem sabe repassar ainda com mais firmeza num futuro bem próximo aos que irão lhes suceder. (...)
133	(...) Eu escolhi por serem de grande importância para que ocorra a inclusão do aluno na escola. É claro que não se limita somente a essas palavras, mas considero de grande valor cada uma. Para que se venha trabalhar com alunos que possuem limitações eu preciso conhecê-los de forma geral e é fundamental conhecer até mesmo de forma científica. Assim conhecendo o potencial que meu aluno pode alcançar, respeitando suas limitações psíquicas e físicas. Para que eu venha ter um bom resultado com o meu aluno que possui alguma limitação física eu preciso trabalhar com estratégias para ter bons resultados. (...)
138	(...) Primeiramente é preciso conduzir o aluno até o meio (espaço físico) e esse meio deverá ser de fácil acesso para todos os alunos. A motivação é outro fator que conduz e estimula o aluno a participar de forma espontânea da aula, deixando-o à vontade para expressar-se livremente. (...)
140	(...) Simplesmente porque o assunto é de extrema importância. Pelo profissional que tem esta metodologia e a educação física tem que trabalhar neste propósito. (...)
144	(...) Essas palavras expressam o que todo professor deve possuir para lecionar em uma instituição. Como passará, o que passará, conhecer o que passar e ter a sensibilidade para diferenciar um aluno do outro e os limites de cada um. Apesar da extrema importância das duas primeiras palavras, o conhecimento e bom senso, para mim, são de vital importância. O conhecimento já sabemos que facilita para qualquer professor criar seu método e planejamento. Já o bom senso ajuda o professor na hora de avaliar, educar e julgar, melhorando ainda mais o aprendizado do aluno. (...)
149	(...) As palavras foram escolhidas porque é o que um trabalho de inclusão me lembra. Seja a inclusão social de grupos, ou pessoas com deficiência, ou outra categoria de pessoas. Em escolas onde os alunos com deficiência são aceitos no ensino regular, os professores, dificilmente, estão preparados para "preparar" os alunos para recebê-las. O mesmo acontece em escolas onde os alunos com pouca habilidade são excluídos. As palavras união e solidariedade foram marcadas porque acho que é o que falta em muitas escolas. (...)
150	(...) Porque esporte é uma forma de educar e incluir ao mesmo tempo, sendo uma arma importante e motivadora nesse processo (de inclusão em educação); e sem oportunidade por parte dos não inclusos seria impossível. (...)
154	(...) Acredito que com criatividade consegue-se qualquer trabalho prazeroso. E a vontade não deixa com que desista de seus objetivos frente as dificuldades que, acredito, que são muitas neste processo de inclusão em educação. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
162	(...) São pontos importantes trabalhados na inclusão nos alunos e que eles se preparem para qualquer atividade. Aprender algo novo é sempre muito importante e ajuda a criança amadurecer, e a união forma o grupo mais homogêneo para melhor aprendizagem. (...)
164	(...) Porque você para lidar diretamente com o outro com inclusão você deve aprender a se adaptar com pessoas muito diferentes, deve ter uma colaboração de todos para que possa ter rendimento e assim poder se integralizar com o novo e o diferente. (...)
165	(...) Porque com professores capacitados fica mais fácil formar pessoas com uma visão diferenciada da sociedade. Isso ajudará a criar uma nova visão na parte da educação brasileira. (...)
167	(...) Eu escolhi as palavras respeito e criatividade pelo seguinte fato, as pessoas hoje em dia estão voltadas para a modernidade e esquecem as coisas básicas da vida, como saber que autoridades máximas no seu lar são seus pais e é deles que se começa a educação. Ninguém respeita o próximo, as diferenças sociais, raciais, até mesmo sexuais. Por isso, os professores que na maioria das vezes ficam responsáveis por essas responsabilidades de educar, tem que usar o máximo de sua criatividade para mudar esse quadro. Pois o professor se quiser pode e muito contribuir na educação do indivíduo. (...)
169	(...) Escolhi essas palavras pois na educação encontramos muitas dificuldades que devem ser encaradas com responsabilidade, moral e ética. Considero mais importante pois cabe ao educador encarar com responsabilidade e ética as diferenças e dificuldades encontradas em diferentes locais. (...)
172	(...) Porque repassando o teor específico da palavra é que poderemos ajudar a construir personalidades para que a criança ou adulto tenha uma qualidade de vida e um futuro melhor. Diante de um estado cheio de violência e falta de estrutura para uma sociedade de classe baixa (...).
173	(...) E no tocante à especialização é necessário que os profissionais sejam aptos, tecnicamente, para lidar com a série de perturbações que a inclusão acarreta. (...)
174	(...) Como futuro professor tenho que pensar sempre no respeito aos menos privilegiados (gordinhos, baixinhos ou muito altos) e fazer com que essas diferenças sejam de igualdade para todos. (...)
175	(...) Porque eu acho que sem a "criatividade" o professor não terá um melhor aproveitamento e qualidade da aula. Há a troca que ocorre entre as duas vertentes: professor-aluno é a experiência mais importante na minha opinião durante o processo de inclusão. (...)
176	(...) Porque sem desenvolver um bom senso de cooperação em seus alunos não podemos obter um bom desenvolvimento para formar cidadãos, não obtendo um bom resultado. Por isso considere estas palavras muito importantes em um processo de inclusão em educação. Acho cooperação das palavras escolhidas a mais importante pois com ela incluiremos todos com mais facilidade. E resultado é o que importante de qual caminho seja tomado deverá visar incluir a todos. (...)
178	(...) As palavras que vieram a minha mente foram com base no que eu gostaria que acontecesse no processo de inclusão, mas que muitas vezes não acontece e por isso vão ficando assim mesmo. É o que deveria acontecer. (...)
179	(...) Porque para acontecer uma inclusão estas quatro palavras são indispensáveis. Porque devemos ser muito flexíveis diante de certos problemas para que sejam resolvidos da melhor maneira possível. Porque não há inclusão sem uma cooperação dos outros. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
180	(...) Porque através de uma adaptação do meio (local de trabalho) podemos incluir e integrar os alunos na sociedade de forma participativa, pois estes merecem seu lugar e oportunidade para se expor perante as pessoas e o seu meio. Para que isto aconteça, nós professores com a função de educadores, devemos proporcionar acesso ao local ou ao tipo de informação adequada para que estes alunos busquem sempre questionamentos a respeito da situação em que se encontram para busca de uma vida melhor de forma moral e ética perante a sociedade. (...)
