



**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

ANA PATRÍCIA DA SILVA

**CORPO, INCLUSÃO / EXCLUSÃO
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

RIO DE JANEIRO

2012

ANA PATRÍCIA DA SILVA

**CORPO, INCLUSÃO / EXCLUSÃO
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

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

2012

ANA PATRÍCIA DA SILVA

CORPO, INCLUSÃO / EXCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

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: 13/07/2012

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª Ana Canen

Prof^ª Dr^ª Maria Vitória Campos Mamede Maia

Prof^ª Dr^ª Mary Rangel

Prof^ª Dr^ª Kátia Regina Xavier da Silva

Prof. Dr José Jairo Vieira

Prof^ª Dr^ª Cristina Nacif Alves

S237e Silva, Ana Patrícia da

Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores / Ana Patrícia da Silva. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

205f: il.; 31 cm.

Orientador: Mônica Pereira dos Santos

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, 2012.

1. Corpo. 2. Inclusão/exclusão. 3. Formação de professores – Teses. I. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 658.4

DEDICATÓRIA

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, ao meu filho Gabriel, meu melhor e maior presente.

AGRADECIMENTOS

A minha família, especialmente ao meu esposo Yuri, por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer este caminho, entendendo minhas ausências e me estendendo sua mão amiga nos momentos difíceis.

A minha mãe e meu pai pelo apoio e amor incondicional. As minhas irmãs e sobrinhos que, mesmo estando a muitos quilômetros de distância, se mantiveram incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho.

Aos amigos do LaPEADE que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, especialmente ao Guilherme à Michele, Érika, Brazil, Marta, Denize, Regina, Maria Lúcia, Mylene e Gisele. Rimos, choramos e nos ajudamos mutuamente.

Às amigas Vanda, Jaqueline, Fabiana e Valéria que mesmo seguindo caminhos diversos, sempre se fizeram presentes com palavras de encorajamento.

A minha orientadora, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

Aos professores que compuseram a minha banca Prof^ª Dr^ª Ana Canen, Prof^ª Dr^ª Maria Vitória Campos Mamede Maia; Prof^ª Dr^ª Mary Rangel; Prof^ª Dr^ª Kátia Regina Xavier da Silva; Prof. Dr José Jairo Vieira e Prof^ª Dr^ª Cristina Nacif Alves todo meu carinho e admiração.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

C O R P O

- ... deprimido?
- ... do “faço, logo sou” ?
- ... (ex) cultural dos obesos mórbidos?
- ... adoecido e ofendido pela vulnerabilidade?
- ... da doença crônica, ou da criônica ou da vida crônica?
- ... do sexo sem reprodução ou corpo da reprodução sem sexo?
- ... da repressão ou o corpo do gozo ou o corpo da duração?
- ... com expressão corporal ou corpo com boa forma?
- ... da dor sentida ou da dor sem sentido?
- ... (es) cultural das cirurgias plásticas?
- ... “estranho” dos transexuais?
- ... do “tudo é possível”?
- ... transplantado?
- ... da bioética?
- ... violado?
- ... viciado?
- ... anorético?
- ... hipocondríaco?
- ... com pavor e pânico?
- ... da tecnologia extracorpórea?
- ... dos experimentos biotecnológicos?
- ... perscrutado pela medicina?
- ... “imagem” da marca?
- ... envelhecido?¹

¹ Folder do II Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde: Corpo e (in) Satisfação. Disponível em: http://www.imaginario.com.br/agend/IIcong_interamericano.shtml . Acesso em: 30/05/2009.

RESUMO

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A presente tese parte do pressuposto que um processo efetivo de aprendizagem deveria contemplar o corpo como possibilidade pedagógica. A mesma teve como objetivo investigar as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange aos processos dialéticos de inclusão/exclusão. Para tal busquei refletir a formação de professores no tocante as suas facetas identitárias imbricadas pelos processos de inclusão em educação. Metodologicamente a pesquisa quali-quantitativa aqui apresentada ancorou-se na perspectiva dos estudos culturais, apresentando no que tange a abordagem do problema um estudo de caráter exploratório. Os dados analisados apontam para o deslizamento do eu e para a mobilidade identitária, categorias estas que perpassam todos os dados. Em suma a relação dos discentes e docentes com o seu corpo como objeto didático de trabalho no processo de ensino aprendizagem, se mostrou possível, mas ainda pouco explorada.

Palavras-chave: Inclusão em educação, formação de professores, dialética da inclusão/exclusão, corpo e identidade.

ABSTRACT

SILVA, Ana Patrícia da. **Body, inclusion / exclusion and teacher education**. Rio de Janeiro, 2012. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This argument assumes that an effective process of learning should consider the body as an educational instrument teaching. The thesis aimed to investigate the possible relationships between teacher education and the use of the body as a teaching instrument when it comes to teaching dialectical processes of inclusion / exclusion. For this I sought to reflect the teacher education regarding their identity facets overlapped by processes of inclusion in education. Methodologically qualitative and quantitative research presented here was anchored in the perspective of cultural studies, presented in terms of approaching the issue of an exploratory study. The analyzed data point to the sliding of self and to mobile identity, these categories runs through all data. In short, the relationship between students and teachers with his body as an object of didactical work in teaching and learning process, proved to be possible, but still little explored.

Keywords: Inclusion in education, teacher education, dialectic of inclusion / exclusion, body and identity

RÉSUMÉ

SILVA, Ana Patricia. **Corps, inclusion / exclusion et la formation des enseignants**. Rio de Janeiro, 2012. Thèse (Doctorat en éducation) - School of Education, Université fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Cet argument suppose que l'efficacité du processus de l'apprentissage devrait considérer le corps comme un outil pédagogique d'éducation. Le même objectif était d'étudier les relations possibles entre la formation des enseignants et l'utilisation du corps comme outil d'enseignement quand il s'agit de l'enseignement processus dialectiques d'inclusion / exclusion. Pour cela, je cherche à refléter la formation des enseignants au sujet de leurs facettes identitaires chevauchés par les processus d'inclusion dans l'éducation. La recherche méthodologique qualitative et quantitative présentée ici a été ancrée dans la perspective d'études culturelles, présentés en termes d'aborder la question d'une étude exploratoire. Le point a analysé les données au glissement de l'identité de soi et de la mobilité, ces catégories qui recourent toutes les données. En bref, la relation entre les étudiants et les enseignants avec son corps comme un objet d'enseignement de travail dans l'enseignement et le processus d'apprentissage, s'il est prouvé possible, mais encore peu exploré.

Mots-clés: inclusion dans l'éducation, la formation des enseignants, la dialectique de l'inclusion / exclusion, le corps et l'identité.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Prédio da Faculdade de Educação da UFRJ desde 1969.	101
Figura 2: Evolução do Ensino Superior Privado	Erro! Indicador não definido.
Figura 3: Alfabeto de Libras	133

Tabelas

Tabela 1: Pesquisa CAPES doutorado - Corpo -formação de professores – inclusão/exclusão	24
Tabela 2: Estado da arte - pesquisas de doutorado	24
Tabela 3: Pesquisa capes mestrado - Corpo - formação de professores – inclusão/exclusão ..	24
Tabela 4: Estado da arte - pesquisas mestrado.	25
Tabela 5: Total de membros por ano.	32
Tabela 6: Número de membros, número de pesquisas por ano.	34
Tabela 7: Autor (ano) - Tipo de pesquisa - Público alvo.....	53
Tabela 8: Autor (ano) - Formação – Pesquisa (tabela adaptada de SANTOS, SILVA & FONSECA 2010).....	53
Tabela 9: Autor (ano) - Formação	54
Tabela 10: Saberes que fundamentam o ensino (TARDIF & RAYMOND, 2000).....	73
Tabela 11 - Características dos métodos (adaptado de MACHADO, 2010).....	86
Tabela 12: Critérios para um estudo de caso - tabela adaptada de Duarte (2008)	89
Tabela 13: PASSOS DA CONCEPÇÃO DE ESTUDOS DE CASO - Tabela adaptada Duarte (2008).	89
Tabela 14: Tabela adaptada de PESCE & IGNÁCIO 2011.	95
Tabela 15: Professor Representante - Departamento	106
Tabela 16: Disciplinas e Carga horária da parte teórica da formação pedagógica – FE. (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).	111
Tabela 17: Disciplinas e Atividades práticas da formação pedagógica – FE. . (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).....	111
Tabela 18: Carga horária da Formação nos Conteúdos Específicos. . (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).	111
Tabela 19: Carga horária total. (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).....	111
Tabela 20: Documentos – Legislação Federal x Ano.....	124
Tabela 21: Legislação Interna da FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro x Ano	125
Tabela 22: Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação - Modalidade de cursos oferecidos.	139
Tabela 23: Legislação, Conteúdo e presença do corpo.	142
Tabela 24: Tipo de Disciplina (Tabela baseada na grade curricular do curso de pedagogia)	147

Tabela 25: Departamento da disciplina (Tabela baseada na grade curricular do curso de pedagogia)	147
Tabela 26: Departamento x Tipo de disciplina.....	148
Tabela 27: Disciplina X Departamento - Ementário site FE/Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	149
Tabela 28: Disciplinas com ementa.....	149
Tabela 29: Disciplina sem ementa.....	150
Tabela 30: Categorias das ementas.....	153
Tabela 31: Idade x Alunos.....	157
Tabela 32: Sexo x Alunos.....	157
Tabela 33: Orientação sexual x Alunos.....	158
Tabela 34: Entendimento alunos x corporeidade.	161
Tabela 35: Identidade íntima x alunos.....	163
Tabela 36: Identidade Física x alunos.	163
Tabela 37: Identidade moda x alunos.	163
Tabela 38: Identidade relacionamento interpessoal x alunos.....	164
Tabela 39: Triangulação das identidades.....	164
Tabela 40: Alimentação x corpo.....	167
Tabela 41: Percepção do corpo x alunos.	168
Tabela 42: Controle social x alunos.	168
Tabela 43: Avaliação x Corpo - Alunos.....	170
Tabela 44: Processo de Inclusão x Corpo - Alunos.....	170
Tabela 45: Corpo como possibilidade pedagógica - alunos.....	170
Tabela 46: Idade x Professor.....	174
Tabela 47: Roupas x Professor.....	175
Tabela 48: Avaliação x Corpo - professor.....	177
Tabela 49: Corpo como Possibilidade Pedagógica - Professor.....	178

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Números de Membros por ano.....	32
Gráfico 2: Identidade Acadêmica.....	33
Gráfico 3: Pesquisas LaPEADE (2004-2008).....	35
Gráfico 4: Pesquisas LaPEADE (2008-2012).....	35
Gráfico 5: Principais identidades de formação acadêmica lapeadianas.....	55
Gráfico 6: Disciplina x Departamento.....	148
Gráfico 7: Categorias das ementas.....	154
Gráfico 8: Alunos x Período.....	155
Gráfico 9: Orientação Sexual x Alunos.....	158
Gráfico 10: Identidade de raça ou cor IBGE - 2010.....	159
Gráfico 11: Identidade de cor ou raça dos alunos.....	160
Gráfico 12: Representação identitária do corpo x alunos.....	162
Gráfico 13: Triangulação das identidades.....	164
Gráfico 14: Roupas x Alunos.....	166
Gráfico 15: Corpo como possibilidade pedagógica - alunos.....	171
Gráfico 16: Disciplinas x Professores.....	173
Gráfico 17: Período x Professor.....	173
Gráfico 18: Representação identitária x Professor.....	175
Gráfico 19: Corpo como Possibilidade Pedagógica - Professor.....	178
Gráfico 20: Corpo como possibilidade pedagógica - professor.....	179
Gráfico 21: Triangulação corpo como possibilidade pedagógica.....	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Tema e problema	18
Justificativa	20
Pressuposto	27
Objetivo	27
Questões norteadoras do estudo.....	28
CAPÍTULO 1	30
A NOSSA VOZ: NOSSA PERSPECTIVA DE ANÁLISE	30
LaPEADE: Quem somos nós? Qual a nossa identidade?	31
Formação de Professores com foco na Inclusão em Educação.....	40
As Dimensões de Análise.....	43
Entrelaces tecidos a partir das pesquisas desenvolvidas.....	51
CAPÍTULO 02	56
CORPO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA: SUA IDENTIDADE E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
A operacionalização do conceito de Corpo como Possibilidade Pedagógica.....	57
Mobilidade identitária do corpo no mundo globalizado	61
A formação identitária do professor	72
A busca pela minimização das exclusões utilizando o corpo nos processos de ensino- aprendizagem	76
Indicadores da Dimensão das culturas	79
Indicadores da Dimensão das políticas	79
Indicadores da Dimensão das práticas	80
CAPÍTULO 03	82
METODOLOGIA	82
Abordagem de pesquisa	82
Aspectos teórico-metodológicos.....	84
O estudo de caso	87
Quando usar o estudo de caso?	88
Pesquisa de Campo	90
População e Sujeitos	90

Procedimentos de Coleta de Dados	91
Instrumentos de Coleta de Dados	93
Procedimentos de análise.....	96
CAPÍTULO 4	99
o PALCO DA PESQUISA: FACULDADE DE EDUCAÇÃO	99
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro	100
Contextualização Histórica da Faculdade de Educação.....	100
Organização didática.....	104
Reforma Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro	106
Matriz Disciplinar e Distribuição de Carga Horária	110
O Corpo na Faculdade de Educação	112
Possibilidades de implementação do uso do corpo enquanto instrumento pedagógico: Corpo - coadjuvante ou protagonista na educação?.....	114
O Corpo nas Ementas do Curso de Formação de Professores (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro).....	114
Refletindo sobre as ementas	115
CAPÍTULO 5	123
QUAL O LUGAR DO CORPO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES? OMISSÕES EXCLUDENTES.	123
Legislação Federal	125
O Corpo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Constituição da República Federativa do Brasil.....	125
Plano Nacional de Educação – PNE- LEI Nº 10172.....	128
O PNE na Educação Superior.....	129
Língua Brasileira de Sinais - Libras Lei no 10436 (2002) e Decreto 5626 (2005)	132
Lei 10558 (2002): Lei da diversidade na Universidade.....	134
Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil - UAB.....	138
POLÍTICAS NACIONAIS QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	140
CAPÍTULO 6	145
CORPO PROTAGONISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES E REFLEXÕES	145
Análise de Dados	145

Análise das ementas.....	147
Análise dos Questionários dos alunos	154
Questionário dos professores	172
Triangulação dos Dados.....	180
CONCLUSÕES.....	183

INTRODUÇÃO

Tema e problema

Com o presente estudo busquei compreender um universo ambíguo, o universo do corpo. Falar desse universo não é outra coisa senão falar do ser humano. É pensar o humano a partir das práticas culturais voltadas ao corpo, sobre as formas que os seres humanos constroem, seus modos e costumes, seus valores, suas técnicas corporais, suas práticas de alimentação, saúde, sexo e educação (SOARES, 2007)

Meu intuito é refletir sobre uma temática, para mim especial, de certo modo, pouco tratada e que merece ser melhor investigada pela Educação ou mesmo pela Educação Física. O corpo, seu cuidado, seu tratamento e sua educação.

O meu encontro com o meu objeto de pesquisa² se deu no ano de 2004. Comecei a trabalhar com a formação de professores em uma faculdade localizada na Baixada Fluminense. Lecionava nos cursos de Educação Física e Normal Superior, e nesses lugares comecei a indagar sobre como o corpo era entendido e tratado no cotidiano da formação de professores.

Estar nesses espaços, trabalhando com a formação de professores de cursos distintos, me fez buscar outros olhares. E a cada dia que passava me interessava mais pelo assunto. No mesmo ano me vinculei à linha de pesquisa Multiculturalismo e Inclusão em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, hoje extinta, que tinha como objetivos: tratar de pressupostos teóricos, tendências políticas e implicações práticas e pedagógicas de uma educação voltada à valorização e inclusão da diversidade de identidades de gênero, raça, etnia, padrões culturais, corporais e outros determinantes. Analisar potenciais, limites e desafios epistemológicos, políticos e pedagógicos no contexto da contemporaneidade. Discutir desdobramentos no contexto educacional e de formação de professores que adotam o discurso multicultural e/ou inclusivo em suas formulações. Assim sendo, desde setembro de 2004, integro o **LaPEADE**³ (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro/FE)⁴. Dessa maneira, a formação de professores passou a fazer parte da minha vida, tanto no campo da formação prática, enquanto docente, quanto no campo da pesquisa.

² “Corpo, Inclusão/Exclusão e Formação de Professores”.

³ Para saber mais acesse: <http://www.lapeade.com.br/>.

⁴ Endereço eletrônico: <http://www.lapeade.com.br>.

Discute-se o corpo no cotidiano, nos meios de comunicação, nas conversas informais e pensa-se publicamente sobre corpo (HEROLD JUNIOR, 2008). O estudo aqui proposto trata **da educação do corpo** na escola, uma vez que o corpo é objeto de várias investigações. No entanto, segundo Oliveira (2006), suas problematizações ainda são pouco frequentes.

Assim sendo, pretendo analisar os conteúdos dos discursos dos docentes e discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro a respeito das suas percepções do corpo enquanto representação histórica e cultural de suas identidades e alteridades, tendo como foco de análise a formação de professores e os processos de inclusão/ exclusão.

Nesse sentido, os corpos podem traduzir, revelar e evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em cada sociedade, por meio de formas múltiplas de socialização. Pressuponho, então, que o corpo é um dos locais onde se revela o que há de mais íntimo, mais profundo no humano, trata-se da possibilidade física de estarmos no mundo.

Em nosso cotidiano, muito ouvimos que o ser humano é constituído por mente (razão, lógica, pensamento), sentimento (sensações, espiritualidade, desejos) e corpo (ossos, músculos, etc). Algumas culturas presentes em nossa sociedade hierárquica, classificatória e meritocrática em geral, carregam o estigma do corpo sacralizado e nos ensinam a considerar o corpo menos importante, potencialmente em situação de pecado e degradação.

Querendo narrar outras formas de entender o ser humano, questiono esta forma fragmentada, reduzida, e tento compreender o homem em sua totalidade. Mas, em quais noções embaso minhas reflexões? Como realizar esta discussão na formação de professores?

Maturana (2001) e Freitas (1999) convidam a ampliar os aspectos sobre o corpo, pois para eles estes o corpo se constituem no

[...] emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem (FREITAS; 1999, p.53).

Segundo Soares (1994), o pensamento estereotipado, que hoje algumas culturas possuem sobre o corpo, tem suas bases, principalmente na Europa, no início do século XVIII, momento em que a ciência começa a predominar na organização da vida em sociedade. Nessa época, as concepções biológicas prevaleciam sobre as sócio-históricas. Desse modo, sobre o corpo dominado pela organização curricular da instituição escolar, predominava a imobilidade e o silêncio, ou seja, exercitava-se a domesticação dos corpos.

Assim como na Europa, a abertura para pensar o corpo no meio escolar brasileiro, veio através da Educação Física. Para entendermos melhor a Educação Física no contexto escolar brasileiro, me reporto à época do descobrimento:

Os portugueses, quando chegaram aqui, encontraram indígenas habituados à prática de atividades físicas, da mesma forma que o homem primitivo, pois ambos possuíam habilidades naturais e, na luta pela sobrevivência e pela seleção natural, praticavam natação, arco e flecha, corridas, saltos, pesca, canoagem, montaria, lutas e outras atividades. (SILVA, 2004, p. 40)

Arendt (2005), por sua vez, trata a “condição humana” sob uma perspectiva liberal, nesse sentido, a escola seria o local privilegiado para o início de sua atuação – principalmente num momento em que as camadas populares reivindicavam, pressionavam pela expansão do ensino institucionalizado, que acreditavam ser necessário à vida que se organizava nos centros urbanos. A Educação Física coloca-se como uma prática “neutra”, capaz de alterar a saúde, os hábitos e a própria vida dos indivíduos.

Tendo os autores supracitados como fonte de reflexão, penso no processo atual de escolarização, e percebo o quanto este estudo pode auxiliar a ressignificar a percepção do corpo no contexto do curso de formação de professores, pois encontro duas imagens predominando no ambiente educacional: por um lado, a negação do corpo – o corpo não vai à escola (GAYA, 2006), e por outro a sua subordinação em função do intelecto como meio de acesso ao aprendizado cognitivo (LE BOULCH, 1987).

Justificativa

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), aprovada em 17/12/96 e sancionada em 20/12/96, a Educação Física passou a ser considerada um componente curricular da Educação Básica e isso deveria representar uma mudança fundamental na sua orientação. No entanto, a responsabilidade de educar o corpo escolarizado fica exclusivamente com o professor de Educação Física⁵, que, muitas vezes, ainda não é reconhecido pela instituição escolar como educador. A instituição escolar ainda não consegue incorporar nas suas culturas e práticas cotidianas a Educação Física enquanto disciplina e nem o professor como mediador. Em outras palavras, a Educação Física continua sendo considerada, dentro da instituição escolar, como atividade física e o professor da disciplina

⁵ No ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental atividades psicomotoras e recreativas que envolvem o corpo também são trabalhadas pelas professoras de sala de aula e ou recreadoras.

ainda é considerado e tratado como educador do físico, ou seja, treinador, domador de corpos, em locais e horários apropriados.

Por outro lado, o mesmo corpo que, muitas vezes, é negligenciado no cotidiano escolar, é utilizado como um instrumento de ensino e aprendizagem para determinados conteúdos de outras áreas do conhecimento, ou seja, o corpo é usado como instrumento de aprendizagem na sua relação com o mundo, mas para as demais disciplinas (matemática, física, química, geografia, história e etc.) o mesmo continua não indo para a escola, uma vez que as construções de conhecimento são apenas cognitivas e a corporeidade (em sua totalidade) é desconsiderada.

Porém, como o cotidiano não é composto apenas do texto previsto e com práticas estereotipadas, o “desafio de mergulhar” no cotidiano, como nos diz Oliveira (2003, p. 69), pode nos auxiliar a perceber as lacunas formadas por outras formas de como o corpo humano é percebido, compreendido, expressado na formação de professores, uma vez que esses profissionais podem apropriar-se da corporeidade ou simplesmente continuar a negá-la.

É indiscutível que vivemos num mundo globalizado, e que o modelo de corpo difundido pelas mídias na sociedade ocidental contemporânea é esbelto e saudável, obedecendo a ideais culturais, que não são desvinculados das necessidades da produção e do consumo, pois somos seres históricos, corpóreos, que se constituem num processo dialético que compõe a subjetividade e a especificidade de cada corpo.

Em uma época de culto à imagem e às aparências, em que o corpo a cada dia tem se transformado no mais belo e desejado dos objetos, o mesmo está disponível para consumo, exposto nas praias, nas academias, no trabalho, na televisão, na escola, nas ruas, enfim, está à venda.

Estamos vivendo o culto à imagem, atribuímos tanta importância à aparência que foram criadas indústrias muito lucrativas que vêm se aperfeiçoando continuamente. Recorremos às técnicas de design, regimes alimentares, cirurgias estéticas, cosméticos, cremes, ginástica, ingestão de produtos e marcas corporais. Procuramos incansavelmente, a ‘fonte da juventude’, uma beleza aparentemente democrática e universal que se pauta pela magreza e que procura romper com as insuficiências do corpo humano (CERQUEIRA, 2008, p.1570).

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. O homem não é nem uma nem outra coisa. O

homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. (SANTIN, 2003 p.35)

Na era do corpo, o ser humano não é tão mais humano assim, mescla-se com a tecnologia, passando por transformações corporais em busca de satisfação pessoal. Os ideais consumistas de beleza invadem a sociedade contemporânea, a nossa casa, a nossa vida, e um único modelo pré-determinado de belo, de perfeição; os seres humanos passam a nos mostrar sua face cruel na forma da violência e da repressão (contra o seu próprio corpo ou contra os corpos que não são considerados ideais) que se manifestam em doenças como a anorexia, bulimia, entre outros.

Temos aqui, no entanto, sem sombra de dúvida, outro desafio: quem não percebe, com efeito, que interrogar o corpo neste século feliz e trágico é uma maneira de pôr a questão antropológica do humano? “Meu corpo não é mais o meu corpo” – assim diz Levi na simplicidade de um enunciado que lembra o que foi ontem o inumano. Na hora que se multiplicam os corpos virtuais, em que se aprofunda a exploração visual do ser vivo, em que se comercializam sangue e órgãos, em que se programa a reprodução da vida, em que vai se apagando a fronteira entre o mecânico e o orgânico, mediante a multiplicação dos implantes, em que a genética se aproxima da replicação da individualidade, é mais que nunca necessário interrogar, experimentar o limite humano (COUTRINE; 2008, p. 11-12).

Essa realidade não está longe das salas de aula, uma vez que na nossa sociedade, os profissionais da medicina que mais se destacam são os cirurgiões plásticos, porque têm o poder de transformar os corpos, e os geneticistas, que podem criar novos corpos. É como diz Rosário:

Os avanços na área da medicina também contribuem para a nova forma de perceber o corpo: reconstituem o nariz, implantam cabelos, reimplantam membros, levantam seios, diminuem quadris, aumentam bumbuns, preenchem rugas e já se preparam para uma fragmentação maior, através da decodificação do mapa genético do corpo humano. Cada parte do corpo pode ser tratada e concebida individualmente, sem que outras partes sejam afetadas. (ROSÁRIO, 2002, p.8).

Nesse contexto, em que os corpos nem sempre são representações reais, para Esper e Neder

O ambiente pós-moderno é povoado pela cibernética, pela robótica industrial, pela biologia molecular, pela medicina nuclear num mundo traduzido por imagens e signos, cuja principal característica é ser regido pela informação, processada em “bits”. A velocidade com que o avanço da técnico-ciência se estabeleceu desenhou uma nova cartografia contemporânea comandada pela transitoriedade e efemeridade (2004, p.01).

Os corpos online estão cada vez mais reais, assumindo identidades corpóreas e muitas são @s adolescentes e crianças do nosso cotidiano que sonham fazer parte do mundo da moda, para Rosário “a publicidade é a grande propulsora desse traço, transformando cada parte do corpo em um grande gerador de sentidos e em um signo estimulador do consumo” (2002, p.8), da indústria corpórea que oferece muito sucesso, mas também apresenta na sua

face mais perversa a escravização dos corpos a modelos que entram e saem da moda de acordo com tendências do mercado.

Também é do meu interesse ressaltar o processo inaugurado pela ciência moderna: a objetivação do corpo e sua conseqüente exclusão no âmbito da subjetividade. Nessa perspectiva, a ciência reduziu o corpo ao organismo. O corpo-máquina, o corpo-coisa, experimentável, indagável, curável e não como um sujeito da vida, constituído de um feixe de processos em terceira pessoa, de quem eu sou ou devo ser proprietário e administrador (SOARES, 2007).

Este estudo se justifica ao pensarmos na educação do corpo na escola e também na utilização e ou negligência que a escola faz do próprio corpo. Nesse sentido, me aproximo do entendimento de que essa educação é mediada por múltiplos saberes e práticas historicamente construídos. Para Denzin e Lincoln (2006), mudar a cultura significa transformar as minúcias do comportamento (as práticas de trabalho) no local de trabalho. No caso do estudo proposto, pensar o corpo e os processos de inclusão/exclusão identitárias na formação de professores.

O tema do estudo que venho propor não é muito abordado. Associar Formação de professores, corpo e processos de inclusão/exclusão não é comum, e por isso mesmo merece ser bem mais explorado, nas suas várias interfaces. Para tanto, realizei várias pesquisas no Banco de Teses da Capes⁶, tendo em vista comprovar tratava-se mesmo de assunto pouco estudado. Quando eram pesquisados a palavra “corpo” e as expressões “formação de professores” e ‘processos de inclusão/exclusão’ de forma isolada com os critérios “qualquer uma das palavras” e “todas as palavras”, encontramos vários estudos em nível de mestrado e doutorado, todos com o foco na Educação Especial, em grande parte pesquisas sobre deficiências, mas que não tinham exatamente o foco da tese aqui apresentada.

No entanto, quando a pesquisa foi realizada associando a palavra ‘corpo’ e as expressões ‘formação de professores’ e ‘processos de inclusão/exclusão’ e os critérios de busca foram “todas as palavras” e “expressão exata” o resultado realmente mostra que o assunto precisa ser melhor investigado, como mostra o tabela a seguir.

CRITÉRIOS: ANO	PALAVRAS-CHAVES	RESULTADO
Doutorado; Ano Base = 2010	Corpo -formação de professores – inclusão/exclusão	0
Doutorado; Ano Base = 2009	Corpo -formação de professores – inclusão/exclusão	0
Doutorado; Ano Base = 2008	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0

⁶ O portal de acesso livre da CAPES disponibiliza periódicos com textos completos, bases de dados referenciais com resumos, patentes, teses e dissertações, estatísticas e outras publicações de acesso gratuito na Internet selecionados pelo nível acadêmico, mantidos por importantes instituições científicas e profissionais e por organismos governamentais e internacionais. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 30/05/2009.

Doutorado; Ano Base = 2007	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0
Doutorado; Ano Base = 2006	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0

Tabela 1: Pesquisa CAPES doutorado - Corpo -formação de professores – inclusão/exclusão

Nenhuma pesquisa associando “corpo - formação de professores – inclusão/exclusão” foi encontrada na busca das teses aqui apresentada, no entanto, foram encontradas duas pesquisas que trabalham as categorias “corpo – inclusão / exclusão/”, conforme mostra a tabela a seguir:

PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/ AUTOR
Doutorado	2010	UFSC	Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física - Marivete Gesser.
Doutorado	2007	PUC/SP	A Saúde de Trabalhadores Jovens como Indicador Psicossocial da Dialética Inclusão/exclusão: Estudo de Caso com Jovens Operárias em Indústrias de Confecção - Maria Dionísia do Amaral Dias.

Tabela 2: Estado da arte - pesquisas de doutorado

A pesquisa de GESSER (2010) intitulada “Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física”, oriunda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, foi a que mais se aproximou do meu estudo porque trata do corpo e seus processos de significação, no meu entender identitários. No entanto, o foco do estudo é bem diferente da pesquisa aqui apresentada. Gesser (2010) trabalha especificamente com a as dimensões “gênero, corpo e sexualidade” elegendo um único grupo de excluídos. Já o estudo de Dias (2007) apresenta uma abordagem de análise mais ampla, constituindo-se como referência para essa tese por utilizar Sawaia (2008) como referencial analítico da categoria Dialética Inclusão / Exclusão.

CRITÉRIOS: ANO	PALAVRAS-CHAVES	RESULTADO
Mestrado; Ano Base = 2010	Corpo -formação de professores – inclusão/exclusão	0
Mestrado; Ano Base = 2009	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0
Mestrado; Ano Base = 2008	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0
Mestrado; Ano Base = 2007	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0
Mestrado; Ano Base = 2006	Corpo -formação de professores - inclusão/exclusão	0

Tabela 3: Pesquisa Capes mestrado - Corpo - formação de professores – inclusão/exclusão

Na busca realizada no banco de dissertações também não encontrei nenhuma pesquisa associando “corpo - formação de professores – inclusão / exclusão” foram encontradas sete pesquisas que trabalham as categorias “corpo - inclusão / exclusão”, dissociadas da formação de professores, conforme mostra a tabela a seguir:

PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/ AUTOR
Mestrado	2010	UNISINOS	De exclusão à inclusão social: trajetórias de ex-prisioneiros de Mecklenburg-Schwerin no Rio Grande de São Pedro Oitocentista - Caroline Von Mühlen.
		UEM	Movimentos identitários e políticas de inclusão na mídia: a (d)eficiência em tela - Erica Danielle Silva.
Mestrado	2009	ULBRA	Paraolimpíadas e políticas de inclusão: formas de governar os corpos na sociedade e na escola - Roseli Belmonte Machado.
Mestrado	2008	PUC Minas	A inclusão/exclusão curricular numa escola privada do ensino médio, no embate entre o prescrito e o real - Juliana Aparecida Soares Carneiro.
		UGF	A Imagem Corporal de adolescentes moradores de rua de Belo Horizonte e seus reflexos no processo de inclusão e exclusão social - Adenilson Idalino de Souza.
Mestrado	2006	UFM	Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais ns instituições de educação superior de São Luís-MA. Thelma Helena Costa Chahini.
		UFSCar	Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo - Eli de Haro Petrechen.

Tabela 4: Estado da arte - pesquisas mestrado.

As seis dissertações encontradas trabalham a categoria inclusão, sendo que destas, somente três pesquisas o fazem na perspectiva dialética da inclusão/exclusão (MÜHLEN - 2010; CARNEIRO – 2008 e SOUZA - 2008), o que vai ao encontro de nossas preocupações, e por isso, toraram-se referência de nosso estudo. Os outros quatro estudos (SILVA - 2010; MACHADO – 2009; CHAHINI – 2006 e PETRECHEN – 2006) possuem seu foco na deficiência, e portanto, foram descartados como referências a esta tese.

Também realizei a pesquisa no Grupo de Trabalho - Formação de Professores (GT 08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷ nos últimos cinco anos (2005 a 2009), e na Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)⁸, relacionando a palavra ‘corpo’ e as expressões ‘formação de professores’ e ‘processos de inclusão/exclusão’. Fazendo o cruzamento da palavra e das expressões supracitadas, em nenhuma das buscas foram encontradas teses, dissertações ou artigos que relacionassem os três temas ao mesmo tempo, apontando uma lacuna a ser preenchida.

Nenhum curso de formação de professores deveria deixar de fora dos muros escolares o corpo, uma vez que olhar, perceber e lidar com a diversidade de corpos que nos são comuns

⁷ GT 8 – Formação de Professores da ANPED foi escolhido para a pesquisa por apresentar as principais pesquisas a respeito de formação de professores que estão sendo realizadas nos programas de pós-graduação em Educação do país. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30/05/2009.

⁸ SciELO - A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>. Acesso em: 30/05/2009.

no nosso cotidiano, nos permite perceber as identidades que compõem a escola (GAYA, 2005).

É esse corpo repleto de emoções que representa o ser humano na sua plenitude. Este corpo, repleto de significados, é um corpo humano que aprende com facilidade a expressar-se no discurso, aprende com facilidade o raciocínio formal, aprende com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo. É o corpo vivido. É o corpo reinventado e reinventando-se.

A educação do corpo na escola certamente percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, confusas e tensas. Prescreve, dita e aplica fórmulas e formas de contenção das necessidades fisiológicas, contrariando a natureza bem como os desejos mais íntimos, ligados à sexualidade do corpo por meio dos tempos.

Há uma afirmação de Foucault bastante adequada para pensar a educação do corpo: “cada época elabora sua retórica corporal” (2009, p. 126) Desta maneira, todas as marcas, as formas, as eficácias e os funcionamentos dos corpos se transformam, mudam com o tempo, subvertem-se, substituem-se e suas representações deslocam-se.

A relevância do estudo encontra-se no seu ineditismo, ao relacionar os três temas apresentados, como mostra a ausência de pesquisas supracitada, e no conhecimento de possíveis lacunas a serem preenchidas através da articulação de temas tão próximos, mas ao mesmo tempo tão distantes, sendo eles corpo, formação de professores e inclusão/exclusão, uma vez que os discentes e docentes levam seus corpos para a escola, mas para os docentes tais representações nem sempre são vistas ou consideradas.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo não se encontra separado do intelecto, e tal percepção possibilitou à Educação Física e à Educação uma visão de corpo e de movimento integrada à totalidade. E é esse corpo, em sua totalidade, que está presente em todo processo de formação de professores, muitas vezes sendo utilizado como instrumento mediador dessa aprendizagem e desconsiderado após o término do processo.

O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela ideia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Não são um eu ou uma *consciência* os proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem o uso que bem entendem, como qualquer utensílio.

A corporeidade, seguindo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty, deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Pode-se, assim, explicita-se reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo. Talvez se pudesse inverter o enunciado dizendo que o corpo se manifesta como um eu. Ou, ainda, pode-se dizer que o eu vive o corpo e vive corporalmente, em lugar de dizer que o eu usa o corpo ou o eu ocupa o corpo. (SANTIN, 2003 p.66).

Portanto, a diferença presente em todos os níveis, do individual ao social, é formada por um conjunto de singularidades, mas também de semelhanças que unem o tecido social. Adotar a abordagem da diversidade cultural para se formar professores implica promover possibilidades de que os mesmos reconheçam as diferenças, e a partir delas realizem a orientação do processo de ensino-aprendizagem, tendo presente um ideário político e pedagógico, de uma educação que pense ações educativas capazes de atender a todos os alunos, pois tem como princípio lutar pela superação das desigualdades.

Uma pedagogia que respeite a diversidade e combata a desigualdade poderá nos ajudar a clarear e entender a importância de valores, como a solidariedade, igualdade, respeito ao outro, a cooperação e o profundo valor do diálogo como método do reconhecimento do novo, através dos discursos sobre os nossos corpos, experiências de vida e da cultura de nossos povos.

A alienação do corpo, em nossa época, com base na forçada adaptação, no enquadramento às formas padronizadas, no adestramento, seja pelas técnicas do trabalho ou pelas técnicas de lazer, confere uma atmosfera marcada pela anulação de possibilidades da experiência corporal singular, que em muito enriqueceriam os processos educativos de ensino-aprendizagem.

Pressuposto

Parto do pressuposto que um processo efetivo de aprendizagem deveria contemplar o corpo como possibilidade pedagógica. Assim sendo, considero que a maioria dos docentes não considera o corpo como possibilidade pedagógica. E se o professor não considera o corpo como possibilidade pedagógica, muitas vezes a aprendizagem não é efetiva e isso implica em processos de exclusão.

Objetivo Geral:

O objetivo desse estudo é investigar as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange os processos dialéticos de inclusão/exclusão na relação ensino aprendizagem.

Objetivos específicos:

1. Fazer uma análise documental das políticas dos anos de 1990 até os dias atuais, relativas à formação de professores e à corporeidade no viés da Inclusão em Educação.

2. Identificar, por meio de um questionário, as concepções dos estudantes em formação inicial para a docência na Faculdade de Educação sobre o corpo.
3. Identificar, por meio de um questionário, as concepções dos docentes da Faculdade de Educação sobre o corpo com vistas a analisar como elas o inserem em suas práticas docentes.
4. Relacionar a análise documental e as concepções supracitadas com o referencial teórico sobre inclusão/exclusão, buscando analisar em que medida se aproximam e ou se afastam.

Em outras palavras, o objetivo desse estudo é investigar as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange aos processos dialéticos de inclusão/exclusão na relação ensino aprendizagem.

Questões norteadoras do estudo

A partir da análise do conteúdo das falas dos professores e alunos dos cursos de formação de professores do ensino fundamental da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pretendo nortear o estudo tendo em vista as seguintes questões:

- Como os sujeitos pesquisados definem corpo (identidade)?
- Qual a importância que os discentes da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro atribuem ao seu corpo?
- Que relações os discentes fazem entre seu corpo e a formação para a docência?
- Como os docentes percebem os corpos dos seus discentes no cotidiano? Que importância eles atribuem a essas concepções?
- Como os professores utilizam tais percepções em suas práticas docentes?
- Em que medida os documentos expressam a dialética inclusão/exclusão quando tratam a formação docente mediada pela corporeidade?
- De que maneira as percepções dos alunos sobre seu corpo se relacionam à dialética inclusão/exclusão⁹?

⁹ Afino meu olhar com Sawaia (2008) quando ela afirma que o uso do referencial identidade, no presente estudo entendida como corpo nos estudos da dialética exclusão/inclusão alertando para os dois paradoxos que caracterizam a modernidade contemporânea: 1) ser uma perspectiva analítica mesma a possibilidade de fugir, tanto das metanarrativas homogeneizadoras quanto do relativismo absoluto que elimina qualquer traço distintivo. 2) ser usada como argumento de defesa do respeito à alteridade, em relações democráticas, e ao mesmo tempo, de proteção contra o estranho, legitimando comportamentos xenófobos e excludentes de diferentes ordens (p.119).

- De que maneira as percepções dos professores, a respeito do corpo do aluno, se relacionam à dialética inclusão/exclusão?

Esta tese foi organizada em seis capítulos. No capítulo 01 intitulado “A nossa voz” traço um perfil do LaPEADE, construído cronologicamente da nossa identidade coletiva e teórica metodológica, perpassando pelo marcador identitário “formação acadêmica” de cada membro, marcador este que, a meu ver, influencia a identidade do grupo e com o passar dos anos também determina a mudança de nosso perfil identitário.

Já no capítulo 02 denominado “O corpo como possibilidade pedagógica” apresento a operacionalização do conceito de corpo utilizado nesta tese, traço as relações entre o corpo na contemporaneidade (deslizamento do eu) e sua mobilidade identitária no contexto da inclusão /exclusão.

O capítulo 03 traz a “Metodologia” empregada no estudo, chamo de meus caminhos porque entendo que foi o trajeto que percorri para chegar à pesquisa aqui apresentada.

No capítulo 04, intitulado de “A Faculdade de Educação”, eu traço a identidade institucional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, campo da pesquisa, apresentando como foco o corpo como possibilidade pedagógica e suas relações de inclusão /exclusão no contexto do ensino aprendizagem.

Já o capítulo 05 trata especificamente da dimensão das políticas, ou seja, como o corpo é abarcado e considerado no contexto das principais políticas de formação de professores da Faculdade de Educação e suas implicações nos processos de inclusão /exclusão.

O capítulo 06 se refere à análise dos dados coletados baseada nas perspectivas teóricas apresentadas nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 1

A NOSSA VOZ: NOSSA PERSPECTIVA DE ANÁLISE¹⁰

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico-metodológico que perpassará por toda tese. Trata-se de uma breve descrição de um pouco da história e da identidade coletiva, institucional do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação).

Desta forma, trago essa construção histórico-conceitual do Laboratório que tem discutido a perspectiva teórica assumida nessa tese, além de compilar os resultados de teses e dissertações defendidas e em andamento por membros pesquisadores do LaPEADE entre os anos de 2004 e 2011 e também das pesquisas produzidas pelo grupo que comungam desta perspectiva teórico-metodológica, ou seja, as pesquisas que utilizaram como referencial teórico-metodológico as dimensões: culturas, políticas e práticas inclusivas de Inclusão em Educação.

As pesquisas aqui apontadas, conduzidas pelo laboratório, tratam especificamente sobre os processos de inclusão/exclusão em Educação. Nas pesquisas encerradas, tivemos sete estudos que enfocaram a formação inicial e continuada de professores, utilizando as categorias de análise metodologicamente pré-estabelecidas, a dimensão da criação de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração das práticas inclusivas, que dão suporte à nossa perspectiva teórica, edificada a partir de análises sobre processos de inclusão /exclusão em educação.

Com o intuito de organizar a escrita do capítulo, o mesmo foi estruturado com base no diálogo realizado entre teóricos que dão suporte às nossas reflexões, sendo eles: no que tange aos processos de Inclusão e Exclusão em Educação, Booth & Ainscow (2002), Santos & Paulino (2006 e 2008), Sawaia (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010) e no que tange a uma visão crítica de educação, na perspectiva da escola pública e democrática, Paro (2010). Este diálogo se fundamenta nos princípios apontados pela linha de pesquisa à qual o Laboratório está vinculado dentro do PPGE (Programa de Pós-Graduação), FE (Educação da Faculdade) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Universidade Federal do Rio de Janeiro):

¹⁰ Algumas informações utilizadas nesse capítulo foram publicadas em: FONSECA, Michele; SILVA, Ana Patrícia. **CONSTRUINDO UMA TEORIA: O DIÁLOGO ENTRE AS NOSSAS PESQUISAS**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Ana Patrícia da; FONSECA, Michele de Souza Pereira da. **Universidade e Participação: Os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

Tais estudos priorizam a compreensão dos efeitos das políticas do Estado sobre a educação escolar - da educação básica ao ensino superior - particularmente no que tange aos processos de inclusão/exclusão e de democratização/reprodução da dualidade escolar, entendida em suas diversas dimensões. (Linhas de Pesquisa - Políticas e Instituições Educacionais, 2010, S/P).

LaPEADE: Quem somos nós? Qual a nossa identidade?

Para estabelecer o diálogo entre a pesquisa apresentada nessa tese e as principais produções acadêmicas¹¹ do LaPEADE, considero pertinente traçar um perfil do laboratório e refletir sobre algumas peculiaridades de sua constituição que marcam sua identidade e a minha identidade enquanto pesquisadora, uma vez que faço parte do grupo desde março de 2004.

Isto porque entendo que as pesquisas do grupo refletem sua identidade, já que o pesquisador não é imparcial e quando ele se apaixona e se dedica a uma pesquisa, ele também fala de si mesmo. Como pesquisadora do LaPEADE, considero que a essência do pensamento do grupo também fará parte da tese aqui apresentada porque faz parte de mim, uma vez que a construção da história do grupo perpassa pela construção da minha própria história.

Institucionalmente, o LaPEADE é vinculado à Faculdade de Educação (FE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inserindo-se na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais¹². O citado laboratório foi fundado em setembro de 2003 pela professora da Faculdade de Educação, D^{ra}. Mônica Pereira dos Santos juntamente com alguns alunos. O LaPEADE é um grupo de pesquisa composto por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (identidades acadêmicas) desde a sua criação, conforme mostra a tabela a seguir:

Ano x Membros	
Ano	Membros
2003	8
2004	14
2005	14
2006	17
2007	15
2008	22

¹¹ Elencamos as dissertações e teses de membros do Laboratório que comungam do mesmo referencial teórico.

¹² Esta linha tem como foco principal o estudo da formação e do desenvolvimento das instituições educacionais e das políticas das quais resultaram e que executaram, assim como de seus atores. Nessa perspectiva, são desenvolvidas pesquisas sobre as instituições escolares, do ponto de vista da sua estrutura e cultura organizacional e dos condicionantes políticos e sociais que interferem no seu modo de funcionamento; estudos que abordam o processo histórico de organização dos sistemas ou redes de ensino em consonância com o contexto sócio-político que os forjaram; pesquisas que analisam a profissão docente, abordando a formação, as condições de trabalho, os movimentos profissionais e as políticas dirigidas ao magistério. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-linhas-politicas.html>. Acesso em: 05/10/2010.

2009	30
2010	30
2011	29
2012	21

Tabela 5: Total de membros por ano.