181	(...) Porque educamos a fim de preparar o cidadão para uma vida em sociedade. (...)
182	(...) Primeiro tudo em nossa vida é incluir a educação, principalmente com envolvimento no meio social que é importante ter é claro. E socialização envolve tudo com as pessoas e inclusão em educação para se reabilitar no meio em que vive. (...)
183	(...) Porque o que se encaixa na inclusão é a compreensão dada aos alunos e a afetividade é muito importante na inclusão porque é trabalhada a amizade entre as pessoas. Porque sem elas é difícil trabalhar o assunto acima citado. (...)
184	(...) Porque essas palavras se referem mais ao saber lidar com a inclusão tanto para quem está sendo incluso quanto para quem o está recebendo (irá conviver). Porque para fazermos uma boa inclusão é necessário ter a técnica ou o conhecimento da melhor forma de se trabalhar isso e também levar a turma a refletir e a saber lidar com essa inclusão, para no final não acabar virando uma exclusão dentro da própria inclusão. (...)
192	(...) Escolhi as palavras acima porque penso que a partir do momento em que um aluno é incluso nas aulas, ele passa a ter a oportunidade de desempenhar habilidades físicas, e muito além disso, sociais, em que farão parte de seu dia-a-dia, se tornando um ser especial e único dentro de sua sociedade. (...)
194	(...) Porque as considero de suma importância em relação ao assunto do qual estamos tratando. Estudo, porque os profissionais da área de educação não estão preparados. Amor porque é o que realmente precisamos. (...)
196	(...) Porque através da valorização e o respeito, trabalhamos a ética, e a liberdade e a dignidade, trabalhamos a cidadania a ter mais respeito ao incluso, e através desse respeito ao incluso e através desse respeito, o cidadão será digno a sociedade sem ter preconceitos. As duas marcas são importantes porque através da valorização e respeito irá ajudar a formar um cidadão, sem preconceito e com a liberdade de ser aceito a sociedade, com dignidade. (...)
197	(...) Porque elas dão total importância na educação. Porque a disciplina tem probabilidade de educar o aluno. Ela também é uma ética e moral (...).
198	(...) Porque com profissionais bem preparados e alunos que vem de casa com uma boa educação é mais "fácil" lidar. As duas primeiras coloquei a situação de maior problema na inclusão, já as outras duas seria o básico para a solução. (...)
199	(...) Porque para mim são as palavras que devem ser consideradas pois, são fundamentais. Porque acho fundamental na inclusão pois abrange muito estímulo (o aluno) para se manter envolvido. Compreensão para com o aluno dentro de suas necessidades e dificuldades. Colaboração ajudando-o com o intuito de mantê-lo incluso e que não desanime apesar das dificuldades. Percepção, perceber se o aluno está sempre atento envolvido nas tarefas ou se está acontecendo algum problema ou algo parecido. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
200	(...) Ética, porém é importante porque trabalha o direito do próximo, a formação do cidadão com objetivo de alcançar metas para aprendizagem tanto do aluno como do professor educador. Se nós profissionais de educação física não temos uma boa conduta, respeito, ética e um bom conhecimento para passarmos para os alunos não vale de nada, então ensiná-los para uma boa formação do cidadão. (...)
207	(...) O aluno incluso necessita de muita atenção, com isso devemos estudar técnicas para que a aula seja proveitosa. (...)
210	(...) Escolhi essas palavras porque acho que são fundamentais no processo de educação, numa relação entre professores e alunos se houver respeito de ambas as partes e uma cooperação entre as pessoas que estão envolvidas neste processo são de grande importância. (...)
211	(...) Porque acho que essas duas palavras não podem faltar na vida de um professor. Se dedicar ao máximo para obter uma boa educação para essas crianças ter muita responsabilidade com o seu compromisso. (...)
214	(...) São coisas que estão presentes em nossas vidas e se nós profissionais da educação não nos conscientizarmos que a inclusão não é apenas colocar um aluno com deficiências em uma turma regular, mas sim envolver todos, pois é de suma importância haver igualdade, cooperação para chegarmos ao desenvolvimento global da educação. (...)
217	(...) Porque é automático que quando se trata de portadores de necessidades especiais pensamos em uma socialização com os outros para que não haja diferença e que envolve o respeito e respeitando não encontraremos a diferença. E isso tudo não deixa de ser uma adaptação de todos. É muito importante respeitá-los e que eles precisam muito dessa socialização. (...)
220	(...) Porque para que haja inclusão em educação é necessário um método, uma tática, promovida pelo professor, para que o aluno seja socializado nesse contexto. Considero professor e método as palavras mais importantes porque o professor será o grande possibilitador para que o aluno seja incluso na sociedade e com métodos, ele, o professor, terá mecanismo para que não exista uma exclusão, seja qual for o motivo e sim a inclusão na educação e assim na sociedade. (...)
222	(...) Deve-se respeitar as diferenças, aprendendo com elas, respeitando a importância de cada uma delas. Cooperar e ser solidário com o outro é algo fundamental na sociedade, para que juntos possamos fazer um mundo mais justo e igualitário. (...)
226	(...) São coisas que não vimos nas escolas e que sabemos que sem as mesmas nada pode acontecer. Profissionais capacitados é o que devemos ter nas escolas e os mesmos precisam ser bem remunerados para terem mais estímulos e que possam trabalhar melhor, não que só se trabalhe melhor quando se recebe bem, mas ajuda muito. (...)
227	(...) Pois são através delas que podemos incluir e interar no meio escolar, e assim estimulando e fazendo crescer o lado afetivo social da criança. Porque servem de base, como pontapé inicial para se chegar ao objetivo que é incluir cada vez mais. (...)
230	(...) Renovação porque na minha opinião todo professor deve praticar essa ação e um dever porque temos que mudar essa visão de todas as outras áreas em relação a nossa profissão, porque querendo ou não trabalhamos todas as etapas da formação educacional da criança. Devido ao fato delas terem um peso relevante na formação do professor e de seus alunos, que um dia podem vir a se tornarem professores. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
234	(...) Por formar um conjunto essencial a educação básica, que envolve força de vontade e regras para direcioná-la. E as palavras foram escolhidas por serem essenciais para um educador, pois regras todos podem aprender, mas o indivíduo é que faz a diferença. (...)