Não apresento o total de membros que já passaram pelo LaPEADE porque optei por um sistema de organização que checou anualmente a quantidade numérica de membros do grupo, no entanto, não foi verificado quais membros permaneceram ou se ausentaram do grupo nos anos subsequentes. Ao longo de 10 anos de trajetória do grupo (2003-2012), o LaPEADE contou a participação média anual de 20 membros, como mostra o gráfico a seguir:

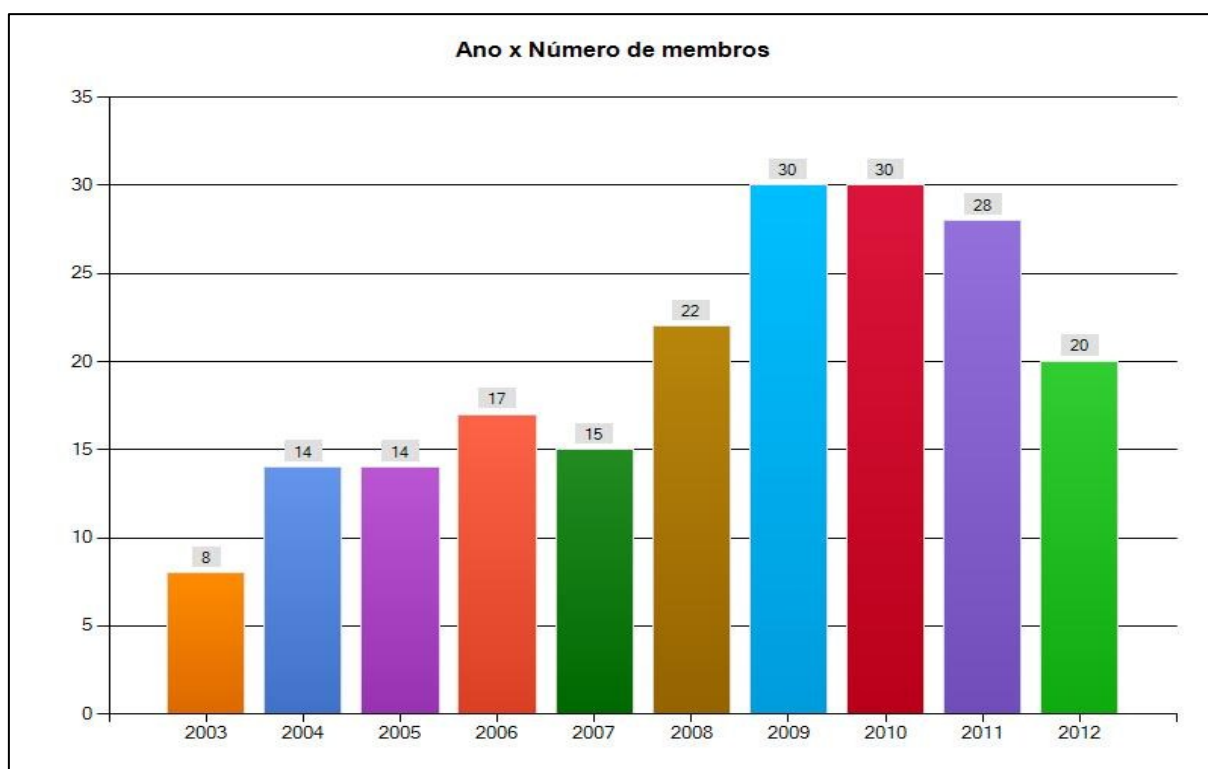


Gráfico 1: Números de Membros por ano.

As áreas de conhecimento que constituem parte da identidade acadêmica do LaPEADE ao longo da sua trajetória são: Artes, Biologia, Ciência da Computação, Direito, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Letras, Museologia e Fonoaudiologia. Ao longo da nossa história, pudemos perceber que algumas áreas de formação específicas, como é o caso da Pedagogia, Educação Física e Psicologia, se destacam em número de membros desde a formação do grupo. Isso me faz pensar que muito da nossa identidade, enquanto grupo, está baseada nas vivências práticas docentes, buscando suporte no “saber fazer”, e/ou mesmo no “como fazer” da Educação. Isto explica, ainda, pelo

menos em parte, o porquê de nossos trabalhos sempre estarem preocupados com a valorização da experiência profissional em *status* de igualdade com os saberes e a construção teórica.

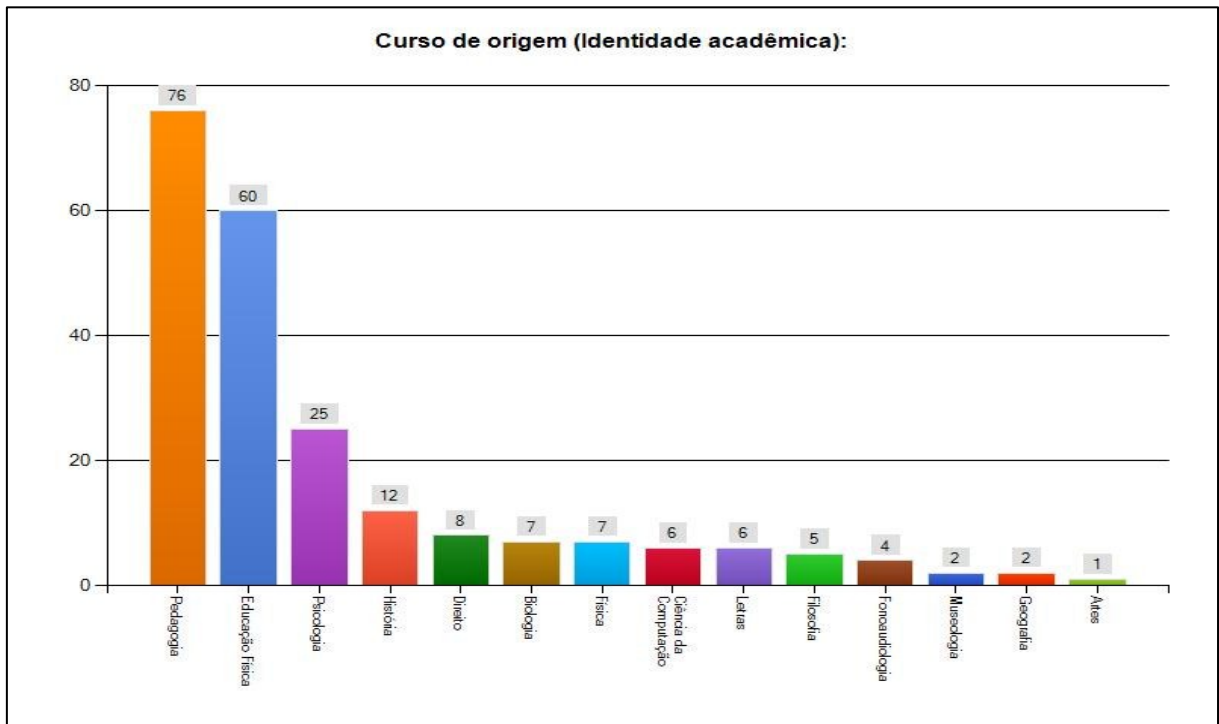


Gráfico 2: Identidade Acadêmica.

No que tange ao número de membros que pertencem e ou pertenceram ao LaPEADE, percebo que ao longo de nossa trajetória recebemos muitas pessoas com as quais aprendemos muito, e que após algum tempo, como é de se esperar no que concerne à formação e desenvolvimento de grupos, seguiram outros caminhos, mas o fato que mais me chama atenção está na disponibilidade do grupo em receber, acolher e aceitar novos membros. Não que essa prática de estar sempre de portas abertas a TODOS não seja questionada e muitas vezes colocada em pauta nas nossas reuniões, mas essa cultura mantém nosso espírito democrático e nos obriga a trabalhar cotidianamente com nossas próprias diferenças, nos fazendo vivenciar o que escrevemos e discutimos teoricamente.

No tocante à relação entre o “número de membros” e o número de pesquisas, temos a seguinte tabela por ano:

ANO	MEMBROS	PESQUISAS
2003	8	✓ Criação do Grupo – Setembro de 2003.
2004	14	✓ Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva
2005	14	✓ Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva
2006	17	✓ Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva
2007	15	✓ Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva ✓ Inclusão/exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha.
2008	22	✓ Inclusão/exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha. ✓ Os transtornos globais do desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação. ✓ Estilos de gestão e culturas de inclusão/exclusão: um estudo de caso.
2009	30	✓ Inclusão/exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha. ✓ Os transtornos globais do desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação. ✓ Estilos de gestão e culturas de inclusão/exclusão: um estudo de caso.
2010	30	✓ Inclusão/exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha. ✓ Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As vozes dos formadores de professores. ✓ Os transtornos globais do desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação. ✓ Estilos de gestão e culturas de inclusão/exclusão: um estudo de caso.
2011	28	✓ Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As vozes dos formadores de professores. ✓ Os transtornos globais do desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação. ✓ Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recurso multifuncionais nas escolas comuns.
2012	20	✓ Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As vozes dos formadores de professores. ✓ Os transtornos globais do desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação. ✓ Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recurso multifuncionais nas escolas comuns. ✓ Construindo culturas, desenvolvendo políticas e orquestrando práticas de inclusão no cotidiano escolar.

Tabela 6: Número de membros, número de pesquisas por ano.

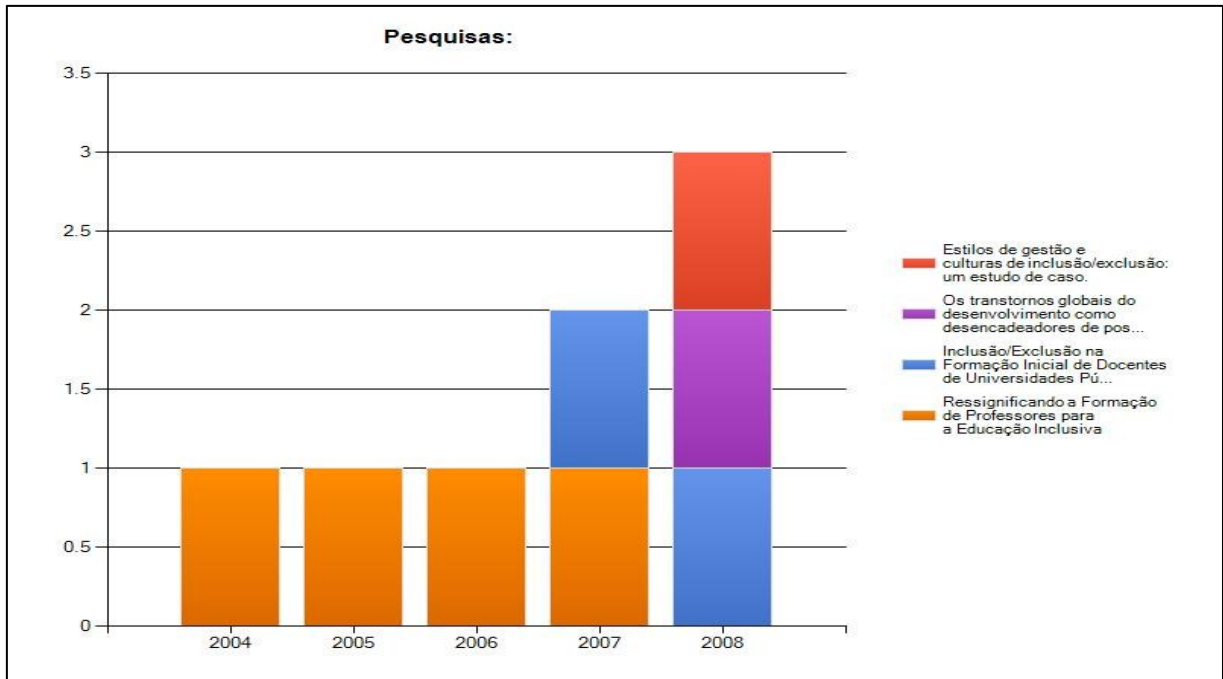


Gráfico 3: Pesquisas LaPEADE (2004-2008)

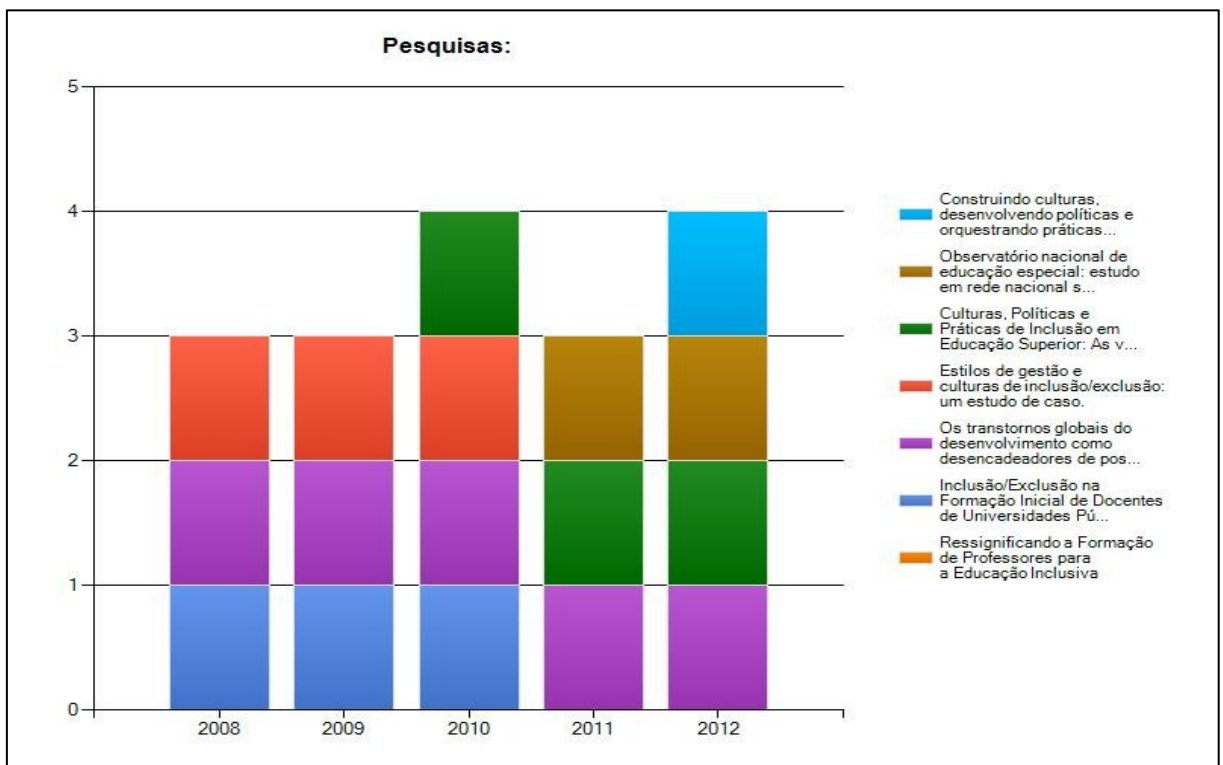


Gráfico 4: Pesquisas LaPEADE (2008-2012)

Não podemos deixar de mencionar o aumento do número de membros do grupo ao longo desses anos, ainda que com pequenos decréscimos dentro do interstício de sua

existência. Desse modo, temos algumas considerações a fazer. Em primeiro lugar, é importante relatar a satisfação do grupo em receber todos interessados em estudar, refletir e trabalhar com as questões referentes ao princípio da Inclusão e aos processos de inclusão /exclusão no sentido mais amplo em que os trabalhamos.

A "Inclusão" ou "Inclusão em Educação" vem sendo por muitas vezes usada e/ou entendida como sinônimo de Educação Especial, e não é o caso, pois uma não é o sinônimo da outra, uma vez que a Inclusão em Educação envolve uma abordagem diferente e mais ampla na identificação e na tentativa de resolver as dificuldades que surgem no contexto escolar (FONSECA, SILVA e SOUZA, 2008, p.357).

Os processos de Inclusão em Educação, adotados como foco central dos trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório, não se referem a um grupo excluído específico, mas significam a mobilização de processos de identificação e minimização de todo e qualquer processo de exclusão, baseados nos valores igualitários expressos nas ideias de diversos autores contemporâneos (BOOTH 1996; 1998 e 2000), SAWAIA (2008), SANTOS (2003) SANTOS & PAULINO (2006 e 2008), SANTOS, MELO & FONSECA (2009), SANTOS, SILVA & FONSECA (2010) e DINIZ (2002) e em diversas Declarações Mundiais, como por exemplo: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Jomtiem (1990), Paris (1998) e Dakar (2000).

Norteadas por esse entendimento, alguns autores trazem uma série de apontamentos que me levam a entender que Inclusão em Educação faz referência:

a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión y no sólo aquellos diagnosticados con "Necesidades Educativas Especiales" (SANDOVAL et al, 2002, p. 227).

Inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas de forma que elas respondam à diversidade de alunos de sua localidade atendendo as suas diferenças e peculiaridades (SILVA & SILVA, 2009 p. 151).

O LaPEADE entende que Inclusão em Educação:

vai muito além de uma simples definição que a contraponha a outros tantos termos. Vai muito além de poder ser um mero estado ao qual chegamos e no qual tendemos a “estacionar”. Inclusão, como já dissemos inúmeras vezes (SANTOS, 1999/2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2007), é processo sem fim (SANTOS, MELO & FONSECA, 2009, p. 7)

Outro aspecto relevante no que tange ao aumento do número de participantes no grupo é a atividade hoje denominada “**Quartas Abertas**”, que já foram, em anos diferentes “**Segundas, Terças e Quintas Abertas**”. Tratam-se de encontros abertos à sociedade em geral, que realizamos uma vez por mês, desde 2005, com o intuito de trocar experiências com a comunidade e fecundar nossas ideias.

Esta atividade do Laboratório contribui com o seu diálogo com a sociedade, e consequentemente, para seu maior reconhecimento, refletindo-se na sua produção acadêmica, como por exemplo, nos livros: **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas** (SANTOS & PAULINO, 2006) primeira edição e (2008) segunda edição e **Inclusão em Educação: Diferentes Interfaces** (SANTOS, MELO & FONSECA, 2009). Além desta atividade, registramos ainda maciça participação e publicação em colóquios, seminários e congressos nacionais e internacionais referentes ao assunto, bem como palestras ministradas, por membros do grupo.

O Laboratório também organiza seminários internacionais de Inclusão em Educação¹³ que normalmente são a apresentação de pesquisas em andamento, ou encerramento das pesquisas de grande porte desenvolvidas pelo grupo¹⁴ além da apresentação dos seus resultados à comunidade acadêmica.

Nesse sentido, o grupo vem conquistando respeito e aumento no número de participantes dos Seminários que tratam especificamente sobre a formação de professores na universidade. Uma produção importante para o grupo nesse cenário é o livro **Universidade e Participação: os ecos das pesquisas** (SANTOS, SILVA & FONSECA, 2010), que reúne uma coletânea de artigos publicados pelos membros do laboratório no decorrer das pesquisas realizadas.

Assim sendo, o Laboratório e seus membros têm como missão apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões das culturas, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais e contribuir para o desenvolvimento, disseminação e acompanhamento do conhecimento científico-acadêmico a respeito de **Inclusão em Educação**.

O que nos une e nos move é o desejo de fortalecer uma perspectiva teórica (e intimamente vinculada às práticas) que estuda os processos de inclusão e exclusão em educação e suas interfaces, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual, que compreende três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão, baseada na perspectiva teórica de Booth & Ainscow (2002) e Santos (2003)¹⁵.

¹³ 2005 com a "Jornada de Inclusão: Universidade e Participação e 2010 "O Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 2".

¹⁴ "Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva" (2004-2007) - "Exclusão/inclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha" (2007-2010).

¹⁵ Esta perspectiva, hoje (2012), denomina-se Omnilética e está sendo construída com base, também, nos conceitos de dialética e complexidade. Entretanto, como trata-se de reorganização teórica posterior às leituras

As pesquisas realizadas pelo grupo optaram por uma abordagem qualitativa, do ponto de vista da abordagem dos seus problemas, uma vez que foram realizadas análises interpretativas de dados. No entanto, o LaPEADE utiliza de abordagens quantitativas como forma de complementar as suas análises qualitativas. O laboratório afina seu olhar com as ideias de alguns metodólogos como, por exemplo, Alves-Mazotti & Gewandsznajder (2004) e Minayo & Sanches (1993), que apontam para a superação da contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, uma vez que optamos por articular essas duas vertentes. Assim sendo, nossos estudos podem ser classificados como quali quanti.

Num primeiro olhar, o Laboratório apresenta 10 estudos concluídos: 4 relativos a professores em formação inicial e 6 relativos a professores formados (formação continuada). Todos esses estudos utilizaram da perspectiva teórica que estuda os processos de inclusão e exclusão, tendo como referencial teórico e/ou metodológico, as dimensões: culturas, políticas e práticas em Inclusão em Educação¹⁶.

Santos et al (2010), Fonseca (2009), Silva, K (2008) e Santos et al (2007), pesquisaram professores em formação inicial. A pesquisa de Santos et al (2010) visou descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/ exclusão em quatro universidades públicas em 3 diferentes países: Brasil, Cabo Verde e Espanha, enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas *culturas, políticas e práticas* em âmbito nacional e internacional. Fonseca (2009) teve o intuito de investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão as dimensões: criação de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas inclusivas. Silva, K (2008) objetivou 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 Física¹⁷ e suas contribuições para a criação de alternativas práticas de promoção da **Inclusão em Educação**. Santos et al (2007), teve como objetivo investigar a formação de futuros professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com relação a uma orientação inclusiva de educação.

Já Brazil (2010), Freitas (2010), Melo (2010) e Silva, A (2004) pesquisaram professores já formados (formação continuada). A pesquisa de Brazil (2010) teve como

desta tese, a omnilética não constituirá sua base. Optei por utilizar apenas as três dimensões acima mencionadas. 2012

¹⁶ Vide nota de rodapé nº 15.

¹⁷ A citada autora pesquisou duas universidades: a UFRJ e a UNIABEU.

objetivo observar o impacto do curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional escola de gestores da Educação Básica; Freitas (2010) objetivou investigar se professores que se dispõem a participar de cursos de capacitação com enfoque na diversidade sexual na escola tendem a ser menos excludentes e também investigar como a homossexualidade está presente no imaginário destes professores. Melo (2010) estudou a percepção dos professores de Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro sobre as estratégias pedagógicas para a escola inclusiva e Silva, A (2004) visou identificar possibilidades de Inclusão em Educação Física escolar. Leme (2011) e Guedes L. (2011) investigaram culturas, políticas e práticas de inclusão no cotidiano de professores em uma escola estadual de ensino médio. Guedes M (2011) estudou os processos de inclusão/exclusão através de práticas de vivências lúdico criadoras no cotidiano uma escola do ensino fundamental.

Exceto Brazil (2010), que utilizou o paradigma indiciário de Ginzburg (2009), mas atrelado à perspectiva teórico-metodológica do LaPEADE, todos os estudos citados acima utilizaram o método de Análise de Conteúdo para a análise dos dados obtidos, que segundo Bardin:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1997, p.42)

Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los. Dessa forma, categorização representa “transformar” dados brutos em dados ordenados. Essa técnica é um processo de classificação, colocação em gavetas ou caixas (BARDIN, 1977) e permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências (ou de porcentagens) dos enunciados assim classificados (L’ÉCUIER, 1999).

Os referidos estudos utilizaram como categorias de análise a dimensão da criação de culturas inclusivas, dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e dimensão de orquestração das práticas inclusivas, que estão de acordo com a perspectiva teórica adotada pelo Laboratório, baseada na dialética inclusão/exclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003; SANTOS & PAULINO, 2008).

Formação de Professores com foco na Inclusão em Educação

Antes de começar minha reflexão a respeito da formação de professores especificamente, no que tange à Inclusão em Educação, considero relevante apontar, conforme mostra Paro (2010), distorções no entendimento de educação pelo senso comum presente na maior parte da sociedade, inclusive em todos os níveis educacionais, do fundamental ao superior. É importante tal esclarecimento uma vez que o senso comum aceita como verdade absoluta entendimentos que muitas vezes não condizem com arcabouços teóricos da academia.

Na linguagem comum, a educação é comumente associada ao ensino, ao qual é delegado o sentido de simples passagem de conhecimento e informações de quem sabe para quem não sabe. Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e aquisição de valores, a forma de educar consiste predominantemente “na passagem verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e informações de quem educa para quem é educado” (PARO, 2010 p. 21).

Será esse o entendimento de educação adotado no curso de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro? Será essa a educação que buscamos para TODOS? Ou seja, será esse o sentido, o entendimento de educação em que nos apoiamos, quando pensamos em Inclusão em Educação? Será mesmo que o senso comum se transforma em verdade absoluta e se sobrepõe aos pressupostos teóricos em questão? Será que a educação como sinônimo de ensino, garante igualdade de oportunidade para TODOS no que tange ao ensino e à educação?

Para Paro, se pretendemos tratar a educação de forma científica necessitamos de um conceito mais rigoroso que nos fale da sua especificidade e da sua condição. O citado autor entende que a

[...] educação consiste no ato de apropriação cultural, que pode ser entendido de forma ampla envolvendo aquisição de conhecimento, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, ou seja, tudo que o homem produz em seu contato com a natureza¹⁸ (2010, p.23).

Ou seja, para esse autor o conceito de educação visa à formação do homem na sua integridade. Nesse sentido é pertinente entender o significado de educação, nas Ciências Humanas e no senso comum:

¹⁸ Paro (2010) entende como natureza tudo aquilo que existe independente da ação dos homens que por sua vez se contrapõe a cultura que ele entende que é tudo que o homem produz ao fazer história.

No senso comum, a educação e o ensino são tidos como sinônimo: ambos se reduzem a passagem de conhecimento – ainda quando se trate de valores e atitudes. O importante é sempre o conteúdo, o educador é simples provedor de conhecimentos e informações, e o educando o mero receptáculo de tais conteúdos.

Já para as Ciências Humanas, a educação seria, num sentido amplo, apropriação da cultura, condição fundamental para a formação do homem em sua integralidade – e ocupar-se disso supõe a prévia explicitação do sentido em que se toma a cultura. Tais questões, contudo, só podem ser tratadas após a explicitação da especificidade histórica desse homem que é o objetivo e o sujeito mais próprios da educação (PARO, 2010 p.9).

Desta maneira, parece estar claro que os processos de inclusão /exclusão no que tange à formação de professores tratados nesta tese, referenciam-se ao sentido de educação das Ciências Humanas. Desse modo, é possível começar a narrar o sentido mais amplo: que a educação consiste na apropriação da cultura, que em nossa sociedade também é constituída nas faculdades de formação de professores e transmitida por meio da prática docente.

Os processos de inclusão/exclusão estão diretamente ligados à formação de professores. Tal formação está imersa e direcionada por políticas pouco inclusivas em culturas e práticas de exclusão (SILVA, FONSECA & SILVA, 2009).

Os fóruns nacionais e internacionais sobre educação defendem o direito de todos à educação de qualidade, o que supõe a adoção de estratégias e políticas que garantam o desenvolvimento de uma instituição escolar para todos e uma organização de apoio à diversidade, fazendo-se ponte para que o discurso possa se tornar prática.

Para Carvalho (2004), todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidade de cada pessoa a desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme sua sociedade.

A pesquisa aqui apresentada baseia-se nos estudos de inclusão, que entendem Inclusão como um processo histórico dialético da inclusão/exclusão que pode ser modificado de acordo com cada época. Sendo assim, pode-se constatar a formação de diversos grupos de excluídos que passam por transformações constantes. O que se conhece por inclusão hoje, em seu aspecto de direitos humanos, representa o momento atual de uma luta que foi oficializada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e compõe uma série de movimentos em favor dos direitos sociais e de participação que buscam minimizar as exclusões que podem ser percebidas, vistas e sentidas no cotidiano escolar.

Constata-se, então, que a inclusão é processo, que vem sendo construído ao longo do tempo, variando conforme suas implicações e necessidades, não é estado. Não existe um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista continuamente para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem.

Assim sendo, atendendo às necessidades e desafios de se construir uma educação universal, que afete a todos, reconhecendo e respeitando¹⁹ as diferenças culturais, individuais e sociais, os professores têm a possibilidade de articular seus conhecimentos à reflexão e compreensão de práticas inclusivas no processo cotidiano de sua formação, promovendo, assim, encontros com as relações de pluralidade presentes no seu local de atuação – a escola.

Esbarro, contudo, numa formação de professores tradicional, a do *senso* comum, supracitada por Paro (2010), acrítica e que não atende às reivindicações em favor de uma educação inclusiva. Fonseca (2009), Silva, K (2008), Santos et al (2007) e Silva, A (2004) reiteram que professores, de maneira geral, não são formados/não se sentem capacitados para lidar com a diversidade existente entre os alunos, apesar de acreditarem no valor da inclusão. As autoras reafirmam a necessidade da melhoria da formação de professores como condição fundamental para a inclusão dos alunos.

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

Entretanto, para que se possa minimizar os processos de exclusão na escola, faz-se necessário olhar com atenção para a formação desses futuros professores, com vistas a uma orientação inclusiva, pois esses profissionais atuarão no campo educacional, não somente do ensino. No que tange à passagem de conteúdos, eles podem ser responsáveis por iniciar significativas mudanças (FONSECA, 2009).

Os estudos do LaPEADE buscaram operar com a ideia de Inclusão como um processo dialético, um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num

¹⁹ Cabe ressaltar aqui que não compartilhamos de uma ideia que trata apenas de respeitar as diferenças de forma ingênua, sem problematizar os fatos.

ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana (SANTOS, 2003).

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

[...] é uma **luta**, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (2003, p.81 grifo da autora).

Esse processo inclusivo, ao qual nos referimos, não é personificado na ‘única solução para salvar o mundo’, não tem uma visão romântica ou controladora, e de modo algum se estabelece como a verdade absoluta e universal. Quando usamos a metáfora **luta**, é para caracterizar um processo contínuo, o reconhecimento de tensões e graus diferenciados de poderes, um processo, portanto, que não tem um fim em si mesmo e por isso, é uma batalha constante na tentativa de transformação de realidades e de convite à reflexão por parte de atores sociais, quer se vejam como tal, quer sejam alienados (FONSECA, 2009). Entendemos, como Sawaia, que:

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

O LaPEADE entende os processos de inclusão/exclusão numa relação dialética, tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de culturas, políticas e práticas de **exclusão** – para explicar esses fenômenos excludentes, e de inclusão – com possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões.

As Dimensões de Análise

Para fins de organização, apresento as dimensões teórico-metodológicas adotadas, discutidas e problematizadas pelo Laboratório, sendo elas “Construção de Culturas”, “Desenvolvimento de Políticas” e “Orquestração de práticas” de Inclusão em Educação. Nesse sentido, é necessário comentar que tais dimensões não estão apresentadas por ordem de importância, pois elas se equiparam em relevância. Assim, cremos que em várias ocasiões, criando uma cultura inclusiva que receba bem a todos, sem discriminações e onde todos façam parte do processo, promovemos uma formulação de políticas que criem condições para

garantir apoio a uma prática adequada que estará assegurada pelas duas dimensões supracitadas. Do mesmo modo, criando-se políticas acolhedoras e voltadas para a colaboração e a alteridade, alimentamos culturas que possam refletir este acolhimento dentro de cada um, o que se refletirá, provavelmente, nas práticas. Ou ainda, ao praticarmos ações acolhedoras, surtiremos efeitos internos e externos que alimentarão culturas de inclusão que, por sua vez, poderão inspirar políticas de mesma intenção.

✓ **Culturas de Inclusão**

Em conformidade com Paro (2010), para tratar a educação de forma científica precisamos conceituá-la de forma mais rigorosa e específica; assim sendo, adoto uma percepção mais abrangente entendendo que a educação consiste no ato de apropriação da cultura, que para ele, é tudo que o homem produz ao fazer história. Observa-se que, ao entender “a cultura como objeto de apropriação do educando, esse conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional” (2010, p.23 e 24).

É importante mencionar que o conceito de educação adotado nesta tese não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa a formação do cidadão, ou seja, a formação do homem em sua integralidade. Trata-se de educação em sua totalidade, da educação para vida, para além da compartimentação curricular, da educação tradicional e do senso comum.

Paro (2010) considera que pensar o homem como o objetivo da educação exige, antes de tudo, ter clareza a respeito de sua especificidade histórica. Para ele, o que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito²⁰. Na condição de sujeito, o homem age na criação de valores, de julgamentos, como por exemplo: “Isto é bom, isto não é”, o que revela o seu caráter ético.

Portanto, nesse sentido, o indivíduo faz história ao produzir cultura, produzindo-a como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. Assim sendo, a necessidade da educação se dá justamente porque, embora autor da sua própria história pela produção da cultura, o homem, ao nascer, encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural,

²⁰ Para Paro (2010) é como sujeito que o homem se diferencia do restante da natureza. Ele é o único ser para quem o mundo não é indiferente (Ortega y Gasset, 1963). Isso significa que ele é o único que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores (p.24).

sem nenhuma identificação identitária (individual e ou coletiva), e segundo Paro (2010), ele nasce natureza pura.

Seguindo a lógica do parágrafo anterior, para começar a ter o sentimento e o entendimento de pertencimento e para fazer-se homem à altura de sua história, o sujeito (autor e ator da sua própria história), precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida.

Daí vem o entendimento de educação como apropriação da cultura, ou seja, é uma atualização histórico-cultural²¹ para que o sujeito se inteire de tudo o que já foi construído. Assim ele começa seu caminho como autor e ator da sua própria história a partir do que lhe foi e será ensinado. Em conformidade com Paro (2010), esse processo não está desvinculado de sua própria contribuição para a criação e recriação continuada dessa mesma cultura.

Para Santos & Paulino (2006 e 2008), Santos, Melo & Fonseca, (2009) e Santos, Silva & Fonseca, (2010), a dimensão das culturas inclusivas abrange aspectos da cultura do homem enquanto sujeito e das suas construções históricas supracitadas de forma individual e ou coletiva, tais como valores, percepções, conceitos, representações, relações, sentimentos, interpretações e simbolismos que os sujeitos atribuem às coisas na medida em que delas participam ou são marginalizados. Os valores, conceitos e princípios que embasam as culturas das instituições permitem a construção de percepções e de práticas discursivas que norteiam as decisões sobre as políticas e as práticas e, em consequência disso, essas instituições se desenvolvem (ou não) num processo contínuo e se transformam (ou não) com vistas a alcançar a construção de uma comunidade estabelecendo valores inclusivos.

Segundo Booth et alii:

A criação de culturas inclusivas em nossos sistemas [...] e instituições [...] educacionais,

...para à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola (2000, p.45).

²¹ Para Paro a atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento. Significa que ele vai-se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que à sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas etc. etc. É pela apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico. Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade (2010, p.25).

De acordo com Paro (2010), convém ressaltar essas duas características de um “conceito crítico de educação que o diferenciam do ingênuo conceito do senso comum” (26). Em primeiro lugar, a preocupação da educação – tomada num sentido rigoroso – é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza²², como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional, uma vez que a esta face da educação está baseada na educação compartimentada, e não na totalidade.

Certamente, esses dois traços, seja da educação tradicional ou do senso comum determinam decisivamente a própria maneira de se conceber a realização prática da ação da Inclusão em Educação.

✓ **Políticas de Inclusão**

Ao considerar o homem como ser histórico, alinho meu olhar com Paro (2010) quando este entende a necessidade de compreender o indivíduo como ser social e, mais do que isso, como ente político:

Entendida a política de uma forma rigorosa e abrangente, a condição política do homem advém do fato de que ele, em sua historicidade, não pode de modo nenhum ser tomado de forma isolada. [...] reportando-me ao processo de realização da história do homem, isto é, que esse processo jamais pode ser concebido isoladamente, posto que o homem só se realiza, só pode produzir sua materialidade, a partir do contato com os demais seres humanos, ou seja, a produção de sua existência não se dá diretamente, mas mediada pela divisão social do trabalho. Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca da condição de sujeito. Dessa situação contraditória do homem como sujeito (detentor de vontades, aspirações, anseios, [...] interesses, expectativas) que precisa, para realizar-se historicamente, relacionar-se com outros homens também portadores dessa condição de sujeito, é que deriva a necessidade do conceito geral de política. Este refere-se à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade (PARO, 2010, p.26 e 27).

O ato político, em seu sentido mais amplo, significa, portanto, a produção da convivência entre pessoas e grupos, podendo gerar relações de pertencimento ou não pertencimento, ou seja, de cunho inclusivo ou excludente. Nesse sentido, tais relações são sempre dinâmicas, produzindo, assim, convivências, classificadas por Paro (2010) como sendo pela “*denominação*” e pelo “*diálogo*”.

²² No sentido de totalidade.

Segundo Paro a política:

[...] pode ser produzida, basicamente, de duas formas: pela dominação — quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto — ou pelo diálogo — quando há a troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas, ou seja, perspectiva democrática (2010, p. 27).

Esta citação está em consonância com os princípios norteadores desta tese, ou seja, com o princípio democrático, uma vez que considero todo ato democrático como um ato inclusivo. Considero que a democracia, só se realiza na forma de luta pela convivência pacífica e também pela sua própria condição política-cultural.

Paro (2000 apud BENEVIDES, 1998) ratifica esse meu pensar sobre democracia ao afirmar que democracia

[...] significa organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.” (p. 170).

Portanto, entendo que a forma em que a educação é concebida irá definir a principal implicação da condição política do homem, ou seja, diz respeito ao tipo de sociedade que se tem em mente em termos políticos e conseqüentemente ao tipo de homem político que se pretende formar, como por exemplo, o conceito crítico de educação ou conceito de educação do senso comum.

Numa sociedade democrática ou que tenha como horizonte a realização plena da democracia, para Paro, as duas características (pontos) essenciais do conceito crítico de educação adotados nesta tese ganham novas especificações:

Com relação ao primeiro ponto, significa que tomar o homem histórico como o objetivo da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade. Com relação ao segundo ponto, significa que, ao considerar a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura que, como toda construção histórica, só se transmite historicamente (2010, p.28).

De acordo com Santos e Paulino (2006 e 2008), as intenções que propõem a inclusão ou minimização da exclusão são concretizadas nas estratégias institucionais, nos documentos (no âmbito macro, meso ou micro) que regem as instituições, nos Projetos Político-pedagógicos, planejamentos de aula, nas regras ou acordos disciplinares ditos ou escritos,

enfim, nas diretrizes e norteamientos das ações que buscam a inclusão. Assim sendo, não basta que as leis, acordos ou regulamentos com vistas à Inclusão estejam impressos no papel e não expressos no cotidiano da instituição, mas sim que esses documentos e intenções embasem ações para aumentar a capacidade de uma instituição em atender à diversidade de alunos e considerar a perspectiva dos alunos. Portanto, o entendimento de política extrapola o de documentos e leis e a perspectiva dos gestores da instituição para considerar a perspectiva de construção histórica do sujeito e de organização da instituição para a inclusão (da qual documentos, intenções e perspectivas de gestão também são parte).

Por sua vez, a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas refere-se 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 alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (BOOTH ET ALII 2000, p.45)

✓ Práticas de Inclusão

De posse dessa concepção mais abrangente de educação, trata na seção anterior, e tendo como horizonte um ideal de sociedade democrática, podemos agora, considerar as práticas educativas e esboçar as diferenças que tais implicações representam com relação aos pressupostos de uma concepção tradicional de educação²³.

De modo conciso, segundo Paro, as diferenças entre a *Educação Crítica* e a *Educação do Senso Comum* decorrem do fato de que a ação educativa já não está mais preocupada apenas com a mera “passagem” de conhecimentos e informações, “o que oferecia motivos à escola tradicional para centrar sua atenção sobre o que ela considerava como os legítimos conteúdos” (2010, p. 28). Os conteúdos continuam sendo importantes, mas as atenções agora se estendem para o educador e para o educando. No caso específico desta tese, trata-se de saber como utilizar o corpo como instrumento didático – pedagógico na formação de professores tendo como foco de análise os processos de inclusão/exclusão em Educação.

Na contemporaneidade a própria compreensão de conteúdo tem agora um novo entendimento, que demanda outra metodologia de ensino, ou seja, outros instrumentos e práticas didático-metodológicas que deem subsídio para o aumento da participação, que

²³ Considero a concepção tradicional de educação aquela que considera que a função primordial da instituição escola é instruir, a mera passagem dos conteúdos do professor para o aluno.

realmente ofereçam possibilidades de aprendizagem, podendo ser utilizadas a criatividade e linguagem corporal alinhadas com os conteúdos tradicionais no processo de educação para todos.

De acordo com Paro (2010), quando se trata de passar apenas conhecimentos e informações, até se pode pensar num ensino totalmente verbalista, que ainda é bastante comum em todos os níveis de ensino, em detrimento de uma didática multifacetada, em que alunos e professores interagem todo tempo, seja em forma de trabalhos em grupos, o de recursos audiovisuais dentre outros.

Em relação a este fato, por mais que a prática mostre que esta forma de ensinar não é suficiente, ela ainda persiste, como por exemplo, na educação de adultos²⁴. Um estudo da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de São Paulo (2010, s/p) sobre como os adultos aprendem, levou às seguintes conclusões: adultos retêm 10% do que ouvem após 72 horas (3 dias); adultos retêm 85% do que ouvem, veem e fazem - no mesmo período; adultos podem se concentrar numa explanação teórica durante 10/15 minutos. Depois desse período de tempo a atenção dispersa; as informações mais lembradas são aquelas recebidas nos primeiros 15 minutos.

Em consonância com esses achados, Hamze nos lembra que “os alunos adultos aprendem compartilhando conceitos, e não somente recebendo informações a respeito” (2010, s/p). Entretanto, quando o conteúdo envolve toda a cultura, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, gosto artístico etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação ativa do educando e seus corpos não podem mais serem negligenciados, uma vez que podem ser utilizados como instrumentos didáticos pedagógicos na mediação desses conhecimentos.

Segundo Paro, a educação do *Senso Comum* e a *Educação Crítica* passaram a fazer parte de nosso cotidiano e muitas vezes nem percebemos as suas implicações nas nossas práticas docentes. Para o autor:

Quando o que se pretende é que o educando aprenda determinada parcela de uma matéria como aritmética ou geografia, pode parecer que a explicação dada por um professor dotado desses conhecimentos seja suficiente para produzir o ensino adequado. Até porque, mesmo que o aluno não tenha aprendido, a simples memorização basta para ele responder aos testes e provas e dar a impressão de que de fato assimilou esse conteúdo e de que este passou a compor sua personalidade.

A coisa é outra quando o que se deseja é que o educando assimile algo para além de conhecimentos e informações constantes das tradicionais disciplinas escolares;

²⁴ A opção por exemplos da educação de adultos se deve ao fato desta tese ter como objeto de pesquisa a formação de professores.

quando se quer, por exemplo, que ele desenvolva condutas relacionadas à lealdade, ao companheirismo ou ao gosto pelo saber. Aqui o ensino não se faz meramente pela explicação, e ao professor não basta deter determinados conhecimentos, mas ser portador desses valores que se pretende desenvolver e ser capaz de oferecer, com respaldo da instituição escolar, métodos que propiciem ao educando a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes (2010, p.29).

Quando se renuncia à concepção da educação do senso comum — que, em seus métodos de ensino, privilegia os “conteúdos” em detrimento dos sujeitos envolvidos — e se opta pela realização de uma educação democrática — que tem no ser humano-histórico sua principal referência — certamente há que se adotar outros parâmetros metodológicos, que levem em conta a condição de sujeito tanto do educando quanto do educador. Nesse sentido, o corpo enquanto instrumento de mediação e avaliação dos sujeitos pode ser considerado nas práticas pedagógicas.

Realizando um diálogo entre os autores Paro (2010) e Sawaia (2008), observo que Paro (2010), entende que para o educando, sua formação só se dá se ele dela participa como detentor de vontade, como ator e autor de seu processo de ensino aprendizagem. Assim, não basta que o educando realize sua atividade no processo. É imprescindível que essa atividade seja orientada por sua vontade, o que vem ao encontro do entendimento de Sawaia no que tange aos processos de inclusão/exclusão, ou seja, “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde sentir-se excluídos até sentir-se discriminados ou revoltados” (2008, p.6).

Na Educação Crítica o essencial a se considerar é que, se o objetivo a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados nesse processo de mediação do ensino aprendizagem precisam ser coerentes com esse fim. Sendo assim, o educando²⁵ precisa envolver-se nessa atividade como sujeito, como detentor de vontade, ou nas palavras de Paro: “como alguém que aprende porque quer” (2010, p.32). Eis a verdade com a qual a Didática deve deparar-se: o educando só aprende caso queira. Diante disso, o que há a fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Para isso, é preciso que se levem em conta as condições em que ele se faz sujeito, e nesse contexto, a Inclusão em Educação se faz ponte minimizando as barreiras de aprendizagem existentes no contexto educativo.

Ainda com respeito às implicações metodológicas em relação ao educando como sujeito, será que as instituições de ensino (públicas e privadas) estão atentas às condições em

²⁵ Que no processo de educação transforma sua personalidade para se constituir num ser humano histórico educado, que é o produto desse processo, onde ele é ator e autor do ato educativo.

que seus alunos chegam até elas? O que é feito em relação à diversidade existente? Os profissionais estão preparados para lidar com as diferenças?

Paro (2010) considera que para o educador, o aspecto mais evidente de sua condição de sujeito é que, do mesmo modo que o aluno somente aprende se quiser, também o professor precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo. Sua condição de educador, envolvido, portanto, na construção de personalidades humano-históricas, não permite que tenha uma atitude exterior ao processo ensino-aprendizagem, como mero repetidor de “conteúdos” a seus alunos:

Não basta conhecer determinado conteúdo e “explicá-lo” a seus alunos, é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo a que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática. (PARO, 2010, p.32).

Com base no entendimento de Paro com relação às políticas educacionais que dizem respeito às condições de trabalho, estas “devem ser orientadas para oferecer as condições tanto materiais quanto didáticas que não apenas permitam, mas também induzam os professores a realizar uma educação de boa qualidade” (Idem, p.32).

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

Por fim, a dimensão de orquestração das práticas de inclusão liga-se à preocupação em fazer com que as práticas das escolas

...reflitam as culturas e políticas de inclusão da escola [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos. (BOOTH, 1988 apud SANTOS, 2002, p.115-116).

Entrelaces tecidos a partir das pesquisas desenvolvidas

Neste capítulo da tese, busquei compilar e refletir sobre os resultados de teses e dissertações defendidas por membros do LaPEADE, entre os anos de 2004 e 2011 e ainda os resultados da pesquisas conduzidas pelo citado grupo, que refletem a identidade do mesmo,

ou seja, que utilizaram como referencial teórico metodológico as dimensões: culturas, políticas e práticas de inclusão em Educação.

A reflexão é importante porque as pesquisas supracitadas referendam e legitimam nossa perspectiva teórico-metodológica, sendo continuamente colocada à prova nas pesquisas que foram e ainda estão sendo realizadas pelo grupo. Desta maneira, as dimensões: culturas, políticas e práticas de inclusão deram e continuam dando subsídio analítico efetivo às nossas pesquisas.

A perspectiva analítica em construção e as suas dimensões de análise são processos que possuem vias de mão dupla, nos quais a teoria influencia a pesquisa e as práticas e estas influenciam a teoria.

Como foi proposto no início do capítulo, foram realizados diálogos com as pesquisas feitas pelo Laboratório em dois momentos distintos (tabela 7). Num primeiro momento no que tange à formação inicial de professores, tendo como referência as pesquisas: “Inclusão/exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas - Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha” (SANTOS et al, 2010); “Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (FONSECA, 2009); “Criatividade e Inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais” (SILVA, K, 2008); e “Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva” (SANTOS et al, 2007).

Num segundo momento, o diálogo foi realizado com as pesquisas que tiveram como alvo a formação continuada de professores. Aqui tivemos as pesquisas: “Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar” (LEME, 2011), “Das culturas as práticas: o que dizem professoras do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão” (GUEDES L., 2011), “No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores” (FREITAS, 2010); “O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação” (BRAZIL, 2010); “Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro”, sobre práticas pedagógicas de inclusão a partir de um caso de autismo (MELO, 2010); e “O princípio da Inclusão em Educação Física escolar: um estudo exploratório no município de São João del Rei” (2004).

Como o Laboratório também se abre para outros temas, existem duas pesquisas que não se enquadram na análise em questão, sendo elas Santiago (2011) e Guedes (2011).

AUTOR (ANO)	TIPO DE PESQUISA	PÚBLICO ALVO
-------------	------------------	--------------

SANTIAGO (2011)	Pesquisa individual	Crianças atendidas em Laboratórios de aprendizagem
GUEDES L. (2011)	Pesquisa individual	Formação continuada de professores
GUEDES M. (2011)	Pesquisa individual	Alunos do ensino fundamental em situação de risco social
LEME (2011)	Pesquisa individual	Formação continuada de professores
SANTOS et al (2010)	Pesquisa do grupo	Formação inicial de professores
SANTOS et al (2007)	Pesquisa do grupo	Formação inicial de professores
BRAZIL (2010)	Pesquisa individual	Formação continuada de professores
FREITAS (2010)	Pesquisa individual	Formação continuada de professores
MELO (2010)	Pesquisa individual	Formação continuada de professores
FONSECA (2009)	Pesquisa individual	Formação inicial de professores
SILVA, K (2008)	Pesquisa individual	Formação inicial de professores
SILVA, A (2004)	Pesquisa individual	Formação continuada de professores

Tabela 7: Autor (ano) - Tipo de pesquisa - Público alvo

As pesquisas defendidas pelo grupo (GUEDES, M, 2011; FONSECA, 2009; SILVA, K, 2008; SILVA, A, 2004) e em andamento (SILVA, A, 2008; BRITO, 2011) apresentam uma das identidades do LaPEADE que se sobressai, a identidade dos membros com formação específica em Educação Física, ou seja a reafirmação identitária de tal formação inicial, assim como também acontece com as identidades dos cursos de psicologia e pedagogia.

De acordo com os estudos analisados no que tange à formação inicial e continuada, tais sujeitos oriundos da área da Educação Física são excluídos já em sua formação inicial (FONSECA, 2009; SILVA, K, 2008 e SANTOS et al, 2007) e continuam o processo de exclusão depois de formados (SILVA, A, 2004).

Podemos considerar que as outras dissertações e teses realizadas por membros do grupo (tabela 9) não dialogam diretamente com sua área de formação, sendo elas: o Direito, de Brazil (2010), a Física, de Freitas (2010) e Psicologia, de Melo (2010), o que pode ser compreendido como uma mobilidade identitária na formação de tais lapeadianos como mostra a tabela (08) a seguir:

AUTOR (ANO)	FORMAÇÃO	PESQUISA
BRAZIL (2010)	Direito	Educação
FREITAS (2010)	Física	Educação
MELO (2010)	Psicologia	Educação

Tabela 8: Autor (ano) - Formação – Pesquisa (tabela adaptada de SANTOS, SILVA & FONSECA 2010).

O que vem se delineando nas pesquisas em realização do grupo, é que observações continuam a acontecer; nossa perspectiva analítica continua sendo testada, ou seja, temos 4 teses e 4 dissertações em andamento, a partir das quais podemos verificar que apenas três áreas de formação aparecem: Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Esse fato ratifica a identidade do grupo no decorrer dos anos, como pode ser verificado no quadro abaixo:

AUTOR (ANO) ²⁶	FORMAÇÃO	PESQUISA
MOTTA (2011)	Pedagogia	Educação
MORAIS (2011)	Museologia	Educação
FONSECA (2011)	Educação Física	Educação x Educação Física
SARDINHA (2011)	Pedagogia, Geografia	Educação
BRITO (2011)	Educação Física	Educação
OLIVEIRA (2011)	Pedagogia	Educação
MACÃS (2009)	Pedagogia, Filosofia	Educação
LAGO (2010)	Psicologia	Educação
SILVA, A (2008)	Educação Física	Educação x Educação Física

Tabela 9: Autor (ano) - Formação.

As pesquisas em andamento também apontam para um salto percentual dos estudos dos pesquisadores oriundos da Pedagogia. Até 2011, das nove pesquisas em andamento, mencionadas no parágrafo anterior, verificamos a seguinte distribuição no que tange à área de formação dos pesquisadores: Pedagogia²⁷ (4), Educação Física (3) Psicologia (1), Museologia (1).

Dois outros aspectos ainda podem ser observados. Quando pensamos no diálogo existente entre a área de formação e Inclusão em Educação, nas pesquisas em andamento, os pesquisadores oriundos da Educação Física (FONSECA, 2011; BRITA, 2011, SILVA, A, 2008) continuam estabelecendo e legitimando o diálogo entre as duas áreas de conhecimento, como o ocorrido nos estudos já encerrados de Guedes, M (2009), Fonseca (2009), Silva, K (2008) e Silva, A (2004). Assim sendo, os autores oriundos da Educação Física vêm se apresentando como os que predominantemente conversam e legitimam nosso referencial teórico metodológico de **Inclusão em Educação** e suas dimensões de Culturas, Políticas e Práticas diretamente em nossas pesquisas, e mesmo não sendo maioria numérica, marcam fortemente a identidade Lapeadiana.

²⁶ O ano se refere ao ano de ingresso no PPGE nas categorias mestrado e doutorado.

²⁷ Quando o pesquisador possui duas formações, dentre elas pedagogia, a identidade do curso de pedagogia prevalece, uma vez que os estudos estão sendo realizados num programa de pós-graduação em educação.

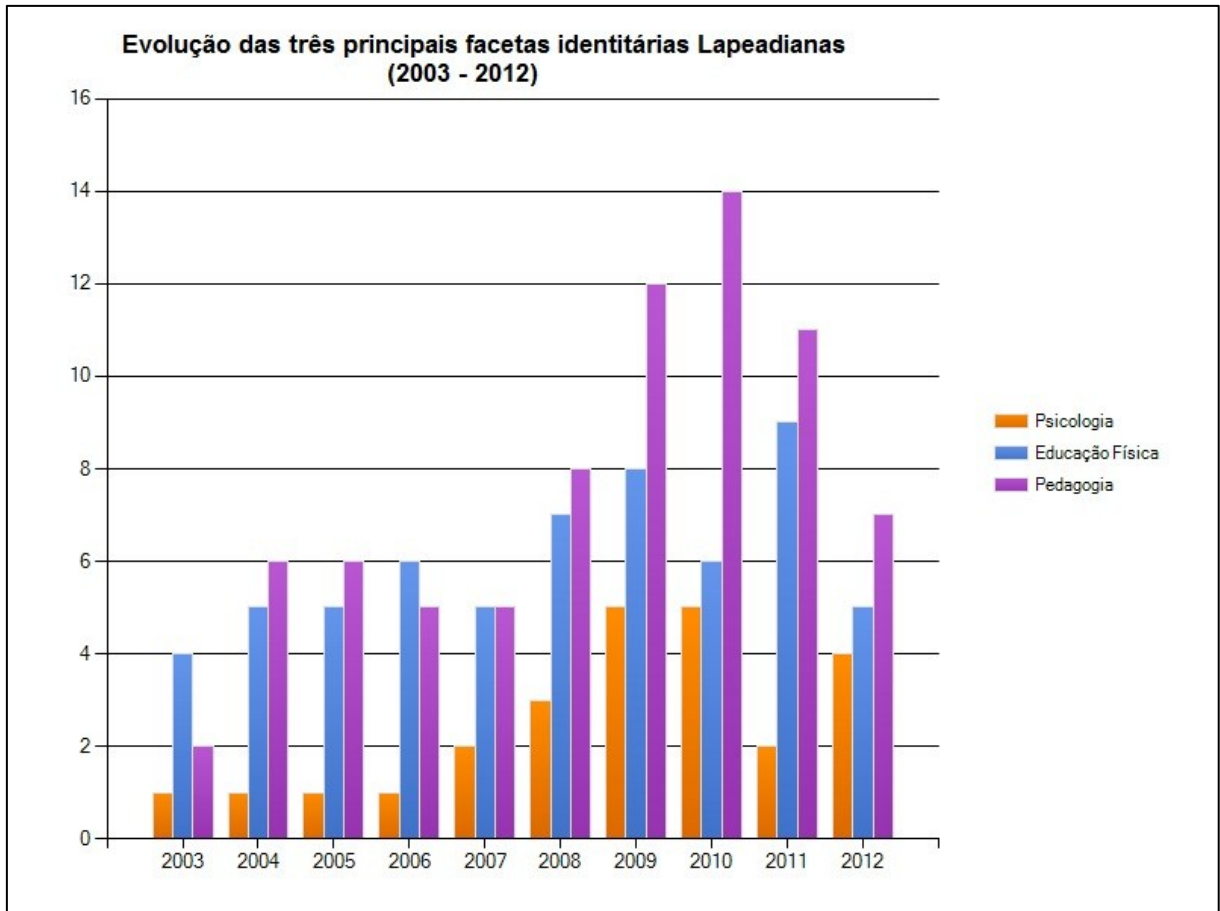


Gráfico 5: Principais identidades de formação acadêmica lapeadianas.

Vale lembrar que uma das maiores fontes de satisfação e riqueza do LaPEADE tem sido, desde o seu início, a diversidade de atores representantes das diversas áreas do conhecimento, que se não produziram, ainda, uma pesquisa, no sentido estrito do termo, têm produzido, por outro lado, artigos e trabalhos que confirmam nosso esforço de construção teórica que interliga os processos de inclusão/exclusão com as dimensões de análise propostas: culturas, políticas e práticas.

O capítulo seguinte trata o corpo como possibilidade pedagógica, traçando um perfil histórico-filosófico do mesmo até a contemporaneidade.

CAPÍTULO 02

CORPO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA: SUA IDENTIDADE E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo realizar um diálogo sob a ótica do corpo contemporâneo dos saberes e identidades mobilizados na formação de professores em busca da minimização dos processos de exclusão.

As categorias centrais da discussão que elencou os autores para o diálogo foram a “mobilidade” e o “deslizamento do eu”. A escolha se justifica porque ao realizar as leituras que embasam o estudo, percebi que as categorias mobilidade e deslizamento perpassam por todas as discussões que foram realizadas, agindo como eixo de complementaridade no qual o “deslizamento do eu” desloca-se da mente para corpo.

Nesse sentido, me apoio em Corbin (2008), Coutrine (2008) e Vigarello (2008) no que tange à história do corpo, em Ghiraldelli (2007) no que se refere à filosofia do corpo, com o intuito de operacionalizar o conceito de “corpo enquanto possibilidade pedagógica (CPP)”. Para discutir os processos de inclusão/exclusão que perpassam através do corpo, me baseio em Santos, Silva & Fonseca (2010), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos & Paulino (2006 e 2008).

Para pensar a questão da identidade fluida, híbrida e sua “mobilidade” na contemporaneidade, busquei subsídios em Bauman (1998; 2001; 2003 e 2005) e Hall (2006)²⁸; no que tange à formação de professores, lanço mão das ideias de Tardif (2002) e Tardif & Raymond (2000), quando eles pensam a questão da mobilização de saberes na construção identitária do professor.

Essas discussões podem ser compreendidas quando usamos o corpo como foco de discussão dos processos de inclusão/exclusão, uma vez que quando pensamos em processos de inclusão/exclusão e mobilização de identidades e saberes, temos no corpo um exemplo perfeito para nosso entendimento. Nesse sentido, o corpo passa por processos de inclusão/exclusão, solicitação de identidades e saberes em todos os dias da sua vida. Não temos o mesmo corpo a vida inteira, nosso corpo sofre modificações físicas, psicológicas, identitárias e cognitivas diariamente; tais modificações podem estar associadas a processos

²⁸É importante mencionar que Hall utiliza a categoria “sujeito” e Bauman a categoria “indivíduo” nos seus escritos. A presente tese respeitará a categoria eleita por cada autor.

contínuos de inclusão/exclusão. É nesse cenário de “mobilidade” processual extrema, de “deslizamento do eu” que tais reflexões se instauram.

Para fins de organização, a escrita deste capítulo em etapas distintas, que são as seguintes: “A operacionalização do conceito de Corpo como Possibilidade Pedagógica e os processos de inclusão/exclusão”; “Mobilidade identitária e os processos de inclusão/exclusão do corpo no mundo globalizado” e “A formação identitária do professor e a busca pela minimização das exclusões nos processos de ensino-aprendizagem”.

A operacionalização do conceito de Corpo como Possibilidade Pedagógica

O conceito de Corpo como Possibilidade Pedagógica (CPP) se apoia numa análise histórica e filosófica da construção da imagem e utilização do corpo. A questão é de natureza epistemológica²⁹ e diz respeito aos fundamentos da operacionalização do conceito de Corpo como Possibilidade Pedagógica, ou seja, de que maneira os docentes utilizam seus corpos e os corpos dos seus alunos durante suas aulas como possibilidade ou recurso pedagógico, independentemente das disciplinas que estejam lecionando.

Para operacionalizar esse conceito me fundamento em uma investigação histórica realizada por Corbin (2008), Coutrine (2008) e Vigarello (2008) na coleção “História do Corpo”, Volume 1: Da Renascença às Luzes; Volume 2: Da Revolução à Grande Guerra e Volume 3: As Mutações do olhar - O Século XX e na filosofia de Ghiraldelli (2007) na obra “O corpo: filosofia e educação”.

Os autores supracitados legitimam as investigações relacionadas ao corpo, quando apontam que a tradição filosófica designada pelo cartesianismo³⁰ atribuiu ao corpo, até o final do século XIX, um papel secundário. No entanto, na virada do século, a relação do sujeito com seu corpo passou a ser compreendida em outros termos. Para Coutrine, parafraseando Merleau-Ponty:

O século XX apagou a linha divisória do corpo e do espírito e encarando a vida humana como espiritual e corpórea de ponta a ponta, sempre apoiada sobre o corpo. (...) Para muitos pensadores, no final do século XIX, o corpo era um pedaço de

²⁹Ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade = Filosofia do Conhecimento, Teoria do Conhecimento. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=epistemologia>. Acesso em: 20/09/2011.

³⁰ Para saber mais leia: Santos. Márcia Patrício dos. **A força ontológica e epistemológica do corpo contra o cogito cartesiano**. Disponível em: <http://revistaitaca.org/versoes/vers06-06/74-85.pdf>. Acesso em: 20/09/2011.

matéria, um feixe de mecanismos. O século XX restaurou e aprofundou a questão da carne, isto é, do corpo animado. (2008, p.07)

Numa perspectiva histórica pode-se dizer que o corpo foi inventado teoricamente no século XX. Para Coutrine (2008), essa “invenção histórica” aconteceu em etapas distintas, que o mesmo descreve como passos:

- ✓ O primeiro passo foi dado pela psicanálise quando Freud observou que o inconsciente fala por meio do corpo. Tal constatação foi de suma importância porque abriu espaço para pensarmos as questões das somatizações, e a partir daí passamos a levar em conta a imagem do sujeito, daquele que viria a ser o eu-pele³¹.
- ✓ O segundo passo veio da ideia de Edmund Husserl, que entendia o corpo humano como ‘berço original de toda a significação’. Suas ideias repercutiram profundamente na França da fenomenologia ao existencialismo, onde surgiu um dos conceitos mais conhecidos do corpo elaborado por Maurice Merleau-Ponty – o corpo como encarnação da consciência e pivô do mundo. Nas palavras de Ghiraldelli, “corpo com vida e consciência” (2007, p. 09-10).
- ✓ O terceiro passo foi dado pela antropologia com as observações feitas por Marcel Mauss³² durante a primeira Guerra Mundial (1914-1918). Mauss pontuou a noção de técnica corporal, ou seja: “a maneira como os homens, sociedade por sociedade, de forma tradicional, sabe servir-se de seu corpo” (COUTRINE, 2008, p.08).

Assim sendo, o corpo foi ligado ao inconsciente por Freud, amarrado ao sujeito por Merleau-Ponty e inserido nas formas sociais da cultura por Mauss. No entanto, para Coutrine (2008), ainda faltava um obstáculo a ser superado: a obsessão linguística do estruturalismo³³, em que os corpos eram aprisionados no modelo cartesiano que, no cenário brasileiro pôde ser percebido, por exemplo, pela tentativa padronização dos corpos imposta pelo Golpe Militar de 1964, é importante pensar que foi uma tentativa de oposição contra a qual houve importantes resistências. Foi durante a ditadura que surgiu o Tropicalismo, ou seja, a linguagem era usada para impor o silenciamento dos corpos.

A linguagem, por exemplo, era usada como instrumento para impor exclusão, foi superada de forma processual, por meio dos movimentos sociais, como por exemplo, no caso

³¹A pele retrata claramente os distúrbios psíquicos em relação às realidades orgânicas, bem como aos fatos sociais. ANZIEU, Didier. **O eu-pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

³² Sociólogo e antropólogo Frances foi o pioneiro no estudo do corpo enquanto objeto da antropologia.

³³Teoria linguística que considera a língua como um conjunto estruturado, onde as analogias definem os termos. Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em: 20/09/2011.

do movimento feminista ocorrido no fim da década de 1960, onde pela primeira vez³⁴, os corpos passaram a ser usados para desempenhar seus primeiros papéis nos movimentos individualistas e igualitaristas de protesto contra o peso das hierarquias culturais, políticas e sociais, herdadas do passado.

Isso fica claro quando as mulheres, em protesto contra leis que proibiam o aborto³⁵ no final dos anos 1970, utilizaram como argumento o *slogan*: **Nosso corpo nos pertence**. O mesmo argumento foi usado na luta dos homossexuais pouco tempo depois.

O discurso e as estruturas estavam estreitamente ligados ao poder, ao passo que o corpo estava do lado das categorias oprimidas e marginalizadas: as minorias de raça, de classe ou de gênero pensavam ter apenas o próprio corpo, para opor o discurso do poder, a linguagem como instrumento para impor o silenciamento aos corpos (COUTRINE, 2008, p.09).

Ou seja, a linguagem tanto pode ser instrumento de opressão como um instrumento que visa à libertação, oposição e mudança, assim como ocorrem os processos de inclusão/exclusão que coexistem de forma imbricada, podendo ser visualizados, sentidos e representados através dos corpos de suas identidades, de forma individual, coletiva e institucional.

Em suma, afino meu olhar com Coutrine (2008) e Ghiraldelli (2007) para pensar o Corpo como Possibilidade Pedagógica (CPP), começando com um questionamento: o que, afinal, entendo como corpo, se a própria história do corpo mostra que as imagens e os discursos fazem do corpo um objeto cultural, mas ao mesmo tempo conservam um corpo integralmente material, ou seja, um corpo duplo?

Para responder a esse questionamento busco subsídio em Foucault, “que soube entender melhor do que ninguém o novo vocabulário a respeito do corpo e as tramas da modernidade. Ele próprio forjou vocábulos novos para descrever essas situações” (GHIRALDELLI, 2007, p.12), sendo eles anátomo-política do corpo³⁶ e biopolítica da população³⁷.

Foucault entende o corpo como sendo “ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história” (MACHADO, 2006, p. 168). Sintetizando, pode-se dizer que, para Foucault, “o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente um *locus* físico e concreto” (idem,

³⁴ Em termos políticos é possível, mas se pensarmos o esporte e o próprio cinema hollywoodiano o corpo já vinha sendo usado como arma de libertação.

³⁵ Nos Estados Unidos da América.

³⁶ Tem “como objeto o corpo individual, considerado como uma máquina”. (CASTRO, 2009, p.57).

³⁷ Tem como objeto “o corpo vivente, suporte dos processos biológicos (nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida)” – corpo espécie (CASTRO, 2009, p.58). “Há que entender por biopolítica a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população” (CASTRO, 2009, p.59-60)

idem), ou seja, é a condição física de estar no mundo, de estabelecer relações no universo cultural, religioso³⁸, social e econômico, seja no âmbito individual ou coletivo.

Para Foucault, a matéria física do corpo não é inerte, *sem vida*, é um corpo ajustável, adaptável por técnicas disciplinares e de biopolítica. Nesse sentido, “o corpo é um ente – com sua propriedade de “ser” – que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas” (MACHADO, 2006, p. 168).

Retomando a perspectiva histórica escolhida para operacionalizar o conceito de Corpo como Possibilidade Pedagógica (CPP), volto a Corbin (2008), Coutrine (2008), Vigarello (2008) que apresentam o corpo com um olhar plural e representativo, com amplas contribuições ao longo dos séculos para os estudos que têm o corpo como objeto.

Para esses autores, a lógica mecânica do século XVII, a lógica energética do século XIX e a lógica informacional do século XX foram usadas como abordagens de estudos que tiveram o corpo como objeto ao longo da sua história. Para muitos pensadores, no final do século XIX, o corpo era um pedaço de matéria, um feixe de mecanismos. O século XX resgatou e aprofundou a questão da carne, do corpo animado, corpo vivo, que age, reage e interage, estabelecendo relações corpóreas.

Baseada na história do corpo narrada por Coutrine, o Corpo como Possibilidade Pedagógica (CPP) é estabelecido com a chegada do século XXI, onde a relação entre o sujeito e seu corpo passou a ser definida em outros termos: “Nosso século apagou a linha divisória do corpo e do espírito e encara a vida humana como espiritual e corpórea (2008, p.07)” sempre apoiada e vivida sobre o corpo. É desse corpo que estou falando: que é objetivo e subjetivo; espiritual e corpóreo; que representa e é representado; que carrega consigo sua cultura, sua história, que sofre processos identitários e de inclusão/exclusão no campo individual e coletivo.

Um corpo unitário e ao mesmo tempo duplo, no sentido de ser concebido, por exemplo, de corpo e espírito. Unitário por compreender que corpo e espírito são componentes do mesmo ser, e duplo, que de acordo com a filosofia do corpo descrita por Ghirdelli “corpo como duplo “autômato” e “eu”- eis aí o homem e a mulher dos nossos tempos” (2007, p.11), porque abrange duas dimensões, sendo elas: o corpo enquanto uma máquina autônoma, que na contemporaneidade é compreendida enquanto peça manipulável, moldável articulado ao *self* (eu – si mesmo). No entanto, segundo o autor::

³⁸ Reconheço a complexidade e riqueza das discussões sobre o corpo a partir da religiosidade. Entretanto, ressalto que esta seara não constituirá foco de análise na presente tese, tendo em vista o limite de tempo permitido para completá-la.

Mais que manipulação, o que fizemos foi uma reconstrução ou reinvenção do homem. Mantivemos sua independência enquanto máquina, mas reconhecemos ser ele sede da vida na condição de organismo (Idem, *ibidem*).

Para que o conceito fique mais claro, torna-se importante lançar mão da variação do conceito de vaidade explanada por Ghiraldelli que, na época pré-moderna estava vinculada a concepções e opiniões morais, “vaidade intelectual e vaidade moral”. Por exemplo, uma pessoa “podia ser descuidada nos aspectos físicos e, no entanto, ser vaidosa de “si mesma”, ou seja, do que pensava a respeito de doutrinas ou mesmo de suas opiniões morais e de sua consciência crítica” (Idem, p.09).

Hoje, segundo o mesmo autor:

[...] vaidoso e vaidosa são as pessoas que, por definição, cuidam de si mesma. Nos termos atuais cuidam do corpo. A semântica mudou. O “si mesmo” não é mais o conteúdo do que pensamos, “o que esta na mente” e se relaciona com o corpo de maneira contingente; o self não é mais a mente isolada andando sem pernas pela cidade. É, fundamentalmente, um “bípede sem pernas” enquanto corpo. Redescrevemos nossa relação com o corpo (Idem, *ibidem*).

Mobilidade identitária do corpo no mundo globalizado

A globalização faz parte do nosso cotidiano. Para Neyza Prochet (2011), se faz presente nas discussões, na política e na economia. A globalização vem influenciando e sendo influenciada pelo contexto cultural onde está inserida, sendo colocada ora na condição de solução, ora na condição de causa de nossos problemas. De acordo com Prochet, esse fenômeno vem provocando mudanças nos parâmetros da condição humana através do que os especialistas chamam de compressão do espaço/tempo,

[...] onde as distâncias se encurtam, o tempo se acelera, ideias e notícias difundem-se numa velocidade espantosa. [...] Os acontecimentos não ocorrem mais acolá, mas aqui. Não foi mais naquela hora, mas agora. A concorrência desleal e desenfreada provoca a perda de milhões de empregos, para uns, para outros, ganhos imensos. A promessa de uma globalização social e econômica é limitada a um pequeno grupo e deixa uma enorme maioria à sombra das vantagens e dos confortos prometidos (idem, p.01).

Assim sendo, grande parte da população fica a par do desenvolvimento global através da mídia, mas pode se sentir excluída desse processo, em face de suas condições socioeconômicas. Os privilégios, por exemplo, no caso dos avanços da medicina, são perceptíveis quando visualizamos a tabela de preços de consultas médicas, exames e/ou procedimentos cirúrgicos, em que apenas aqueles com condições financeiras favoráveis podem usufruir destes procedimentos. A maioria, porém, não tem acesso a tais tratamentos e procedimentos, caracterizando assim os processos de exclusão.

Podem existir ainda algumas situações em que há situações econômicas para a inclusão do indivíduo no avanço da ciência e tecnologia, mas os mesmos são excluídos dos tratamentos e procedimentos por decisões de cunho ideológico.

No nosso cotidiano, promessas de riqueza e fama instantâneas são anunciadas à população a todo o momento, de modo que somos instigados ao consumismo o tempo todo. O *marketing* e a propaganda³⁹ nos dizem que só seremos aceitos socialmente se pertencermos à “roda” do consumo onde os corpos são usados como vitrines.

Nesse sentido, para Prochet, “o valor de uma pessoa passa a ser dado pelo que tem e pelo que aparenta ter, mostrando uma realidade cruel que divide o mundo em dois: os abastados e os excluídos” (2011, p.01). Ou seja, alguns indivíduos estão plenamente incluídos do mundo do consumo, enquanto outros são visivelmente excluídos pela sua condição sócio/econômico/cultural.

Para Bauman, o conceito de *mobilidade* parte do conceito de localização. Para o autor, “partindo do princípio de que estamos todos em movimento, é impossível que este movimento seja igual para todos, porque não estamos no mesmo lugar no estrato mundial” (apud PROCHET, 2011, p.01). Os indivíduos abastados são livres de fronteiras e não possuem restrições espaciais e muitos deles se tornam *globais* e o resto da população, que não possui as mesmas condições sociais, permanece limitada à sua localização territorial, isto é, à sua dependência de referências locais, o que se transforma numa característica de menos valia, ampliando o abismo entre o clube dos abastados e o resto dos excluídos (PROCHET, 2011).

Se pensarmos que o processo de globalização inclui uma participação extremamente importante das mídias como a TV e a Internet, essa hipótese pode ser questionada. Hoje em dia se formos a uma aldeia indígena provavelmente encontraremos alguma referência à coca-cola, a algum time de futebol etc... A questão do *local* na globalização e de seu enfraquecimento se relaciona a uma rede de deslocamentos “reais” e virtuais.

E é nesse cenário que penso a questão da identidade, sua *mobilidade* e os processos de inclusão/exclusão no curso de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo Bauman (2001), essa nova fase da modernidade que se caracteriza pela sua liquidez, pode ser compreendida como “modernidade líquida”. O autor usa a ideia de liquidez em oposição à de solidez, o que ele considera como uma metáfora apropriada para a primeira modernidade.

³⁹A História das coisas. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=lgmTfPzLl4E>

De acordo com o pensamento de Bauman (2001), essa liquidez estaria invadindo todas as estruturas da modernidade que anteriormente apresentavam como características estruturas fixas e sólidas. Como por exemplo, posso pensar na economia desterritorializada⁴⁰, ou seja, as grandes multinacionais não ocupam com exclusividade seus países, pelo contrário, elas estão ocupando territórios que oferecem incentivos fiscais e mão de obra barata, e essa desterritorialização, ou em outras palavras, essa mobilidade territorial, faz com que seus produtos sejam competitivos no mercado do consumo e os lucros não fiquem onde as mercadorias foram produzidas.

O conceito de desterritorialização carrega consigo a categoria da *mobilidade* que me faz pensar nos processos de inclusão/exclusão, que não são fixos e muito menos sólidos. Em suma, são dinâmicos. Ao pensar hipoteticamente que ao levar uma multinacional americana instalada na África para a Ásia, os dois grupos de pessoas, representados pelos corpos dos seus trabalhadores, economicamente envolvidos na produção daquela empresa, passam por processos de inclusão/exclusão, que podem ser percebidos nas suas facetas socioeconômicas, educacionais e culturais, em que corpos diferenciados são solicitados para representar identidades distintas.

Outro aspecto que também pode ser pensado é o tratamento empregado aos corpos⁴¹. O trabalho que antes era exclusivamente executado por corpos padronizados e vigiados em grandes fábricas, hoje, em muitos lugares, é flexível (no que tange aos horários, locais e à flexibilidade trabalhista). Os corpos deixaram de ser vigiados e passaram a ser governados pela liberdade⁴² (ROSE, 1999).

Isso aconteceu porque os indivíduos, procurando suprir as necessidades físicas, psicológicas, econômicas e sociais dos seus corpos, passaram a pleitear por liberdade, por menos controle⁴³. A nova estratégia de domínio do corpo e conseqüentemente do indivíduo, passou a ser a liberdade, na qual os mesmos passaram a ser governados, controlados pela *liberdade*, conforme o entendimento de Bauman (1999), segundo Coutinho:

[...] a própria ideia de liberdade, mais do que uma ambição, se tornou uma constante e indispensável exigência contemporânea – alimenta as inquietações pós-modernas, diferentemente das inquietações de outrora, que nasciam do demasiado desejo de controle e ordem (2001, p.138).

⁴⁰ Não depende da localidade onde são produzidos.

⁴¹ Esses corpos passaram a ser mão-de-obra flexível, cada vez com menos direitos trabalhistas.

⁴² Conforme capítulo 4.

⁴³ Além da influencia da tecnologia.

Em suma, a produção do poder que antes dependia da localização territorial também se tornou *fluida*, hoje não é necessário estar num local para manter o controle sobre ele, a própria distância e o nomadismo se tornaram estratégias de poder. Isso se materializa através das representações corpóreas, nas fábricas, na moda, no consumo, nas relações interpessoais e na aparência física.

O indivíduo se torna cada vez mais apto a escolher *livremente*, dentre as opções que o mercado dispõe ao consumo; dependendo do seu poder aquisitivo, ele pode estar incluído ou excluído e seu corpo representa esta escolha. Tais escolhas podem ser representadas através das seguintes categorias: da moda⁴⁴, maneira como se mostra para o mundo: o corpo pode representar pessoas sofisticadas, largas, modernas e tradicionais; no que se refere ao foro íntimo o corpo pode representar pessoas equilibradas, estressadas, calmas e ligadas; no aspecto físico, biológico, o corpo pode representar pessoas saradas, magras, gordas e saudáveis; e no viés interpessoal, o corpo pode representar pessoas legais, sensuais e atraentes.

As possibilidades de escolha do indivíduo no mundo do consumo são infinitas, mas isso não faz com que os mesmos se sintam mais felizes em meio a tantas possibilidades. As consequências de uma “má escolha” recaem sobre o indivíduo, não existem mais bases sólidas nas quais se possam apoiar caso tomem uma “má decisão”. Os mesmos estão o tempo todo querendo apoiar-se dentro de um padrão de normalidade que muda de acordo com a identidade solicitada, com as regras do mercado e do consumo, em que os processos dinâmicos de inclusão/exclusão ocorrem o tempo todo.

Uma grande mudança está em curso na atualidade e se torna cada vez mais radical a cada deslocamento do tempo e do espaço das dimensões tradicionais, como no exemplo da desterritorialização. Outra face da desterritorialização que abarca nosso cotidiano é a desterritorialização disseminada pela internet, nas quais as lojas e empresas se instalavam em tempo real sem utilização do espaço físico, fixo e tradicional. Os endereços físicos localizados em endereços reais passaram a ser virtuais, os endereços virtuais estão disponíveis para todos que tenham acesso à internet.

⁴⁴Definições do dicionário Houaiss: (1) Um conjunto de opiniões, gostos, assim como modos de agir, viver e sentir coletivos, por exemplo: a moda masculina, entre os adolescentes, é moda ter um diário; (2) Uso: o uso de novos tecidos, cores, matérias-primas etc. sugeridos para a indumentária humana por costureiros e figurinistas de renome, como por exemplo: a moda outono-inverno; (3) a indústria ou o comércio da roupa. Exemplo: Ela trabalha com moda; (4) Grande interesse; fixação, mania. Exemplo: conversar pela internet virou moda.

A desterritorialização promovida pelo uso da internet, uma desterritorialização digital, passa também pelos corpos, que deixam de ser fixos, encarnados e passam a ser fluidos, móveis, e também *online*. Os indivíduos passaram a ser incluídos ou excluídos digitais.

Num mundo *online* que funciona sobre outra lógica, o deslocamento *do tempo e do espaço* é constante, só preciso estar *online* para poder estar e/ou acessar páginas e endereços eletrônicos de todo mundo. Estando *online* passamos a ser cidadãos do mundo e somos representados por corpos que são criados de acordo com nosso desejo. Atrás do computador meu corpo pode ser o que eu quiser, posso me descrever ou postar uma imagem que represente o que eu achar mais adequado, que pode ser fiel à minha imagem corporal ou não, ou seja, quando estou *online* meu corpo pode ser uma representação real ou idealizada de toda a cultura corporal que me cerca.

Já Bauman (1998), ao pensar a questão das identidades líquidas, lança mão da periodização histórica. Para ele, a identidade durante a modernidade, em oposição ao período pré-moderno, passou a ser uma questão de edificação, de empenho individual. Durante o período anterior à modernidade, as identidades eram atribuídas, o indivíduo era algo pré-determinado, fixo, não havia opção, ou mesmo empenho capaz de mudar tal atribuição⁴⁵. As pessoas nasciam pré-destinadas a determinadas identidades, como por exemplo: o filho do alfaiate seguiria a identidade profissional do pai, assim como o filho do médico, do advogado e etc. seguiriam as identidades pré-determinadas para eles.

Os indivíduos, mesmo sem se identificar com determinadas identidades, eram obrigados a assumi-las porque as mesmas eram uma imposição política e ou social que lhes eram atribuídas. Esse modelo identitário impositivo ainda não foi completamente superado. Ainda existem algumas identidades que são assim forjadas, como por exemplo: os príncipes herdeiros da monarquia⁴⁶, que passam uma parte da vida se preparando para ser rei.

Não houve um rompimento com a identidade atribuída aos indivíduos, a modernidade⁴⁷ não rompeu com as identidades sólidas, coesas, e mesmo fixas, ela apenas começou a considerar válido e obrigatório o esforço dos indivíduos para construí-las, com a justificativa de que após adquirir uma identidade era muito difícil dela se desvencilhar.

A identidade durante a modernidade era vivida como projeto de vida, e assim devia ser construída vagarosamente, com muito esforço, com o objetivo de chegar a um ponto final.

⁴⁵ Em termos de século, quais períodos corresponderiam à “pré-modernidade” e à “modernidade”.

⁴⁶ Monarquias vigentes na atualidade: <http://personales.ya.com/fororeal/monarquiasmundo.html>.

⁴⁷ Para Hall (2006) apud Giddens, A (1990) a modernidade é uma forma altamente reflexiva de vida na qual as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas a luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando assim constitutivamente, seu caráter (p. 37-38).

Nesse sentido, quando fazemos um exercício de memória, não é difícil identificarmos indivíduos que construíram suas identidades como projetos de vida.

Houve um período na modernidade em que as identidades passavam por um processo de eliminação da ambivalência⁴⁸. Nesse período, apesar das identidades deixarem de ser atribuídas e passarem a ser constituídas sob a responsabilidade dos indivíduos, as mesmas, após sua definição, passam a ter um fim e se tornam imutáveis. Para Bauman (1999), qualquer identidade que não fosse clara, ou que não pudesse se situar claramente de uma forma ou outra, passou a ser considerada como um problema. Os indivíduos eram orientados a assumirem uma única identidade.

Mocellin (2008) assegura que o próprio Bauman afirma que esse contexto não é mais totalmente válido. Hoje se vive em um momento no qual esse medo da ambivalência quanto às identidades é bem menor do que outrora. Durante as nossas vidas assumimos tantas identidades quantas nos convierem e essas são elencadas de acordo com a necessidade e os processos de inclusão/exclusão vividos por cada um. Para Bauman, “a própria ambivalência se torna um valor. Num mundo onde tudo é transitório, uma identidade fixa e bem definida não parece ser muito atrativa, pois representa um indivíduo estagnado que não está disponível para mudanças” (apud MOCELLIN, 2008, p.23).

Manter a formação identitária aberta a novas facetas significa não se fixar em nada. Para Bauman (1998), a dificuldade que hoje se encontra ao forjar as identidades já não é o seu descobrimento, sua invenção, sua construção ou mesmo sua compra, trata-se de criar estratégias para impedi-la de ser demasiadamente firme e aderir depressa demais ao corpo. Para Bauman “a estratégia de vida pós-moderna⁴⁹ não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe.” (1998, p.114)

Bauman (2001), ao pensar as identidades, aponta que elas podem ser organizadas sobre dois eixos, o trabalho e o consumo. Para o autor, as identidades forjadas em torno do trabalho são reguladas, normatizadas e controladas conforme o papel social, o que ele chama de cadeia produtiva. Já as identidades organizadas em torno do consumo, não são normatizadas e são orientadas pela sedução, pelo desejo e são construídas através do próprio consumo.

⁴⁸ Estado, condição ou caráter do que é ambivalente, do que apresenta dois componentes ou valores de sentidos opostos ou não. Houaiss (2003).

⁴⁹ Pós-modernidade segundo Bauman é uma realidade ambígua, multiforme, na qual como na clássica expressão do manifesto comunista, tudo que é sólido se desmancha no ar. Atualmente este autor prefere usar a expressão modernidade líquida ao invés de pós-modernidade.

Tal construção torna o produto e o produtor partes do mesmo processo que faz a identidade se tornar líquida, moldável, em suma, móvel. Devido a essa liquidez das identidades e sua instabilidade e a liberdade que o indivíduo possui para solicitá-las, Bauman (2001) fala metaforicamente nos supermercados das identidades, que o indivíduo, munido da sua liberdade de escolha vai à compra das identidades e as mantém enquanto as desejam.

As identidades forjadas passam a ter características parecidas com os bens de consumo. Assim como o consumo, as identidades apresentam como características o descarte e transitoriedade, ou seja, quando eu não estou mais satisfeita com minha identidade, eu a descarto e vou a supermercado das identidades adquirir, como consumidora, uma nova identidade, que é representada por meio do meu corpo, o que Ghiraldelli (2007) denomina de *deslizamento do eu*. Para ele, a identidade transitou da mente para o corpo, houve um deslocamento identitário.

As concepções de corpo sofreram alterações expressivas da modernidade sólida para a modernidade líquida, segundo Bauman (2001), passando da produção da saúde até chegar ao consumo *Fitness*, do corpo perfeito, malhado que todas as roupas possam ser expostas, corpo vitrine, corpo consumo, o mercado de consumo do corpo. Corpo mutável em constante movimento.

Bauman (2001), em seu livro *A modernidade líquida*, aponta que a saúde se refere ao estado desejável do corpo, um estado normal. Em condições físicas de executar seu papel social, mas o que vem a ser um corpo normal? O que significa ter um corpo em condições físicas normais?

Para compreender o conceito de normalidade, busco apoio em Canguilhem, trazido por Coelho (1999), na obra *Normal – Patológico, Saúde – Doença: Revisitando Canguilhem*. Para ele, o conceito de normalidade se constitui a partir de uma visão histórica, que investiga a noção de normal e de patológico. Doenças eram entendidas com desvio de uma norma fixa, constante. A prática médica dirigia-se a estabelecer “cientificamente” essa norma e a retornar o paciente à saúde, restabelecendo a norma.

Canguilhem, segundo Coelho (1999), discorda, formalmente, da noção de normalidade supracitada. Para ele, não existe harmonia preestabelecida. É o sofrimento, e não o desvio, que determina o estado de doença. *Diversidade não significa doença. Uma anomalia não é uma anormalidade*. Para os seres vivos, normalidade é uma atividade e não um estado fixo, predeterminado.

A normalidade para Canguilhem é a habilidade de adaptação a circunstâncias em mudança e a ambientes variados, é flexibilidade. A doença seria incapacidade de cumprir os

padrões preestabelecidos, ou seja, as normas pelas quais medimos a nós mesmos como sendo normais. Portanto, não existe patologia puramente objetiva. A vida não é um conjunto fixo de leis naturais ou científicas, é ação, mobilidade, esforço constante de resistir à morte.

A vida implica em autopreservação, por meio de autorregulação. A especificidade humana criou formas, sistemas e instrumentos que ajudam a lidar com o ambiente – o que Canguilhem denominou de normatividade: referências pessoais à norma. Então, ser saudável significa não apenas ser normal, mas também ser normativo. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de tolerar infrações da norma habitual, instituindo novas normas em novas situações. Sendo assim, se a vida segue uma norma, ser saudável implicaria em se adequar às circunstâncias, ou seja, a forma da vida é controlada pela experiência, pela ação, pelo movimento.

O indivíduo é condenado a adaptar-se a um ambiente, a agir nele, a modificá-lo, segundo suas necessidades e, assim, criando novas formas de enfrentamento, novas maneiras de operar a realidade. Dessa forma, razão e vida são cartas do mesmo baralho, facetas que constituem a mesma identidade, estando interconectadas, nenhuma controla a outra, mas influenciam-se mutuamente.

Retornando às questões de saúde, a aptidão física para Bauman (2001) significa ter um corpo maleável, ajustável, pronto para assumir novas representações identitárias, um corpo moldável às mais diversas situações. Aptidão significa estar pronto, apto para mudanças e Bauman considera que isso vai contra a ideia de normalidade. Para ele, se ter saúde significa seguir as regras, ter aptidão significa estar pronto para superar as regras.

A aptidão exige um autoexame constante, e autorrecriminação permanente, nunca se chega ao ponto que se deseja. A saúde não resiste como valor em uma sociedade onde todas as normas são abaladas e substituídas periodicamente. O normal de ontem é empecilho hoje. O cuidado com o corpo hoje, mesmo disfarçado como saúde, segue o padrão da aptidão, do estar pronto a novas experiências e possibilidades, e de uma insatisfação constante com as possibilidades atuais. (BAUMAN, 2001 apud MOCELLIM, 2008, p.25-26)

Em suma, a pós-modernidade inaugurou um novo período, transformando a identidade em uma questão de realização, deixando de ser uma imposição e passando a ser uma concretização, na qual o esforço individual faz a diferença na constituição das identidades:

O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme oposição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma exuberante e sólida identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo. (BAUMAN, 1998, p.30)

Assim, o corpo deixou de ser uma herança genética e passou a ser construído, modelado, de acordo com as regras do consumo, da moda, da normalidade e da beleza de cada

cultura. Hoje em dia, podemos ter o corpo que nossa conta bancária pode pagar, uma vez que se conhece os efeitos da comida, da medicina, da estética e da moda sobre esse corpo. As preocupações com uma alimentação saudável, com a obesidade e com a saúde passaram a ser representadas pelas identidades solicitadas para ocasiões diferenciadas.

Nesse sentido, proponho aqui algumas reflexões: Qual(is) identidade(s) meu corpo representa? Que identidade corpórea eu solicito para ir à Faculdade? De que maneira eu sou influenciada nos meus hábitos alimentares? Será que tenho consciência de que o meu corpo representa meus hábitos alimentares? De que maneira o mundo globalizado influencia, ou não, a minha percepção sobre o meu padrão corporal?

Essas são questões que me fazem pensar a respeito do hibridismo, da fluidez, da mobilidade dos processos identitários, do deslizamento do eu, dos processos de inclusão/exclusão e formação de professores em busca da minimização da exclusão nas relações ensino-aprendizagem, que são alvos de reflexão desta tese.

O corpo representa identidades, fluidas, híbridas e móveis. Cada vez mais pessoas vão aos cirurgiões plásticos com fotos que indicam o modelo de corpo que desejam ter, e muitas delas voltam depois de algum tempo solicitando novas alterações. Estar em forma, ou não, deixou de ser apenas preocupação com a saúde, ter um corpo bacana⁵⁰ representa estar incluído em uma sociedade que vive sob a ditadura da magreza e da moda.

As roupas ditas bonitas, bacanas, vestem bem apenas manequins muito pequenos, por exemplo, manequim feminino 36, 38, no máximo 40, ignorando o padrão físico das brasileiras que possuem quadril largo. No entanto, a moda não está apenas nas vitrines das lojas, as propagandas adentram em nossas casas, em nossas vidas, pela TV, jornais, revistas, internet, e-mail, agindo como uma lavagem cerebral. É como se uma voz dissesse a todos e o tempo todo sobre a necessidade de consumir determinado produto para pertencer ao grupo, para se sentir mais bonito, para ser aceito, incluído.

Outro conceito operado por Bauman (2003) no que tange à identidade é o de comunidade. Este autor entende que a identidade substitui a comunidade no sentido das regras, padrões de conduta, e zona de conforto, pela falta de estabilidade do mundo sem padrões sólidos e fixos, no qual a construção identitária se torna fluida, frágil, instável, enfim, móvel.

⁵⁰Regionalismo: Brasil. Uso: informal. (1) palavra - ônibus que qualifica pessoas ou coisas com atributos positivos: bonito (*um cara b.*; *uma roupa b.*); bom (*um pai b.*); afável, compreensivo (*um chefe b.*); interessante (*uma ideia b.*); correto (*uma atitude b.*) etc. Houaiss (2003)

Bauman (2001; 2003), traz o conceito de comunidades cabides, que são fluidas, passageiras e que estão destinadas para interesses específicos. O autor aponta que essas comunidades se reúnem em torno de eventos e espetáculos que demandam corpos diferenciados, como por exemplo: espetáculos artísticos (circo, cinema, teatro, concertos musicais), espetáculos esportivos (Olimpíadas, Copa do Mundo), espetáculos da moda (Semana da moda de Nova Iorque, Semana da moda de Milão, São Paulo *Fashion week*, *Fashion Rio*), nos quais a identidade do público enquanto coletivo, não possui um laço duradouro, ela é apenas circunstancial enquanto público de evento.

Segundo Bauman (2001), as chamadas comunidades cabides estão ligadas às comunidades estéticas que reúnem públicos-corpos diferenciados. No entanto, o autor ressalta que dificilmente tais comunidades conseguem convergir os interesses individuais com os interesses do coletivo, pois não beneficiam laços duradouros, conforme apontam os exemplos supracitados.

Portanto, o processo de construção da identidade para Bauman (2005), assim como os processos de inclusão para Santos (2010; 2009; 2008 e 2006) são processos que não têm fim ou destino, são multifacetados, nos quais os objetivos se transformam antes mesmo de serem alcançados, pois pode ocorrer que ao ser incluído em determinado grupo, poderei ou não, estar excluído de outro.

Nesse sentido, a construção da identidade e do processo inclusivo é sempre um projeto inacabado, nos quais os grupos deveriam ser maleáveis, moldáveis, em que o corpo do indivíduo edificador da identidade não deve ser dócil, domesticado, mas suas atitudes sempre mutáveis e readaptáveis.