235	(...) Por serem palavras-chaves, na questão da inclusão, em se tratando da evolução do processo educativo. Porque além da inclusão, devemos atentar para a evasão escolar (aspectos excludentes), onde precisamos ter compromisso e avaliar de forma profissional. (...)
236	(...) Para se ter uma inclusão educacional é necessário um professor dotado de "sabedoria" que leve para dentro da sala de aula o respeito por todos sem distinção social, política, racial ou religião. Assim sendo o professor será um espelho a ser admirado e o ensinamento deste levado de geração em geração. (...)
240	(...) Escolhi as palavras acima pois as considero fundamentais para a formação de um ser humano pensante, crítico e com valores. Pois creio que a sociabilização é fundamental para que o aluno seja um ser social representativo e ético dentro da sociedade e principalmente que saiba respeitar. E creio que a inclusão na educação gera ínfimas oportunidades de conhecimento que leva a uma posição crítica, pensante e ativa dentro da sociedade. (...)
242	(...) Somente a partir de uma abordagem de conteúdos adequados de forma flexível a realidade e a forma de abordagem significativa, que vão permitir o desenvolvimento sadio da interação fraternal e da responsabilidade social que constituem fatores necessários a transformação da nossa realidade de cidadão. (...)
243	(...) Quando se fala em educar, pensamos no professor, quando se trata de escola. Para que haja inclusão em educação é necessário educar alunos, sendo esse um papel do professor. Mas quem educa o professor para que haja inclusão na educação? Não sei: espero que sua pesquisa solucione este problema. (...)
249	(...) É necessário ser feito um trabalho para com a otimização dos serviços, atrair os alunos e assim fazer a inclusão. Dedicção porque os profissionais da educação são os principais responsáveis por essa inclusão, por isso com a dedicação no trabalho para concluir essa meta. Compreensão, porque cada realidade tem sua particularidade. Compreender cada uma delas é um fator primordial na aplicação do trabalho de inclusão em educação. (...)
259	(...) Professor pois ele que será o instrumento da inclusão e democracia porque é uma via de mão dupla, ou seja, com democracia temos inclusão e vice-versa. (...)
261	(...) Conhecimentos porque é uma forma de aumentar seus conteúdos de uma maneira geral; socialização porque está interligada a educação pelo convívio social na sociedade (visando um bem comum); memorização porque aumenta o desenvolvimento cognitivo desenvolvendo sempre melhores suas habilidades; palavra chave na sociedade em si: igualdade. (...)
274	(...) Acredito que para que haja uma boa convivência social e para que a inclusão funcione, é de fundamental importância que seja trabalhado o respeito às diferenças e uma possibilidade de oportunidades iguais para quais quer que sejam as facilidades e dificuldades do aluno. Assim, o papel do professor nessa inclusão seria possibilitar as oportunidades de formas iguais e observar as dificuldades particulares, respeitando e buscando auxiliá-los para que todos possam conviver sabendo suas possibilidades e limites, convivendo em comunidade e tendo respeito um pelos outros. Acredito que para que haja inclusão é necessário respeito e igualdade de oportunidades, independente das diferenças existentes. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
277	(...) Porque são as que mais escuto. Porque a qualificação do profissional que irá atender um indivíduo com deficiência é muito importante. (...)
280	(...) Acredito que para que a inclusão em educação aconteça é preciso força de vontade para interferir e mudar a realidade, aceitar a diversidade social e racial presente nas escolas, saber lidar com o preconceito dos professores e dos alunos, e tem que ter humanização para lidar com o caso. São mais importantes porque precisam de muita mudança interna, tanto dos professores quanto dos alunos para lidar com o assunto. (...)
281	(...) Porque demonstra as obrigações principais para o educador realmente exercer sua obrigação de educar. Porque a inclusão social vem enfrentar a discriminação que a sociedade impõe. E é de responsabilidade do educador semear na cabeça dos pequenos idéias contraditórias a discriminação, seja ela qual for. (...)
282	(...) Nós como educadores devemos ter respeito à diversidade cultural que existe em nosso país, não devemos perpetuar o desrespeito que acontece com diferentes etnias, classes e também com os deficientes físicos. Temos como papel principal de "tentar" ou divulgar idéias de inclusão para nossos alunos e que estes venham a modificar a estrutura segregadora de anos e anos de racismo e desrespeito com os deficientes físicos que até hoje em dia existe. (...)
283	(...) A qualificação profissional é essencial para uma ação inclusiva eficaz. (...)
286	(...) Escolhi as palavras acima porque acredito que se o profissional tiver um bom conhecimento em sua área ele é capaz de realizar um grande trabalho relacionado à inclusão em educação. E é claro que para aplicar o seu conhecimento é preciso ter consciência de que a inclusão é necessária e que vale a pena se dedicar a esse tipo de causa. (...)
288	(...) Porque se na ação de incluir não houver compromisso e responsabilidade por parte do educador e do educando este processo não ocorrerá de forma eficiente. (...)
291	(...) Outro fator importante é o preparo dos profissionais da área educacional, que muitas vezes não estão aptos a lidar com a diversidade e acabem sendo os primeiros a excluírem. (...)
293	(...) Contudo, a inclusão é um processo trabalhoso que somente profissionais capacitados são capazes de desenvolver. Solidariedade e capacitação: capacitação porque é preciso se ter conhecimento sobre o que se pretende realizar e solidariedade porque a real inclusão só se dá com o envolvimento do domínio afetivo, não basta somente tolerar. (...)
295	(...) A integração é mais em relação a ações do professor que permitam que a turma se una entre si e tenha uma boa relação com o professor. Quando os alunos estão integrados eles melhoram sua participação nas atividades propostas e se incluem mais no processo de educação. (...)
296	(...) Acredito que essas ações estão em falta no processo ensino-aprendizagem atualmente. Atualmente, percebo uma constante reclamação por parte dos professores, dizendo-se desmotivados, e que os alunos não estão interessados. Uma das estratégias as quais eu adotaria seria observar o que acontece na atualidade e colocar as coisas mais corriqueiras e cotidianas na sala de aula, acredito que despertaria mais o interesse dos alunos e eles participariam melhor. (...)