Em suma, para Bauman (2005) as identidades se tornam, em nosso mundo moderno-líquido, mais ambivalentes e líquidas. A necessidade de ininterruptão de toda uma vida, assim como a coerência e única interpretação identitária. Os projetos de vida vitalícios, hoje, já não são bem acolhidos. Nas palavras de Bauman, “em nossa época líquida-moderna, em que o indivíduo livre, flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo”- ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto” (2005, p.35).

A ideia de mobilidade identitária de Bauman (2005) e as reflexões a respeito das identidades líquidas, fluidas podem ser complementadas por Stuart Hall quando o mesmo aponta como as identidades estão sendo extremamente discutidas na teoria social. Para este, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (2006, p.7).

Para Hall (2006), a identidade é uma celebração móvel, ou seja, o indivíduo pós-moderno⁵¹ não nasce com uma identidade pré-determinada. Ele próprio é responsável pela construção do seu perfil identitário que é multifacetado; suas identidades são construídas, solicitadas e fluidas, e não estão fixadas socialmente, tendo passado ao longo de sua construção por processos de inclusão/exclusão de grupos ou identidades distintas que constituem o indivíduo.

Para Bauman (2005) e Hall (2006), as mudanças estruturais globais que tiveram início nas sociedades modernas, nas quais as pessoas nasciam com identidades pré-determinadas e fixas, hoje estão sendo transformadas, passando a ser concebidas por corpos mutáveis, que representam as ideias que temos de indivíduos, e nossas formas de desempenhar uma identidade.

Hall (2006) considera que existem três concepções bastante diferentes de identidade, sendo elas: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo era baseado na ideia de ser humano autônomo, único, centrado, unificado e coerente. Para Hall, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (2006, p.11). Segundo esta visão, todos os homens eram concebidos enquanto seres dotados de razão que conduzia suas ações, sendo que as identidades eram coerente e racionalmente construídas. Era também uma visão muito individualista do sujeito e de sua identidade.

Já o sujeito sociológico, para Hall, nasceu com as mudanças complexas pelas quais passavam as sociedades modernas. A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno “e a consciência que o núcleo central desse indivíduo não era autônomo nem autossuficiente” (idem, p.11), mas era formado na relação com as outras pessoas por ele consideradas importantes. É uma noção de identidade que depende de uma estrutura social, e que não pode ser constituída independentemente dela.

Porém, desde o fim do século XX, tem sido argumentado que essas noções de autoidentidade não correspondem mais à realidade. Hall (2006) argumenta que a identidade unificada e estável, está se tornando fragmentada; e o indivíduo pós-moderno é forjado não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.

Hall (2006) mostra que as identidades do indivíduo pós-moderno têm sido forjadas num momento de intensa globalização. A revolução tecnológica e modernização do transporte

⁵¹ Hall faz um percurso histórico longo e mesmo na modernidade Hall examina as dificuldades de se compor identidades que não seguissem determinados padrões.

e da comunicação tornam todas as informações e produtos disponíveis para todos os consumidores. Nesse sentido, cada vez mais ligam o local ao global e esta dinâmica global provoca uma crise nas identidades tradicionais, ligadas ao local, e produz uma diversidade cada vez maior de facetas identitárias.

É importante mencionar que essa disponibilização de informações globalizadas tem um efeito duplo: se por um lado hibridiza, por outro lado ela hegemoniza. Certos padrões do consumo passam a ser reconhecidos em várias partes do planeta e determinadas identidades que eram características de pequenos lugares, agora podem ser encontradas em qualquer lugar do mundo. Nesse sentido, os processos de inclusão/exclusão também assumem tal dinâmica, de hibridização e hegemonização, uma vez que todos têm acesso às mesmas informações sobre determinados bens de consumo, mas somente alguns naquele momento podem consumir aquele produto.

Desta maneira, a globalização opera com processos que hibridizam (CANEN, 2000, 2002) e hegemonizam, possibilitando que culturas, estilos e pessoas que pensam de forma diferenciada, sejam colocadas frente a frente, realizando a negação do que Hall (2006) chama de local.

A formação identitária do professor

Para Tardif (2002), a questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades, que servem de base para o trabalho no ambiente escolar, são elementos constituintes de suas identidades pessoais e profissionais.

Tardif e Raymond (2000)⁵² partem da ideia que o tempo é um fator importante para a edificação dos saberes que servem de base para o trabalho docente, no qual afirmam que os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também temporais e isso marca a constituição das suas identidades pessoais, profissionais e para mim, também institucionais.

De acordo com Tardif e Raymond, os saberes que fundamentam o ensino estão baseados no saber-ensinar e não reproduzem um sistema cognitivo. Para esses autores, na realidade, os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo “existenciais, sociais e pragmáticos” (2000, p.235), descritos a seguir, através de um quadro criado a partir das ideias dos autores em questão:

⁵² *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* publicado pela revista Educação & Sociedade no ano 2000.

Saberes que fundamentam o ensino (TARDIF & RAYMOND, 2000)	
Saberes existenciais	<p>O pensamento do professor não é constituído somente pela cabeça, mas é o resultado de construção de uma vida. Eles entendem que o professor pensa a partir de sua história de vida e não somente a partir da sua história intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. Tardif e Raymond :</p> <p>[...] consideram que o professor é um “sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica um “ser-mundo”, um Dasein (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem e seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporcionam um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e o constrói, por meio de suas próprias ações, a construção da sua história (2000, p.235).</p>
Saberes Sociais	<p>Os fundamentos do ensino são sociais na medida em que entendemos que os saberes profissionais são plurais, originários de fontes sociais variadas como família, escola, universidade, etc. Estes saberes são adquiridos em tempos e espaços sociais diferentes como, por exemplo: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira.</p>
Saberes pragmáticos	<p>Os saberes pragmáticos, ou seja, aqueles saberes que servem de base para o ensino, estão diretamente ligados tanto à identidade do trabalho como à identidade da pessoa do trabalhador. Para Tardif e Raymond “trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre trabalho, ligados às funções dos professores” (2000, p.236)</p>

Tabela 10: Saberes que fundamentam o ensino (TARDIF & RAYMOND, 2000)

No que tange aos saberes existenciais, para Tardif e Raymond (2000), os lastros de certezas são construídos ao longo das histórias de vida de cada indivíduo, através de múltiplos processos de socialização que perpassam o professor e com eles se constituem, assumindo o papel de filtro interpretativo e compreensivo, por meio dos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e constitui sua própria identidade.

Segundo esses autores, tais saberes também são sociais, na medida em que são especificamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, relacionados com os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação e os outros saberes escolares produzidos pela comunidade escolar. Estes, quando articulados e utilizados pelo professor, legitimam essa relação social bem como os grupos que as produzem.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes pragmáticos nada mais são que o cumprimento de funções mobilizadas, modeladas e adquiridas, podendo ser notadas na importância que os professores dão à experiência no seu cotidiano. Para eles, tratam-se de saberes práticos, operativos e normativos, o que significa dizer que sua utilização depende da sua adequação às suas funções, aos problemas e às situações de trabalho.

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) quando os mesmos afirmam que compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, a evolução de suas transformações, suas reformulações, sua evolução ao longo de sua carreira e história de vida. Isto me remete aos saberes móveis que constituem suas identidades e os processos de inclusão/exclusão de que os mesmos participam e aos vários níveis de socialização e recomeços.

Assim sendo, entendo que a identidade profissional do professor é móvel, fluida, parte de vários recomeços, é baseada na sua experiência, sendo constituída de saberes existenciais, sociais e pragmáticos que variam de acordo com a história de vida de cada um, que articula e mobiliza saberes diferenciados na sua constituição identitária pessoal e profissional.

No que tange à identidade profissional, Tardif e Raymond (2000) entendem que ensinar significa fazer carreira no magistério, ou seja, ser incluído numa equipe de trabalho, e nela assumir seu papel ou função social. Para os autores, o ensino é uma questão de estatuto, porque entendem que o “estatuto representa, no fundo, o aspecto normativo, do papel ou processo de institucionalização que modela esse aspecto” (COSTER, 1988 apud TARDIF & RAYMOND, 2000, p.237), ou seja, o estatuto aborda a questão da identidade do trabalhador no que tange à organização do seu trabalho, mas também, à sua organização social, na medida em que essas funcionem de acordo com a imposição das normas e regras que definem os papéis e posições sociais, interferindo nos processos de inclusão/exclusão.

Para Tardif e Raymond (2000), essa identidade é um construto, porque os professores, agentes de sua atividade profissional, são ativos, capazes de justificar suas escolhas e suas práticas, dando coerência às mesmas, estando em consonância com Bauman (2004), que entende que as identidades não são somente atribuídas. Os autores apontam que é impossível compreender a identidade profissional do professor sem inseri-la na história de vida de seus atores, das suas ações, seus projetos e desenvolvimento profissional. Para eles, esse “processo modela a identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos” (p.338).

Assim sendo, a historicidade constitui os saberes profissionais dos professores, que fazem parte da sua constituição identitária. Mas, especificamente, os saberes experienciais

para Tardif e Raymond (2000) são uma reativação e transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização, familiar, escolar e universitário. Consideram ainda que a dimensão temporal do trabalho, ou seja, a experiência prática do trabalho aponta para a aquisição do sentimento de competência e o domínio da rotina de trabalho dos professores. Nas palavras de Tardif e Raymond ainda hoje,

[...] os professores aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. Todavia, tais saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc (2000 p.238-239).

Em outros termos, a experiência no magistério demanda uma propriedade cognitiva e instrumental da função, exigindo também uma socialização e vivência na profissão, maneira pela qual o professor se edifica e se testa aos poucos numa identidade profissional, em que são colocados elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o professor se considere e viva como tal.

A construção gradual de sua identidade profissional advém da tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional (TARDIF, 2000, p. 229).

Nesse sentido, o tempo é uma categoria que torna a constituição identitária do professor mutável, ajustável e flexível, e aí estão imersos o trabalho, o trabalhador e seus saberes. Ele é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador, uma vez que oferece possibilidades de reflexão e de recomeço em que os saberes existenciais, sociais e pragmáticos influenciam e são influenciados pela sua prática, e como isso diversifica a constituição da sua identidade, pessoal e profissional.

É apenas depois de certo tempo, na vida profissional ou tempo de carreira:

[...] que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF & RAYMOND, 2000 p. 239).

No entanto, dia após dia, os professores aprendem a estabelecer outras relações com esses saberes que culminam em mudanças em relação à construção do seu próprio conhecimento, promovendo sentimentos de segurança e de capacitação profissional. Conseqüentemente, o caminho profissional dos professores compreende, além do *savoir-faire*, *know-how*, o do bem-estar pessoal do professor em fazê-lo.

A busca pela minimização das exclusões utilizando o corpo nos processos de ensino-aprendizagem

Para Santos, Melo & Fonseca um dos maiores desafios contemporâneos da Educação é “conseguir que todos os educandos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais” (2009, p.09). O desafio continua, chegando à educação superior, onde a exclusão é mascarada, apresentando-se tão perversa quanto na educação básica.

As autoras consideram que de acordo com o Plano Nacional de Educação ainda vigente (2001-2010), o desafio da educação atual é garantir o acesso e permanência de todas as pessoas à educação: “este desafio da escola está conferido no fato de que toda pessoa tem direito à educação” (2009, p.09).

Assim sendo, as instituições educacionais necessitam organizar-se para validar estratégias, a partir das quais o corpo como possibilidade pedagógica está inserido. Tais estratégias devem contemplar a formação global do educando, tendo como suporte seu trabalho docente, que é determinado pela história de vida e construção identitária profissional, como vimos no item anterior, e o processo ensino-aprendizagem humano.

Nas palavras de Santos, Melo e Fonseca:

A garantia da aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior. Para tanto, a escola precisa considerar as culturas, políticas e práticas da nossa sociedade e de nossas instituições, cujas naturezas podem ser perpassadas por aspectos econômicos, políticos, sociais, éticos, morais, históricos... (2009, p.10).

Assim sendo, quando as autoras apontam que “o trato com a diversidade⁵³ está, portanto, presente em toda relação humana, e verifica-se também na educação escolar” (2009, p.10), em todos os níveis. Desta maneira, as autoras indicam que “é necessário o

⁵³ Entendida como diferença, variedade.

reconhecimento inegável das diferenças do nosso cotidiano: homem, baixo, gorda, surdo, alto, nariguda, desdentado, careca, mulher, cabeludo, magra, cheiroso, míope, com uma só perna, falante, resmungão, homossexual, transexual...” representados através de seus corpos (ibidem).

No entanto, especificamente no caso do estudo aqui apresentado, tal exclusão no campo educacional é representada pelo papel dos corpos supracitados. Assim sendo, Santos, Melo & Fonseca apontam para a necessidade de atenção “às dificuldades que as pessoas possam encontrar em sua trajetória de aprendizagem” (2009, p.09). Para essas autoras, nos contextos educacionais, há educandos que precisam de apoio específico à sua diversidade. Nesses casos é preciso que o docente compreenda que todos os educandos têm capacidade de aprender, mas se não forem bem instrumentalizados, suas chances de aprender são menores; os procedimentos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem mediados pelo professor podem influenciar diretamente na minimização das exclusões.

Muitos educandos encontram problemas em algum momento de suas vidas. Alguns problemas logo passam, mas outros requerem ajuda contínua. É importante lembrar que esses educandos têm chegado em números cada vez maiores nos bancos das universidades e suas necessidades precisam ser atendidas, para que tal inclusão não se torne perversa.

No que se refere ao corpo como instrumento pedagógico para minimização das exclusões, me apoio em Santos et alii (2009) para afirmar que os educadores têm uma responsabilidade na participação social igualitária dos seus estudantes. Em termos pedagógicos, lidar com a diversidade implica respeitar todas as diferenças expressas através dos corpos, ou seja:

Ser capaz de reconhecer os talentos e as limitações dos educandos e planejar suas aulas de acordo;

Ser capaz de reconhecer e respeitar as diferentes origens socioculturais de nosso alunado; e valorizá-las durante o processo ensino-aprendizagem;

Saber como o aprendizado das pessoas pode ser afetado por deficiências e usar estratégias de ensino para superar as dificuldades;

Confiar em sua própria habilidade como educador para planejar aulas individualizadas e adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os educandos;

Receber ajuda e apoio dos colegas, pais e outros profissionais;

Acreditar que todas as pessoas têm direito à educação e que todas podem aprender. (Idem, p.11)

Nesse sentido, entendo que a Inclusão em Educação só tem sentido quando pensada em sua relação dialética para com as exclusões. Para Santos et alii, “o que constrói as exclusões em Educação são, justamente, os preconceitos construídos pelo estranhamento – por vezes excessivo – que se origina a partir das diferenças que compõem a diversidade” (idem, ibidem).

Assim sendo, o corpo como possibilidade pedagógica que pode ser usado como instrumento na minimização das exclusões no processo de ensino-aprendizado, baseado na definição de inclusão em educação de Booth e Ainscow (1998), é:

- O corpo que é visto, respeitado, considerado nos processos de aumento da participação e redução da exclusão de alunos das culturas, dos currículos e das comunidades na universidade.
- O corpo que é acatado na reestruturação das culturas, políticas e práticas da universidade de forma que ela responda à diversidade de alunos de sua localidade.
- O corpo que aprende e participa sem risco de pressões excludentes, e não somente aqueles corpos categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.

Em outros termos, a diversidade de corpos não pode ser vista como um problema a ser superado, mas como um rico recurso para apoiar a aprendizagem de todos. Porque entendo que em Inclusão em Educação se ancora em um desenvolvimento das relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades. Em suma, a inclusão em educação constitui um aspecto da inclusão na sociedade (BOOTH e AINSCOW, 1998).

Pensar o corpo como possibilidade pedagógica em busca da minimização das exclusões no curso de formação de professores envolve um processo de autorrevisão da faculdade de educação com base em três dimensões relativas a culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação que foram explorados na introdução deste estudo. Considero importante pontuar que Booth e Ainscow consideram que as dimensões se justapõem: desenvolvimentos nas culturas da escola requerem a formulação de políticas e a implementação de práticas (1998).

As dimensões das culturas, políticas e práticas e os princípios que norteiam a Inclusão em Educação foram usados para apoiar desenvolvimento de indicadores de corpo como possibilidade pedagógica no processo de minimização das exclusões no processo ensino-aprendizagem.

Estes indicadores representam manifestações de aspirações com as quais os arranjos existentes podem ser comparados, a fim de se escolher prioridades ao desenvolvimento

institucional. Nesse sentido, a seguir listarei os indicadores como possibilidades pedagógicas que podem apontar possibilidades e práticas de minimização dos processos de exclusão no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Indicadores da Dimensão das culturas

A dimensão das culturas inclusivas aponta para a “Construção da comunidade” e “Estabelecendo valores inclusivos”. Como indicadores a presente tese se apoia em:

- ✓ *Indicador 1 - Todos os corpos se sentem bem-vindos, ou seja:*
 - Todos os alunos e professores independentemente de seus corpos, das suas semelhanças e ou diferenças se ajudam mutuamente;
 - Os professores e alunos, representados por seus corpos, se tratam com respeito;
 - Todos os diferentes corpos que compõem a Faculdade de Educação são considerados em seus diferentes papéis.

- ✓ *Indicador 2 – Existem expectativas altas para todos os alunos, independente de seus corpos;*
 - Os professores, os alunos e a direção da Faculdade de Educação compartilham uma filosofia de inclusão;
 - Os alunos são valorizados igualmente;
 - Os alunos e os professores são tratados como seres humanos e como ocupantes de um “papel”, independentemente do que seus corpos representem;
 - Os professores procuram remover todas as barreiras à aprendizagem e à participação na FE;
 - A FE se esforça para minimizar práticas discriminatórias.

Indicadores da Dimensão das políticas

A dimensão das políticas aponta para a o “Desenvolvendo uma escola para todos” e “Organizando o apoio à diversidade” como mostra os indicadores a seguir:

- ✓ *Indicador 1 – As promoções e indicações do staff são justas;*
 - A FE procura admitir todos os alunos (corpos) de área local;
 - A FE faz com que seu espaço físico seja acessível a todas as pessoas (corpos);
 - Todos os alunos (corpos) novos são auxiliados a sentirem-se ajustados;
 - A FE organiza as turmas de forma que todos os corpos sejam valorizados.

- ✓ *Indicador 2 – Todas as formas de apoio à diversidade de corpos são coordenadas;*
- As atividades de desenvolvimento da FE ajudam os professores a responder à diversidade dos corpos dos seus alunos;
- Políticas de “necessidades especiais” são consideradas como sinônimos de políticas de inclusão pela FE.

Indicadores da Dimensão das práticas

A dimensão das políticas aponta para a “Orquestração da aprendizagem” e “Mobilizando recursos”

- ✓ *Indicador 1 – As aulas respondem à diversidade dos alunos;*
 - As aulas são acessíveis a todos os alunos, independentemente de seus corpos;
 - Os conteúdos discutidos desenvolvem um entendimento sobre a diferença;
 - Os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem;
 - Os alunos aprendem colaborativamente;
 - As avaliações encorajam o sucesso de todos os alunos;
 - A disciplina em sala de aula baseia-se no respeito mútuo;
 - Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.
-
- ✓ *Indicador 2 – Os recursos da FE são distribuídos com justiça para apoiar a inclusão dos corpos que ali circulam;*
 - Os conhecimentos especializados dos professores são amplamente utilizados;
 - As diferenças entre alunos são utilizadas como recursos para o ensino e a aprendizagem;
 - Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos.

Os indicadores supracitados tiveram sua origem no INDEX da Inclusão (2002), que os descreve como um conjunto de materiais que visam apoiar as instituições escolares que estejam em processo de desenvolvimento de educação inclusiva. Para Booth e Ainscow o “INDEX envolve um processo de auto revisão da escola com base nas três dimensões: relativas a culturas, políticas e práticas de escolas inclusivas” (2002, p.02).

Tais indicadores foram escolhidos porque correspondem às dimensões que compõem o arcabouço teórico metodológico que norteia o presente estudo. Nas palavras de Booth e Ainscow quando uma investigação “é auxiliada por um conjunto detalhado de indicadores e questões que requerem que as escolas se engajem numa exploração profunda e desafiadora de sua posição atual e das possibilidades de avanço em direção a uma inclusão maior” (2000, p.02).

O capítulo a seguir é o capítulo de metodologia, ou seja, é um capítulo que traça o caminho percorrido para chegar ao término deste trabalho. O capítulo mostra as escolhas e dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa, mas acima de tudo mostra como a pesquisa se apresenta viva, dinâmica, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO 03

METODOLOGIA

Quando vou por um caminho, é por dois caminhos que vou: um é por onde me encaminho, o outro a verdade onde estou.

Fernando Pessoa

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a realização desta investigação, ou seja, os procedimentos de pesquisa e as escolhas assumidas durante o processo da investigação. Para isso, apresento as características gerais das abordagens e dos métodos de pesquisa utilizados, tais como: os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa quali-quantitativa, bem como a articulação entre dados quantitativos e qualitativos; a descrição do contexto geral da pesquisa, população e amostra, instrumentos, procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos.

Abordagem de pesquisa

O interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões. Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Por isso, diz-se que o pesquisador tem o compromisso ético com sua verdade, com o saber. Nesse sentido, pode-se dizer que o pesquisador tem uma hipoteca social (TURATO, 2003), a qual deve ser paga com seu esforço e compromisso de buscar o esclarecimento dos fatos.

A pesquisa aqui apresentada buscou um modo diferente de olhar e pensar o “Corpo, Inclusão/exclusão e a Formação de Professores” na perspectiva dos Estudos Culturais. Segundo Denzin e Lincoln, o paradigma dos Estudos Culturais estuda “as práticas culturais, práxis, textos sociais, subjetividades sob a forma de crítica” (2006, p.35), a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

O estudo empírico aqui apresentado, segundo Gil, é de caráter exploratório, no que tange à abordagem do problema, porque buscou conhecer “quais corpos constituem a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro” elaborando um pressuposto de pesquisa que buscou compreender se o corpo pode ser utilizado como possibilidade pedagógica na busca de minimizar processos de exclusão ocorridos na instituição (2002).

De acordo com Silva, K. (2008) e Alves-Mazzotti (2002), uma questão essencial é a necessidade de acomodação de diferentes paradigmas no processo de investigação científica na busca de responder à problemática aqui apresentada. Nesse sentido:

Austin (1990) 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?). Austin avalia que há uma tendência a considerar que algum tipo de acomodação é possível. (apud ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.143).

Assim sendo, após enfrentar o desafio de acomodar os paradigmas⁵⁴ e como pesquisadora no plano individual, para dar conta de responder a um problema específico lancei mão de uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa porque mescla elementos das duas abordagens com o intuito de responder ao problema em questão. Nesse sentido, a concepção da pesquisa e a escolha dos caminhos seguidos foram todos direcionados para a pesquisa qualitativa. No entanto, durante a coleta e análise dos dados lancei mão de técnicas das duas abordagens para entender melhor a questão.

A abordagem quali-quantitativa também fundamenta os estudos do LaPEADE cujas pesquisas foram descritas no capítulo anterior, laboratório do qual sou pesquisadora desde o ano de 2004.

As pesquisas realizadas pelo grupo optaram por uma abordagem qualitativa, no ponto de vista da análise dos seus problemas, uma vez que foram realizadas interpretações e inferências sobre os dados; no entanto, o LaPEADE utiliza de abordagens quantitativas como forma de complementar as suas análises qualitativas. O laboratório afina seu olhar com as ideias de alguns metodólogos como: Alves-Mazotti & Gewandsznajder (2004) e Minayo & Sanches (1993), que, como dito anteriormente, apontam para superação da contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas. Assim, como sempre, temos optado por articular essas duas vertentes; nossos estudos podem ser classificados como quali-quantitativa (FONSECA & SILVA 2010).

Ou seja, a pesquisa aqui apresentada, no que tange ao método⁵⁵, se classifica como quali-quantitativa, porque foi utilizada a acomodação de paradigmas buscando respostas para o problema em questão. No entanto, a busca de entendimentos e percepções que segundo Turato

⁵⁴ Para mais detalhes sobre a definição dos paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisa ver Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2002.

⁵⁵ Entendo método como Turato, sendo um conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem nas explicações ou compreensões dos constituintes do mundo. (2003, p.153)

são característicos da abordagem qualitativa, pois, para ele “trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco” (2003, p. 168).

Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006, p.34) complementam ao demonstrarem que toda pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado.

Vale dizer que a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos e tem sua importância nas contribuições que uma abordagem comprometida e rigorosa pode imprimir no modo como determinado assunto é visto e tratado pela sociedade.

Nesta caminhada como pesquisadora, carrego meus valores, formação, trajetória profissional, conhecimentos, o meu olhar como educadora a respeito do “Corpo como possibilidade pedagógica”, ou seja, minhas “verdades”, que muitas vezes se defrontam com a “verdade” dos autores, seja com aproximações ou mesmo com distanciamentos das teorias que acolheram a minha caminhada, com a “verdade” dos fatos, com a “fala” que emerge do material empírico coletado. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada é lugar de encontros e desencontros, para mim um campo fértil de aprendizado.

Desta forma, as opções metodológicas constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto final a ser elaborado no final da pesquisa. Já tão afirmadas, mas nem sempre praticadas, na construção dos objetos, dizem respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto.

Nossas conclusões somente são possíveis em razão dos paradigmas e métodos adotados, da interpretação dos resultados a que o uso do instrumento, pautado pela teoria de base, permite chegar. Relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, é oferecer a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (SILVA, 2004).

Aspectos teórico-metodológicos

As reflexões a respeito das vantagens e desvantagens dos métodos em pesquisa social ainda acontecem de forma bastante calorosa conforme já apontavam Minayo e Sanches (1993) em seu artigo “Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?”, discutido por Lefèvre e Castilho (1993). Tais reflexões embasam e direcionam as minhas escolhas na pesquisa aqui apresentada.

Machado (2010) descreve que a partir da década de 1960, muitos cientistas sociais como Lasarsfeld & Barton (1997), Wallace (1971), Boudon (1979) e Minayo e Sanches (1993) desenvolveram estudos para superar a contraposição existente entre os paradigmas quantitativos e qualitativos, sem resignar as características de cada abordagem. Conforme aponta Alves-Mazzotti (2002), a escolha da metodologia vai depender do pesquisador, pois: “Partindo do princípio de que não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”. (2002, p.160)

Buscando justificar os paradigmas adotados, Machado (2010), diz que do ponto de vista metodológico, não há incongruência, assim como não há continuidade entre ambos, já que são de natureza diferente, mas não excludentes. Na pesquisa aqui apresentada, são complementares para a resolução do problema apresentado. Ou seja, usei de estratégias das duas abordagens para responder aos seguintes questionamentos: “Qual o lugar do corpo na Faculdade de Educação?” e se “O corpo pode ser entendido como uma possibilidade pedagógica na busca de minimizar as exclusões no curso de formação de professores?”.

Nesse sentido, a abordagem quantitativa atua sobre a realidade e para Machado (2010) tem como objetivo trazer à luz, dados, indicadores e tendências observáveis. No meu entendimento, isso a torna indispensável na investigação do Corpo na Faculdade de Educação. No entanto, a abordagem qualitativa também se torna imprescindível na medida em que trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (MINAYO & SANCHES, 1993).

A pesquisa de campo aqui apresentada, conforme aponta Machado (2010, p.03), é fundamentada em uma perspectiva mais pragmática e menos orientada para o sectarismo epistemológico. Para ele, com a combinação das duas abordagens (cada uma com seu uso apropriado), é possível obter resultados satisfatórios. Assim, se eu desejo saber qual o “curso, período, idade, sexo dos Corpos que compõem a Faculdade de Educação” ou “o que a população dessa unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro entende sobre Corporeidade” e do “Corpo como possibilidade pedagógica”, para responder a tais preocupações se torna necessária a utilização de métodos quantitativos e qualitativos.

Machado (2010) aponta que os métodos quantitativos⁵⁶ e qualitativos⁵⁷ apresentam diferenças de validade interna e externa. Para ele é “importante poder contar com os achados

⁵⁶ Métodos quantitativos são precários em termo de validade interna (nem sempre sabemos se medem o que pretendem medir), entretanto são fortes em termos de validade externa: os resultados obtidos são generalizáveis para o conjunto da comunidade (MACHADO, 2010, p.03).

obtidos com os métodos qualitativos e quantitativos, que permitem garantir um razoável grau de validade externa e interna” (p.03).

Nesse sentido, torna-se necessário compreender as principais características e diferenças entre os métodos qualitativos e quantitativos.

CARACTERÍSTICAS DOS MÉTODOS	
Abordagem quantitativa (positivismo lógico)	Abordagem qualitativa (fenomenologia e compreensão)
São orientados a busca da intensidade e das causas dos fenômenos sociais, sem interesse pela dimensão subjetiva e utilizam procedimentos controlados.	Avalia o comportamento humano do ponto de vista do ator, utilizando a observação naturalista e não controlada.
São objetivos e distantes dos dados (perspectiva externa – <i>outsider</i>).	São subjetivos e estão próximos dos dados (perspectiva interna – <i>insider</i>).
São orientados a verificação e são hipotéticos-dedutivos.	São exploratórios, descritivos e indutivos.
Adotam uma perspectiva da realidade estática.	São orientados durante o processo e assumem uma realidade dinâmica.
São orientados aos resultados, são replicáveis e generalizáveis.	São holísticos e não generalizáveis.

Tabela 11 - Características dos métodos (criada a partir de MACHADO, 2010).

Em suma, conforme aponta Machado:

[...] a partir da perspectiva epistemológica, sublinham Minayo e Sanches (1993), nem a abordagem qualitativa, nem a abordagem quantitativa é mais científica que a outra. [...] Trata-se de abordagens com características diferentes, mas ambas dentro do mesmo método científico (2010, p. 06).

Silva, K. (2008) corrobora com a percepção de Alves-Mazzotti (2004) ao considerar “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” (p.52).

O caminho percorrido para levar adiante esse esforço de *acomodação*⁵⁸ foi a realização de um estudo de caso, na perspectiva de Duarte (2008), sendo a opção metodológica assumida nesta Tese, em benefício de suas adequações e limitações.

O estudo de caso se constituiu como um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas (DUARTE, 2008, p.114), sendo esse o instrumento de pesquisa escolhido para estudar “o Corpo na Faculdade de Educação”, uma vez que o estudo de caso é um estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

⁵⁷ Já os métodos qualitativos têm muita validade interna, porque focalizam as peculiaridades, as especificidades de cada grupo social estudado, mas são falhos em termos de generalização de resultados (MACHADO, 2010, p.03).

⁵⁸ Para mais detalhes sobre o processo de acomodação consultar Silva, K. (2008).

No item a seguir será apresentada a perspectiva de estudo de caso adotada na Tese, destacando seu conceito, potenciais, exigências e sinalizando algumas de suas limitações.

O estudo de caso

The strength of the case study method is its ability to examine, in depth, a “case” within its “real-life” context (YIN, 2005, p.380 apud DUARTE 2010, p.114)

Generalization can be an unconscious process (STAKE, 1998, p.95 apud DUARTE 2010, p.114)

La pratique de l’observation, associée à d’autres techniques d’analyse (soit qualitative, soit quantitative) conduit à l’étude globale d’un fait, d’une situation et permet la rédaction d’une monographie. Si l’étude des cas est faite scientifiquement (c’est-à-dire à partir de jugements portés en fonction de critères nettement définis”) cette méthode peut jouer un rôle très important dans le développement d’une science puisqu’elle apporte à celle-ci des matériaux sur lesquels pourront être greffées d’autres recherches (MIALLARET, 1985, p.87 apud DUARTE 2010, p.114)

Para DUARTE (2008), o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, pois pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual. “Assim o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas, na instituição” (p.114). No entanto, as pesquisas que utilizam o estudo de caso, de acordo com Duarte:

[...] não equivalem a simplismo, exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo. Por outro lado, certos processos e situações correm risco de passar despercebidos em estudos de maior dimensão (e de maior prestígio nos meios acadêmicos...) ao passo que a análise de casos, mesmo de casos pouco habituais, pode ser ilustrativa de circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações (2008, p.114).

No que tange ao cotidiano educativo, importa salientar que, para Stake (2007, 2005 original de 1995), o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas (apud DUARTE, 2008). No entanto, ainda encontramos algumas resistências, como a falta de crédito atribuída por muitos para o estudo de caso e o uso equivocado desta metodologia de pesquisa. Porém, também é importante lembrar que a resistência ao estudo de caso pode estar baseada num conceito de generalização fundamentado apenas em critérios estatísticos.

Para Stake (2005), o estudo de caso procura captar a complexidade de um ‘sistema’, na sua atividade: “O caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema” (apud DUARTE, 2010, p.115).

O estudo de caso utilizado nessa tese foi classificado por Stake (2005) como estudo de caso intrínseco. Para ele, neste tipo de estudo de caso, por vezes, o caso aparece-nos pela

frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. (2005, p.16 apud Duarte 2010).

Duarte (2010) também aponta que o estudo intrínseco de caso é semelhante, na obra de Yin, ao estudo singular de caso ou estudo holístico, que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso.

Quando usar o estudo de caso?

“Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

De acordo com MEC (2010), como modalidade de pesquisa, o estudo de caso pode ser utilizado quando houver a possibilidade de se conhecer um fenômeno ou esclarecer um problema, estudando-o a partir da exploração intensa de um único caso. Ou seja, o pesquisador decide voltar sua atenção para um caso específico e único, pois entende que tal caso representa algo importante e pode auxiliar na busca circunstanciada de informações a respeito de determinado assunto. Desse modo, no campo educacional, o estudo de caso, poderá focalizar um único indivíduo — um aluno ou um professor, por exemplo — assim como poderá enfocar um grupo, uma sala de aula, uma escola inteira. No caso específico desta Tese, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Uma instituição como um *caso*, quando estudada, deve reconhecer que diversos fatores e influências são percebidos e intimamente relacionados entre si, influenciando e sendo influenciado, como por exemplo: o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico. Também não devem ser ignoradas as normas internas de funcionamento, as políticas e orientações externas à instituição.

Na introdução à sua coletânea de estudos de caso sobre educação Yin (2005), procura constituir uma “ferramenta metodológica” a serviço de trabalhos acadêmicos. Este autor sublinha justamente que o estudo de caso leva a fazer “observação direta e a coletar dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados⁵⁹” (p.381).

CRITÉRIOS OU SITUAÇÕES PARA UM ESTUDO DE CASO	
Critérios	Exemplo da tese
✓ Em primeiro lugar, deve ter-se em conta o tipo de pergunta, descritiva: o que aconteceu? (Idem, p.381).	Quais os corpos que constituem a Faculdade de Educação?
✓ Ou uma pergunta explicativa: como ou por que alguma coisa aconteceu?	
✓ Em segundo lugar, a necessidade de “esclarecer	Se o corpo pode ser utilizado como

⁵⁹ (resultados de testes, estatísticas e respostas a questionários).

uma situação particular para chegar a uma íntima (em profundidade e em primeira mão) compreensão dessa situação”.	possibilidade didática pedagógica no que tange a minimizações dos processos de exclusão?
---	--

Tabela 12: Critérios para um estudo de caso - tabela adaptada de Duarte (2008)

PASSOS DA CONCEPÇÃO DE ESTUDOS DE CASO (YIN, 2005)	
Primeiro passo	<p>“definir o caso que está a estudar” (2005, p.383), ou seja, o “tópico” ou “unidade de análise” e o seu subtópico ou contexto social.</p> <p>Fazer essa definição “ajuda enormemente a organizar o estudo de caso” e essa escolha pode manter-se na medida em que se apoiou em perguntas de pesquisa e literatura adequada, mas, depois de coligir os primeiros dados, pode redefinir-se o “caso”, o que pode obrigar a rever as perguntas e a literatura de apoio.</p>
Segundo passo	<p>Optar por um estudo singular de caso (single study) ou por um estudo múltiplo de casos (multiple-case study). Mas também é preciso decidir se o caso singular é holístico ou tem incluídos (embedded) subcasos dentro do caso holístico.</p> <p>É importante a decisão de usar estudo singular ou múltiplo, pois “focar um caso singular obriga a devotar cuidadosa atenção a esse caso” (Idem, p.384), e, quanto à opção por casos múltiplos, Yin propõe: “Ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses”.</p>
Terceiro passo	<p>“decidir usar ou não desenvolvimento teórico (theory development) para ajudar a seleccionar o caso, desenvolver o protocolo de recolha de dados e organizar as estratégias iniciais de análise de dados” (Idem, ibidem.).</p>

Tabela 13: PASSOS DA CONCEPÇÃO DE ESTUDOS DE CASO - Tabela adaptada Duarte (2008).

Steiner (2011) assinala que vários autores como King, Keohane & Verba, (1994); Bennett (2004); Gerring (2004); Bennett & Elman, (2006) identificam uma série de vantagens no uso dos estudos de caso, como por exemplo: como potencialidade do estudo de caso, posso destacar a possibilidade de explorar situações da vida real; a descrição da situação no contexto em que está sendo realizada a investigação; além de apontar possíveis variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas.

No entanto, para Alves Mazzotti (2006) e Steiner (2011), o método do estudo de caso tem várias desvantagens e limitações inerentes que são agravadas pelo seu frequente mau uso, ou uso equivocado do mesmo.

No que tange às limitações do estudo de caso, Steiner (2011), ressalta:

algumas das limitações dos estudos de caso, entre as quais: dificuldade de escolher casos relevantes, baixas representatividade e possibilidade de generalização, pouca capacidade de avaliar o “peso causal” das variáveis, alto nível de indeterminação e uma frequente falta de independência entre os casos estudados (p.143).

[...] essas limitações têm sua gravidade diminuída quando vemos que, de maneira geral, os estudos de caso complementam outros tipos de pesquisa e têm seu lugar garantido dentro dos inúmeros métodos utilizados nas Ciências (p.143).

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada não se preocupou com a validade estatística de sua amostra, porque não trabalhou com generalizações estatísticas. No que tange à representatividade do grupo pesquisado, a amostra da pesquisa representa todo o grupo estudado. Além disso, optei pela coleta variada de dados, que foram confrontados através do método de triangulação.

Pesquisa de Campo

O termo campo, em pesquisa, pode ser considerado, em seu sentido mais amplo, como um recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao seu objeto de investigação (MINAYO, 1999, p.105).

Em outras palavras,

[...] no caso da pesquisa [...] qualitativa, defino campo como um espaço físico onde o pesquisador julga serem regularmente encontradas, como sendo seu ambiente natural, as pessoas que poderão falar com autoridade sobre o tema definido [...] e onde poderá inter-relacionar-se com elas com o alvo de ouvir um discurso pertinente e observá-las em sua postura (TURATO, 2003, p.322).

População e Sujeitos

De acordo com Duarte (2008, p.118), ao discutir a concepção de Yin de “Theory development”, conceito que permite ao pesquisador “construir, alargar ou desafiar teorias”, vale a pena ressaltar que com frequência acontece uma confusão no que tange à obrigatoriedade do tamanho da amostra. Para Duarte (2008 apud YIN 2002) “os estudos de caso devem representar uma amostra de um universo maior e que a generalização a partir do caso depende de inferências estatísticas (generalização estatística)” (idem, p.118).

Assim sendo, “a generalização a partir de estudos de caso reflete tópicos substantivos ou problemáticas de interesse e a realização de inferências lógicas (generalização analítica)” (ibidem). Trata-se de uma questão fundamental a compreender entre nós, assim sendo, a população de amostra do estudo de caso, não requer generalização estatística. Mas “a investigação com estudo de casos não é uma investigação de amostras” (DUARTE, 2008, p. 118).

Os sujeitos deste estudo foram constituídos por um grupo de 69 alunos do Curso de Pedagogia pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, localizada na cidade do Rio de Janeiro, Campus Praia Vermelha – Urca. Esse grupo foi constituído da seguinte maneira:

- ✓ Aceitaram voluntariamente responder o instrumento de coleta de dados.
- ✓ São alunos do curso de Pedagogia matriculados em qualquer disciplina oferecida pela Faculdade de Educação em 2011.2.

No que diz respeito ao número de sujeitos pesquisados, o estudo buscou investigar todo o universo de 703 alunos do curso de pedagogia FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro, matriculados em 2011.2, mas apenas 69 sujeitos responderam voluntariamente o instrumento de pesquisa.

Procedimentos de Coleta de Dados

De acordo com uma das características dos métodos qualitativos, o ambiente natural é o local certo para a coleta de dados⁶⁰, pois a configuração ambiental engloba e preserva incontáveis características e relações entre os sujeitos, alvo de nosso estudo.

Os alunos do curso de Pedagogia da FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro que constituíram a amostra foram incorporados ao grupo, pois aceitaram, sem resistências e dificuldades, participar da pesquisa.

A coleta dos dados começou a ser pensada em agosto de 2008, quando busquei ajuda no NCE (Núcleo de Computação e Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro), no intuito de obter informações a respeito de como disponibilizar meu instrumento de coleta de dados via Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA⁶¹). A aplicação do instrumento seria online, através de disponibilização do instrumento de coleta de dados no SIGA, no ato da matrícula dos alunos na Faculdade de Educação. Pensei na possibilidade de aplicação do instrumento online por ser a única maneira possível de ter acesso a todos os alunos que se matriculassem na FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Comecei a trabalhar nesse sentido, buscando informações sobre como colocar em prática a ideia acima descrita. A primeira ação, em março de 2009, foi conversar com a

⁶⁰ Onde se encontrarão as informações realmente válidas de que se precisa (TURATO, 2003, p. 250).

⁶¹ O Sistema de Gerenciamento Acadêmico disponibiliza aos estudantes da UFRJ o histórico e o boletim escolar, o CRID, as inscrições para as disciplinas e a alteração de dados pessoais. Mais detalhes na página <http://intranet.ufrj.br/>.

professora Sabrina Moehlecke, pesquisadora do “Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)” a respeito dos caminhos percorridos por ela para disponibilizar seu instrumento de coleta de dados para toda a Universidade, quando da coleta da referida pesquisa. Ela prontamente me atendeu e me orientou para que eu pudesse procurar ajuda no Núcleo de Computação e Eletrônica (NCE).

O segundo passo foi a troca de e-mails (anexo 01) com alguns professores do NCE em busca de viabilizar o instrumento de coleta de dados.

O terceiro passo foi no início do mês de maio de 2010: ir pessoalmente ao NCE em busca de uma alternativa para implementar a coleta de dados, uma vez que as informações recebidas através do e-mail não eram suficientes para dar andamento a pesquisa. Mais uma vez, fui muito bem recebida pelo professor João Sérgio e também pelo professor Gilson, que em reunião me orientaram a conversar com Carlos Felipe, responsável pelo SIGA-Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em outra reunião eu e Carlos Felipe conversamos e pensamos juntos qual seria a melhor estratégia para colocar o meu instrumento de coleta no ar. Carlos então me pediu que lhe enviasse um e-mail (anexo 02), que ele me responderia indicando opções para a implementação da pesquisa.

Em 28 de maio de 2010, agendei uma reunião com a professora Ana Maria Monteiro, diretora da Faculdade de Educação para apresentar meu instrumento de coleta de dados e solicitar que a mesma o enviasse via SIGA, para todos os alunos que se matriculassem na FE - Universidade Federal do Rio de Janeiro no segundo semestre de 2010. A professora Ana Maria Monteiro foi muito solícita, mas me informou que meu instrumento de coleta de dados precisaria passar pelo Conselho de Ética do CFCH, que estava sendo formado.

Fiquei esperando a aprovação do Conselho de Ética do CFCH do fim de maio de 2010 até dezembro de 2010, quando o mesmo encaminhou meu instrumento de pesquisa para o Conselho de Ética da PR2⁶² que só em julho de 2011, liberou a aplicação do instrumento de coleta de dados informando que o mesmo estava autorizado pelo conselho a ser aplicado, como mostra o documento em anexo 03.

Finalmente, no início do mês de agosto de 2011, a professora Ana Maria Monteiro enviou e-mail para todos os alunos do curso de Pedagogia, matriculados em 2011.2, ficando

⁶² Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Para saber mais acesse: <http://www.pr2.ufrj.br/>.

combinado que ela replicaria o mesmo e-mail para todas as licenciaturas que estivessem fazendo disciplinas na Faculdade de Educação.

Os sujeitos do estudo receberam um e-mail (anexo 04) da Professora Ana Maria Monteiro, diretora da Faculdade de Educação solicitando que os mesmos respondessem ao instrumento de coleta de dados.

Foram enviados 703 e-mails. 54 retornaram com a seguinte mensagem: “O sistema não foi capaz de enviar a mensagem para o destinatário de matrícula xxxxx. Verifique se o e-mail do usuário está correto”. No entanto, 70 alunos do curso de Pedagogia da FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da solicitação realizada via e-mail, responderam o instrumento de pesquisa.

O instrumento de coleta de dados para os alunos foi disponibilizado no mês de agosto de 2011, na cidade do Rio de Janeiro, uma semana após a matrícula dos sujeitos pesquisados na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no período de 05/08/2011 a 25/08/2011.

No dia 28 de agosto de 2011 recebi um e-mail da professora Ana Maria Monteiro (anexo 05) me informando que ela havia enviado a pesquisa para algumas licenciaturas. Respondi ao mesmo perguntando se seria possível enviar o e-mail para as outras licenciaturas, mas não recebi resposta.

Apenas um aluno dos cursos de licenciatura respondeu voluntariamente a pesquisa, o que me forçou a mudar o foco do meu estudo. Minha ideia inicial era fazer um estudo de casos múltiplos, no entanto, os dados coletados me permitem realizar apenas um estudo de caso intrínseco, institucional, do curso de Pedagogia, sendo os sujeitos da pesquisa 69 alunos do curso de pedagogia matriculados na FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2011.2.

A pesquisa aqui descrita também contou com a aplicação de um questionário espelho online enviado via e-mail para 46 professores da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no entanto, apenas 08 professores responderam voluntariamente ao e-mail encaminhado pela coordenação do curso de Pedagogia (anexo 06).

Instrumentos de Coleta de Dados

A presente tese utilizou de três instrumentos diferentes, mas complementares, para a coleta de dados, sendo eles: a observação livre, a seleção de ementas para análise documental e o questionário.

A observação livre⁶³ foi realizada durante o primeiro semestre de 2008 na observação da disciplina Linguagem Corporal e Educação, obrigatória, ministrada nas quartas-feiras no período da noite, com o intuito de situar a prática do meu objeto de pesquisa. A disciplina propôs trabalhar as concepções de corpo voltadas para as ciências humanas, abordando o mesmo nos seguintes aspectos:

1. Corpo biológico e social;
2. Aspectos históricos;
3. Aspectos Antropológicos;
4. Aspectos Sociológicos;
5. Aspectos Educacionais e o corpo;
6. O corpo e a disciplina;
7. Corpo, gênero e sexualidade;
8. Corpo de desigualdade social;
9. Consciência corporal e identidade;
10. O direito de movimentar-se;
11. O movimento como recurso de prazer;
12. Educação e Saúde;
13. O corpo e a Mídia.