CÓD.	FALAS/IDÉIAS DESTACADAS – RELATIVAS À FORMAÇÃO/AÇÃO DO PROFESSOR
301	(...) Para incluir um aluno é importante que esteja integrado para o bom desempenho dele mesmo. Só é necessária a inclusão de quem tem alguma deficiência mesmo que seja de relacionamento. Criatividade é importante para que haja as adaptações necessárias ao decorrer da aula. Criatividade é o ponto de partida para integrar qualquer aluno. (...)
306	(...) Porque eu acredito que adaptação é ponto inicial e abertura a outras abordagens e uma visão de que todos devem ter a possibilidade de participar é fundamental. Abertura à novas abordagens é essencial à inclusão em educação porque a diversidade de alunos é cada vez maior. E essa abertura vai permitir a adaptação dos métodos do professor à realidade da turma. (...)

APÊNDICE L – TESTE DE CENTRALIDADE

Doutoranda: Kátia Regina Xavier da Silva
Orientadora: Prof^a. Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Estou realizando uma pesquisa sobre a formação de professores para a inclusão em educação cujo objetivo geral é investigar os efeitos de um programa experimental de incentivo à criatividade e à solução de problemas em nível de formação inicial de professores e suas contribuições para a criação de alternativas práticas à inclusão em educação. O questionário que se segue faz parte da primeira etapa da pesquisa, um estudo exploratório que pretende investigar as Representações Sociais dos futuros professores acerca da inclusão em educação.

Sua colaboração é fundamental para que os resultados obtidos orientem e apóiem com sucesso novos olhares sobre o processo educativo e para a reflexão sobre o planejamento de estratégias criativas para os problemas enfrentados na prática pedagógica inclusiva.

Agradeço desde já e me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos.

01. ASSINALE COM UM “X” AS ALTERNATIVAS QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS ADEQUADAS:

	EU POSSO FALAR EM INCLUSÃO SEM FALAR EM...	SIM	NÃO SEI	NÃO
1.	acesso			
2.	cooperação			
3.	deficiência			
4.	diferenças			
5.	direitos			
6.	educação			
7.	igualdade			
8.	inclusão			
9.	integração			
10.	oportunidade			
11.	participação			
12.	preconceito			
13.	respeito			
14.	socialização			
15.	união			

02. ESCOLHA 04 (QUATRO) DENTRE AS 15 (QUINZE) PALAVRAS LISTADAS NO ITEM 01 E ESCREVA-AS NO QUADRO ABAIXO, ORGANIZANDO-AS POR ORDEM DE PREFERÊNCIA (DA MAIS IMPORTANTE PARA A MENOS IMPORTANTE):

1ª MAIS IMPORTANTE	2ª MAIS IMPORTANTE	3ª MAIS IMPORTANTE	4ª MAIS IMPORTANTE

APÊNDICE M – AVALIAÇÃO FINAL DO PICI – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL



PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO

AVALIAÇÃO FINAL ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1 – CRIATIVIDADE E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MOTIVAÇÕES E PERCEPÇÕES

1. O que o(a) motivou a participar do Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão em Educação?
2. Antes de ingressar no Programa, como você via a inclusão em educação?
3. Antes de ingressar no Programa, como você percebia a própria criatividade?
4. Após a sua participação no Programa, como você vê a inclusão em educação?
5. Após a sua participação no Programa, como você vê a própria criatividade?

BLOCO 2 – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À INCLUSÃO

6. Quais os pontos *positivos* do PICI? Que experiências podem ser aprimoradas ou usadas como ponto de partida para novos Programas de formação de Professores para a inclusão?
7. Quais os pontos *negativos* do PICI? Que experiências podem ser substituídas ou eliminadas nos próximos Programas de formação de Professores para a inclusão?
8. Quais os pontos *interessantes* do PICI? Que experiências não podem ser classificadas nem como positivas, nem como negativas, mas merecem reflexões mais aprofundadas?

9. Essa última questão visa aprimorar ou, quem sabe, recriar o Programa de Incentivo à Criatividade e à Inclusão:

SUBSTITUA	O que posso substituir no Programa para obter uma melhoria? O lugar onde foi desenvolvido? A pessoa que coordenou? O nome? Os materiais utilizados? As atividades desenvolvidas? O horário dos encontros?
COMBINE	Que materiais, atividades, tarefas, pessoas, produtos, idéias, conceitos, interesses posso combinar para num próximo Programa?
ADAPTE, AUMENTE, ARRUME	Que parte ou característica do Programa eu posso adaptar, aumentar ou arrumar? Em troca de quê? Como eu posso adaptar esse Programa a outra situação? É possível arrumar ou refazer a ordem das atividades?
MODIFIQUE	O que eu poderia modificar em uma ou mais partes do Programa?
COLOQUE OUTROS USOS	Que outros usos podemos pensar para este Programa? Que outras pessoas poderiam se interessar? Em que outros lugares ele poderia ser desenvolvido?
ELIMINE	Que partes do Programa eu poderia remover, omitir, condensar, deixar de fazer?
ARRUME	Que outras arrumações eu poderia fazer para melhorar o Programa?

APÊNDICE N – INTERPRETAÇÃO LÚDICA DE PAPÉIS

DRAMA 01: A QUESTÃO DO AUTORITARISMO – UM CASO REAL

Relato do caso: o professor B, docente de uma escola da rede privada de ensino e da UNIABEU, relatou uma situação em que obrigou um aluno a tirar a camisa, na ocasião da realização de um jogo em uma aula de Educação Física. Este aluno não só se recusou a tirar a camisa como não quis participar da atividade. Tempos depois o professor soube que o aluno era portador de uma doença que tinha como sintoma o crescimento das glândulas mamárias (ginecomastia) e que isso causava o aluno muita vergonha de se expor. Este problema foi denominado pelos participantes como *autoritarismo versus baixa autoestima*.

S.S. representou papel do professor autoritário e G.B. do aluno excluído, reproduzindo fielmente o relato apresentado pelo entrevistado. Após a encenação, saímos da sala, eu, G.R. e F. para que os *amigos fiéis* (L. e R.) combinassem com os protagonistas que outras formas de agir poderiam adotar o professor e o aluno.

Combinamos que, após as apresentações, G.R. faria a voz do melhor amigo do aluno e que F. faria a voz do Coordenador Pedagógico.

Pedi para que S.S e G.B. repetissem a cena, incluindo em suas representações as sugestões dos *amigos fiéis*.

Solução dada para o aluno: quando o professor manda o aluno tirar a camisa, o aluno pede para o professor para trocar de time. Esclarece que não se sentirá bem se tirar a camisa e que sentirá vergonha. O professor diz que as equipes já estão formadas e o aluno pede para que outro aluno troque de lugar com ele e diz que o colega não liga de ficar sem camisa.