Este procedimento foi de suma importância para a aproximação com meu objeto de pesquisa, tanto no nível teórico, tendo acesso ao material disponibilizado para a turma, quanto no nível prático, porque foi possível observar de que maneira os corpos eram tratados, considerados dentro de uma disciplina na qual ele é o foco de estudo.

Para Rizzini (1999):

[...] a observação cuidadosa de fatos e comportamentos proporciona dados não verbais relacionados com o tema de estudo. É possível avaliar fatores do cotidiano que tem relação com a entrevista ou questionário, ajudando a situar as práticas em seu contexto cultural, de forma a se tornarem compreensíveis, propiciando, assim, capacidade para futuras intervenções no âmbito da pesquisa (p.70).

Nesse sentido, tais observações me auxiliaram na elaboração do questionário. Numa pesquisa, o questionário é um instrumento elaborado pelo pesquisador, imbuída pelas leituras e observações da coleta anterior, mas seu preenchimento é realizado pelo informante: “O questionário consiste numa série de perguntas e questões, cuja forma, aberta ou fechada,

⁶³ Tipo de observação que não fornece qualquer orientação.

configura tipos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente” (RIZZINI, 1999 p.70).

O questionário da presente pesquisa, de acordo com sua tipologia, classifica-se como misto, atendendo à abordagem quali-quantitativa, apresentando as seguintes características:

Características do questionário misto	
Questões abertas	Questões fechadas
<ul style="list-style-type: none"> O entrevistado responde com frases ou orações. 	<ul style="list-style-type: none"> Respostas fixas e preestabelecidas. Com alternativas dicotômicas (sim / não; verdadeiro / falso; certo / errado) ou tricotômicas (sim / não / não sabe; alto / médio / baixo). Com respostas múltiplas (de manhã; de tarde; de noite). Com alternativas hierarquizadas (nunca; ocasionalmente; frequentemente). As alternativas devem se excludentes.
<ul style="list-style-type: none"> Vantagens – possibilidade de o entrevistado responder com mais liberdade. 	<p>Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> Vantagens para o pesquisador – facilitam a aplicação do questionário, são mais fáceis de codificar. Vantagens para o entrevistado – facilita o preenchimento total do questionário.
<ul style="list-style-type: none"> Desvantagens – para o pesquisador, dificuldade de classificar e decodificar os dados. No momento de análise dos dados, exige do pesquisador um trabalho de interpretação dos discursos, a partir do levantamento de algumas categorias de análise. Desvantagens para o entrevistado a resposta fica à mercê da sua facilidade, ou não, em escrever. Demanda maior tempo de resposta (o pesquisador não deve exagerar). 	<ul style="list-style-type: none"> Desvantagens – canalizam as escolhas, pela incapacidade de o pesquisador proporcionar ao entrevistado todas as alternativas possíveis de respostas.
Abertas e fechadas	
<p>Mistura as alternativas anteriores, dando ao entrevistado maior liberdade nas respostas e ao pesquisador parâmetros iniciais de análise.</p>	

Tabela 14: Tabela adaptada de PESCE & IGNÁCIO 2011.

De acordo com Pesce & Ignácio (2011), no que tange ao modo de aplicação o questionário pode ser realizado de modo direto e indireto. A aplicação direta apresenta como vantagens: menos possibilidade de desistência ou resposta incompleta; o pesquisador fica disponível para sanar eventuais dúvidas dos entrevistados. O contato direto pode ser individual ou coletivo (em grupos).

A aplicação por contato indireto é aquela que acontece via correio convencional ou e-mail. Após um intervalo de tempo (2 ou 3 semanas), o pesquisador inicia a coleta dos questionários podendo ser através de contato por telefone, e-mail, carta. Apresenta como

vantagem permitir incluir um grande número de pessoas em locais distintos, e apresenta como desvantagens a baixa taxa de devolução (não mais que 70%), prejuízo na análise (amostra não aleatória, pois restrita aos que quiseram colaborar) e incerteza sobre quem o respondeu.

A opção de questionário desta pesquisa foi por um questionário do tipo misto, com questões abertas e fechadas que atendem à abordagem de pesquisa quali-quantitativa aqui apresentada, com método de aplicação indireto, escolhido por possibilitar que todos os alunos do curso de Pedagogia matriculados em 2011.2 tivessem acesso ao instrumento de coleta de dados.

O questionário utilizado na tese passou por um processo de validação sendo encaminhado a cinco pesquisadores (mestres e doutores em educação) pertencentes ao LaPEADE, conforme documento em apêndice (apêndice 07). O mesmo sofreu ajustes para que atendessem diretamente ao problema da pesquisa.

Procurei utilizar no questionário uma linguagem simples e direta para que todos os respondentes entendessem com clareza o que estava sendo perguntado. O instrumento também passou por um pré-teste, uma vez que precisava adequar-se à ferramenta de banco de dados onde o mesmo está hospedado (https://www.surveymonkey.com/s/Pesquisa_UFRJ-FE).

O pré-teste aconteceu, em setembro de 2010, quando duas turmas com cerca de 50 alunos do curso de pedagogia da Faculdade Simonsen⁶⁴ o responderam. O Pré-teste é a aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população-alvo da pesquisa, com o objetivo de revisar o processo da pesquisa. Após a aplicação do pré-teste o instrumento foi revisado e ajustado para melhor atender às questões da pesquisa aqui apresentada. De maneira geral, o instrumento apresentou bons resultados, apenas considerei necessário alterar detalhes de formatação e mudar uma única questão de lugar.

Procedimentos de análise

Para organização dos dados foi adotado o Método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), pois se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. No entanto, não se trata de um único instrumento, mas sim, um leque deles; ou, com maior rigor, poderá ser considerado um único instrumento, todavia marcado de grande disparidade de formas

⁶⁴ <http://www.simonsen.br/> .

podendo ser ao mesmo tempo objetivo e metódico, exaustivo e sistemático, quantitativo e qualitativo.

Para Silva (2004), a análise de conteúdo é uma abordagem de análise de dados que busca o significado do material coletado. Os resultados da análise de conteúdo devem ter uma pertinência teórica, permitindo a passagem da simples descrição dos conteúdos da mensagem à sua interpretação. O objetivo da análise de conteúdo é determinar a significação da mensagem estudada, não referente à interpretação subjetiva do pesquisador, mas com relação ao ponto de vista do próprio autor da mensagem.

Silva (2004) também destaca que o trabalho que se faz com esse tipo de análise é muito minucioso, pois se trabalha com as ideias presentes no texto. Essas ideias são manifestações que se dão através de blocos de textos, onde o pesquisador tira proveito do tratamento das mensagens que estuda para fazer inferências de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou a respeito do meio onde foi produzido.

Nesta tese o processo final de análise categorizou blocos de textos que apresentassem o “Corpo como Possibilidade Pedagógica (CPP)”. No sentido uno, optei por categorizar blocos de textos, pois fragmentar o texto que representa um corpo na sua totalidade, também é fragmentar suas identidades e suas possibilidades de estar no mundo e de se relacionar com ele.

O pesquisador trabalha com ideias cuidadosamente colocadas em evidência, pois passa por várias etapas de análise até se chegar ao conteúdo da mensagem. As leituras preliminares e estabelecimentos de enunciados se fazem a partir do momento em que o material é recolhido. A etapa das leituras possibilita uma primeira familiarização com o material e constitui uma espécie de pré-análise (BARDIN, 1977; POIRIER ET AL, 1983), que se propõe a determinar o panorama da situação, tendo em vista todo o material recolhido para identificar as principais particularidades que servirão de guia para análises subsequentes.

A segunda etapa trata da escolha e da definição das unidades de classificação que buscam ir além do sentido geral do texto e descobrir sua significação mais precisa e profunda. Deve ser feita, também, de forma criteriosa. Sua definição é elaborada com grande cuidado e com a maior clareza possível, para fazer emergir categorias que vão determinar o desenvolvimento da etapa seguinte. Três fatores devem ser considerados nessa etapa da análise dos dados coletados: a) os tipos de unidades, b) os critérios de escolha das unidades, c) as dificuldades ligadas à definição da unidade de sentido.

Neste trabalho, as respostas obtidas pelo pesquisador determinaram a escolha das unidades de classificação, que foram analisadas cuidadosamente, pois determinaram a

maneira pela qual o material foi recortado e forneceram a matéria prima para a fase mais importante da Análise de Conteúdo: a da categorização e organização dos diversos enunciados ou unidades de classificação, também denominadas unidades de sentido.

Após ter sido feito o recorte do material em unidades que possuem sentido em si mesmas, passou-se à etapa de categorização e classificação, que consistiu em reorganizar os diversos enunciados ou unidades de classificação por analogia de sentido.

O estudo trabalhou com um modelo misto de Análise de Conteúdo, em que se utilizou de categorias predeterminadas, as quais foram frutos do referencial conceitual do estudo, que considera as dimensões das **culturas, políticas e práticas inclusivas** e ainda trabalha com a possibilidade de imersão de novas categorias.

Todo o processo de análise de dados foi validado por cinco estudiosos de inclusão em educação, sendo eles três mestres, 01 doutor e 01 doutoranda. A equipe que validou a análise de dados possuem pesquisas e trabalham com o mesmo referencial teórico metodológico utilizado neste estudo.

O próximo capítulo apresenta o “palco” da pesquisa, traça o perfil identitário institucional da FE- Universidade Federal do Rio de Janeiro, conforme veremos seguir.

CAPÍTULO 4

PALCO DA PESQUISA: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Analisar a Faculdade de Educação como espaço institucional significa compreendê-la sob a ótica da cultura. Segundo Dayrell (2010, p. 01), um olhar mais afinado leva em consideração a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito pelos corpos dos homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, jovens, adultos e idosos, enfim, corpos de alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história e que tem em seus corpos as inscrições das suas histórias. Falar da escola como espaço sócio-histórico e formador implica, assim, refletir sobre a organização e as relações dos corpos dos sujeitos na trama social que constitui a instituição.

Para Dayrell (2010) esta perspectiva aponta um eixo de análise que surge na década de 1980. Até então:

a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas, de um lado, nas teorias funcionalistas (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), e de outro, nas "teorias da reprodução" (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros). Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macro-estruturas na determinação da instituição escolar (p.01).

A partir da década de 1980, surgiu uma nova vertente de análise da instituição escolar, que buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto, corpo-alma e teve como característica a superação do conhecimento dualista, expresso na volta do sujeito às ciências. O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento.

Para Dayrell (2010), a escola é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão: (1) Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (2) Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

O presente capítulo realiza um diálogo entre a Instituição Faculdade de Educação, as culturas, políticas e práticas que a constituem, no campo da análise das instituições, utilizando as categorias da identidade individual, coletiva e institucional, tendo como foco de análise a

percepção dos processos de inclusão/exclusão em Educação (SANTOS, MELO & FONSECA 2009 E SANTOS, SILVA & FONSECA 2010, SANTOS e PAULINO 2006 e 2008 e SAWAIA, 2008).

O objetivo é analisar a “Instituição Faculdade de Educação” na perspectiva da garantia de acesso e participação de todos os membros que a constituem: docentes, discentes em situações de ensino aprendizagem propiciadas por práticas de cunho democrático que utilizem ou neguem o corpo como possibilidade pedagógica.

Nas palavras de Nóvoa, a “identificação das margens de mudança possível implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder” (1995, p.16).

Nesse sentido, o presente capítulo foi organizado da seguinte maneira: (1) - Contextualização Histórica da Faculdade de Educação, (2) – O corpo na Faculdade de Educação e (3) – Possibilidades de implementação do uso do corpo enquanto possibilidade pedagógica: Corpo – Coadjuvante ou protagonista da educação?

Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Contextualização Histórica da Faculdade de Educação

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro), localiza-se em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro e está situada em um prédio histórico tombado pelo patrimônio⁶⁵. Ela é uma das unidades do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), sendo originada a partir da antiga Faculdade Nacional de Filosofia na década de 1930.

Em 1939, como consequência do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de Abril de 1939, organiza-se, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia que incluía, ao lado de três outras Seções, uma de Pedagogia e outra de Didática.

O regimento da Faculdade Nacional de Filosofia, aprovado pelo Conselho Universitário em 1946, previa a missão de preparar professores de nível médio. Por esse mesmo Regimento, a área da Educação passava a integrar, ao lado de nove outros Departamentos, o DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010, sp)

A Faculdade de Educação é uma unidade integrante do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que teve sua origem na Faculdade

⁶⁵ A Faculdade de Educação da UFRJ está localizada no segundo andar de um prédio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Segundo a Direção da Faculdade e da Prefeitura do *Campus* Universitário da Praia Vermelha,

Nacional de Filosofia⁶⁶, mais tarde nomeada Faculdade de Filosofia⁶⁷, da qual se separou em 11 de julho de 1968⁶⁸.

Inicialmente, sua proposta destinava-se à gerência e desenvolvimento de cursos em todas as áreas de educação, em nível de graduação e pós-graduação, à realização de pesquisas e de experimentações pedagógicas. Funcionando inicialmente nas próprias instalações da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, transferiu-se, em dezembro de 1969, para o imóvel onde até hoje se encontra: dependências do Palácio Universitário, situado à Avenida Pasteur, 250, Praia Vermelha, Rio de Janeiro.



Figura 1: Prédio da Faculdade de Educação da UFRJ desde 1969.

De acordo com o regimento do ano de 2010⁶⁹ da Faculdade de Educação, suas finalidades são:

Artigo 2

1. Formar, em cursos de graduação e Programas de Pós-graduação, docentes, especialistas e pesquisadores em Educação;
2. Realizar e divulgar pesquisas em campos e áreas de relevância na Educação;
3. Estender sua atuação à comunidade, contribuindo para o aperfeiçoamento dos sistemas de educação, quer no âmbito da própria Universidade Federal do Rio de Janeiro; quer nos âmbitos municipal, estadual e federal; quer junto a instituições nacionais, internacionais e estrangeiras, na forma convencionada pelas partes (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2010, s/p).

⁶⁶ criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

⁶⁷ pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.

⁶⁸ por força do Decreto nº 60.455 de 13 de março de 1967.

⁶⁹ O Regimento da Faculdade de Educação está sendo reformulado e suas alterações tem passado pela congregação dessa Universidade, 2010 foi o ano de consulta das informações no site da Faculdade de Educação. Informações disponíveis em: <http://www.educacao.ufrj.br/regimento.html>

A Faculdade de Educação possui uma administração democrática, que perpassa por sua organização administrativa. Atualmente, possui uma gestão que prioriza o direito igualitário e a participação de todos os componentes da Instituição educacional (docentes, discentes, técnicos administrativos). A estrutura administrativa da Faculdade de Educação está organizada conforme o regimento supracitado em seu artigo 3º que compreendem as seguintes instâncias:

I - De Deliberação

- a) Congregação
- b) Corpos Deliberativos dos departamentos

II - De Direção

- a) Diretoria
- b) Departamentos

III - De caráter consultivo

- a) Conselho Departamental

IV - De administração

- a) Gerência
- b) Secretaria acadêmica de graduação
- c) Secretaria administrativa
- d) Secretaria academia de pós-graduação

V - De Coordenação

- a) Coordenação de Pedagogia
- b) Coordenação de Licenciatura
- c) Coordenação de Pós-graduação
- d) Coordenação de Extensão
- e) Coordenação da formação pedagógica das licenciaturas oferecidas no campus de Macaé
- f) Coordenação de estágio

VI - De Assessoramento

- a) Comissão de Orientação Acadêmica de Aluno
- b) Laboratório de Tecnologia Educacional
- c) Laboratório de Informática de graduação
- d) Central de Monitoria

A presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico e analítico os processos de inclusão/exclusão (SANTOS, SILVA & FONSECA 2010, SANTOS, MELO & FONSECA 2009, SANTOS & PAULINO 2006 e 2008 e SAWAIA, 2008) que orientam a análise e a percepção das situações de inclusão/exclusão, ou mesmo ações de cunho democrático que priorizam o princípio da igualdade e participação que permeia tal instituição.

Nesse sentido, a constituição da Congregação e suas atribuições tornam-se pontos de análises da presente tese, porque considero ser esta uma instância de cunho democrático, ou seja, é um dos campos concretos onde podemos perceber os processos da formação

democrática, portanto inclusiva, oferecida pela Faculdade de Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Artigo 4º- A Congregação, instância deliberativa da Faculdade de Educação, é constituída:

- 1 – pelo Diretor;
- 2 – pelo diretor substituto eventual;
- 3 – pelos Professores Titulares e contratados de categoria equivalente;
- 4 – por dois representantes dos Professores Associados e contratados de categoria equivalente;
- 5– por dois representantes dos Professores Adjuntos e contratados de categoria equivalente;
- 6 - por um representante dos Professores Assistentes e Auxiliares e contratados de categoria equivalente;
- 7 – por um representante dos Docentes Livres;
- 8– pelos Professores Eméritos;
- 9 – por pelos menos quatro representantes do Corpo Discente, sendo dois da Graduação, um da Pós Graduação lato sensu e um da Pós-graduação stricto sensu;
- 10 – por pelo menos um representante do Corpo Técnico-administrativo;
- 11 – por um representante dos Ex-alunos;
- 12 – pelos Professores Chefes de Departamento; e
- 13 – por um representante da Comunidade Externa

Tanto os representantes dos Professores Associados, Adjuntos, Assistentes e de contratados das categorias equivalentes, quanto os representantes dos alunos (graduação, e pós-graduação *latu e stricto sensu*) são eleitos juntamente com seus suplentes por voto secreto pelos membros das suas categorias, o que varia é o tempo de mandato que é de 2 anos para docentes e 1 ano para discentes. Já o representante dos ex-alunos, será indicado por associação de ex-alunos e o representante da Comunidade Externa será indicado por associação comunitária devidamente registrada e sujeito a aprovação pela Congregação.

Com essa constituição, compete à Congregação, dentre várias outras atribuições, de acordo seu artigo 5º:

- 2 - aprovar as diretrizes de ensino, pesquisa, divulgação, extensão, assessoria técnica e administrativa da Faculdade propostas pelos Departamentos, Coordenações e Órgãos de representação discente e técnico administrativo;
- 3 - aprovar o plano anual dos trabalhos, considerando de modo especial a natureza das disciplinas, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como os recursos necessários a sua execução;
- 8 - deliberar sobre questões de ordem pedagógica, didática e disciplinar;
- 9 - aprovar o currículo dos Cursos pelos quais a Faculdade é responsável, inclusive as disciplinas ministradas em outras Unidades, e aprovar seus programas;
- 10 - aprovar as disciplinas integrantes de cada Departamento e seu pessoal docente. (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro Atribuições. 2010 s/p).

Organização didática

A Faculdade de Educação ministra ensino e efetua pesquisas, mediante a realização de cursos de graduação e de pós-graduação e de outras atividades pertinentes. Nos atuais moldes, a Faculdade de Educação oferece dois cursos no âmbito da Graduação, sendo eles:

- ✓ Licenciatura em Pedagogia;
- ✓ Formação pedagógica dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Enquanto a Licenciatura em Pedagogia habilita profissionais para o exercício do Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educacionais, as demais Licenciaturas configuram-se como formação pedagógica que habilita ao Magistério das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em outras palavras, a Faculdade de Educação é responsável pelo curso de Pedagogia e pelas disciplinas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística, Educação Física, Física, Geografia, Matemática, Música e Química. Nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia, História, Enfermagem, Letras, Psicologia, a formação pedagógica é articulada ao currículo do curso de Bacharelado específico para constituir o currículo da Licenciatura.

A Faculdade de Educação é responsável pelas disciplinas que compõem os currículos de cursos sob a responsabilidade de outros órgãos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É importante mencionar que a Faculdade de Educação, com sede nos *campus* “Praia Vermelha”, recebe alunos de todas as licenciaturas mencionadas, mas também envia seus professores para atender as demandas da formação pedagógica no *campus* “Ilha do Fundão”. Essa flexibilidade do corpo docente e do espaço utilizado para as atividades de ensino aprendizagem mostra claramente sua participação democrática ao receber e ao oferecer em outro *campus* as disciplinas dos cursos de licenciatura que são de sua responsabilidade.

Uma vez que os Cursos de Licenciaturas destinam-se a preparar profissionais da educação para o exercício da docência, da pesquisa e de funções técnicas do campo da Educação, a Formação Pedagógica é parte indissociável do currículo e da estrutura dos Cursos de Licenciatura e destina-se à formação profissional para a educação básica.

Já os programas de Pós-graduação destinam-se a proporcionar formação filosófica, científica e técnica, ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de ensino e pesquisa no campo de Educação, e são ministrados sob duas modalidades:

1 - Pós-Graduação lato sensu⁷⁰, abrangendo cursos de aperfeiçoamento, especialização, treinamento profissional e atualização para diplomados em curso de nível superior;

2 - Pós-graduação stricto sensu, abrangendo os cursos de Mestrado, Doutorado e atividades de pós-doutorado, que obedecem regulamentação própria⁷¹.

Os currículos dos Cursos organizam-se segundo as normas vigentes na Universidade, uma vez que, seguindo o § único - O plano curricular de cada habilitação, incluindo o elenco de disciplinas obrigatórias e optativas, com os respectivos códigos, requisitos, cargas horárias e créditos, bem como o número total de créditos obrigatórios necessários para integralizar o curso, deve ser aprovado pela Congregação conforme o Artigo 40:

O plano curricular da Formação Pedagógica para as Licenciaturas compreende as disciplinas com os códigos, requisitos, cargas horárias e créditos respectivos e deve ser aprovado pela Congregação (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro Regimento. 2010 s/p).

A Faculdade de Educação, como toda Instituição de ensino, confere títulos para seus alunos, que são adquiridos através de relações de poder e saber na construção de conhecimento, ou seja, os professores exercem relação de poder sobre seus alunos porque eles detêm um determinado conhecimento e governam suas ações para que eles possam, através das regras estabelecidas pela instituição e pelo professor, chegar a um nível de excelência que lhes confira determinada titulação. A partir daí os ex-alunos, agora professores, começam a exercer outras relações de poder em outras instituições. De acordo com o Artigo 82 - A Faculdade confere os seguintes graus:

- 1 - de Licenciado em Pedagogia;
- 2 - de Licenciado em qualquer outra área de conhecimento⁷²;
- 3 - de Mestre em Educação;
- 4 - de Doutor em Educação⁷³(2010, s/p).

⁷⁰ Pós-Graduação Lato Sensu em Educação - CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - Acesse: www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-cursos-especializacao-cespeb.html e Escola de Gestores da Educação Básica - Acesse: www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-cursos-especializacao-gestores.html

⁷¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE) teve início em 1972, com a criação do Mestrado, e se ampliou em 1980, com a criação do Doutorado. Há quase quatro décadas, o PPGE participa do desenvolvimento da investigação científica nesse campo, visando o aperfeiçoamento democrático das instituições, das políticas e das práticas educacionais. Ao longo desse período. Destaca-se ainda que o PPGE tem orientado sua investigação em torno de duas grandes vertentes expressas na organização atual do mesmo em duas linhas de pesquisa: Currículo e linguagem e Políticas e Instituições Educacionais. (Programa de Pós Graduação em Educação UFRJ. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html> . Acesso em: 31/08/2010).

⁷² § 1o - O grau de Licenciado em qualquer outra área de conhecimento é concedido ao aluno da UFRJ que, havendo satisfeito a todas as exigências do Regimento da Unidade de origem, tenha obtido, na Faculdade de Educação, os créditos necessários à Formação Pedagógica.

⁷³ § 2o - Ao aluno que concluir o Curso de Mestrado em Educação é conferido o Título de Mestre em Educação, e ao que concluir o curso de Doutorado é conferido o Título de Doutor em Educação, cumpridos todos os requisitos dos respectivos Programas de Pós-graduação.

Reforma Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro

O currículo vigente do curso de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro) teve sua origem na apresentação do Documento “Proposta de reforma curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro” apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro Sessão de 28 de setembro de 2004.

No mesmo mês, foi instituída, pelo Professor Marcelo Macedo Correa e Castro, naquele momento Diretor da Faculdade de Educação, uma comissão para elaborar proposta de reforma do currículo da formação pedagógica dos cursos de licenciatura que atendessem às exigências do Conselho Nacional de Educação, expressas através de resoluções publicadas nos anos de 2001, 2002 e 2003.

Esta Comissão foi constituída pela Coordenadora de Licenciaturas, professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e um professor representante de cada Departamento da Faculdade de Educação:

PROFESSOR	DEPARTAMENTO
Professora Luciane Quintanilha Falcão	Departamento de Administração Educacional
Professor Antonio Carlos Moraes	Departamento de Didática
Professora Mirian Waidenfeld Chaves	Departamento de Fundamentos da Educação.

Tabela 15: Professor Representante - Departamento

A comissão supracitada trabalhou na releitura das resoluções existentes e na busca de informações sobre novas regulamentações que pudessem ter alterado as existentes. Nesse sentido, foram produzidos os seguintes documentos e atos normativos:

Resolução CNE/CP 02/97, de 26/6/97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.

Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

Decreto 3276, de 6/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências.

Decreto 3.554/00 - Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Segundo a “Proposta de reforma curricular da formação pedagógica dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro”:

Os documentos acima indicados produziram notável doutrina sobre o novo enfoque de formação de professores no Brasil. No entanto, o CNE considerou que o grande número de atos normativos recomendava que essas regras fossem consolidadas numa só Resolução que também propusesse definições para algumas questões operacionais e de transição (2004, p.03).

A Portaria CNE/CP nº 4, de 3 de julho de 2002 (anexo 1) instituiu uma "Comissão" com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99, as quais dispõem, respectivamente, sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e sobre os Institutos Superiores de Educação.

Tal Comissão, em 15 de setembro de 2003, apresentou um anteprojeto de resolução que tratou da formação de professores para atuar nas últimas séries do ensino Fundamental e no Ensino Médio (anexo 07).

Conforme o exposto é pertinente marcar que a discussão sobre a reformulação do currículo da formação pedagógica dos cursos de licenciatura⁷⁴ da Universidade Federal do

⁷⁴ Para a elaboração desta proposta, a Comissão recuperou o documento produzido no ano de 2002 pelas professoras Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Departamento de Didática), Ana Canen (Departamento de Fundamentos da Educação) e Libânia Nacif Xavier (Departamento de Administração Educacional), a partir de discussões realizadas e/ou documentos produzidos nos três departamentos. Esse documento serviu de base para a proposta agora encaminhada.

Rio de Janeiro foi realizada de forma a contemplar as novas exigências legais e os princípios pedagógicos estabelecidos, bem como aspectos relativos ao projeto pedagógico desta universidade.

A Faculdade de Educação entende que os cursos de licenciatura desta universidade devem ter algumas orientações curriculares comuns, mas há que se respeitar as diferentes peculiaridades do trabalho docente, em diferentes níveis de ensino e em diferentes disciplinas, e as diferentes características e formas de organização das unidades envolvidas na implementação dos cursos de licenciaturas.

Não é possível a definição de um perfil profissional único nem tampouco o estabelecimento de uma identidade profissional fixa e homogênea para todos os professores das diferentes disciplinas e dos diferentes níveis de ensino, uma vez que cada educando aprende de uma forma diferenciada e a formação dos seus professores deveria contemplar tal peculiaridade. Assim sendo, não há por que considerar que essa formação tenha que ser idêntica, o curso de formação de professores valoriza a diversidade de formação dos seus docentes, incentivando que tais diferenças se transformem em práticas democráticas que propiciem o aprendizado de TODOS:

É desejável que um curso de licenciatura desenvolva discussões teóricas e práticas, bem como formação específica e formação pedagógica, desde o primeiro período. Isso não significa aligeirar a formação teórica ou estabelecer uma supervalorização da prática como *locus* da formação docente. Não cabe inter-relacionar teoria e prática como se fossem duas atividades distintas (PATTI & OLIVEIRA, 2010 p. 135).

Ao contrário, pressupomos que a teoria só se constitui como tal a partir de sua possibilidade de interpretação de questões concretas; a prática só se constitui como tal porque materializa princípios teóricos, expressa orientações e as constitui. Teoria e prática não cabem ser pensadas isoladamente, sendo uma formalidade sua separação na organização curricular.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação — como, por exemplo, os estudos sobre currículo e ensino, as análises das relações entre escola e sociedade, os estudos sobre a identidade docente e as especificidades do conhecimento escolar, as investigações sobre cultura escolar, práticas pedagógicas e história da educação, dentre outros — têm demonstrado as potencialidades da aplicação dos conhecimentos teóricos (provenientes de áreas diversas) na compreensão das questões pertinentes às práticas educativas e no encaminhamento de soluções criativas bem fundamentadas. Ou seja, redimensionar, portanto, a perspectiva da aprendizagem a partir de uma leitura da historicidade dos corpos e das suas formas de expressão significa quebrar o *continuum* da história e promover mudanças sociais.

Para isso, é importante operar com conceitos fundamentais acerca da política da

corporeidade, da identidade, da linguagem e língua e da cultura. Eles são elos entres as disciplinas, e ao mesmo tempo eixos norteadores para abordar a diferença, e estabelecer o compromisso com a ruptura de visões hierárquicas relacionadas a pré-conceitos, que estabelecem ortodoxamente o que é importante e essencial para a vida das pessoas, com um caráter irrevogável (CEFET/SC, 2010 s/p).

De acordo com a proposta de reformulação (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2004, p.06) a educação, quando considerada como prática social multidimensional, compreende, como próprio do trabalho docente a capacidade de interpretar e problematizar, com autonomia, a realidade educacional em diferentes contextos políticos, sociais e econômicos. Tal perspectiva implica, no contexto da pesquisa aqui apresentada, considerar:

- ✓ A articulação do ensino com a pesquisa/investigação; a utilização do corpo como possibilidade pedagógica em prol do aumento da participação de TODOS os educandos.
- ✓ A busca cotidiana e sistemática de compreensão da complexidade da prática pedagógica, nela incluídos os processos de ensino-aprendizagem e as questões de currículo e ensino e os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que afetam a vida escolar que, na percepção de Foucault, está inscrita em todos os corpos, uma vez que eles são superfícies de transcrições históricas.
- ✓ A articulação dos conhecimentos anteriormente citados com aqueles que constituem os objetos de ensino dos futuros docentes. Utilizando a linguagem corporal como instrumento de apoio dessa mediação.

Nesse sentido, a Faculdade de Educação, a partir da reformulação curricular, apresenta uma abordagem Crítica de Educação conforme o conceito apresentado na introdução desta tese. Tal abordagem visa tornar os estudantes, futuros docentes, capazes de distinguir, avaliar e argumentar, de maneira clara e consistente sobre:

- a) a qualidade explanatória e explicativa de teorias sobre as práticas educativas e instituições nas quais aquelas se desenvolvem;
- b) as condições e critérios próprios das operações éticas em uma sociedade democrática e multicultural;
- c) os conhecimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem com seus condicionantes conceituais e histórico-culturais;
- d) os processos de seleção, construção, organização, distribuição, hierarquização, transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento escolar. Tais questões devem complementar e se inter-relacionar com o conhecimento do campo de produção do conhecimento de referência (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2004, p.06).

Para o desenvolvimento dessa formação, entendo que se exige uma corresponsabilidade entre a Faculdade de Educação e os institutos na construção do currículo

dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, lembramos que a proposta aqui apresentada se refere ao conjunto de disciplinas e atividades práticas que são de responsabilidade da Faculdade de Educação, constituindo o que se convencionou chamar “formação pedagógica dos cursos de licenciatura”.

Matriz Disciplinar e Distribuição de Carga Horária

A proposta de reformulação (2004) se estrutura conforme a resolução CNE/CP 02/2002, onde a carga horária dos cursos deverá integralizar 2800 horas, da seguinte forma: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais. A proposta de reformulação curricular (2004) apresenta a seguinte organização: carga horária do curso com 2800 horas, distribuída entre as disciplinas oferecidas pelas unidades dos cursos de referência e o estágio curricular supervisionado. “Nessa distribuição, a Faculdade de Educação, juntamente com o colégio de Aplicação ou outro campo de estágio, fica responsável por 1220 horas. A unidade de formação nos conteúdos específicos, por 1580 horas” (idem, p.07).

Nesse projeto, a Faculdade de Educação, juntamente com o Colégio de Aplicação, ou outro campo de estágio, ficam responsáveis por 820 horas. A unidade de formação nos conteúdos específicos, por 1780 horas. As atividades acadêmico científico culturais - 200 horas - serão supervisionadas pela coordenação do curso. A carga horária de 2800 horas é compreendida como "mínimo" que pode ser ampliado de acordo com as necessidades dos diferentes cursos (PATTI & OLIVEIRA, 2010, p. 135).

A proposta de reformulação curricular (2004) apresenta sugestões de algumas modificações no rol e na carga horária de disciplinas. Além disso, foi solicitado aos Departamentos apresentarem propostas para a utilização das 240 horas de prática como componente curricular. Nessa perspectiva, uma opção possível apresentada foi a “articulação com as atuais disciplinas teóricas que passariam a incluir mais 40 horas de atividades práticas cada uma, o que exigiria uma redefinição das ementas e programas de do trabalho atualmente realizado, como também na creditação destas disciplinas” (idem, p.07).

As disciplinas teóricas, com carga horária de 60 horas cada uma, são equivalentes àquelas oferecidas no currículo do curso de Pedagogia, com exceção da Psicologia da Educação. A mais recente reforma curricular estabelece o seguinte elenco de disciplinas: Psicologia da Educação; Educação Brasileira; Filosofia da Educação no mundo ocidental; Fundamentos Sociológicos da Educação; Didáticas de “X” I e II; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de “X”, desenvolvido concomitantemente com as Didáticas de “X” I e II. O estágio é realizado em três semestres, tendo início no 6º período, com carga horária de 100 horas para estudo da

realidade educacional, juntamente com a Didática de “X” I (30hs). No sétimo período, o aluno cursa a Didática de “X” II (30hs) e o segundo momento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de “X” com 150 horas. No oitavo período, as 150 horas de estágio são concluídas. A supervisão do estágio nas escolas e no Colégio de Aplicação é de responsabilidade do professor de Prática de Ensino. Os professores dos campos de estágio participam da orientação das atividades e da avaliação dos licenciandos (PATTI & OLIVEIRA, 2010 p. 135 e 136).

Segue o quadro de distribuição da carga horária. São oito disciplinas teóricas, das quais sete são obrigatórias e uma é disciplina eletiva.

Carga horária da parte teórica da formação pedagógica - FE	
Filosofia da Educação	60 h
Sociologia da Educação	60 h
Psicologia da Educação	60 h
Educação Brasileira	60 h
Didática	60 h
Teoria e Prática de Ensino I	60 h
Teoria e Prática de Ensino II	60 h
Disciplina Optativa (escolher uma disciplina no curso de Pedagogia)	60 h
Total:	480 h

Tabela 16: Disciplinas e Carga horária da parte teórica da formação pedagógica – FE. (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).

Atividades práticas da formação pedagógica – FE	
Carga horária de estágio curricular supervisionado	400 h
Carga horária de prática como princípio educativo ao longo do curso (não coincidentes com as horas de estágio)	240 h
Carga horária de atividades acadêmico-científico-culturais desenvolvidas no campo da educação (não coincidentes com as horas de estágio)	100 h
Total:	740 h
Carga horária total: 480 h + 740h	1220 h

Tabela 17: Disciplinas e Atividades práticas da formação pedagógica – FE. . (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).

Quadro de carga horária da Formação nos Conteúdos Específicos	
Carga horária da parte teórica da formação nos Conteúdos Específicos	Mínimo de 1320 h
Carga horária de prática como princípio educativo ao longo do curso	160 h
Carga horária de atividades acadêmico-científico-culturais desenvolvidas no campo da educação	100 h
Carga horária total	Mínimo de 1580 h

Tabela 18: Carga horária da Formação nos Conteúdos Específicos. . (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).

Carga horária total	
Carga horária teórica	1320h + 480h = 1800H
Carga horária prática	260h + 340h + 400h = 1000H
Carga horária total: formação ministrada no instituto específico + formação ministrada na FE + estágio supervisionado pela FE	1580 h + 820H + 400H = 2800 h

Tabela 19: Carga horária total. (Tabela oriunda da proposta de reformulação das licenciaturas, 2004).

A formação docente oferecida pela FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro exige pelo menos 2800h, distribuídas em 04 anos letivos, de maneira a garantir um aprofundamento

tanto na formação no conhecimento de referência quanto no conhecimento escolar de cada disciplina e nas principais questões teórico-práticas que subsidiam a compreensão do processo educacional como um todo, abrindo possibilidades do uso do corpo como possibilidade pedagógica.

O Corpo na Faculdade de Educação

Esta tese trata de um universo dúbio: o universo do corpo. Falar desse universo não é outra coisa senão falar do ser humano. É pensar o humano a partir das práticas culturais voltadas ao corpo, sobre as formas que os seres humanos constroem seus modos e costumes, seus valores, suas técnicas corporais, suas práticas de alimentação, saúde, sexo e educação (SOARES, 2007). Nesse sentido, os corpos podem traduzir, revelar e evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em cada sociedade, através de formas múltiplas de socialização.

A dificuldade de tecer um perfil do corpo contemporâneo está justamente no fato de se estar vivenciando o momento que se pretende analisar. Por esse motivo, a proposta deste estudo é delinear alguns traços que marcam o corpo na atualidade no contexto escolar, sem considerá-los definitivos, acabados, prontos.

O corpo como objeto real apresenta nosso ser, totalmente palpável, mas, também, que se divide. É, ao mesmo tempo, um objeto e um sujeito, identidade e alteridade, uma encarnação e uma representação. Assim sendo, a sociedade age sobre o corpo, organizando-o, sistematizando-o, determinando-o. Conhecer os sentidos construídos para o corpo humano no presente requer uma passagem obrigatória pela história, tendo em vista conhecer os diferentes modelos que lhe foram conferidos (ROSÁRIO, 2002).

Nesse sentido, faremos uma breve retrospectiva histórica. Num primeiro momento observamos um corpo sacralizado, identificado com o corpo religioso, que podia ser a representação do sagrado, como por exemplo: “o corpo de Cristo está no centro da mensagem cristã, e o cristianismo é a única religião na qual Deus se inscreveu na história tomando forma humana: a religião do Deus encarnado” (GÉLIS, 2008, p. 23).

Mas também do pecado. Ou seja, a religião, por muito tempo em nossa cultura, vem utilizando técnicas de governo dos corpos, para legitimar suas ações que visam controlar os corpos em função do que ela elege como sagrado e profano, como por exemplo:

Mas existe uma outra imagem do corpo, igualmente cheia de sentido, que é a imagem do ser humano pecador. A igreja da Contra-Reforma reforçou a desconfiança que o magistério já havia manifestado nos séculos medievais a respeito do corpo “esta abominável veste da alma”. Corpo depreciado do ser humano

pecador, pois se ouve incessantemente dizer que é pelo corpo que ele corre o risco de perder-se. O pecado e o medo, o medo do corpo, principalmente o medo do corpo da mulher, retorna como uma ladainha sobre forma de precauções ou de condenações (GÉLIS, 2008, p. 20)

Aos poucos vai se estabelecendo uma compreensão corporal, fruto do avanço do conhecimento da anatomia e da fisiologia, passando-se para uma visão funcional, libertando-se da visão religiosa⁷⁵.

Na lógica industrial, o corpo passa a ser visto como força de trabalho e necessitava estar forte e são para oferecer uma melhor produção. Porém, esse reconhecimento da importância da pessoa do trabalhador conduz, frequentemente, a ocultar ou negar o posto específico do corpo humano na relação de trabalho (SUPIOT, 1996).

Mais contemporaneamente, o corpo foi reconhecido em sua totalidade de prazer; o mesmo, pode então, ser tomado em sua materialidade visível, como objeto de culto narcisista. Azevedo (2007) considera que “à luz da Psicologia Corporal encontramos respostas que trazem o Narcisismo como um distúrbio” (p.2). Para ele a busca cotidiana por corpos ditos perfeitos, levam à procura incessante pela perfeição:

Lowen (1983) traz como característico de um sujeito narcisista a condição de estar voltado pra si mesmo, excluindo as outras pessoas, acreditando que o mundo gira em torno dele. Age sem sentimentos e necessita projetar uma imagem, garantindo o ponto básico para este tipo de personalidade, o que o faz ter um investimento extra da sua própria imagem. É um indivíduo controlador, programador de seus comportamentos, insensível e confiante em suas atividades sexuais, acreditando ser bastante oferecedor de prazer para as mulheres, além de pretensioso e extremamente machista (AZEVEDO, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, talvez se possa falar de um corpo transformado — um corpo contemporâneo — que abarca e imprime as transformações de uma transição histórica, que talvez nunca se complete, por estar sempre constituindo a realidade atual, e por ser fruto de um processo dialético inclusivo/excludente a que somos submetidos cotidianamente, seja por intermédio das práticas sociais, ou das políticas públicas, que neste artigo constituem nosso foco de interesse.

Chegamos aqui a uma questão fundamental sobre o entendimento das imbricações entre os aspectos próprios da contemporaneidade, como a transitoriedade, a efemeridade e o narcisismo, que podem ser consideradas as principais dimensões e composição do que se poderia chamar de um corpo contemporâneo.

⁷⁵ Não foi uma liberdade de um dia para o outro.

Do mesmo modo, uma análise das políticas educacionais deveria, ou, pelo menos, poderia apontar para certa possibilidade de coerência entre o discurso acadêmico-filosófico e o discurso da legalidade, que se fizessem concretizar no universo escolar, por meio, entre outras coisas, da suspensão da velha visão binária corpo/mente, teoria/prática, saberes/fazer. Em outras palavras, apostamos na possibilidade de conseguirmos compreender, ver e sentir que um pensamento e visão de mundo polarizados são criações e convenções sociais e históricas, e que tais binarismos servem a propostas que, conscientemente ou não, alimentam práticas de poderes que fortalecem as desigualdades (sociais, econômicas, culturais...) e a relação valorativa (novamente binária: para mais ou para menos) que as sociedades estabelecem com as mesmas, e que geram as exclusões que vimos combatendo em nossos estudos, como por exemplo na pesquisa Ressignificando a formação de professores para a Educação Inclusiva (2007). Neste sentido é que lanço uma reflexão exploratória a ser narrada na próxima seção.

Possibilidades de implementação do uso do corpo enquanto instrumento pedagógico: O Corpo nas Ementas do Curso de Formação de Professores (FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Para pesquisar o corpo nas ementas do curso de formação de professores supracitado fez-se necessária uma introdução a respeito da maneira com que entendemos o corpo e como ele sendo utilizado como instrumento de controle e adestramento humano no processo civilizatório e no contexto escolar. No entanto, o que sustenta a reflexão do texto das ementas são os recortes empreendidos no que diz respeito à categoria *corpo*.

O ponto de análise das ementas foi o corpo, aqui compreendido como possibilidade pedagógica. A tese entende corpo na ótica de Foucault (2009): como sendo ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. Sintetizando, pode-se dizer que, para Foucault (idem), o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente um lócus físico e concreto.

Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica. Com isso, o corpo é um ente – com sua propriedade de “ser” –, que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas.

Ao contrário do sujeito – que não existe a priori, mas é uma invenção pautada em discursos e relações de poder-saber que o constituem –, o corpo em Foucault preexiste como

superfície. Contudo, como objeto de relações de poder-saber que constituem atitudes corporais e formas de sujeito, o corpo sofre ações baseadas em diferentes tecnologias historicamente elaboradas. Pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao “ser” e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo.

Para contextualizar a análise das ementas do curso de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro é importante explicitar as condições da pesquisa de campo. Nesse sentido, é importante ressaltar que as 44 ementas do curso de formação de professores FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro estão disponíveis para todos os alunos no site da Faculdade de Educação⁷⁶, não representando nenhuma dificuldade para a pesquisa. As ementas foram analisadas por unidades de sentido, sendo considerado mais importante o significado dos seus conteúdos do que o nome das ementas, seus departamentos e suas cargas horárias.

Refletindo sobre as ementas

No que tange à análise textual das ementas tendo a categoria “corpo” como foco de análise, não foram encontradas muitas possibilidades de apreciação. A palavra corpo só foi encontrada nas ementas no sentido de equipe, grupo, como por exemplo: “*Condições de trabalho do corpo docente*”.

Tal acepção do corpo no sentido de grupo tem um significado político institucional hegemônico em todas as políticas de formação de professores, sendo esse o sentido atribuído à palavra corpo em todos os decretos e pareceres que regem o curso de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVA; FONSECA e SILVA, 2009).

Foi localizada a palavra “corporal” encontrada no título da ementa *Linguagem Corporal na Educação*, no entanto, a mesma não apresenta a descrição da ementa. Mesmo assim, entendo conforme Silva (2000), que:

a literatura não conceitua especificamente a linguagem corporal. Os conceitos encontrados são amplos e dizem respeito à comunicação não-verbal de modo geral. CORRAZE lembra que “quando se mostra a existência de formas universais nas mensagens não-verbais, não se pode deixar de pensar que a cinética só estuda uma parte delas”. Isto é, para compreender o processo de comunicação não-verbal, é

⁷⁶ (Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord_pedagogia/index.php. Acesso em: 15/01/2010).

necessário muito mais do que apenas a linguagem do corpo. Há que se considerar o tom da voz, o espaço utilizado pelo homem, o toque e os fatores do meio ambiente; todos eles inseridos em um determinado contexto. O significado atribuído vai depender de todos estes elementos inter-relacionados. ...“é o movimento que se faz palavra...”. Talvez, ele encerre a essência da linguagem corporal, assinalando que o corpo se comunica mesmo destituído do verbo (p.55).

A respeito da análise dos conteúdos das ementas, foram encontrados pontos de entrada através das inferências manifestas, porque estão representados claramente através de palavras, frases e expressões. Nesse sentido, o corpo quase não é representado; apenas na ementa da disciplina *Linguagem Corporal na Educação* uma derivação da palavra corpo é representada no título da ementa, nas demais ementas ele as perpassam como possibilidade pedagógica.

Também chamou bastante atenção as inferências presentes nas ementas das disciplinas “*Didática das Ciências da Natureza*”, “*Didática das Ciências Sociais*”, “*Didática da Língua Portuguesa*” e “*Didática da Matemática*” que enfatizam apenas o desenvolvimento mental dos alunos, silenciando o desenvolvimento do corpo:

Didática das Ciências da Natureza (60h – 4cr): - EDD - O ensino de ciências e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.

Didática das Ciências Sociais (60h – 4cr): - EDD - O ensino de ciências sociais e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.

Didática da Língua Portuguesa (60h – 4cr): - EDD - O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.

Didática da Matemática (60h – 4cr): - EDD - O ensino da matemática e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.

Outro foco de análise⁷⁷, que também não passou despercebida, foi a abordagem sócio-histórica empregada a várias ementas e a não vinculação das mesmas com o corpo enquanto construção sócio-histórica, caracterizando o silenciamento do mesmo, como por exemplo:

Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos (60h – 4 cr): - EDD - Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil. Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências.

Didática das Ciências Sociais (60h – 4cr): - EDD - Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências sociais.

Didática da Língua Portuguesa (60h – 4cr): - EDD - Os processos histórico e social da construção do conhecimento de língua portuguesa.

Didática da Matemática (60h – 4cr): - EDD - Os processos histórico e social da construção do conhecimento matemático.