Solução dada para o professor: ele aceita o pedido do aluno, o troca de equipe e não questiona o porquê do pedido do aluno.

Pedi para S.S. e G.B. imaginarem o que o professor e o aluno sentiram após terem vivido a primeira situação e que fizessem um *solilóquio*.

1ª cena – Professor: “poxa, essa aula de hoje, não entendi aquela situação daquele aluno não ter tirado a camisa. Será que ele, está passando... será que ele está machucado, alguma coisa? Será que eu fui autoritário com ele? Será que eu agi com ele, de uma forma assim... um pouco ignorante, por ter feito ele ir embora? O que ele deve estar pensando de mim agora? É... eu acho melhor na próxima aula eu conversar com ele sobre isso, pra ver o que ele deve ter achado, até pra esclarecer. Eu estava um pouco

estressado, já estava no final da aula, era só aquele futsal pra poder ir embora... na próxima aula eu vou falar com ele”.

1ª cena – Aluno: “pô, eu não quero falar com ninguém. Que raiva! Que raiva! Porque ele não parou para perguntar o porque eu não queria fazer aquilo? Mas não, mandou eu sair do time porque eu não queria tirar a blusa. Ele não sabe dos meus problemas, ele não sabe da minha vergonha, ele não sabe o que eu passo, ele não sabe o que é isso, você ter um monte de conflitos e não saber como resolver. Se ele fosse professor de verdade ele teria pelo menos perguntado ou pelo menos falado: ‘pô, troca de time’”. Mas não, disse pra eu ir embora. Pô, eu não posso fazer aquilo que eu gosto, eu já me sinto excluída e ele me deixou pior ainda. Eu passei vergonha na frente dos meus amigos, todo mundo fica olhando pra minha cara. Quem fica me zoando dentro do banheiro agora fica me zoando mais ainda, porque até o professor não me deu idéia”.

Pedi para S.S. e G.B. imaginassem o que o professor e o aluno sentiram após terem vivido a segunda situação (após as sugestões dos *amigos fiéis*) e que fizessem um *solilóquio*.

2ª cena – Professor: “poxa, que situação engraçada hoje, aquela situação daquele aluno, de não ter tirado a camisa. Ainda bem que na hora ele falou comigo que tinha vergonha, que não se sentia bem e eu consegui ainda trocar com o André para o outro lado. Já pensou se ele não tivesse falado nada? Eu não ia saber o que aconteceu e ele ia embora, chateado, sem ter brincado e eu sem entender nada e ele ia estar com raiva de mim agora. Graças à Deus ele conseguiu me falar e eu consegui trocar ele.

2ª cena – (G.B. diz: eu to em conflito, se eu sou menino ou menina... [risos]). Aluno: “olha, eu nem acredito. Que bom que o professor fez eu trocar de time. Eu troquei com o Márcio, tá bom demais. Poxa, ele me surpreendeu. Eu pensei que ele não ia gostar da idéia que eu dei, mas ele me ouviu. Pô, ele é diferente mesmo. Até que enfim eu encontrei alguém que não me perguntou o problema que eu tenho, ou se tinha alguma coisa, mas ele resolveu prestar atenção no que eu estava falando. Pô, show de bola!”.

Pedi para que G.R. descrevesse, na condição de melhor amigo do aluno, o que pensava das situações ocorridas na 1ª e na 2ª cenas.

1ª cena – (G.B. diz: eu vou ter que falar sozinha? [Risos]) o amigo do aluno: “caramba, não consigo compreender porque aquele professor fez isso com a minha amiga. (risos...) com meu amigo (mais risos). Quanta ignorância, que falta de sabedoria. Ele maltratou o meu amigo sem mesmo perguntar o que ele tinha. E ofendeu o pobrezinho... ficou tão triste... ele podia ter mudado de idéia e ter feito diferente”.

2ª cena – o amigo do aluno: “que diferença de comportamento que esse professor teve com o amigo. Seria muito bacana se todos tivessem esse pensamento, de perceber porque que o aluno está naquela situação e dar uma chance de fazer diferente. É muito importante que o outro compreenda o que o outro está sentindo e tente fazer o melhor para que ele se sintam bem”.

Pedi para que F. descrevesse, na condição de Coordenador Pedagógico, o que pensava o que pensava das situações ocorridas na 1ª e na 2ª cenas.

1ª cena – o coordenador pedagógico: “é uma situação complicada, né? O professor deveria ter perguntado para o aluno qual era o seu problema. Mas o que eu posso fazer é chamar o professor e saber o que aconteceu realmente. Até mesmo porque só saber o lado do aluno não seria a parte correta minha, porque eu tenho que analisar os dois lados. O aluno pode muito bem chegar aqui e dizer aqui que o professor excluiu ele, mas por algum motivo que o professor tenha imposto, que ele tinha que fazer a aula, ou participar, talvez seja irrelevante. Por um mimo dele ele não quis fazer. Isso é uma situação que pode ter acontecido, então eu tenho que chamar o professor. Agora eu já sei o lado do aluno, então eu tenho que chamar o professor. E o melhor de tudo, colocar talvez, se possível, se coerente, um com o outro para que eu possa saber a opinião dos dois ao mesmo tempo de uma forma amigável”.