Para Foucault (2009), o corpo é local de inscrição dos acontecimentos, enquanto que a linguagem o marca e as ideias o desenvolvem, assim sendo, numa abordagem histórica e

⁷⁷ Nesse caso não considero importante classificar as inferências no contexto disciplinas, considero mais adequado tal percepção partir do contexto curricular de maneira geral.

social o corpo não deveria ser silenciado. Nas palavras de Foucault (2009) “A genealogia está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ele deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história”.

A reflexão a respeito da presença do corpo nas ementas da Faculdade de Educação está baseada na tradição interpretativa de levar em conta a prática social como algo que as pessoas, ativamente, produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada de “interpretativa”. Com base nessa interpretação da categoria “corpo” foram encontrados alguns pontos de análise nas ementas a partir dos quais é possível refletir sobre tal categoria: - Níveis e modalidades de ensino - Técnicas de ensino e Abordagem histórico-social.

- **Níveis e Modalidades de Ensino**

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), os níveis de ensino são compostos pela educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e pela educação superior. Já as modalidades de ensino, além do ensino regular são a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, educação à distância e educação indígena.

Assim sendo, cada nível e modalidade de ensino recebem a um alunado específico, ou seja, cada nível e modalidade de ensino atendem a determinados tipos de corpos que se encontram em fases de desenvolvimento e crescimento, ou mesmo maturação diferenciados, como por exemplo: a educação infantil – os corpos das crianças, educação de jovens e adultos – corpos jovens, adultos e idosos.

O que é afinal um sistema de ensino senão a ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a construção de um grupo doutrinário ao menos difuso: senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2008, p.44-45)

As ementas das disciplinas “*Didática em Educação de Jovens e Adultos*”, “*Concepções e Práticas em Educação Infantil*”, “*Prática de Ensino da Educação Infantil*”, “*Prática de Ensino da Educação de Jovens e Adultos*”, “*Práticas de Ensino em Séries Iniciais*” e “*Educação Especial*” carregam consigo marcas de uma faixa etária pré-determinada, ou seja, na educação infantil - idade de 0 a 5 anos e 11 meses, nas séries iniciais - idade de 6 anos, no ensino fundamental - idade a partir de 9 anos, na educação de jovens e adultos - idade de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Cada faixa etária mencionada representa um determinado tipo de corpo, já a descrição de suas ementas das disciplinas não apresentam nenhum sinal a respeito da reflexão das questões referentes à corporeidade do seu alunado, ou seja, os corpos não vão à escola, eles apenas carregam o intelecto e precisam ser disciplinados, para se tornarem dóceis e produtivos e assim a corporeidade do alunado deixa de ser utilizada como instrumento mediador da sua aprendizagem.

Tudo isto pode ser comprovado pela história das instituições educativas. A escola realmente abriu pouco espaço para a Educação Física (corpo), especialmente nos níveis de formação superior. Nos níveis inferiores ela se apresenta ou se apresentou mais como treinamentos por exercícios mecânicos. Assim, pode-se dizer que, quando a escola abriu as portas para a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas. Raros são os exemplos em contrários. Além disso, como a corporeidade e o seu cultivo não foram objetos de grandes preocupações pedagógicas, a Educação Física surge, às vezes imposta por outros caminhos, como não fazendo parte da área da educação, isto é, do centro de educação. (SANTIN, 2003 p.33)

Outro aspecto importante em relação aos níveis e modalidades de ensino é a exclusão dos corpos após determinadas idades, ou seja, quando os alunos ultrapassam a idades pré-determinadas (15 anos – ensino fundamental e 18 anos – ensino médio) e seus corpos passam a se destacar no meio dos outros corpos padronizados, os alunos são “convidados” a se transferirem para a educação de jovens e adultos.

- **Técnicas de Ensino**

No que tange às técnicas de ensino a categoria corpo também foi silenciada. Nos conteúdos das ementas analisadas, encontrei alguns sinais que poderiam desencadear uma reflexão do corpo na educação, como por exemplo: “Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos” e “Abordagens teóricas possíveis para as práticas pedagógicas”. No entanto, a descrição e análise das mesmas mostram a supremacia do intelecto em relação ao corpo, são técnicas de ensino relacionadas à cognição e o corpo não participa desse processo.

- **Universalização da Educação**

Pode-se dizer que a concretização da universalização da educação significa a chegada dos excluídos dentro das instituições de educação, e com eles a violência escolar, ausência da família, dentre outros problemas contemporâneos da educação, mas também significa dizer que as instituições passaram a ter que disciplinar um público que não necessariamente tiveram no ambiente familiar uma disciplinarização dos seus corpos.

No caso da Faculdade de Educação, no que se refere à universalização do ensino a análise do corpo está implícita na ementa da disciplina “Educação Brasileira”, uma vez que os princípios da disciplina são pré-requisitos nos nossos sistemas de ensino e estão presentes no cotidiano das escolas. Foucault (2009), em **Vigiar e Punir** aponta que os princípios da disciplina são constituídos pelo método de adestramento dos corpos.

Segundo Foucault (2009): a *vigilância hierárquica*, “existe como um sistema de poder sobre o corpo alheio, integrado por redes verticais de relações de controle, exercidas por dispositivos/observatórios que obrigam pelo olhar” (p. 153), ou seja, foram utilizadas técnicas de governo das subjetividades dos sujeitos para controlar sua visão operante sobre sua completa visibilidade, produzindo efeitos de controle e poder. *A sanção normalizadora*, “existe como um sistema duplo de recompensa e de punição, instituído para corrigir e reduzir os desvios, especialmente mediante micropenalidades baseadas no tempo, na atividade e em maneiras de ser” (p. 159), baseadas normas sociais que identificam e classificam os sujeitos. *O exame*, “representa a conjugação de técnicas de hierarquia (vigilância) com técnicas de normalização (sanção), em que relações de poder criam o saber e constituem o indivíduo como efeito e objeto de relações de poder e de saber” (p.165).

No caso específico dessa análise das 29 disciplinas obrigatórias que compõem o currículo da formação de professores, apenas uma se dedica às relações do corpo com a educação, que foi incorporada ao currículo há apenas dois anos, não possibilitando ainda seu impacto na formação discente.

As concepções sobre corpo, no desdobrar da modernidade, vão sendo construídas, organizadas, racionalizadas pelas normas científicas. Segundo Chauí (1995), justificando a competição e concorrência entre os indivíduos, Spencer (filósofo) aplicou a teoria biológica de Darwin à sociedade, onde os mais “aptos” somente os mais sobrevivem.

A educação do corpo na escola certamente percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, confusas e tensas. Dita e aplica fórmulas e formas de contenção das necessidades fisiológicas, bem como os desejos mais íntimos, ligados à sexualidade do corpo através dos tempos. A alienação do corpo, em nossa época, com base na forçada adaptação, no enquadramento às formas padronizadas, no adestramento, seja pelas técnicas do trabalho, pelas técnicas de disciplina ou ainda pelas técnicas de lazer, confere uma atmosfera marcada pela anulação de possibilidades da experiência corporal singular e isso se reflete nas ementas analisadas.

A utilização da linguagem corporal e do corpo enquanto instrumento pedagógico encontra possibilidades de ser concretizadas nas ementas pesquisadas. O que tenho é possível

perceber é que a não abordagem direta do corpo (identidades) pode deixar lacunas quanto à formação profissional como um processo amplo e que dialogue com os processos de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, ao entender que a ciência está sendo questionada em algumas de suas abordagens, como por exemplo, a verdade cartesiana, também se pode reconsiderar a ressignificação do corpo a partir das ementas, isso porque o corpo (suas identidades) e seus significados e suas possibilidades podem estar sendo subutilizados pelos professores na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que ainda enxergam suas turmas de forma homogênea (corpos, identidades padronizadas). Em suma, o currículo é um campo de lutas múltiplas, convergentes e contraditórias, é o próprio lugar da sedimentação dos seus combates e é nele que acontece o embate dessas ementas nas quais o corpo (identidades) vem sendo subutilizado.

Desta maneira, a dialética inclusão/exclusão, pode ser representada em seus corpos levando em conta o caráter sócio-histórico de edificação do sujeito, considerando a questão da historicidade dos saberes em geral, o corpo e suas implicações na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos.

Ao focar suas investigações no contexto das singularidades próprias da corporeidade, Foucault passa a justificar como história os eventos e marcas desta corporeidade os quais, a princípio, são comumente considerados como não possuindo história, os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos, e passa a rastreá-los através de um estudo minucioso, revelando-os enquanto apropriados por uma complexa série de articulações estratégicas de saberes e de poderes, os quais utilizam o corpo como seu alvo e, mais do que isto, como seu começo (2005, p.06).

Nas palavras de Foucault:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia [...] está, portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (apud MACHADO, 1979, p.22).

Parafraseando Silveira (2005), “o corpo é o campo (onde as forças atravessam e constituem a realidade da corporeidade, não há força sem corpo) de forças múltiplas convergentes e contraditórias, e o próprio lugar da sedimentação de seus combates” (p.174). Silveira e Furlan (2003) consideram que dentro deste universo no qual poder e saber estão intimamente ligados, o importante, nas palavras de Foucault (1996), portanto, é que “não há

constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder” (p.175).

O corpo, portanto, é caracterizado pela história e articulado através de diferentes contextos discursivos, que são elementos co-constructores de múltiplos focos de subjetivação, de forma que se torna imprescindível associá-los ao processo de edificação da própria identidade histórica do indivíduo.

A análise desse universo, que é expresso corporalmente pelo sujeito, deve incluir a ampliação do discurso para além da palavra, no sentido de auxiliar o sujeito no enlace de seu próprio desejo, na construção de sua subjetividade.

Nesse contexto de profundas mudanças, ideológicas, culturais, sociais e profissionais, pode-se apontar a educação como o cerne de desenvolvimento do ser humano. Evidenciando assim a importância da formação de professores para a diversidade que se pretende aqui pesquisar sob o ponto de vista do corpo.

Reconhecendo a importância dessas afirmações iniciais e, ao mesmo tempo, tendo clara a necessidade de ressignificar o papel do educador para tentar responder às novas demandas humanas deste terceiro milênio, é preciso abordar algumas questões que formam o novo perfil desse profissional. Para tal, é preciso apostar na potencialidade de um trabalho de formação de professores focado no desenvolvimento de uma consciência sobre a pluralidade cultural e o confronto constante do pensamento com os mais variados universos que se renovam ao longo da história. Com isso, torna-se possível discutir o respeito às diferenças e a superação dos preconceitos, de modo que os professorandos sejam levados a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, esperanças e anseios, experiências e lutas dos milhões de excluídos da nossa sociedade e de nossas escolas.

Dessa maneira, imagino que os professorandos estarão propensos a uma prática pedagógica que possa compreender o universo cultural do aluno e também a sua cultura corporal ⁷⁸, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los e dessa forma construirá novos saberes.

⁷⁸ DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

Fazendo parte de uma sociedade plural como a nossa, será que percebemos as múltiplas formas de manifestação da nossa cultura corporal? Como entender esta diversidade e, ao mesmo tempo, materializá-la na formação de professores?

Giroux (2000) tem conseguido, com seus diferentes olhares sobre a ação pedagógica, nos mostrar que é preciso desvelar novas formas de linguagem crítica, para que possamos desvelar a subjetividade das ações educativas e, ao mesmo tempo, descobrir outras maneiras de ver o mundo e a educação. Mas se considerarmos que a prática é produtora de poder, então a prática é também um meio de enfrentar as práticas opressivas do poder, ou seja, as práticas de exclusão. O que se verifica nas palavras de Foucault de que o discurso é prática.

Ou seja, uma imagem visual (um corpo, uma identidade) também é uma prática. Um corpo também produz poder. De fato, o corpo inteiro, em seus aspectos físico, psíquico e intelectual, é produtor de poder, e é dentro desse espaço relacional que desaparece o dualismo mente/corpo e é nele também que ocorre o deslizamento do eu.

Nas palavras de Brah, “uma “identidade” particular ganha forma na prática política a partir da relacionalidade fragmentária da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação de identidade” (2006, p. 374).

Para pensarmos novas formas democráticas de relacionamento em nossas práticas educativas é fundamental que nos aprofundemos na compreensão do que é, para nós, o trabalho com o(s) diferente(s):

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p. 374)

Nesse sentido, a presente tese compreende que o conceito de diferença pode ser operacionalizado conforme o conceito de identidade, uma vez que ambos são reproduzidos e resignificados de acordo com cada contexto. No caso do corpo como foco de análise, tais diferenças identitárias fluidas (BAUMAN, 2005) podem ser representadas e materializadas no corpo, onde ocorrem a mobilidade identitária (HALL, 2006) e o deslizamento do eu (GHIRALDELE, 2008). E é nesse sentido que abordaremos as políticas públicas de formação de professores no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5

QUAL O LUGAR DO CORPO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES? OMISSÕES EXCLUDENTES

O presente capítulo tem por objetivo realizar uma análise documental das políticas dos anos 1990 até os dias atuais, relativas ao corpo e formação de professores no viés da Inclusão em Educação. Entendo análise documental como Calado e Ferreira, que consideram que a “análise crítica dos documentos é fundamental no sentido de ser necessário controlar o valor dos documentos e informações a recolher e dos já recolhidos, bem como a adequação desses à finalidade do projeto” (2010, s/p).

Este capítulo direciona-se através da pesquisa documental, que é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Tais documentos podem ser de fontes primárias e secundárias; fontes escritas ou não⁷⁹.

Nesse sentido, tornou-se necessário explicitar meu entendimento a respeito da palavra documento, que é de origem latina “*documentum*” e que significa “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (PÁDUA, 2004, p.69).

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986); o trabalho de análise se iniciou com a coleta dos documentos, por meio da seleção de quais materiais seriam utilizados. Esse trabalho não foi uma acumulação cega e mecânica de documentos, mas uma seleção das políticas que relacionassem o corpo e a formação de professores no que tange à Inclusão em Educação no ensino superior.

Laville e Dione (1999) consideram que à medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado. Às vezes são os documentos as únicas fontes que registram princípios, objetivos, metas. Esses documentos podem revelar as concepções subjacentes e em tese deveriam nortear a execução das políticas públicas. Os documentos, à medida que vão sendo

⁷⁹ Contemporâneo: do nosso tempo; Retrospectivo: que se volta para o passado; Fontes primárias: dados obtidos de documentos; Fontes secundárias: dados obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida. Fontes escritas: são as fontes primárias e secundárias. Fontes não escritas: fotos, filmes, audiovisuais.

usados, desvelam suas complexidades. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo lançar um olhar mais atento a respeito das possibilidades de uso do corpo como possibilidade pedagógica na formação de professores.

Pode-se dizer, portanto, que as fontes de documentos para estudos são escolhidas de acordo com o objeto de investigação do pesquisador. No caso do estudo em questão foram escolhidos arquivos públicos municipais, estaduais e nacionais, que em sua maior parte, contêm documentos oficiais - leis, ofícios, relatórios etc. Ou seja, realizou-se uma análise crítica das políticas dos anos de 1990⁸⁰ até os dias atuais, buscando a presença da categoria corpo⁸¹ na formação de professores no que tange aos processos de Inclusão/exclusão nos seguintes documentos da Legislação Federal:

DOCUMENTOS	ANO
Constituição da República Federativa do Brasil	1988 ⁸²
Lei nº 9394 ⁸³	1996
Lei nº 10172 ⁸⁴	2001
Lei nº 10436	2002
Lei nº 10458	2002
Decreto 5626	2005
Decreto 5800	2006

Tabela 20: Documentos – Legislação Federal x Ano.

Mostrou-se relevante analisar as políticas dos anos de 1990 até os dias atuais⁸⁵ que regem especificamente a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma vez que esta é o campo da presente pesquisa. Os documentos analisados foram:

DOCUMENTOS	ANO
Lei n. 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
Parecer CNE/CP nº 28	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2001.
Parecer CNE/CP 27	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2001.
Parecer CNE/CP nº 21	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2001.
Parecer CNE/CES nº 197	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.

⁸⁰ Este recorte de tempo foi realizado devido a importância da década de 90 no que tange as políticas internacionais de Inclusão em Educação, como por exemplo: Declaração de Jontiem (1990) e Declaração de Salamanca (1994), políticas essas que normatizam e controlam nosso cotidiano.

⁸¹ Busquei nos documentos apresentados sobre a formação de professores, sentidos de exclusão/inclusão no que tange a categoria corpo.

⁸² Apesar do critério maior de escolha das políticas federais que fossem analisadas neste capítulo fosse as políticas dos anos 90 até os dias atuais que relacionassem o corpo e a formação de professores considero importante acrescentar a Constituição Federal de 1988 que é a lei maior do nosso país.

⁸³ LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁸⁴ PNE – Plano Nacional de Educação.

⁸⁵ Essa análise trata-se de um dos objetivos da pesquisa aqui apresentada.

Parecer CNE/CP nº 4	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.
Parecer CNE/CP nº 5	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.
Parecer CNE/CP nº 9	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.
Parecer CNE/CP nº 15	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.
Parecer CNE/CES nº 228	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2004.
Resolução CNE/CP nº 1	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2001.
Resolução CP/CNE nº 2	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.
Resolução CNE/CP nº 2	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2002.
Resolução CNE/CP nº 1	Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2005.

Tabela 21: Legislação Interna da FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro x Ano

Legislação Federal: O Corpo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Constituição da República Federativa do Brasil

LDB – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis: da creche e pré-escola, desde então incorporadas aos sistemas de ensino, às universidades, além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, no campo e ensino a distância.

A LDB é um documento que dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, desde os princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor e é hoje uma das nossas principais políticas no que tange ao direcionamento da formação de professores e suas práticas docentes.

A categoria corpo encontra espaço para ser discutida no contexto da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5ª edição (2010) em seu Art. 1º nos § 1º e 2º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, 2010 p. 07).

Essa discussão torna-se possível porque a educação familiar e a educação das instituições de ensino e pesquisa também podem ser representadas pelo entendimento da categoria corpo, ou seja: a educação dos corpos, aqui nesta tese entendida como domesticação dos corpos, que é realizada nas instituições de ensino servindo ao mundo do trabalho, produzindo corpos adequados às necessidades de cada época, de acordo a demanda social e empresarial. Ou seja, a Faculdade de Educação forma professores que sejam capazes de governar corpos para o mundo do trabalho, que são socialmente construídos e domesticados na escola.

No que tange aos princípios e aos fins da Educação Nacional, “*O corpo enquanto possibilidade pedagógica*” também encontra espaço no Art. 2º da lei 9394, que dispõe sobre o dever de educar, onde podemos questionar que não existe educação que não parta primeiramente da domesticação dos corpos, uma vez que vivemos em sociedade e todos temos regras pré-estabelecidas e somos orientados por nossos direitos e deveres. E no Art. 3º, que dispõe sobre os princípios do ensino, de estratégias de governo dos próprios corpos (autoformação) e também do governo dos corpos dos outros, o que nas palavras e na interpretação de Rose (1999) sobre a obra de Foucault, trata-se de estratégias de governo de si e dos outros. No caso da Educação, tais estratégias têm o saber como instrumento de poder e domesticação dos corpos. Nesse sentido, a LDB (2010), nos artigos 2º e 3º, e a Constituição da República Federativa do Brasil (2009 p.15), em seus dispositivos referentes à educação (1988, artigos 205 e 206), nos dizem que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (LDB, 2010 p. 07).

Com base no entendimento de Educação como agente de formação e transformação do indivíduo, para Foucault, tais processos de formação são socialmente construídos e inscritos nos corpos, uma vez que cada corpo carrega consigo sua história. Ou seja, de acordo com a LDB (2010), a domesticação e governo dos corpos visa o desenvolvimento do educando e seu

preparo para a cidadania. No que concerne aos princípios da igualdade, é necessário o respeito à presença e educação de TODOS os corpos no ensino superior.

Mas será que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro está preparada para isso? Será que existem corpos na Faculdade de Educação? Que corpos serão esses? Será que os corpos que compõem aquele espaço são vistos, percebidos, considerados, respeitados? Será que os corpos dos seus alunos e professores são utilizados como instrumentos didáticos pedagógicos? Ou será que no espaço da Faculdade de Educação apenas a educação do intelecto é considerada, e o corpo é apenas domesticado, governado pelo intelecto?

A Lei 9394, no seu Art. 43, diz que a Educação Superior tem por finalidade:

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

A referida Lei diz ainda, no seu Art. 44 que a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (LDB, 2010 p. 36).

Ou seja, os corpos que serão atendidos na educação superior são pré-determinados, são corpos de adultos que aprendem de forma diferenciada da criança e que possuem outras habilidades e percepções no que tange à cultura corporal do movimento. São corpos já formados que constituem identidades individuais, coletivas e institucionais, que podem ser representadas e/ou omitidas, dependendo do contexto e da análise que nos propomos a fazer.

A LDB já prevê a presença de corpos virtuais, ou seja, nos cursos a distância é necessária a presença do corpo virtual e não mais do corpo biológico, mensurável. No art. 47, no § 3º a diretriz diz que:

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância (LDB, 2010 p. 38).

Os corpos adultos também são considerados aptos a ingressarem nas instituições de ensino superior e a frequentarem o ensino noturno, uma vez que, muitos deles já fazem parte do mercado de trabalho e a Universidade precisa oferecer formação qualificada para esse corpo do aluno trabalhador. No mesmo art. 47 citado anteriormente, no seu § 4º a LDB prevê que:

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária (LDB, 2010 p. 38).

No que tange ao Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I da Educação da Constituição Federal de 1988, as universidades gozam de autonomia para admitirem corpos que representem outras identidades nacionais, que representem outras culturas e que tenham representação física diferenciada, uma vez que cada povo carrega marcas específicas de sua cultura e processos evolutivos, marcados e representados em seus corpos.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (BRASIL, 2009 p. 17-18).

No entanto, se educação for entendida como sinônimo de disciplinalização e governo de corpos, então a categoria corpo estará presente nas entrelinhas de toda a LDB. Assim sendo, considero que seja importante a pesquisa para mostrar a invisibilidade dos corpos no contexto educacional, ou seja, ao mesmo tempo em que é utilizado com o intuito de domesticação e governo, não é utilizado na formação de professores como recurso didático pedagógico.

Plano Nacional de Educação – PNE- LEI Nº 10172

O Plano Nacional de Educação (PNE), criado pelo MEC, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovado no final de 2000 e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 09 de janeiro de 2001, traçou as diretrizes e metas para a Educação brasileira, que deveriam ter sido cumpridas até o final de 2010. O PNE é um plano de governo que estabelece diretrizes, metas e prioridades para o setor educacional brasileiro, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino em todo o país. Entre as

principais diretrizes estão: a universalização do ensino em todo o Brasil e a criação de incentivos para que todos os alunos concluam a educação básica.

O PNE deixou de ser um plano e se tornou lei, por isso, suas metas deverão obrigatoriamente ser cumpridas até o final desta década (2001-2011). A coordenação do plano fica sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, já os governos federal, estaduais e municipais serão os responsáveis por colocá-lo em prática. A estratégia adotada foi a criação de políticas públicas de educação e de desenvolvimento social que chegaram ao “chão da escola” com força de lei na distribuição dos recursos que garantem o governo e as relações de poder da instituição escolar. Em outras palavras, pode-se ver o PNE tanto como uma política de inclusão – porque visa à melhoria da qualidade da Educação para TODOS, quanto como uma política de controle social dos corpos, agrupando e separando os mesmos para facilitar o seu controle. Nas palavras de Veiga-Neto & Lopes (2007):

[...] utilizamos os conceitos de *governamento*, *biopoder*, *norma* e *governamentalidade* para argumentar no sentido de que as políticas de inclusão – especialmente as políticas de inclusão escolar – são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações (p.947).

Ou seja, através de tais dispositivos biopolíticos, nossos corpos são controlados, manipulados, separados, conforme a real intenção de cada política, ou mesmo através do nosso autogoverno.

O PNE na Educação Superior

A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, como por exemplo, o sucateamento das universidades públicas, que se pode agravar se o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020, atualmente em análise no Congresso Nacional) não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento:

Em decorrência das políticas adotadas na década de 90, principalmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ensino Superior sofreu o impacto do sucateamento das universidades públicas pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, pela continuidade da expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil (FIGUEIREDO, 2005 s/p).

Atualmente, os cerca de 1,5 milhões de jovens egressos do nível médio têm à sua disposição um número razoável de vagas, tais oportunidades de acesso ao ensino superior ainda estão sendo bastante discutidas, como, por exemplo, as políticas de acesso e

permanência de TODOS os alunos na universidade pública. É importante mencionar que o número de vagas na educação superior aumentou visivelmente considerando as vagas oferecidas pelo Programa Universidade para Todos - ProUni⁸⁶ (corpo público em espaço privado) e pela Universidade Aberta do Brasil – UAB⁸⁷(corpo que deixa de ser biológico e passa ser virtual).

É importante mencionar esse aumento porque um novo corpo, o corpo virtual passa a fazer parte do contexto da formação de professores e isso se associa ao tema/problema desta pesquisa porque estou buscando maneiras de utilização do corpo como recurso didático pedagógico e no caso da educação a distância, pelo fato de se tratar do corpo virtual precisaremos de outras estratégias de mediação da aprendizagem.

A matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". De acordo com o PDE (2001), a manutenção das atividades típicas das universidades — ensino, pesquisa e extensão — que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade.

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e

⁸⁶ O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. BRASIL. **Programa Universidade para Todos**. MEC. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acesso em: 04/11/2010.

⁸⁷ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. BRASIL. **A Universidade Aberta do Brasil**. CAPES. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em: 04/11/2010.

privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente, o que possibilita a tese aqui apresentada, que pressupõe o uso do corpo como possibilidade pedagógica na formação de professores.

Para o PNE (2001), nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo.

A importância que neste Plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca, e assim tende a ser cada vez mais, é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais. Nesse sentido, a categoria corpo pode ser discutida no PNE, uma vez que, os corpos contemporâneos têm características diferenciadas e não são eficientemente domesticados, docilizados e governados se se usa as mesmas técnicas de governo e docilização dos corpos que as das crianças em idade escolar. Ou seja, é preciso que existam pesquisas que possam buscar por novas formas de ver, entender e utilizar o corpo no contexto pedagógico e social para que o mesmo deixe de ser invisível e possa ser melhor aproveitado no cotidiano da formação de professores. O PNE (2001) afirma que:

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (p.41).

A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida na dimensão didático-científica prevista na Carta Magna, que abre espaço para o uso do corpo como possibilidade pedagógica na formação de professores, uma vez que compete às universidades primordialmente a formação dos profissionais do magistério.

A autonomia universitária abre espaço para usar o corpo como possibilidade pedagógica porque a universidade é quem forma professores, nesse sentido, a utilização do mesmo na formação inicial dos futuros professores poderá ser estendida nas suas futuras práticas docentes. Desta maneira, ter o papel de formar professores pode possibilitar o uso do

corpo como possibilidade pedagógica e iniciar a modificação da cultura de invisibilidade do corpo no cotidiano da formação de professores.

Assim sendo, a Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, ou seja, de cada corpo. Nesse sentido, o corpo, sua identidade e suas diferenças tornam-se objetos centrais de discussão do PNE.

Língua Brasileira de Sinais - Libras Lei no 10436 (2002) e Decreto 5626 (2005)

De acordo com Lei n.º 10.436 (2002), a LIBRAS, que é a Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda já no decreto n.º 5.626 de 2005, por ser considerada a língua natural dos surdos.

O Senado Federal, através da sua publicação “Língua Brasileira de Sinais - Uma Conquista Histórica” (2006) considera que “A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, graças à luta sistemática e persistente das pessoas com deficiência auditiva, foi reconhecida pela Nação brasileira como a Língua Oficial da Pessoa Surda” (p.5).

Em termos práticos, a disciplina de LIBRAS é a concretização da utilização do corpo como possibilidade pedagógica no curso de formação de professores.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei no 10436 – 2002).

Para Perez (2010), a Língua Brasileira de Sinais é composta de elementos que são “pertinentes às línguas orais, como: gramática, semântica, pragmática e outros elementos, preenchendo assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força” (s/p).

Nesse sentido, para a autora, não seria correto dizer "linguagem de sinais" porque ela entende que a LIBRAS é comparável a qualquer outro idioma do mundo. Nas palavras de Perez (2010)

[...] não se pensaria em dizer "linguagem portuguesa". A forma de se escrever as línguas sinalizadas utiliza sistemas específicos e padronizados de organização, o sistema mais utilizado é o "SignWriting(R)", que são símbolos que representam o formato das mãos, movimentos e partes do corpo usadas na sinalização (comunicação) (s/p).

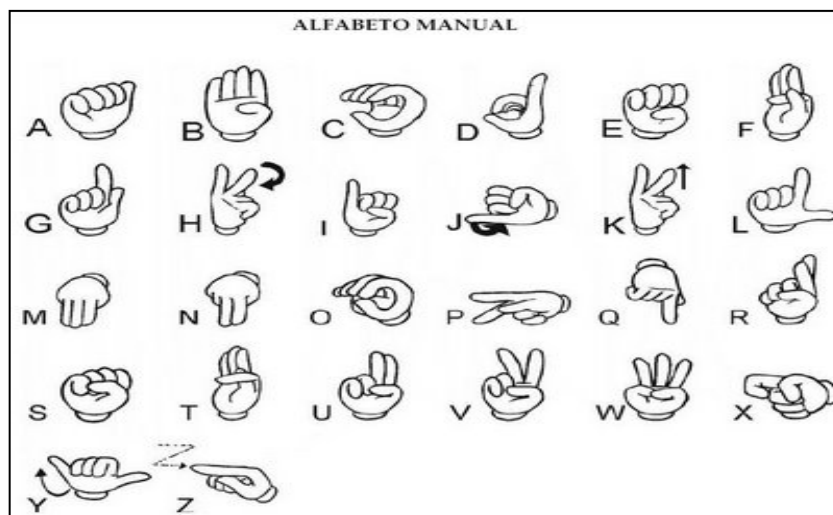


Figura 2: Alfabeto de Libras - Fonte: <http://www.terpslink.net/WSL/BrSLMA.htm>

De acordo com a Lei 10436 (2002), e previsto no seu Art. 2º, a Universidade deve garantir “formas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. Isso pode ser verificado na Faculdade de Educação através da disciplina obrigatória de libras nos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (LEI 10436 – 2002).

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (DECRETO 5626 -2005).

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Ao pensar a Lei nº 10436 (2002) e Decreto 5626 (2005) em conjunto com a categoria corpo e seu uso enquanto possibilidade pedagógica, faço alguns questionamentos que podem ser elencados do cotidiano nos cursos de formação de professores. Ou seja: Será que o uso e a

visibilidade do corpo na disciplina LIBRAS só será seguida porque foi implementada por força da lei? Será que mesmo com a presença da LIBRAS no cotidiano da formação de professores, o corpo ainda continuará invisibilizado? Ou pode ser essa uma oportunidade de mudança de olhar e utilização do corpo como possibilidade pedagógica?

Lei 10558 (2002): Lei da diversidade na Universidade

Segundo a Lei nº 10558 (2002) foi criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com o intuito de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

De acordo com uma reportagem da *AdUFRJ*, intitulada “Consuni vai discutir cotas para o vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro” do dia 16 de março de 2010, o professor Marcelo Paixão apontou que este é um debate da “mais importante magnitude” e sustentou que, entre as maiores universidades federais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro está na contramão das recentes deliberações favoráveis às ações afirmativas.

Uma proposta do professor Marcelo Paixão (representante dos Adjuntos do CCJE no Consuni), na sessão de 11 de março, pode voltar a abrir o debate sobre políticas de ações afirmativas dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro – em abril de 2004, o Conselho de Ensino de Graduação iniciou uma discussão, que não avançou, acerca da adoção de uma reserva de 20% das vagas oferecidas no vestibular da instituição para estudantes oriundos da rede pública do ensino médio.

Pela proposição do conselheiro do CCJE, a Universidade Federal do Rio de Janeiro passaria a adotar, já a partir do próximo vestibular para todos os seus cursos de graduação, o “sistema diferenciado de ingresso para alunos e alunas elegíveis para gozar dos benefícios do sistema”. A escolha dos estudantes candidatos ao acesso diferenciado (provenientes de escolas públicas, ou negros, ou indígenas ou outros grupos), bem como os percentuais, seriam discutidos em debates organizados pelo próprio Consuni (*AdUFRJ*, 2010, p.4).

De acordo com a ata da ducentésima sexagésima sexta sessão do Conselho Universitário, extraordinária, realizada sob a presidência do magnífico reitor, prof. Aloisio Teixeira, no dia 19 de agosto de 2010, no que tange ao sistema de cotas que visa à diversidade na universidade com a estratégia de cotas étnico-raciais ou de renda, foram apresentadas as seguintes propostas:

- 1) Proposta apresentada pelo Conselheiro Marcelo Paixão: Adendo à proposta da Reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre proposta de ação provisória para garantir acesso e permanência de alunos provenientes de famílias de baixa renda.

1. Que o percentual de reserva de vagas por critério diferenciado no exame de acesso aos cursos de graduação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO seja de 50%, 25% pelo ENEM-SISu, e 25% pela prova de exame da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO;
2. Que entre os candidatos e as candidatas ao ingresso diferenciado no exame de acesso aos cursos de graduação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO pela reserva de vagas, independentemente do percentual que vier a ser adotado, sejam excluídos os que por dentro do sistema convencional obtiverem nota para aprovação;
3. Que a renda média domiciliar per capita para acesso ao benefício seja de máximo R\$ 1 Salário Mínimo nacional;
4. Que metade das vagas de acesso através da reserva de vagas sejam destinados aos alunos e alunas que se declararem no ato da inscrição como pretos, pardos e indígenas;
5. A Reitoria da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO passa a disponibilizar imediatamente aos interessados que forem docentes da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO acesso aos microdados da base de informações sobre o exame vestibular, aprovação e aproveitamento escolar, para tanto devendo fazer solicitação formal neste sentido e assinar termos de responsabilidade de uso das bases de informações. (ATA- CONSUNI, 19/08/2010, p. 4).

2) Proposta apresentada pelo Conselheiro Agnaldo Fernandes:

(I) Estabelecer novos critérios para o ingresso na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO em 2011, na forma que se segue: b) 100 % dessas vagas (ou seja, 50% do número total de vagas) em cada curso serão destinados a candidatos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e cuja renda familiar per capita não exceda um salário mínimo.

(II) Ampliar as políticas de apoio ao estudante, mediante as seguintes ações: d) disponibilizar recursos para implantação de novos laboratórios de informática, bem como manutenção e ampliação dos já existentes na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (ATA- CONSUNI, 19/08/2010, p. 4).

3) Proposta apresentada pelo CFCH, através do Conselheiro Marcelo Macedo Corrêa e Castro:

1. Os diversos pontos da proposta devem ser discutidos em separado: formas de acesso; medidas de apoio material; medidas de apoio acadêmico; tratativas junto ao MEC e às secretarias de educação;
2. A reserva deverá ser destinada exclusivamente a estudantes que combinem os dois critérios propostos pela Reitoria: renda familiar e procedência de escolas públicas;
3. As escolas públicas da rede estadual ligada à SEED devem ser eleitas como o universo a que se refere a reserva, excetuando-se as federais, o CAP/UERJ e as Faetecs;
4. A cota de reserva poderá ser de 20% do total de vagas;
5. Nenhuma vaga poderá ser disputada por não cotistas apenas por meio do ENEM;

6. As medidas de apoio material devem ser distribuídas a todos os estudantes, independentemente de sua condição de cotista ou não, e a elas se deve acrescentar o acesso mais amplo a bibliotecas e laboratórios de informática;

7. As medidas que envolvem aulas de apoio e creditação de atividades de extensão merecem maior aprofundamento e devem ser discutidas com mais tempo. (ATA-CONSUNI, 19/08/2010, p. 5).

4) Proposta apresentada pelo Conselheiro Anderson Tavares: “Sobre as Ações Afirmativas:

(I) – a) 50% das vagas em cada curso serão destinadas a estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo.

(II) – b) disponibilizar meios de transporte gratuitos, através da distribuição de “bilhetes únicos” eletrônicos, em 2011, para estudantes que ingressarem através da reserva de vagas e demais alunos da Universidade que se enquadrem no mesmo perfil sócio-econômico utilizado para a reserva de vagas.

(III) - c) estabelecer uma verba adicional de ampliação e manutenção dos laboratórios de informática atualmente existentes e construção de novos laboratórios onde for constatada insuficiência na oferta de acesso à internet, garantindo que os horários de funcionamento coincidam com os horários de funcionamento da unidade, contemplando os turnos *diurno e noturno*. (ATA- CONSUNI, 19/08/2010, p. 5).

Na ducentésima septuagésima primeira sessão do Conselho Universitário, ordinária, realizada sob a presidência do magnífico reitor, prof. Aloisio Teixeira, no dia 09 de setembro de 2010, no que tange às cotas às pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros, foi elaborada uma proposta de resolução estabelecendo ação provisória para o ano de 2011, visando garantir acesso e permanência na Universidade Federal do Rio de Janeiro de alunos provenientes de famílias de baixa renda. Na mesma sessão foram apresentadas algumas propostas.

A Conselheira Diana Maul apresentou a seguinte proposta:

- 1) Aprovar a estrutura de Mesas Redondas, realizadas ainda neste semestre, até o mês de novembro;
- 2) Que as Mesas, ao máximo, apresentem as posições divergentes sobre os temas propostos;
- 3) Que sejam definidos relatores para o conjunto das Mesas e que o relatório final tenha ampla divulgação e seja remetido a todas as Unidades para apreciação em seus colegiados; e
- 4) Que as propostas de Unidades e Centros sejam enviadas ao CONSUNI, consolidadas e amplamente divulgadas na página da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO para uma consulta pública que seja ativamente estimulada e de duração mínima de 30 dias.

O Conselheiro Nelson Braga apresentou a seguinte proposta:

Proponho que os debates sobre as ações afirmativas sejam realizados após o término do primeiro semestre de 2011, de posse dos resultados das avaliações sobre o

impacto na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO da adoção do critério diferenciado de acesso (ATA- CONSUNI, 09/09/2010 p. 4-5).

Em síntese, o CONSUNI legitimou as cotas para as pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros conforme as atas supracitadas. Já a Faculdade de Educação, pertencente ao CFCH, apresenta posição a favor das cotas sociais.

Na reportagem intitulada “Professores têm posição sobre cotas na Universidade Federal do Rio de Janeiro”, do dia 11 de maio de 2010, ficou clara uma proposta alternativa para o debate, formulada por um coletivo de docentes, estudantes e técnico administrativos que já destacava a questão do ingresso por cotas raciais na universidade. Tal coletivo posicionou-se como “Coletivo contrário ao Reuni da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, e ficou conhecido como Coletivo da Praia Vermelha, local onde está localizada a Faculdade de Educação.

A proposta apresentada no documento do Coletivo da Praia Vermelha⁸⁸ foi sistematizada em 15 de outubro de 2007 e expressava um consenso do grupo após dois seminários institucionalmente organizados sobre o PRE/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO No tocante ao tema Ampliação e Democratização do Acesso, o grupo da Praia Vermelha lembrava que “a democratização do acesso ao ensino superior público é reivindicada há décadas pelos movimentos sociais”. Mas ressaltava que apenas 3% dos jovens entre 18 e 24 anos estudam em universidades públicas ainda nos dias de hoje (AdUFRJ, 2010 p.7).

Com base nos documentos supracitados, pode-se compreender que a Faculdade de Educação corrobora com o uso de cotas sociais como instrumento de inclusão no seu processo seletivo, ainda que as opiniões se dividam quanto ao tipo de cota: se social, racial, ou outro tipo. Assim sendo, uma possibilidade de entendimento no que tange às diferenças sociais quando pensamos a categoria corpo, é a classificação social desses alunos, que podem ser visualizados através dos seus corpos. Com base nessa possibilidade, alguns questionamentos podem ser levantados.

Será que os corpos que têm acesso à Universidade Federal do Rio de Janeiro, em sua maioria, podem ser classificados, de acordo com sua classe social? Será que determinados cursos como medicina, engenharia e odontologia possuem corpos que apresentem características específicas devido às suas origens sociais? O que posso afirmar é que no caso da Faculdade de Educação, tais corpos pertencem, na sua maioria, às camadas mais desfavorecidas da sociedade (SANTOS, et al 2007).

⁸⁸ Para conhecer a proposta consulte o Anexo 10.

Também é importante mencionar que os alunos dos cursos de Artes, Dança e Educação Física podem ser corporalmente identificados devido às peculiaridades de seus cursos. Nesse sentido, afino meu olhar com Veiga-Neto & Lopes (2007), que afirmam que:

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (p.949).

Segundo Foucault (2009), toda a problemática apresentada em relação à diversidade e diferença nas políticas públicas de inclusão são corporalmente representadas, uma vez que os corpos são normatizados e classificados para serem mais facilmente docilizados e governados. Nesse sentido, em consonância com Veiga-Neto & Lopes (2007), Santos (2010) aponta que percebe que:

[...] as exclusões se verificam, predominantemente, em relação à diversidade e à diferença, naquilo que compõem em termos de desigualdade social no senso comum, e é fruto de relações societárias fundadas nos pilares economicistas do liberalismo (SANTOS, 1998), que utiliza-se, de um modo bastante peculiar, da desigualdade, da competitividade, da hierarquização, das práticas sociais classificatórias e normatizantes (2010, p.9).

Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil - UAB

A Universidade Aberta do Brasil é um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Para Moran, “educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (2010, s/p).

A prioridade do programa é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. De acordo com o Decreto nº 5.800 de 2006:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

Com relação à discussão que pode ser estabelecida com a UAB, que apresenta como uma das suas propostas formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade (o que significa conhecer para governar), o objetivo do Programa Universidade Aberta do Brasil é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (UAB-MEC, 2010).

Ou seja, é possível compreender a UAB como uma política de cunho inclusivo, uma vez que o programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância, tendo por objetivo uma valorização das diferenças em prol de seu governo no que tange às identidades coletivas desses corpos, que têm sido submetidos à docilização e ao controle. Nas palavras de Veiga-Neto & Lopes (2007):

Aqui tomaremos, como ferramentas analíticas principais, os conceitos de governo, norma, biopoder e, principalmente, governamentalidade, a fim de tratar as políticas de inclusão no registro da racionalidade política tematizada por Michel Foucault. Mais especificamente, procuraremos mostrar que – independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações (p. 949).

No que se refere aos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal Do Rio De Janeiro, são ofertados 119 cursos diferentes, e a Faculdade de Educação oferece 04, mas todos em regime presencial, ou seja, não oferece nenhum curso na modalidade a distância.

MODALIDADE	GRAU	CURSO
Presencial	Licenciatura	Pedagogia
Presencial	Licenciatura	Pedagogia – Magistério da Educação Infantil
Presencial	Licenciatura	Pedagogia – Disciplinas pedagógicas do curso normal
Presencial	Licenciatura	Pedagogia – Magistério das séries iniciais do ensino fundamental

Tabela 22: Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação - Modalidade de cursos oferecidos. (dados do site da instituição)

Em suma, a modalidade de educação a distancia ainda não faz parte dos cursos de graduação oferecidos pela Faculdade de Educação. A mesma apresenta uma iniciativa de aproximação com a supracitada modalidade de ensino que é o caso do *Programa Nacional de*

Gestores da Educação Básica Pública– PNGBEP⁸⁹, que se trata de curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da educação básica, sobretudo gestores das escolas públicas, a realizar-se por meio da educação a distância.

Assim sendo, compreende-se que o corpo virtual, cibernético, ainda não faz parte do cotidiano da Faculdade de Educação no que tange à formação de professores. Mesmo alguns serviços essenciais para a vida estudantil sendo realizados no campo virtual, como é o caso das matrículas e consultas de histórico e notas e da mediação da aprendizagem através do uso de tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, ainda não é realidade na Faculdade de Educação. Nesse sentido, os corpos aqui recebidos, docilizados e governados, ainda são predominantemente corpos biológicos e não virtuais assumindo outras percepções, potencialidades e também dificuldades.

É importante mencionar que a intenção aqui não é problematizar o quão inclusiva ou excludente é o sistema de educação a distância, entendendo que o mesmo apresenta prós e contras⁹⁰. Cabe ressaltar, por exemplo, que a graduação a distância é fortemente contestada, seja pela necessidade de o seu alunado ter presença do professor no seu cotidiano para mediar sua construção de conhecimento, o que pode representar perda na qualidade da formação; seja pela falta de autonomia dos mesmos na construção desse processo; ou ainda pela cultura predominante da educação presencial em nosso sistema de ensino superior.

Ao mesmo tempo, esse processo de formação a distancia possibilita que aqueles que não têm a oportunidade de frequentar presencialmente uma Universidade possam ser incluídos no processo de formação em nível superior.

POLÍTICAS NACIONAIS QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este setor do trabalho teve como metodologia a busca da palavra “corpo” nas principais políticas públicas de formação de professores da Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Localizei a palavra “corpo” na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN,

⁸⁹ Para maiores informações acesse: http://www.fe.ufrj.br/escolagestores/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1.

⁹⁰ Maiores informações Goulart Barreto, Raquel; Leher, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 13, Núm. 39, septiembre-diciembre, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27503902>

9396/96) e nas políticas públicas que regem a formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, disponíveis no site da Pró-Reitoria de Graduação⁹¹, no item legislações e normas do Ministério da Educação (MEC).

Foram analisados a LDBEN (1996), a legislação dos cursos de licenciatura e o parecer do Conselho Nacional da Educação CNE/CP número 09 buscando a presença da palavra corpo. Obteve-se o seguinte resultado:

Buscamos a palavra “corpo” no texto da LDBEN (1996) como totalidade, como nos aponta Merleau-Ponty (1999); uma vez que o corpo não se encontra separado do intelecto. Neste sentido, uma visão de corpo e de movimento integrado à totalidade.

Mas a palavra corpo no sentido supracitado não foi escrita no texto da LDBEN (1996), a palavra “corpo” só aparece no texto no sentido de “equipe” de trabalho, no sentido de Staff, como , por exemplo, no artigo:

"O Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao conceituar 'universidades' estabelece que elas, entre outros caracteres devem possuir 'um terço do **corpo docente**, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado'. E, segundo o § 2º, do Art. 88, da mesma Lei, tal exigência, deve ser cumprida no prazo de oito anos (grifo meu).

Na busca pela palavra “corpo” nos pareceres do MEC para os cursos de graduação - licenciatura, e nas diretrizes curriculares da área disciplinar são muitas vezes comuns aos cursos de bacharelado e licenciatura, buscamos e encontramos poucas vezes a palavra corpo. Estão aqui apresentados os documentos legais relativos à formação de professores da educação básica (licenciaturas e pedagogia) começando pelos mais recentes.⁹²

LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO	PRESENÇA DO CORPO
Parecer CNE/CP nº 21	O texto fala da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Não
Parecer CNE/CES nº 197	O texto trata do art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Não
Parecer CNE/CP 27	O texto fala da nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Não
Parecer CNE/CP nº 15	O texto trata da solicitação de esclarecimento sobre as	Não

⁹¹ <http://www.pr1.ufrj.br/>

⁹² Durante a descrição dos pareceres e resoluções do curso de formação de professores considerei importante relatar o assunto das mesmas para que o leitor tenha uma visão geral dos assuntos nelas abordados, mesmo sabendo que a leitura possa se tornar um pouco cansativa.