2ª cena – o coordenador pedagógico: “a atitude foi legal do professor. Não fazer a exclusão do aluno, deixar o aluno participar, só que agora ele tem que passar a se preocupar com um algo a mais. Saber o porquê do aluno não ter tido vontade de tirar a camisa. Saber se é só vergonha ou se ele tem alguma doença ou algo mais. Ele tem que se aprofundar até mesmo pra poder saber o problema desse aluno para que da próxima vez ele não entre nesse problema novamente”.

DRAMA 02: FUTEBOL: UMA QUESTÃO DE GÊNERO? – UM CASO IMAGINADO, E NEM POR ISSO IMAGINÁRIO

A cena representada foi uma aula de Educação Física em que o conteúdo era o futebol.

Professor: a nossa aula de hoje será o futebol, e nós vamos fazer alguns exercícios educativos só para a gente ter um contato com a bola, de repente alguns amigos aqui não tem muita habilidade... tudo bem?

Aluno: não, não, essa garota aí vai saber fazer o quê? Não, futebol é pra homem. Essa garota aí não sabe nem chutar, não sabe correr, não sabe nada.

Aluna: o que é isso professor? eu quero jogar!

Aluno: não, não, ela não vai jogar não!

Aluna: eu quero jogar, professor!

Professor: por que ela não pode jogar, R.?

Aluno: porque ela não sabe jogar!

Aluna: porque você não quer deixar eu jogar no seu time? Eu não preciso ser nem do seu time, eu posso ser do time adversário!

Aluno: não, não, ela vai atrapalhar eu e meus colegas!

Aluna: se eu não puder jogar eu nunca vou aprender!

Aluno: então não aprende! Vai lavar roupa! Não, não vai jogar não!

(O professor ri)

Aluna: (gritando) eu vou jogar sim!

Aluno: (gritando) não vai jogar não!

Aluna: eu vou jogar! Os direitos são iguais, você não sabia disso não?

Os alunos gritam juntos cada qual defendendo o seu lado e o professor pede calma aos dois alunos.

Professor: psi... psi... pera aí, pera aí. R., R., olha só. A gente está aqui, a gente não vai descobrir ninguém, ninguém nasceu sabendo. Concorda comigo?

O aluno resmunga.

Professor: concorda comigo? Que ninguém nasceu sabendo?

Aluno: concordo.

Aluna: concorda, mas não parece, não parece! Não parece que você sabe.

Professor: G., por favor. (pedindo para que ela fizesse silêncio). Todo mundo antes de aprender a andar caiu, não caiu? Então ninguém nasceu sabendo. Nem a andar nem a correr. Então, porque ela não pode jogar?

Aluno: porque ela não sabe!

Professor: porque ela não pode participar?

Professor: eu não estou aqui procurando um Ronalzinho, um Cacá, não estou procurando ninguém. Então, aqui, pra mim ninguém sabe.

O aluno resmunga.

Professor: a gente tem que partir de um nível. Então ninguém sabe.

A aluna resmunga.

Professor: depois você fala G., depois você fala. Deixa eu falar, por favor. R., a gente está partindo de um nível. Está todo mundo igual e nós vamos começar, tá? Tudo bem? Se você puder me ajudar, se eu puder ter a tua ajuda se você tem um pouco mais de vivência, um pouco mais de habilidade, eu vou ser muito grato a você.

Aluno: eu não vou ensinar!

Aluna: não ensina, mas também você não joga.

Aluno: ah, aí!

Professor: R., eu posso contar com a tua ajuda? Você me ajuda? Então nós vamos fazer o seguinte: eu vou separar dois grupos, eu vou passar de maneira geral e eu vou ficar observando um grupo e você se puder, observa o outro. Aí você vai corrigindo o pessoal, tudo bem? Pode ser assim?

Aluno: (de má vontade) pode...

Aluna: mas eu vou jogar, não vou?

Professor: vai G., você vai jogar. Vamos começar então? Vamos começar a dividir o grupo, gente!

Proponho, então, uma troca de papéis. R. será a menina e G.R. o Menino. Todos caem na gargalhada e R. levanta, imitando uma menina. G.R. ri e pergunta: 'eu vou ser o menino?' e gargalha. G.R. pede o boné de R.

R. coloca a camisa para dentro do short e diz: 'meninas se vestem assim'... todos gargalham.

Troca de papéis

Aluno: professor, professor, cadê a bola, professor? Manda a bola aí!

Aluna: oi professor! (R. caricatura o papel feminino).

Professor: Gabriel, calma, Gabriel. (G.R. se espanta: ‘Gabriel?’ L., no papel de professor, diz: pô, eu vou te chamar de G.R.? Enquanto isso R. continua a caricatura do papel feminino, saltitando).

Aluna: olha, eu também quero jogar, tá? Eu quero jogar, tio!

Professor: Márcia, calma! (R. brinca com o nome: ‘ai!’ e continua sua caricatura, dançando de um lado para o outro). Gente, hoje a gente vai fazer o seguinte: a gente vai começar hoje a trabalhar o futebol, vamos dividir o grupo, tá? Para a gente poder fazer uns educativos, poder começar...