	Resoluções CNE/CP n°s 1/2002 , que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002 , que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.	
Parecer CNE/CES n° 228 .	O texto trata da consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.	Não
Parecer CNE/CP n° 28	O texto trata da nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Não
Resolução CP/CNE n° 2	O texto trata do adiamento do dia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002 , que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Não
Resolução CNE/CP n° 2	O texto trata no seu texto Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	Não
Parecer CNE/CP n° 4	O texto aprecia a Indicação CNE/CP n° 3/2005 , referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP n° 1/2002 ,	Não
Parecer CNE/CP n° 5	o texto aprecia indicação CNE/CP n° 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.	Não
Resolução CNE/CP n° 1	O texto altera a Resolução CNE/CP n° 1/2002 , que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.	Não

Tabela 23: Legislação, Conteúdo e presença do corpo.

Os pareceres e resoluções supracitados foram apresentados e organizados em forma de tabela porque não apresentam a palavra corpo no seu texto nem nas percepções desta pesquisa sobre os mesmos. Já os decretos e resoluções apresentadas a partir desse momento, serão organizados por escrito porque apresentam a palavra corpo em seu texto, muito embora, ainda não tratem do corpo enquanto possibilidade pedagógica.

Resolução **CNE/CP n° 1**, no seu texto institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No seu artigo n° 9, apresenta a palavra “corpo”, mas no contexto de grupo, equipe, staff, como na LDBEN (1996).

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (grifo meu).

O Parecer CNE/CP nº 9, trata no seu texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse parecer a palavra corpo é contemplada no sentido supracitado, como corpo de professores, corpo de avaliadores e corpo docente, por exemplo:

§ fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; (PARECER, CNE/CP nº 9, de 2001:05).

Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica (PARECER, CNE/CP nº 9, de 2001:15)

A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento. (PARECER, CNE/CP nº 9, de 2001:51)

Art. 9º - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria. (PARECER, CNE/CP nº 9, de 2001:66).

A alienação do corpo, em nossa época, com base na forçada adaptação, no enquadramento às formas padronizadas, no adestramento, seja pelas técnicas do trabalho ou pelas técnicas de lazer, confere uma atmosfera marcada pela anulação de possibilidades da experiência corporal singular. De acordo com a pesquisa realizada, nenhum dos documentos analisados apresentam a palavra “corpo” no sentido de totalidade que tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente), que constituem a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica (ASSMANN, 1998).

A partir desse resultado podemos fazer algumas reflexões, como por exemplo, questionar a formação das pessoas que elaboraram essas políticas e seus entendimentos a respeito de ciência. Essa ausência da palavra “corpo”, no sentido pesquisado, pode apontar para uma formação que não entende o corpo como instrumento didático-pedagógico. O que temos percebido é que podem deixar lacunas quanto à formação profissional como um processo amplo, restringindo, portanto, o ensino, à passagem da informação, não utilizando várias estratégias de ensino de um mesmo conteúdo.

Se a ciência está sendo questionada em algumas de suas abordagens, se já concordamos que o corpo não vai à escola, continuaremos negando os corpos e seus

significados que habitam os espaços escolares e não enxergando que nossas turmas não são compostas por turmas homogêneas com corpos padronizados. Continuaremos apenas enxergando corpos padronizados que facilitam nosso controle e sua docilização.

Outra ponderação que deve ser considerada é que essas políticas estão sendo elaboradas sem a presença de um pesquisador da área (Educação, ou Educação Física), uma vez que o número de pesquisas com essa temática já se tornou bastante efetiva e não pode ser ignorada. Desta maneira, a ausência do “corpo” nas políticas públicas de formação de professores não pode ser justificada pelo não conhecimento do assunto e por uma hipotética negação da sua importância. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta a análise de dados da presente pesquisa tendo nas políticas uma das suas dimensões de análise.

CAPÍTULO 6

CORPO PROTAGONISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES E REFLEXÕES

Análise de Dados

A análise de dados desta tese foi realizada embasada nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977) obedecendo aos objetivos e critérios apresentados na introdução. Com o intuito de orientar a escrita, este capítulo se dividirá em três momentos distintos: Análise das ementas, a análise dos questionários dos alunos e a análise dos questionários dos professores.

As ementas e questionários utilizados como fonte de dados por esta tese foram categorizados por predominância de ideias, ou seja, em cada ementa e questões dos questionários elenquei a minha percepção a respeito da possibilidade de trabalhar o corpo como possibilidade e/ou recurso pedagógico no que tange as categorias pré-determinadas e as emergentes. Optei pela categorização por predominância de ideias, por considerar o corpo UNO, e entender que desmembrar palavras e expressões que constituem uma ideia é o mesmo que trabalhar o corpo de forma DUO, fragmentado.

Como optei pela análise de conteúdo do tipo mista, trabalhei com as categorias pré-estabelecidas da *Cultura Corporal*, *Política Corporal* e *Prática Corporal* e as categorias emergentes *Corpo Duo* e *Corpo Ausente*. Os dados coletados na tese foram orientados pelas seguintes percepções das categorias trabalhadas:

A dimensão da cultura inclusiva (SANTOS, 2010, 2008, 2006 e BOOTH & AINSCOW 1999), que dá subsídio ao entendimento da categoria *Cultura Corporal*, e que para identificar a percepções do corpo com mais profundidade nos instrumentos de coleta de dados desta tese busca apoio em Daolio (1995), o qual utiliza nas suas obras um referencial cultural. Assim como o autor supracitado, não posso imaginar o corpo de um ser humano que não seja fruto da cultura e também não posso imaginar um corpo natural. “Portanto, qualquer adjetivo que se associe ao corpo é fruto de uma dinâmica cultural particular, e só faz sentido num grupo específico” (p.25).

Daolio considera que:

[...] o homem só chegou ao seu estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes que, inclusive, foram transformando o seu componente biológico. Não é possível desvincular o homem da

cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. Cultura essa que não é um ornamento, um algo a mais que se sobrepõe à natureza animal. A cultura foi a própria condição de sobrevivência da espécie (1995, p.25).

Assim sendo, a categoria da *Cultura Inclusiva* (SANTOS, 2010, 2008, 2006 e BOOTH & AINSCOW, 1999) aponta para um corpo construído em uma comunidade inclusiva que estabeleça relações corpóreas baseadas em valores inclusivos. Ou seja, essa categoria busca um corpo que pertença a comunidades seguras, que desenvolvam valores compartilhados. Aqui buscaremos os princípios e valores corpóreos, na cultura da Instituição Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A dimensão da política inclusiva (SANTOS, 2010, 2008, 2006 e BOOTH & AINSCOW 1999) dá subsídio ao entendimento da categoria *Política Corporal*, no que tange ao desenvolvimento de regras, normas e estratégias de controle corporal, que permeiem todos os planos da instituição, além de políticas que apoiem a inserção e permanência e uma diversidade de corpos dentro da instituição.

A dimensão da prática inclusiva (SANTOS, 2010, 2008, 2006 e BOOTH & AINSCOW 1999) que dá subsídio ao entendimento da categoria *Prática Corporal*, no que tange a orquestração da aprendizagem, utilizando o corpo como possibilidade pedagógica (CPP), mobilizando o mesmo, através de aulas pensadas para atender à diversidade dos estudantes. Aulas nas quais os estudantes utilizando seus corpos sejam encorajados a ativamente se envolverem em todos os aspectos de sua educação, que se baseia em seus conhecimentos e experiências fora da escola.

Já as categorias emergentes *Corpo Ausente* e *Corpo Duo* podem ser considerados como diferentes registros do corpo que são provenientes de diferentes níveis de organização da subjetividade. Nessa tese, o entendimento de subjetividade, está baseado no sujeito em Foucault, envolvendo um processo de subjetivação. De acordo com suas próprias palavras “não existe constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação” (FOUCAULT, 1984, p.28). Em outros termos: todas as experiências que constituem a subjetividade envolvem modos historicamente particulares de realizarem suas próprias experiências de subjetivação. Assim sendo, considera-se as categorias *Corpo Ausente* e *Corpo Duo* como modos diferentes de subjetivação dos corpos.

Para entender melhor a questão da subjetivação do corpo é necessário distinguir devidamente os conceitos de corpo e organismo que fundamentam as categorias emergentes *Corpo Ausente* e *Corpo Duo*. A superposição ingênua das duas categorias já provocou e ainda provoca muitos mal-entendidos e muitas confusões. Tal superposição conduziu os currículos e

entendimentos institucionais de forma biológica, como se pode confirmar no estudo de Fonseca (2009).

O organismo é de ordem estritamente biológica (*Corpo Duo*) e esse corpo dividido em corpo e alma, corpo e mente, corpo e intelecto, um corpo seccionado, compartimentado por áreas de conhecimento entendido como organismo foi categorizado como *Corpo Duo*.

Já a negação e ou ausência do corpo, pode ser de ordem sexual, biológica, física. Negação ou ausência de um corpo que se liga a uma longa tradição mítica e religiosa através de uma dimensão carnal, que funda as experiências corpóreas do sujeito. Além disso, a negação do corpo, que é permeada inteiramente pela alteridade, também caracteriza a categoria *Corpo Ausente*.

Análise das ementas

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro oferece aos alunos do curso de Pedagogia um currículo composto de 86 disciplinas, que estão divididas em dois grupos, sendo elas obrigatórias e complementares. Elas também são divididas por departamento, conforme apontam os quadros a seguir.

Qual o tipo da disciplina?		
Opções	%	Total
Complementar	47,7%	41
Obrigatória	52,3%	45
Total de respostas		86

Tabela 24: Tipo de Disciplina (Tabela baseada na grade curricular do curso de pedagogia⁹³)

A disciplina pertence a qual departamento?		
Opções	%	Total
EDW – Interdepartamental	17,4%	15
EDA - Departamento de Administração Educacional	11,6%	10
EDD - Departamento de Didática	31,4%	27
EDF - Departamento de Fundamentos da Educação	39,5%	34
Total de respostas		86

Tabela 25: Departamento da disciplina (Tabela baseada na grade curricular do curso de pedagogia)

Quando pensamos as disciplinas sendo elas obrigatórias e complementares e associamos aos seus departamentos temos o seguinte contexto:

⁹³ Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html> . Acesso em: 27/09/2011.

A disciplina pertence a qual departamento? X Qual o tipo da disciplina?				
Departamento	Complementar	Obrigatória	%	Total
EDW – Interdepartamental	8	7	17,4%	15
EDA - Departamento de Administração Educacional	4	6	11,6%	10
EDD - Departamento de Didática	13	14	31,4%	27
EDF - Departamento de Fundamentos da Educação	16	18	39,5%	34
Total de respostas				86

Tabela 26: Departamento x Tipo de disciplina

Que podemos visualizar no seguinte gráfico:

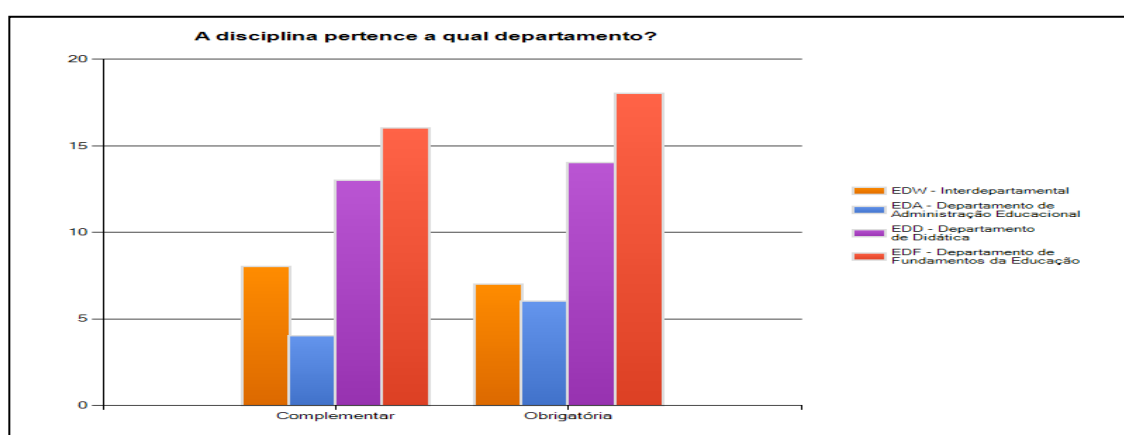


Gráfico 6: Disciplina x Departamento.

É importante mencionar que o Departamento de Didática aparece com 27 disciplinas, atrás do Departamento de Fundamentos da Educação que tem 34 disciplinas, no entanto o número de horas das disciplinas do Departamento de Didática é muito maior que o do Departamento de Fundamentos da Educação, conforme mostra o capítulo 3.

Para analisar as ementas do curso de Pedagogia FE/Universidade Federal do Rio de Janeiro houve algumas dificuldades. Em primeiro lugar, foi complicado entender o ementário do curso de Pedagogia, porque existem duas possibilidades de visualizar as disciplinas, podendo ser realizado através do site da Faculdade de Educação⁹⁴ no qual se encontra disponível o ementário do curso e outra no site da Pró-Reitoria de Graduação⁹⁵, onde se encontra disponível a grade curricular. No entanto, tais informações, quando confrontadas não se ajustam, como, por exemplo, disciplinas sem departamento, sem ementa e que não existem na grade curricular.

⁹⁴ http://www.educacao.ufrj.br/ensino/graduacao/ccord_pedagogia/

⁹⁵ <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>.

A maior dificuldade enfrentada diz respeito às disciplinas que não disponibilizaram suas ementas. No ementário disponibilizado pela FE existem 16 disciplinas sem ementas, destas, 04 não informam a qual departamento pertence, sendo elas:

Disciplina	Departamento
1. Antropologia na Educação	Departamento não informado
2. Introdução ao Pensamento Científico	
3. Linguagem Corporal na Educação	
4. Técnicas de Controle Vocal	
5. Economia da Educação	EDA
6. Projetos Pedagógicos	EDD
7. Atualização de Conteúdos em Ciências Naturais	
8. Atualização de Conteúdos em Ciências Sociais	
9. Atualização de Conteúdos em Língua Portuguesa	
10. Atualização de Conteúdos em Matemática	EDF
11. Psicanálise e Educação	
12. Leitura e Produção de Textos em Educação	EDW
13. Educação e Etnia	
14. Literatura Infantil	
15. Teoria Política e Educação	
16. Tópicos Especiais (a serem definidos pelos Deptos.)	

Tabela 27: Disciplina X Departamento - Ementário site FE/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ao fazer a comparação do ementário disponibilizado no site da FE com a grade curricular disponibilizada no site da PR1 foi possível perceber que além das 16 disciplinas do ementário que não possuem ementa, ainda existem mais 08 disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso e não fazem parte do ementário disponibilizado no site para os alunos. Com o intuito de fazer uma análise das ementas mais fidedigna solicitei a alguns professores as ementas que não constavam no ementário, conseguindo assim fechar a lacuna de 06 disciplinas, mas ainda restam 10 disciplinas sem ementas. O quadro abaixo mostra tal lacuna no que tange ao seu departamento e sua modalidade.

Disciplinas com ementa			
Qual o tipo da disciplina?	Complementar	Obrigatória	Total
	32	44	76
Total de respostas			76

Tabela 28: Disciplinas com ementa

Disciplina sem ementa		
Disciplina	Departamento	Modalidade
1. Práticas Educacionais na Creche	EDD	<i>Complementar</i>
2. Currículo e Cultura		
3. Expressão Oral e Docência		
4. Linguagem Musical na Educação Básica		
5. Mult Linguagem Alfabetização de Jovens e Adultos		
6. Prática Cultural Oralidade e Escrita	EDF	

7. História da Educação no RJ		
8. Marxismo e Educação	EDW	
Total de respostas		08

Tabela 29: Disciplina sem ementa.

A análise das ementas apontou para cinco categorias de análise, através de predominância de ideias, em que foram agrupadas 141 inferências (100%): *Corpo Ausente* – 14 inferências (10%), *Corpo Duo* – 10 inferências (07%), *Culturas* – 43 inferências (30%), *Políticas* – 36 inferências (26%), e *Práticas corporais* – 38 inferências (27%). Isso significa que tais ementas poderiam ser examinadas de outras maneiras, outras inferências poderiam ter sido agrupadas às ideias selecionadas, mas de acordo com as leituras e com as referências teórico-metodológicas da pesquisa, apenas as ideias predominantes foram marcadas para representar cada categoria de análise.

No que tange à categoria *Corpo Ausente*, trata-se de uma categoria antagônica com a tese aqui apresentada, uma vez que, aqui entende-se o corpo como UNO, capaz de passar por situações corporais objetivas e subjetivas. Um corpo que representa e é representado, no qual a cultura e a história estão ali representadas. Nessa categoria foram percebidas 14 inferências (10%) que simplesmente desconsideram a existência do corpo. A ausência do corpo foi observada em todas as disciplinas que instrumentalizam as pesquisas na Faculdade de Educação, sendo elas:

[...] Estatística Aplicada à Educação (45h – 3cr) – EDF - Medida, análise e descrição quantitativa de fenômenos educacionais: distribuição de frequências e gráficos, medidas de tendência central, de dispersão e de posição.

[...] Introdução ao Pensamento Científico (60h – 4cr) - EDF - Introdução ao pensamento científico. Os principais tipos de conhecimento. As posições da ciência moderna. Evolução da Ciência.

[...] Metodologia da Pesquisa em Educação (60h – 4cr) - EDF - Introdução à pesquisa em Educação. Seleção dos sujeitos e dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa. Tipos de pesquisa em educação; características e procedimentos metodológicos.

[...] Monografia (60h – 2 cr) - EDW – Discussão sobre as partes que compõem uma monografia. Acompanhamento da elaboração dos projetos individuais ou coletivos.

[...] Pesquisa em Educação (60h – 4cr) - EDF - A formulação do problema de pesquisa. A definição de procedimentos metodológicos coerentes com o problema formulado. A elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados. A organização, a análise e a interpretação de resultados. A elaboração da monografia.

Outras disciplinas utilizam o corpo como instrumento de mediação da aprendizagem, mas nas suas ementas fica caracterizada a ausência do mesmo. As ementas tratam apenas dos conteúdos específicos de cada disciplina, como se o aprendizado dos mesmos acontecessem em outro lugar diferente do corpo UNO. Faço essa afirmação porque de acordo com o referencial teórico utilizado nesta tese (FOUCAULT, 2009; DAOLIO, 2001), mesmo o corpo

subjetivo é objetivado nas suas relações corpóreas, e não existe ensino desvinculado do corpo que aprende e vivencia as situações de ensino aprendizagem. Como por exemplo:

Didática das Ciências da Natureza (60h – 4cr): - EDD - Disciplina escolar Ciências: aspectos históricos e epistemológicos. A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em ciências. A educação em ciências como área de pesquisa. Propostas curriculares, materiais didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Ciências. Planejamento e avaliação da aprendizagem em ciências.

Filosofia da Educação Contemporânea (60h – 4cr): - EDF - Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro dos anos 1920 a 1980.

Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais (60h – 4cr): - EDA - Conceito e fins do Planejamento educacional: histórico e debate corrente. O conhecimento científico aplicado ao planejamento educacional: dimensões técnica e política. Função e finalidades da avaliação de sistemas educacionais: estratégias e instrumentos da avaliação institucional. Planejamento e avaliação nas políticas educacionais em curso no Brasil.

As 10 inferências (07%) agrupadas na categoria *Corpo Duo*, interpretadas nas ementas, dizem respeito à compartimentalização da educação, mediando o aprendizado para as “gavetas de conhecimento”, como se pode perceber nos exemplos abaixo:

Didática da Língua Portuguesa (60h – 4cr): - EDD - O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. A linguagem da escola e a linguagem do estudante.

Didática da Matemática (60h – 4cr): - EDD - O ensino da matemática e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.

Psicologia do Desenvolvimento e Educação (60h – 4cr): - EDF - Conceitos fundamentais de Desenvolvimento Humano. Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sócio-cultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais, em instituições e fora delas.

A categoria *Culturas* aparece com 43 inferências (30%), que dizem respeito a cultura corporal, representada através dos estudos sobre diferença, diversidade, raça, etnia que mostram corpos diferentes que representam culturas distintas. A categoria *Culturas* também foi utilizada para designar o resgate do saber de corpos distintos, além de ser representada através dos sentidos objetivados e vivenciados pelos corpos. Conforme os exemplos a seguir:

Antropologia na Educação (60h – 4cr): - EDF - Principais correntes e principais debates na atualidade: natureza e/ou cultura(s), socialização e/ou sociabilidade(s), diferença, diversidade e/ou alteridade. O trabalho de campo do pesquisador. Cultura(s) escolar(es), cultura(s) midiática(s), cultura(s) da infância e cultura(s) jovem(ns).

Arte-Educação (45h – 2cr): - EDD - A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características sócio-culturais. As principais correntes de arte-educação.

Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos (60h – 4 cr): - EDD - Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatem o saber de indivíduos jovens, adultos e idosos.

Educação e Comunicação (45h – 3cr): - EDD - Silêncio e linguagem; os sujeitos; os códigos; os contextos; as relações.

Nas palavras de Daolio (2001) “o controle do uso do corpo é necessário para o surgimento da cultura como condição de humanidade. Cada sociedade determina certos atributos que definem o que e como o homem deve ser nos aspectos morais, intelectuais e físicos” (p.37).

O fato de 30% das inferências das ementas terem sido agrupadas⁹⁶ na categoria *Culturas*, para mim não representou uma grande surpresa, porque entendo que as normas e valores de uma sociedade estão inscritas nos corpos dos indivíduos, e estes corpos são os primeiros meios de contato dos sujeitos com os ambientes que os cercam. Assim sendo, afino meu olhar com Daolio (2001) que afirma que “o homem por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração [...]. O homem aprende a cultura por meio de seu corpo” (p.37).

No que tange à categoria *Políticas* foram agrupadas 36 inferências (26%). O corpo aparece bem definido nos segmentos de ensino destinado a cada faixa etária. São as políticas que definem os corpos da educação infantil (o corpo da criança), do ensino fundamental (o corpo do pré-adolescente e do adolescente), ensino médio (corpo jovem), da EJA (os corpos dos jovens, adultos e idosos), a educação especial (os corpos excluídos). Além das políticas de disciplinarização dos corpos para o mundo do trabalho e para o convívio social de modo geral, como por exemplo:

Concepções e Práticas em Educação Infantil (60h – 4cr): - EDF - Políticas públicas de Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil.

Prática de Ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (180h – 8 cr): EDD - Currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (180h – 8 cr): EDD - Formação do professor de Ensino Médio.

Introdução à Educação Especial (60h – 4cr): - EDF - O alunado da educação especial.

Educação e Comunicação II (LIBRAS) (60h– 4cr): - EDW - O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação.

⁹⁶ Conforme foi explicitado no capítulo de metodologia.

Educação e Trabalho (60h – 4cr): - EDW - Análises desenvolvidas por organizações internacionais e as teses desenvolvidas pela sociologia do trabalho. Repercussões para as políticas sociais e educacionais. Sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais - desdobramentos educacionais e possíveis alternativas.

Educação Brasileira (60h – 4cr): - EDA - Universalização do ensino.

Na categoria *Práticas corporais* foram agrupadas 38 inferências (27%), que tiveram como percepção a utilização do *Corpo como Possibilidade Pedagógica*, como recurso metodológico de qualquer disciplina durante o processo de ensino-aprendizagem, podendo ocorrer dentro de qualquer departamento, porque *Corpo como Possibilidade Pedagógica* não está restrito somente ao Departamento de Didática, ele é objeto de qualquer professor, em qualquer disciplina independente do vínculo departamental. A *inCORPOração* dos conteúdos é mediada por uma prática corpórea no caso da formação de professores formando para a prática com corpos específicos, como por exemplo:

Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos (60h – 4 cr): - EDD - Materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA.

Alfabetização e Letramento (60h – 4cr): - EDD - Metodologias na aquisição da escrita.

Arte-Educação (45h – 2cr): - EDD - As aplicações desses conhecimentos na educação básica.

Didática (60h – 4cr): - EDD - Ação sobre o processo de ensino-aprendizagem, métodos e técnicas de ensino. Avaliação do ensino.

Didática das Ciências Sociais (60h – 4cr): - EDD - Materiais didáticos e atividades de ensino para as disciplinas escolares inseridas no âmbito das Ciências Sociais.

Categoria	Percepções	%
Corpo Ausente	14	10%
Corpo Duo	10	07%
Culturas	43	30%
Políticas	36	26%
Práticas	38	27%
TOTAL	141	100%

Tabela 30: Categorias das ementas

Com intuito de ter uma visão geral das categorias analisadas nas ementas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro segue o quadro geral de análise e seu respectivo gráfico.

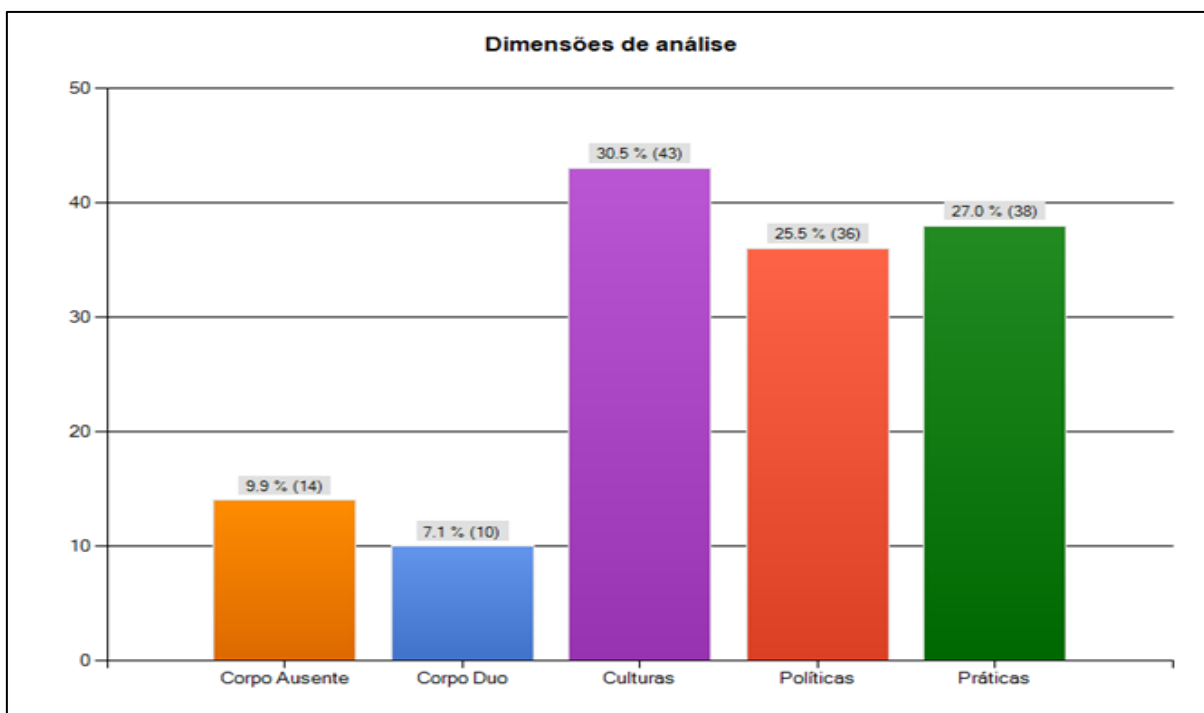


Gráfico 7: Categorias das ementas

O resultado da análise das ementas aponta que as categorias preestabelecidas na pesquisa, no caso culturas (30%), práticas (27%) e políticas (25%), correspondem a 83% das respostas. Já as categorias corpo ausente (9,9%) e corpo duplo (7%) representam aproximadamente (17%) das respostas. Na minha percepção as dimensões pré-determinadas como são mais amplas contemplam mais possibilidades de respostas, já as dimensões mais específicas foram menos contempladas na pesquisa devido à sua própria especificidade.

Análise dos Questionários dos alunos

Os questionários dos alunos e professores foram formulados e analisados de acordo com as orientações disponibilizadas no documento “Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP - Padrões Éticos Na Pesquisa em Educação: Primeiro Documento” que tem como uma das suas funções:

[...] orientar pesquisadores e esclarecer dúvidas sobre procedimentos de pesquisa em educação com base na orientação firmada pelos princípios da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde e pelos princípios gerais do Código de Ética da USP (22/2001) ambos derivados das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos da Constituição Federal de 1988. (FEUSP, 2010, s/p).

Logo ao iniciar as análises dos questionários dos alunos, as informações que mais chamaram atenção foram as que dizem respeito à confidencialidade e privacidade dos sujeitos

da pesquisa. O questionário possui algumas questões que identificam os respondentes, no entanto, as mesmas não eram obrigatórias.

Dentro do universo dos sujeitos pesquisados, de 69 discentes da FE-Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma pequena minoria não se identificou, ou seja, 65 respondentes nomearam seus questionários, 60 disponibilizaram seus telefones para possíveis esclarecimentos e 100% dos respondentes deixaram e-mails de contato, isso me faz pensar que todos os respondentes da pesquisa, ao se identificarem, também identificam seus corpos e suas identidades.

Quando os respondentes foram classificados de acordo com seus períodos, temos o seguinte cenário: o 4º, 3º e 2º períodos se destacaram no que tange ao número de respondentes por período, com mostra o gráfico a seguir:

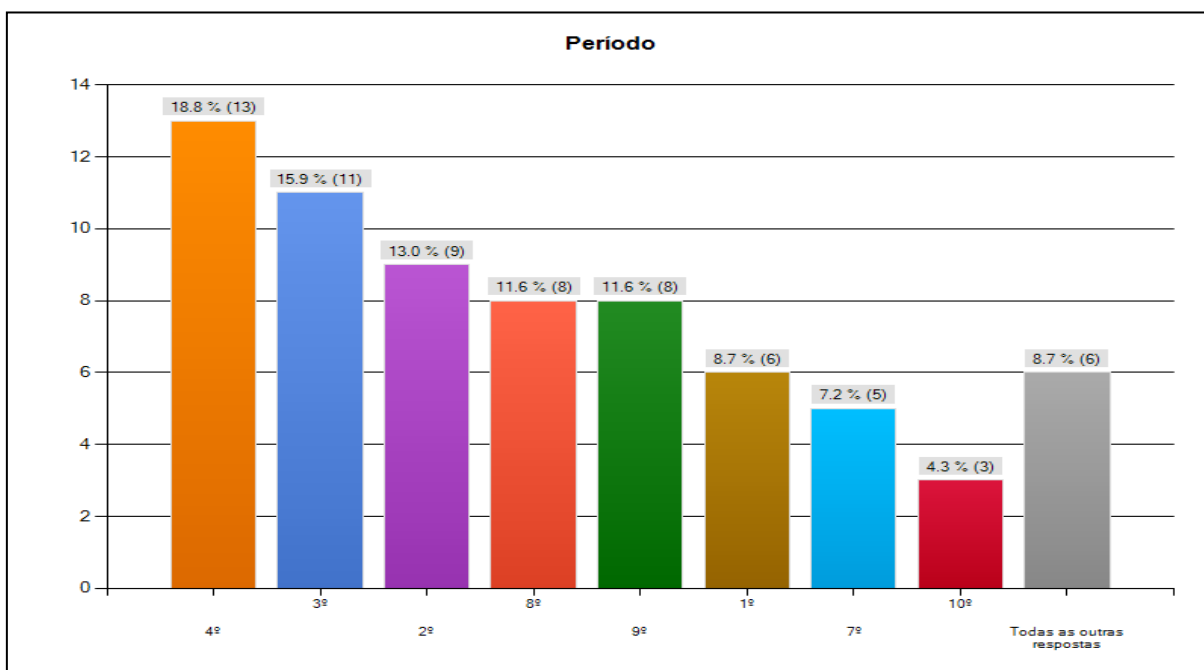
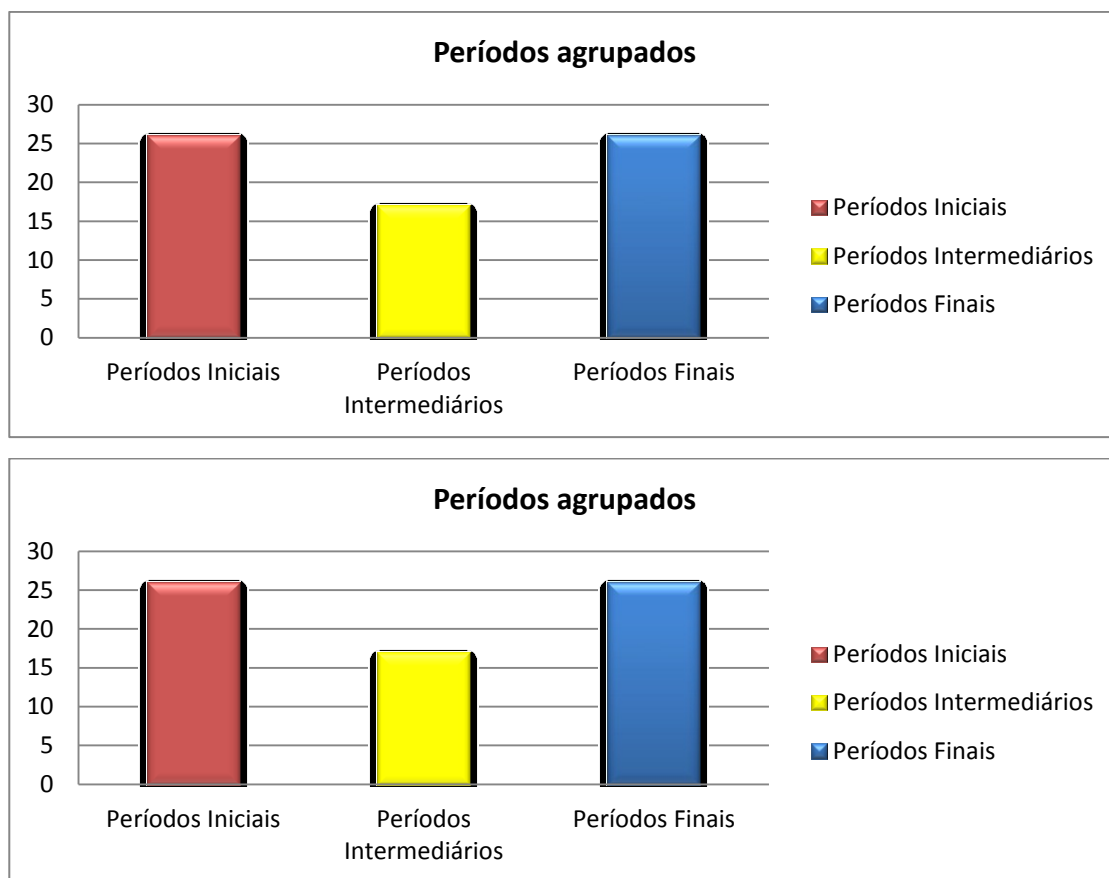


Gráfico 8: Alunos x Período.

Ao agrupar os respondentes em categorias⁹⁷ de períodos, sendo elas: iniciais (1º, 2º e 3º períodos), intermediários (4º, 5º e 6º períodos) e finais (7º, 8º e demais períodos), obteve-se o seguinte cenário:

⁹⁷ Entendida aqui como agrupamento de períodos em ordem cronológica.



O cenário apresentado no gráfico acima, nos faz pensar na questão da construção e da mobilidade identitária (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), na questão da utilização da história de vida de cada um para a construção da sua identidade profissional (TARDIF, 2000) e também no deslizamento do eu (GHIRALDELLI, 2007). Nessa perspectiva, é possível entender que os respondentes agrupados em períodos, simplesmente pelo fato de terem respondido o instrumento de pesquisa, nos indica que estão afirmando suas histórias de vida e identidades anteriores ao curso de formação de professores (períodos iniciais 38%); os períodos intermediários (24%) podem representar a mobilidade identitária dos mesmos e os períodos finais (38%) podem indicar o deslizamento do eu estudante para o eu professor.

Considero importante ressaltar que o questionário foi respondido apenas pelos alunos do curso de Pedagogia, no entanto, o link do questionário foi enviado pela professora Ana Monteiro, Diretora da Faculdade de Educação, através de e-mail, solicitando que todos os coordenadores dos cursos cujos alunos frequentassem as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação respondessem ao instrumento de pesquisa. Os coordenadores de cada curso, caso atendessem à solicitação da Diretora da Faculdade de Educação, deveriam ter replicado mensagem via SIGA para os alunos dos seus cursos. Conclui-se que a solicitação não foi

atendida, apenas os alunos do curso de Pedagogia, aos quais a própria Diretora da Faculdade de Educação replicou a mensagem, responderam o instrumento de pesquisa.

No que diz respeito à idade dos respondentes do instrumento de pesquisa, resposta importante no que diz respeito aos corpos, porque a idade é um item de classificação social, psicológica, educacional e identitária dos corpos, obtive o seguinte panorama:

Idade:							
Marque aqui sua faixa etária							
Questão	17 - 22 anos	23 - 28 anos	29 - 34 anos	35 - 40 anos	41 - 46 anos	Acima de 46 anos	Total
Faixa etária	24	24	09	05	04	03	69
<i>Total de respostas</i>							69
<i>Questões ignoradas</i>							0

Tabela 31: Idade x Alunos.

70% dos respondentes encontram-se na faixa etária de 17-28 anos, ou seja, saindo da adolescência e tornando-se jovens adultos. Nesse sentido, o curso de Pedagogia perpassa pela construção da identidade profissional de cada respondente, que no caso da pesquisa aqui apresentada, é representada pelos seus corpos, e os dados aqui coletados representam uma de suas facetas identitárias no que tange à classificação etária educacional.

Nesse sentido, também chama atenção os três respondentes que se encontram na faixa etária acima de 46 anos. Como os mesmos deixaram telefone de contato para possíveis esclarecimentos, liguei para os mesmos e descobri que os três respondentes estavam realizando sua segunda formação universitária.

Conforme aponta Braúna (2012) em pesquisa realizada na Universidade Federal de Viçosa (MG), “o curso de Pedagogia possui em sua história a característica de ser um curso basicamente frequentado por mulheres”. A pesquisa aqui apresentada reforça a tradição acima apresentada conforme aponta a tabela a seguir:

Sexo:		
Opções	%	Total
Masculino:	8,7%	06
Feminino:	91,3%	63
<i>Total de respostas</i>		69
<i>Questões ignoradas</i>		0

Tabela 32: Sexo x Alunos.

No que tange à orientação sexual, os respondentes da pesquisa se identificaram na sua grande maioria como heterossexuais, no entanto, é importante ressaltar que aproximadamente 7% dos respondentes se vêem como bissexual (feminino) ou homossexual (masculino e feminino), o que aponta para um avanço na liberdade sexual,

por se tratar do tradicional curso de Pedagogia, denominado pelo senso comum como curso das “professorinhas”. Vale lembrar que a orientação sexual é um importante fator identitário, que não podia deixar de ser considerado, além do “tema sexualidade” fazer parte dos temas transversais e ser considerado conteúdo obrigatório na formação dos respondentes. Nesse sentido, mesmo a questão sendo optativa, apenas uma pessoa não respondeu à pergunta.

Orientação Sexual: (optativa)		
Opções	%	Total
Heterossexual	92,6%	63
Homossexual	2,9%	02
Bissexual	4,4%	03
Total de respostas		68
Questões ignoradas		01

Tabela 33: Orientação sexual x Alunos.

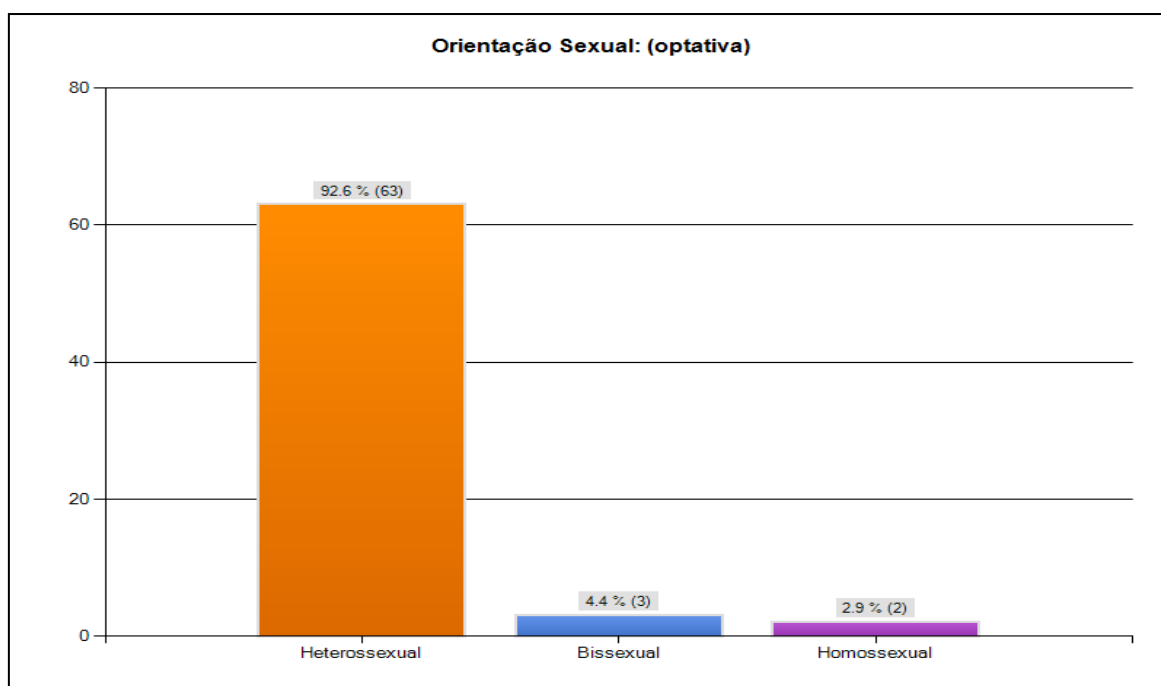


Gráfico 9: Orientação Sexual x Alunos.

A pesquisa aqui apresentada não tem o intuito de se aprofundar nas questões referentes à classificação dos alunos da Faculdade de Educação no que tange à sua identidade referente à sua cor. Foi importante solicitar aos respondentes sua autoclassificação de acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), porque a cor é um perfil identitário importante a ser mapeado por esta tese, além de apontar possíveis reflexões referentes aos processos de inclusão – exclusão.

Durante o processo de análise dos dados da tese, foi realizada uma consulta no site do IBGE e constatou-se que a declaração identitária dos respondentes da tese corresponde à declaração identitária de raça ou cor da população da cidade do Rio de Janeiro no censo 2010, disponível no site do IBGE⁹⁸. 69 respondentes da pesquisa identificaram sua identidade de raça ou cor e somente 01 não respondeu à questão. As identidades de raça ou cor branca, parda, preta, amarela, indígena e sem declaração reafirmam os dados da pesquisa do IBGE na cidade do Rio de Janeiro. Em outras palavras, a Faculdade de Educação, no que se refere à identidade de cor ou raça, no caso da pesquisa aqui apresentada, possui a mesma representatividade de corpos descrita pelo censo 2010, como mostram os gráficos a seguir:

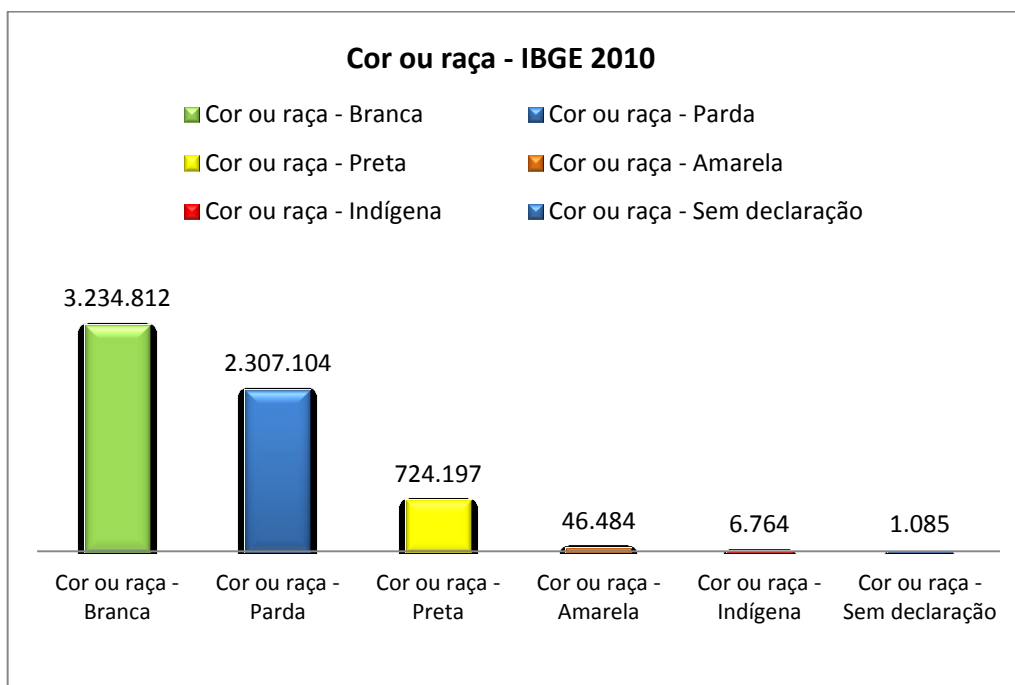


Gráfico 10: Identidade de raça ou cor IBGE - 2010.

⁹⁸ <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

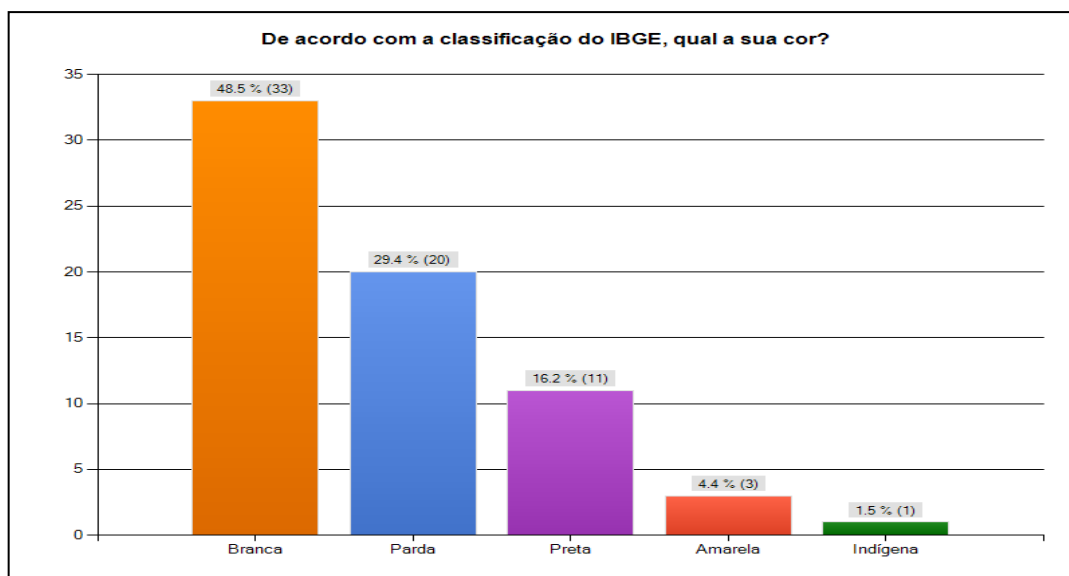


Gráfico 11: Identidade de cor ou raça dos alunos.