Aluna: eu quero jogar com os meninos!

Aluno: que Mané educativo, professor! Eu quero jogar bola!

Aluna: eu quero jogar com os meninos!

Aluno: menina! Tá maluca!

Aluna: por que eu não posso jogar?

Aluno: o que você está fazendo aqui?

Aluna: eu também quero jogar bola! Eu também gosto de jogar bola, ué! Eu sou brasileira!

Aluno: Você é brasileira para torcer!

O aluno se mete na frente do professor e da aluna.

Professor: Gabriel, agora você está faltando com respeito comigo.

Aluna: a maior bichona!

Professor: Márcia, por favor, Márcia, por favor! (pedindo silêncio). Obrigado, obrigado. Gabriel, olha só,

O aluno resmunga.

Professor: por favor, por favor. Gabriel, posso falar?

Aluna: menino não tem nem educação.

Professor: posso falar? Posso falar? Obrigado. Gabriel, o que vai acontecer é o seguinte: nós vamos dividir o grupo, e já que você tem tanta habilidade, se eu puder contar com a tua ajuda, pra auxiliar as pessoas que não tem tanta habilidade assim, eu vou agradecer muito. Se eu puder contar com a sua ajuda. Se você quiser me ajudar.

Aluna: então tira ele do jogo, então, professor! Tira ele do jogo!

Professor: Márcia, por favor.

Aluno: eu vou ficar auxiliando, então? Eu quero jogar, professor, eu quero jogar!

A aluna fica sacaneando o aluno. (R. continua a sua caricatura)

Aluno: (se colocando numa postura agressiva frente à colega, empurrando-a e o professor tentando separá-los) Eu quero jogar! Você não sabe de nada! Você não sabe de nada!

Aluna: Eu vou ser a Marta! Eu vou ser a Marta!

Aluno: que Marta, o quê! Falta muito pra chegar à Marta!

Aluna: e você ao Ronaldinho! Não tem nem dente!

Todos caem na gargalhada.

Eu peço para que as vozes da audiência se pronunciem. Primeiro, o estagiário, interpretado por G.B.

As vozes da audiência

O estagiário: hoje eu presenciei uma situação que me deixou assim, um pouco preocupada, porque eu vi o professor passar por uma situação difícil. Eu até fiquei imaginando se isso acontecesse comigo o que eu ia fazer. A situação de um aluno não querer que a menina jogue no time. E isso pra mim é complicado. O rapaz não quis interagir com a menina no time, deixar ela participar, por ela não ter muita habilidade, por ela não saber fazer. E com isso ele só estava olhando o lado dele, ele é que sabia jogar. Ele sabia que ele era bom, mas ele também não quis dar o direito dessa menina querer aprender. E eu fiquei preocupada com isso, de querer saber como o professor iria se comportar. E como o professor se comportou, foi assim, uma forma excelente. Não desmotivou o garoto, claro, o menino ia ficar chateado por ela jogar, por outro lado isso deve ser trabalhado nele, sobre a questão social, ética, pra ele ver que deve dar oportunidade para todas as pessoas mesmo que elas não tenham, entre aspas, a mesma competência que você. Isso não quer dizer que a pessoa é inferior a você. E ter dado a menina, dela querer jogar, mesmo ela não tendo habilidade, agilidade, mas o professor fez correto. Eu faria o mesmo.

Depois, C. interpreta a melhor amiga da aluna.

A melhor amiga da aluna (Márcia): bem, o que eu vi acontecer hoje me deixou muito indignada porque a minha amiga Márcia, queria jogar. Eu não gosto muito de jogar futebol não, sabe, mas como o professor, ele conquista as pessoas, ele faz a gente participar da aula eu ia participar. Isso se os

meninos deixassem. Mas a marcinha é estressada. Ela foi lá, falou, brigou, gritou e eu me identifiquei com ela mas eu entendi qual foi a dos meninos, porque isso vem de casa. A minha mãe me ensinou que quando eu crescesse eu tinha que casar, cuidar do filho, lavar e passar roupa. A mãe dele ensinou que ele tinha que jogar bola, ter um monte de namorada e estudar pra trabalhar pra ter dinheiro pra sustentar a esposa. Isso há muito tempo, ó! Vem dos valores que cada um recebe. Cabe ao professor fazer igual a ele fez. Consertar, botar tudo no lugar para que todo mundo possa realizar a atividade junto.

Solilóquio – professor

Professor – Caracas, maluco! Que aula foi essa hoje?! Aquela garota é da pá virada, Mané! (rindo) caracas, a Márcia é doida! Eu acho até que eu tenho que chamar ela pra conversar pra explicar que ela não precisa ser assim tão brava, mas tudo bem, ela estava brigando por um direito que era dela. Até aí então, tudo bem. Pô, mas eu acho que eu agi da maneira correta. Eu vou até comentar, vou ligar pra um amigo meu, também que trabalha nessa área e comentar com ele de repente pra ver se a gente pode trocar uma experiência (pega o celular). Atende aí, Kátia [L.diz para mim]. (Risos)