Como os respondentes em sua maioria deixaram seus contatos para futuros esclarecimentos, liguei para o respondente de raça ou cor indígena para entender melhor como na percepção do pesquisado, a raça ou cor indígena é percebida dentro da faculdade de educação. A pessoa pesquisada de raça ou cor indígena é do sexo feminino, possui mais de 46 anos, e está cursando seu segundo curso superior. A respeito da identidade indígena, a pesquisada me relatou que de maneira geral as pessoas não a percebem como tal, porque ela veio muito pequena para a cidade grande e a sua identidade indígena ficou apenas na sua memória. Ela me relatou que se lembra apenas dos colegas de infância na escola a reconhecendo com a identidade indígena devido ao corte de cabelo e aos hábitos indígenas que ainda faziam parte do seu cotidiano, uma vez que sua mãe e avó mantinham algumas tradições familiares. Segundo a respondente, “hoje em dia seus hábitos são iguais aos hábitos de todo mundo, ver televisão, novela, moda e seu cabelo não tem mais um corte e cor que caracterizam o índio”. Por esses motivos, ela entende que as pessoas na Faculdade de Educação não a percebem como tal.

Quando foi perguntado aos respondentes o que entendiam por corporeidade, 59 responderam e 10 ignoraram a questão. Ao iniciar a análise de dados, a intenção era classificar se os mesmos compreendiam de maneira geral o conceito de corporeidade como sendo a maneira como os corpos se relacionam com o mundo, e as categorias utilizadas na análise seriam “entende” e “não entende”. No entanto, quando comecei a ler os dados, percebi

que as respostas começavam a se repetir. Busquei em alguns sites⁹⁹ e constatei que alguns respondentes tinham respondido o instrumento de pesquisa utilizando da cultura do *copy/paste*, copiando e colando exatamente o mesmo conteúdo do site pesquisado e o utilizando como sua resposta para a pesquisa. Tal ação, segundo Cunha (2012), tornou-se um desafio para o ensino básico e no meu entender também para o ensino superior. A partir daí as categorias utilizadas na análise foram:

O que você entende por corporeidade?		
Opções	%	Total
Entende	71%	42
Não entende	20%	12
<i>copy/paste</i>	8%	5
Total de respostas		59
Questões ignoradas		10

Tabela 34: Entendimento alunos x corporeidade.

De acordo com a análise realizada, que buscou verificar se de maneira geral os respondentes entendiam que corporeidade é a maneira pela qual o seu corpo se relaciona com o mundo, 71% das respostas apontam conhecimento do conceito e 20% o não entendimento do mesmo.

O entendimento do conceito de corporeidade pode ser entendido como reflexo de um currículo que apresenta espaços diversos para a abordagem de diferentes formas de trabalhar o corpo e suas inúmeras facetas identitárias, como mostrou a análise das ementas vista anteriormente, além de apresentar uma disciplina específica a respeito do assunto (Corpo e Educação).

Os respondentes que não entendem (20%) o conceito de corporeidade encontram-se nos seguintes períodos: 01 no primeiro, 03 no segundo, 02 no terceiro, 04 no quarto, 01 no quinto e 01 no décimo período, ou seja, em maioria (09 respondentes) estão na primeira metade do curso de pedagogia, apenas duas pessoas em outros períodos, o que pode afirmar o meu argumento que a abertura apresentada nas ementas para estudar o corpo, pode estar sendo utilizada na Faculdade de Educação, uma vez que a pesquisa aqui apresentada mostra que uma grande parte dos respondentes entende o conceito solicitado e os que não compreendem ainda encontram-se na primeira metade do curso.

No entanto, 8% dos respondentes, como se tratava de uma pesquisa *online*, utilizaram do recurso *copy/paste*, no meu entendimento plágio, visto que, entendo plágio como Krokosz (2012) como sendo “a apropriação e apresentação de conteúdo alheio como se lhe fosse

⁹⁹ <http://www.docsystems.med.br/puerict/corprdad.htm> e <http://www.dufisica.com/corporeidade.html>

próprio”. Para ele isso “compromete a credibilidade e a reputação do aluno e da instituição de ensino” (s/p).

Os 05 respondentes que plagiaram a resposta da questão solicitada encontram-se nos seguintes períodos: 01 no segundo, 01 no terceiro, 02 no quarto e 01 no nono período, ou seja, em sua maioria na primeira metade do curso, o que me faz pensar que nas ideias sugeridas por Krokosz (2012) em sua obra “Autoria e Plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores”, podem ser utilizadas para nortear as ações da Faculdade de Educação no que diz respeito a tal fraude.

Krokosz (2012) destaca que “pouco se fala sobre o plágio embora a experiência acadêmica venha demonstrando que esta prática é mais comum na realização de trabalhos científicos do que professores e instituições imaginam” (s/p). E questiona como as universidades do mundo lidam com isto?

O site “Plágio net: respaldando a sua reputação¹⁰⁰” aponta que:

[...] em estudo ainda não publicado sobre as abordagens do plágio nas melhores universidades do mundo e do Brasil, foi verificado que em geral, as ações de enfrentamento adotadas pelas instituições de ensino superior no mundo inteiro podem ser agrupadas em conjuntos de medidas preventivas, diagnósticas e corretivas. (KROKOSZ, 2012 apud KROKOSZ, 2009 s/p).

Ou seja, as medidas sugeridas para o enfrentamento do plágio no universo acadêmico perpassam pela conscientização ética, pela atualização docente das formas de solicitação de trabalhos, capacitação discente metodológica (medidas preventivas), o uso de programas de detecção automáticas de plágio (medidas diagnósticas) e institucionalização políticas normativas contra o plágio (medidas corretivas).

Continuando a análise do questionário, quando foi solicitado aos respondentes que marcassem alternativas que em suas percepções representassem seus corpos, ou seja, suas identidades, as seguintes respostas foram obtidas:

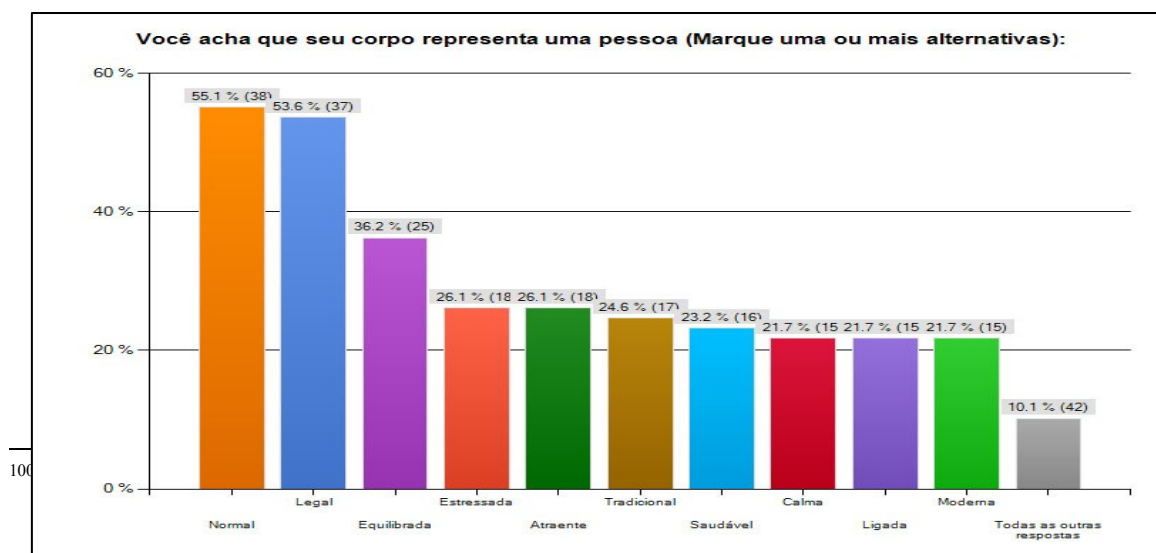


Gráfico 12: Representação identitária do corpo x alunos.

Para analisar as identidades selecionadas, para fins de organização e análise, foram agrupadas as opções nas seguintes categorias¹⁰¹: Identidade íntima, Identidade física, Identidade moda e Identidade Interpessoal.

A *Identidade íntima* retrata questões de fórum íntimo (equilibrada, estressada, calma, ligada).

Você acha que seu corpo representa uma pessoa (Marque uma ou mais alternativas):				
Equilibrada	Estressada	Calma	Ligada	Total
24	17	15	13	69
<i>Total</i>				69

Tabela 35: Identidade íntima x alunos.

A *Identidade Física*, retrata a minha relação com minha identidade física corpórea (sarada, magra, gorda, normal, saudável).

Você acha que seu corpo representa uma pessoa (Marque uma ou mais alternativas):					
Sarada	Magra	Gorda	Normal	Saudável	Respondentes
02	10	13	35	15	75
<i>Total</i>					75

Tabela 36: Identidade Física x alunos.

A *Identidade moda*, retrata a maneira como mostro meu corpo para o mundo (sofisticada, largada, moderna, tradicional).

Você acha que seu corpo representa uma pessoa (Marque uma ou mais alternativas):				
Sofisticada	Largada	Moderna	Tradicional	Total
2	8	15	16	41
<i>Total</i>				41

Tabela 37: Identidade moda x alunos.

A *Identidade relacionamento interpessoal*, retrata a minha relação com o outro. tanto na vida pessoal quanto a profissional de uma pessoa (legal, sensual, atraente).

Você acha que seu corpo representa uma pessoa (Marque uma ou mais alternativas):			
Legal	Sensual	Atraente	Total

¹⁰¹Tais categorias emergiram das falas dos respondentes, baseado em Bardin (1977), conforme explicitado na metodologia dessa pesquisa.

33	04	16	53
<i>Total</i>			53

Tabela 38: Identidade relacionamento interpessoal x alunos.

Identidades relacionadas

Você acha que seu corpo representa uma pessoa (Marque uma ou mais alternativas):				
Íntima	Física	Moda	Relacionamento Interpessoal	Total
69	75	41	53	238

Tabela 39: Triangulação das identidades

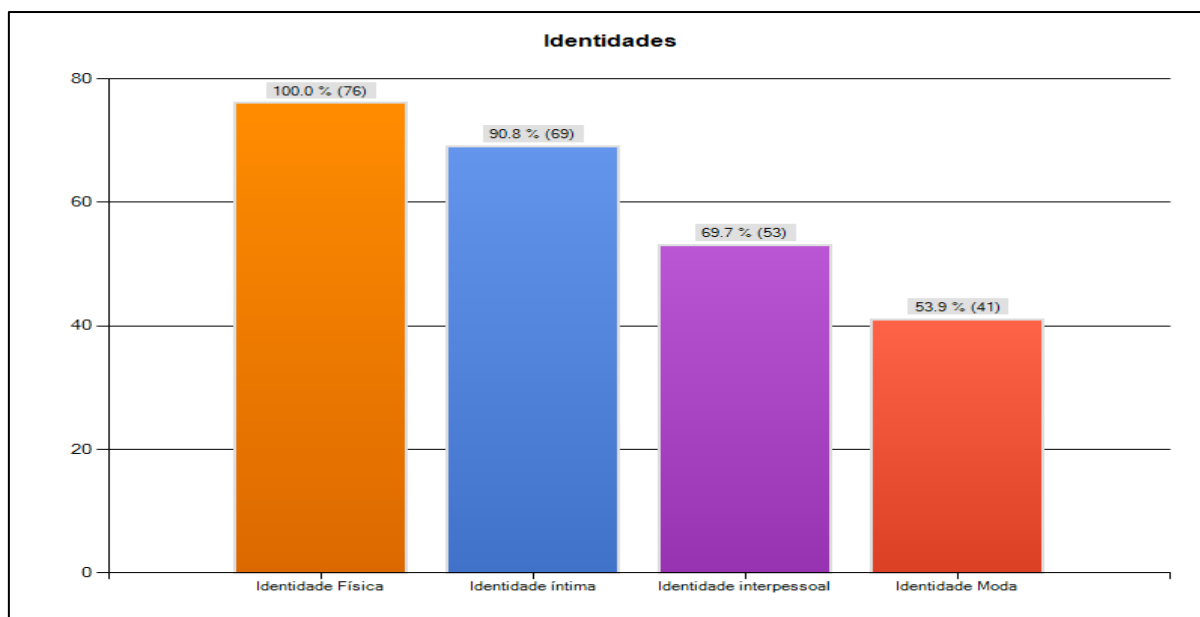


Gráfico 13: Triangulação das identidades.

Ao analisar as identidades apontadas pelos respondentes da pesquisa, confirmou-se a tese de Ghiraldelli (2008) de que houve um “deslizamento do eu”, ou seja, as representações das identidades corpóreas apontam para as identidades físicas, em outras palavras, eu sou o que meu corpo na sua relação com o mundo representa, sendo que essas representações identitárias, são completamente fluidas, híbridas, como apontam Bauman (1998; 2001; 2003 e 2005) e Hall (2006).

Somente para os fins de organização tais categorias foram elencadas. No caso da pesquisa aqui apresentada, as representações identitárias das questões de fórum íntimo se entrelaçam e se hibridizam com as representações identitárias de relacionamento interpessoal, assim como as representações identitárias da moda usam a identidade física como palco de suas tendências de mercado, num mundo totalmente globalizado.

Na mesma questão também foi dada ao respondente a opção de acrescentar outra representação identitária que não tivesse sido listada, e foram obtidas mais 13 representações identitárias, sendo classificadas em identidades da moda (casual e despojada) e identidades que representam questões de fórum íntimo (trabalhadora, esforçada, alegre, feliz, divertida, ansiosa, triste, desanimada, concentrada, inconstante e inteligente).

Quando se solicitou que os respondentes justificassem as escolhas anteriores obtiveram-se respostas que mostram que os respondentes têm consciências das suas múltiplas facetas identitárias e que seu corpo é uma representação identitária, como apontam as falas a seguir:

[...] Meu corpo é parte da minha identidade.

[...] Acredito que o corpo se expressa de maneiras variadas de acordo com o psicológico do momento, fazendo com que cada um possa ser vários ao mesmo tempo, embora com expressões opostas.

[...] Reconheço que a expressão corporal revela muitas informações conscientes e inconscientemente do indivíduo. As características marcadas acima são as quais revelam minha própria consciência de mim mesma isso implica que para outros eu possa ter outras características.

[...] sou muito impaciente, nervosa, ansiosa... a respeito do corpo, me acho 'normal', nem magra, nem gorda tradicional, mais 'convencional', não apoio algumas 'modernidades' legal, pois me dizem isso.

[...] De acordo com os valores atuais acredito estar fora do meu peso, ou seja, gorda. Porém como a maioria da população feminina de minha faixa etária em minha situação socioeconômica.

Quando foi perguntado aos pesquisados se os mesmos se preocupavam com a roupa com que iam para a Faculdade, foi possível perceber que a roupa para os pesquisados é um componente importante da sua identidade corpórea, uma vez que, 65,2% dos respondentes se preocupam com as mesmas. Isso se justifica porque tais vestimentas podem camuflar ou evidenciar os corpos por de trás das roupas, ou seja: um aluno da educação física, se quiser passar despercebido na Faculdade de Educação, pode vestir-se de calça jeans e camiseta, como todas as outras pessoas, evitando as roupas de ginástica que são típicas da cultura desse curso. Uma aluna que pretende esconder o corpo, porque considera estar acima do peso, pode usar uma roupa mais larga.

Nesse sentido, percebe-se a globalização das marcas, a Influência da moda, e simultaneamente as identidades corpóreas. Assim, em tempos de moda de roupas justas é necessário estar magra para o corpo se ajustar aos padrões da moda pré-estabelecidos. Se a

moda aponta para roupas mais confortáveis e descontraídas dos corpos é preciso ter personalidade, por exemplo, para vestir uma calça rasgada e de marca conhecida. Este fato em nada se assemelha ao uso, por necessidade de uma calça rasgada por mendigo, pois o mesmo, pois o mesmo não está inserido nesta faceta identitária da moda.

Você se preocupa com a roupa com que você vai para a Faculdade?		
Opções	%	Total
Sim	65,2%	45
Não	34,8%	24
Por quê?	65	65
Total de respostas		69
Questões ignoradas		0

Gráfico 14: Roupas x Alunos.

No que tange à consciência alimentar e seus efeitos nas identidades corpóreas, 50% (34) dos respondentes se alimentam sem restrições, não demonstram nenhuma preocupação com a sua alimentação cotidiana:

Porque a vontade de comer varia com a necessidade do tempo disponibilizado para a refeição e de acordo com o grau de ansiedade.

Nunca me preocupei muito com alimentação, embora sempre gostei dos alimentos naturais como verduras, legumes e frutas. Com o passar do tempo tive que fazer uma reeducação alimentar e hoje digo que como de tudo um pouco, moderadamente.

Procuro sempre me manter em forma para que eu possa aproveitar desse prazer de poder ser livre e experimentar o que quiser.

Porque não sou muito gorda e nem muito magra. Como o que quero comer.

Porque eu não tenho pudores com a comida.

No entanto 29,4% (20) respondentes afirmam se alimentar de forma natural porque conhecem as consequências da alimentação nas suas múltiplas identidades, existem casos que mostram a alimentação saudável como cultura familiar. A alimentação saudável em muitos casos também está relacionada com a identidade física, como mostram os exemplos:

Porque eu realmente me alimento de forma natural, sem exageros e sem restrições.

Porque cuido muito do que como

Pois busco balancear minha alimentação com cuidado.

Hoje, me preocupo mais com minha saúde. Com isso, valorizo alimentos saudáveis, mas não faço disso uma regra e de vez em quando me permito comer o que possa ser um pouco engordativo.

Porque minha mãe sempre me alimentou dessa forma e hoje em dia por morar sozinha, cozinho as mesmas coisas.

Apesar de comer muito (e alimentos não muito saudáveis) sou muito magra.

Pelo menos procuro me alimentar de forma mais natural possível, infelizmente a opção mais adequada no meu caso seria com restrições, pois tenho problemas crônicos de saúde que me impedem de comer qualquer coisa, além da minha idade que requer cautela.

Por que estou acima do peso.

Durante um bom tempo não me preocupei com alimentação, o estresse me fez ter com escape a comida sem restrições, agora com o aumento de peso, tento voltar a vida mais equilibrada.

20,6% (14) respondentes afirmam se alimentarem de forma rápida devido ao trabalho e à falta de tempo para se alimentarem adequadamente. Aqui também aparece a preocupação com a identidade corpórea, o corpo indicando que a alimentação não é adequada, como mostram os exemplos a seguir:

Porque essa é a verdade. Não me alimento como gostaria, devido as responsabilidades do dia-a-dia.

Não tenho muito tempo e quando tenho não perco fazendo comida, só faço coisas rápidas

Porque não tenho muito tempo para fazer refeições balanceadas.

Vivo na rua por isso não tenho tempo para me alimentar de maneira adequada.

Sou uma pessoa aparentemente magra, mas com uma gordura localizada no abdômen proveniente de muitos lanches em fast food.

Porque estou um pouco acima do peso, com uma barriga maliciosa.

Você considera que seu corpo representa uma pessoa que se alimenta de forma (Marque uma ou mais alternativas):		
Opções	%	Total
Natural	29,4%	20
Rápida (sanduíches, pizzas e etc.)	20,6%	14
Sem restrições	50,0%	34
Por quê?		61
Total de respostas		68
Questões ignoradas		1

Tabela 40: Alimentação x corpo.

Além das categorias trabalho, tempo e preocupação com a identidade física, considero importante pontuar que a alimentação saudável no nosso país custa muito caro, e muitas pessoas fazem a opção pelas comidas rápidas, porque estão excluídas do universo da alimentação saudável. Isso significa que as mesmas pertencem a uma classe social que escolhe sua alimentação pelo preço do produto e não pelo benefício que ele trará para seus corpos.

Quando foi perguntado aos respondentes se eles achavam que a mídia influencia a percepção deles a respeito dos seus corpos aproximadamente 70% dos respondentes disseram que sim, e isso significa que os mesmos têm consciência do poder da mídia e sua influência nas suas percepções corpóreas nesse mundo globalizado. Nesse sentido, como afirma Bauman (2000), se tirarmos um foto de várias pessoas sem identificar o local, essa foto pode identificar corpos das mais variadas cidades do mundo, uma vez que a mídia, o marketing¹⁰² e a moda atuam na desterritorialização dos corpos, como foi discutido no capítulo 02.

Você acha que a mídia influencia a sua percepção a respeito do seu corpo?		
Opções	%	Total
Sim	69,1%	47
Não	30,9%	21
Como ?		53
Total de respostas		68
Questões ignoradas		1

Tabela 41: Percepção do corpo x alunos.

Quando foi perguntado aos respondentes se eles achavam que seus corpos recebiam algum tipo de controle social, 30,4% (21) dos respondentes disseram que acham que não recebem nenhum tipo de controle social. Já 69,6%(48) os respondentes disseram sim, conforme mostra a tabela a seguir:

Você acha que seu corpo recebe algum tipo de controle social?		
Opções	%	Total
Sim	69,6%	48
Não	30,4%	21
Qual(is)?	45	45
Total de respostas		69
Questões ignoradas		0

Tabela 42: Controle social x alunos.

De acordo com um dos respondentes esse controle parte da própria sociedade. Esse aspecto corresponde a uma forma de governo pela liberdade (ROSE, 1999), na qual todos se sentem na obrigação de estar dentro de um determinado padrão e através do modelo de vigilância, pela qual são capazes de interiorizar a culpa, o chamado panóptico é usado para impor uma tarefa ou determinado tipo de comportamento da sociedade de maneira, onde vigamos e somos vigiados (FOUCAULT, 2009). Nas palavras dos respondentes:

Da sociedade em geral. Mesmo de forma velada às pessoas "reparam" o corpo o outro o tempo todo. (R.2)

Modo de andar, vestimenta e até proporções. Se estiver fora do que na maioria é normal você se torna o diferente e passa a chamar mais atenção.(R.65)

¹⁰² O documentário “Criança a alma do negócio” foi citado em uma das falas, para saber mais acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=x62Ih2NqnWg>.

Câmeras, olhares, críticas... (R.50)

Dos familiares, amigos, grupos que lhe influenciam a engordar ou emagrecer, na procura de emprego, por exemplo, quando nos deparamos com a seguinte frase: requer "boa aparência", quais são as qualidades que se espera dessa "exigência"? que vc seja magra, bem vestida, cabelos bem arrumados , etc. Se vc não se encaixa...desista dessa vaga! (R.15)

A preocupação e a vigilância com a identidade corpórea permanecem presentes na questão aqui apresentada nas seguintes falas:

As mais bonitas são as magras. (R.10)

A começar com o cabelo, escovado o tempo todo, mesmo sendo cacheado. (R.05)

O fato de sempre estarmos procurando ter um corpo magro e malhado que se encaixe no padrão de beleza determinado pela sociedade. (R.02)

Ouvi o gerente da empresa em que trabalhava dizer que só fui escolhida por que tinha um corpo em forma e me cuidava. (R.01)

Se eu for muito magra perco a graça, se eu for muito gorda também. (R.03)

A sociedade não quer aceitar mulheres obesas e nem muito magras, pois pensa-se também na saúde da pessoa. Nesse sentido, ao me alimentar e me vestir penso que não posso ser gorda e nem muito magra. (R.13)

Para ser aceita na sociedade é preciso ser magra. (R.04)

Ao perguntar aos respondentes se na percepção deles a interpretação que os professores da Faculdade de Educação fazem dos seus corpos interfere nas suas avaliações a respeito dos mesmos, 65,2%(43) respondentes acreditam que não, como mostram as seguintes falas:

Não percebi ainda nada nesse sentido. (R.04)

Nunca percebi fatos que me levassem a esse pensamento. (R.07)

Dentro da minha percepção isto não ocorreu até agora. (R.15)

Não acredito nisso, e não posso acreditar, porque se assim pensasse já teria desistido! Tenho 45 anos, claro que sofro discriminações em função das expectativas que se faz de um corpo de 45 e outro de 20, mas se o critério fosse esse, muita gente que se encontra em busca de um sonho, como eu, já teria desistido. (R.11)

Não me lembro de casos contrários, no geral as avaliações são coerentes, os professores comigo sempre foram muito claros quanto aos critérios. O que às vezes ocorre é uma discriminação por gênero de algumas professoras, meu curso é de público majoritariamente feminino e tem professoras que nitidamente questionam minha competência por ser homem. (R.13)

No que tange às respostas positivas, 34,8%(23) acreditam que sim, que a interpretação dos corpos interferem na avaliação, como mostram as falas a seguir:

Acredito que sim. O modo como olham pra gente e nos tratam influencia no desempenho nas disciplinas. podemos nos sentir incluídos ou excluídos pelos mesmos. (R.02)

Acho que sim que dependendo do que eles estejam "vendo" podem achar que eu sou mais responsável, mais dedicada ou não; talvez até mais digna de confiança ou não. (R.12)

Acho que isso ocorre em qualquer âmbito. (R.08)

Você considera que o modo com que os professores da Faculdade de Educação interpreta seu corpo interferem na avaliação que eles fazem de você?		
Opções	%	Total
Sim	34,8%	23
Não	65,2%	43
Como ?	40	40
Total de respostas		66
Questões ignoradas		3

Tabela 43: Avaliação x Corpo - Alunos.

Quando foi perguntado aos pesquisados se a consideração do corpo na relação pedagógica proporciona ou facilita o processo de Inclusão em Educação, ou seja, se o corpo como possibilidade pedagógica pode minimizar os processos de exclusão na Faculdade de Educação, obtive as seguintes respostas:

Você acha que a consideração do corpo na relação pedagógica facilita ou proporciona o processo de Inclusão em Educação?		
Opções	%	Total
Sim	63,6%	42
Não	36,4%	24
Por quê?	47	47
Total de respostas		66
Questões ignoradas		3

Tabela 44: Processo de Inclusão x Corpo - Alunos.

As mesmas respostas, de acordo com o referencial teórico da tese aqui apresentado, foram categorizadas em culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, tendo o corpo como foco de estudo.

Corpo como possibilidade pedagógica			
Culturas	Políticas	Práticas	Total
37	08	32	77

Tabela 45: Corpo como possibilidade pedagógica - alunos.

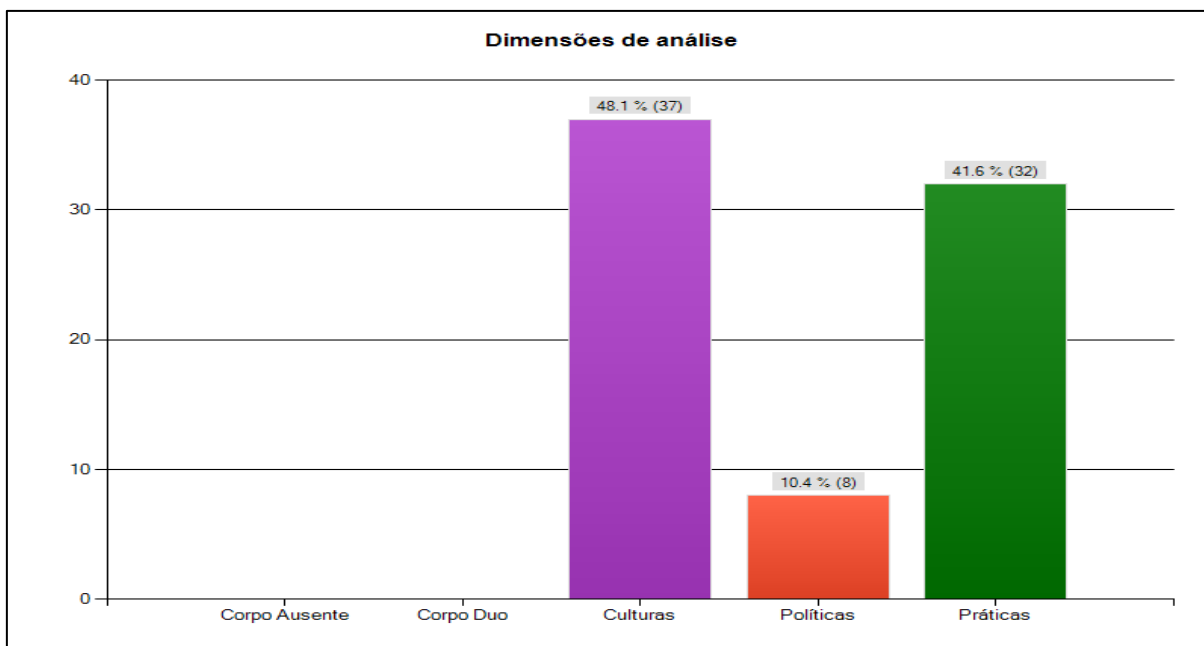


Gráfico 15: Corpo como passibilidade pedagógica - alunos.

As culturas de inclusão tiveram 37 inferências, que foram categorizadas conforme descrição no capítulo metodológico. De acordo com o referencial teórico aqui apresentado, no tocante aos processos de inclusão e exclusão, a categoria das culturas corporais foi percebida na fala dos respondentes no que tange às suas transcrições nos corpos (FOUCAULT, 2009). Tais percepções perpassam por um viés histórico da cultura corporal, pelo respeito às diferenças físicas tão perceptíveis nos corpos, pelas percepções de corpo da sociedade e conceitos de inclusão e integração que foram vistos no capítulo introdutório.

No que se refere às práticas de inclusão, foram percebidas 32 inferências que estão pautadas em pensar maneiras de trabalhar o corpo como possibilidade pedagógica de forma prática. Já as 08 inferências relativas às políticas de inclusão se referem à falta de normas que possibilitem a minimização das barreiras de aprendizagem, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), políticas de inserção dos alunos na escola como mostram as falas a seguir:

O corpo principalmente na Grécia já foi alvo de muito cuidado, de percepção de que o corpo e a mente andam juntos, mas infelizmente com o passar do tempo o lado cognitivo foi tomando uma posição de tanto status social e intelectual que o corpo foi sendo algo secundário, de valor fútil ou meramente estético. Penso ser fundamental no mundo em que estamos vivendo, de toda essa era digital e eletrônica, onde cada vez se exige menos esforço corporal, a escola como um vasto campo de mudanças de determinadas realidades retomar essa questão da saúde do corpo para uma também saúde da mente e da alma. Não há sabedoria que resista em um corpo "imperfeito". (R. 03)

Por considerar a existência das barreiras "corporais" no caso dos deficientes é um grande passo para facilitar a inclusão. Respeitar pedagogicamente o corpo e buscar eliminar as barreiras "corporais" (sensoriais e físicas) na relação de ensino/aprendizagem proporciona o processo de inclusão. (R.15)

A escola, enquanto um dos pilares sociais, geralmente reproduz tais concepções do corpo na sociedade. Entretanto, professores podem promover com os alunos a possibilidade de questionamentos e mudanças, independente da disciplina que leciona e da função na escola, pois o corpo deveria ser visto como uma unidade de reflexão e construção do PPP. O corpo não pode estar presente e atuante apenas nas aulas de educação física. (R.10)

Sem querer conceituar, mas inclusão não envolve apenas a adaptação de atividades e inserção de alunos na escola. Independente se o aluno possui limitação ou não, deve haver uma preocupação com o corpo, afinal o corpo influencia na aprendizagem. (R.02)

Sem dúvidas, através da imagem que se é passada é possível medir até mesmo de níveis sociais a interesse pessoais e dessa forma avaliar tipos diferentes de abordagem. (R.05)

Porque quando a pessoa começa compreender que o corpo é o fruto de um pensamento, de sua autoexpressão, reflexo de sua cultura, de sua filosofia ou afins, ela pode se adequar ao meio em que vive e evitar uma exclusão social. Não só por meio do visual, mas também um gesto, palavras, expressões corporais ela pode ser bem aceita ou não. (R.07)

No aspecto de perceber as suas representações e formas de controle e agir para alterá-las, sim! (R.01)

Porque a forma como o corpo se comporta permite que se identifiquem alunos que estão de alguma forma excluídos do processo, demandando que o educador se empenhe em realizar a inclusão de todos. (R.11)

Em todas as respostas apresentadas pelos alunos, independente da pergunta, a identidade física se sobressai, de acordo com o arcabouço teórico aqui utilizado. Isso demonstra a mobilidade e fluidez identitária (HALL, 2006 E BAUMAN, 2005), reafirma os processos dialéticos de inclusão/exclusão (SAWAIA, 2008; SANTOS, SILVA & FONSECA 2010, SANTOS e PAULINO 2006 - 2008) e o próprio deslizamento do eu, identidade intelectual para identidade corporal (GHRIRALDELLI, 2007).

Questionário dos professores

A coordenadora do curso de Pedagogia à época desta pesquisa, professora Maria das Graças Nascimento, no dia 27 de outubro de 2011, enviou e-mail a 48 professores do seu curso solicitando que os mesmos respondessem ao instrumento de pesquisa cujo link encontrava-se na mensagem abaixo e explicando que a pesquisa havia sido autorizada pela coordenação da Faculdade de Educação.

A resposta à solicitação da professora Graça foi de 08 professores, dos quais todos informaram seus e-mails para possíveis esclarecimentos. Os respondentes possuem as seguintes áreas de formação inicial:

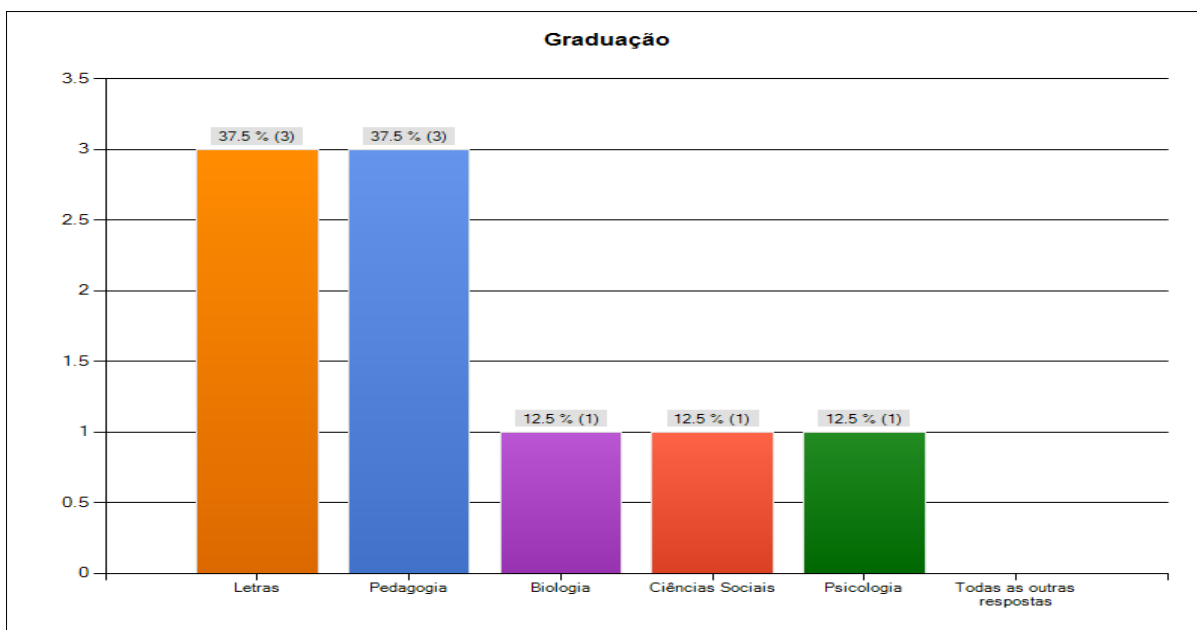


Gráfico 16: Disciplinas x Professores.

Todos os respondentes possuem curso de doutorado e apenas um único respondente o curso de pós-doutorado. Os respondentes lecionam do 1º ao 10º períodos com exceção do 3º. Nesse sentido, a percepção dos mesmos pode dar um panorama geral do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como mostra o gráfico a seguir:

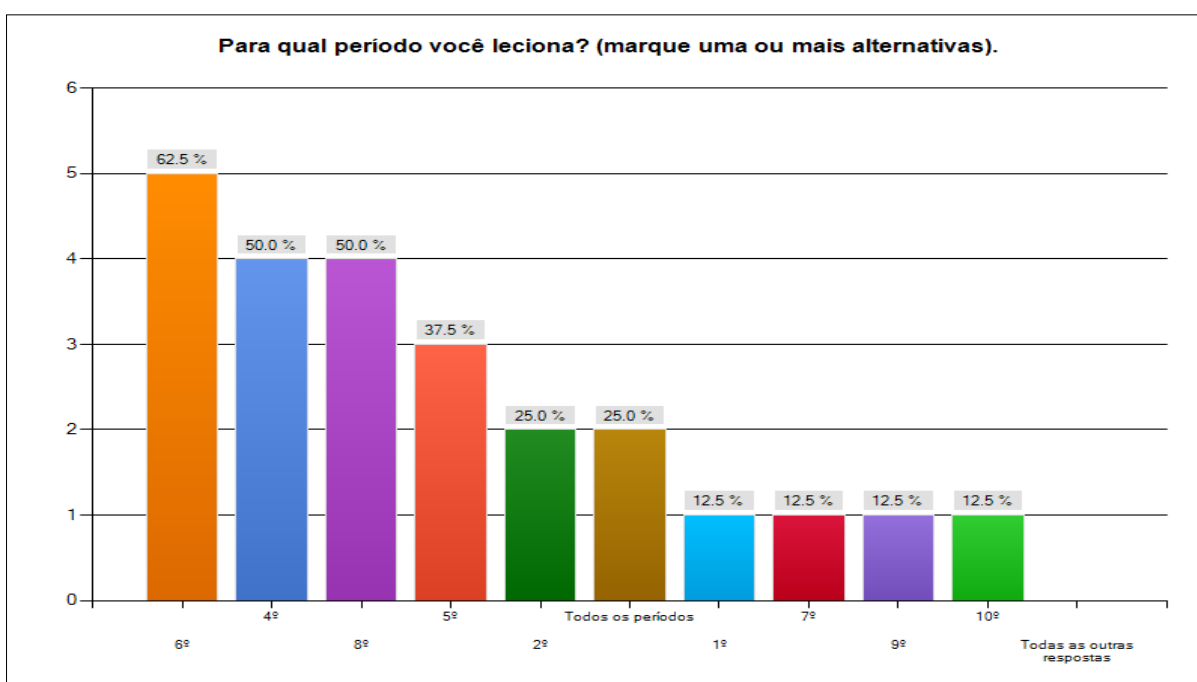


Gráfico 17: Período x Professor.

As disciplinas que os professores respondentes lecionam no curso de Pedagogia são as seguintes:

Currículo
 Planejamento de Currículo e Ensino
 Monografia e Seminário de Monografia
 Metodologia da Pesquisa,
 Pesquisa em Educação
 Educação e Comunicação
 Atualização de conteúdo de Língua Portuguesa
 Psicologia da Educação – Licenciatura
 Psicologia da Aprendizagem
 Psicologia do Desenvolvimento
 Psicanálise e Educação
 Psicopedagogia e Educação
 Ludicidade e aprendizagem e o binômio inclusão-exclusão
 Educação Brasileira
 Políticas Públicas e Educação
 Teoria Política e de Estado
 Didática e prática de ensino de ciências sociais
 Didática das ciências sociais
 Planejamento e Avaliação dos Sistemas Educacionais
 Prática em Política e Administração Educacional
 Projetos Pedagógicos
 Didática da Língua Portuguesa

No que se refere ao sexo, dos 08 respondentes, apenas 01 era do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Quando foram solicitados a responderem qual sua identidade de raça ou cor de acordo com as normas de classificação do IBGE, 100% dos respondentes se declararam brancos. No que diz respeito à idade a maioria dos respondentes encontra-se na faixa etária de 47 – 54 anos, tendo um professor abaixo da faixa supracitada e dois acima da mesma.

Idade:								
Marque aqui sua faixa etária								
Opções	23 - 28 anos	29 - 34 anos	35 - 40 anos	41 - 46 anos	47 - 54 anos	55 - 60 anos	Acima de 61 anos	Total
Faixa etária	0	0	0	1	5	1	1	8

Tabela 46: Idade x Professor.

No que tange ao conhecimento do conceito de corporeidade, 03 professores conhecem o conceito, 01 professor não conhece o conceito e 03 professores conhecem o conceito parcialmente. Ou seja, dos 08 professores que responderam o instrumento de coleta de dados apenas 37% conhece um dos conceitos centrais do estudo aqui apresentado, apesar das ementas possibilitarem o trabalho de muitos desses professores, utilizando o corpo como contextualização e como possibilidade pedagógica.

Os professores pesquisados conseguem perceber todas as identidades apresentadas no instrumento, é interessante perceber que percepções ligadas à identidade física não são as

mais percebidas pelos professores. Resposta inversa da percepção dos alunos, como mostrou análise do questionário anterior. Abaixo, o gráfico com a percepção dos professores a respeito da representação identitária dos alunos:

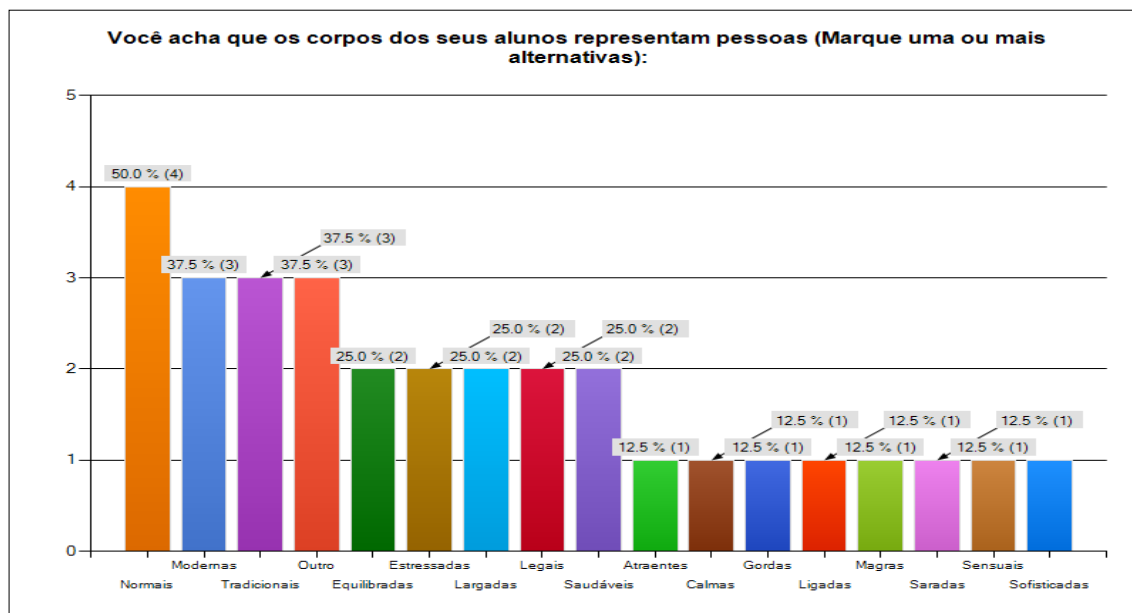


Gráfico 18: Representação identitária x Professor.

Quando perguntou-se aos professores se eles prestavam atenção nas roupas que seus alunos iam à faculdade obteve-se as seguintes respostas:

Você presta atenção nas roupas com que seus alunos vão para a Faculdade?		
Opções de respostas	%	Total
Sim	62,5%	5
Não	37,5%	3
Por quê?		7
	Total	8

Tabela 47: Roupa x Professor.

As justificativas foram as seguintes: Ao apontarem **Sim**, os professores afirmam que a roupa, além de compor a identidade corpórea do aluno, pode agir como item incentivador de um ambiente mais propício à aprendizagem, ou seja, a inclusão.

Porque a roupa ajuda a constituir o corpo e o corpo interage com os demais corpos da sala de aula, criando um clima interativo. Meu próprio corpo vai vestido de acordo com a minha "energia". (P.01)

Porque é uma forma de eu entender melhor quem é esse(a) aluno(a). (P.03)

Este é um dos modos de me relacionar com os indivíduos a quem ensino. (P.05)

Outra percepção dos professores que deve ser considerada é a questão da adequação da roupa à aula em questão. Muitas vezes, as roupas escolhidas pelos alunos para assistirem a determinadas aulas não são adequadas ao conteúdo, nem mesmo ao ambiente universitário.

Porque algumas me chamam a atenção, seja pela minha formalidade, pela beleza, ou ainda pela "inadequação" ao ambiente de estudos. (P.02)

Ao apontarem **Não**, três professores afirmam que não prestam atenção nas roupas dos seus alunos, um justifica que seu foco é no ensino-aprendizagem, no meu entender este professor desconsidera o corpo onde o aprendizado efetivamente acontece.

Chama-me a atenção apenas quando é algo exótico ou fora dos padrões a que estamos acostumados, pois meu foco é no ensino-aprendizagem. (P.06)

Outra percepção a respeito das roupas dos alunos diz respeito, à globalização, à mudança de cultura identitária dos novos doutores e também no caso do professor aqui pesquisado também à idade. Nesse sentido, o mesmo deixou de ser o “professor” ou a “professora” que se colocavam num pedestal inalcançável e vestiam-se como tal, e passaram a ser pessoas comuns no meio da multidão, como prega Bauman (2008) na desterritorialização dos corpos, onde não há diferença entre corpos adultos, sendo eles professor ou alunos.

Não presto atenção nas roupas de meus alunos porque a maioria se veste como eu me visto, com calça jeans e camiseta e , quando estou em sala de aula, há uma troca tão rica em outros significados que simplesmente a forma como o aluno se veste não tem, para mim, nenhuma importância. (P.05)

100% dos respondentes consideram que a mídia influencia a percepção dos seus alunos a respeito dos seus corpos, podendo ser positivo:

A mídia vende um padrão e muitos compram, muitas vezes sem perceber, esse padrão social. Percebo muitas vezes, que o padrão da mídia está presente na sandália usada, na cor do esmalte, na camiseta escolhida, mas a maioria dos meus alunos não se guia muito pela mídia, apesar de ter em sala alguns que seguem os ditames da mesma. Não possuo, ou não percebo alunos que queiram ser padrão globo de ser, muitos gostam, por exemplo, de terem cabelos cacheados, ou serem mais gordos, ou terem olhos escuros, ou pele com sardas. Nunca conversei com meus alunos sobre o que eles acham sobre si mesmos e sobre sua aparência física (aqui entendendo corpo como algo físico), mas com alguns muitos eu já conversei sobre vida, sobre problemas deles e não percebi que a mídia marcasse tanto assim a referência corporal. (P.02)

Padrões de beleza, mas no geral, pois não vejo uma relação tão direta e unilateral como para dizer que não haja outras influências coadjuvantes. (P.04)

E negativo:

Acho que a mídia tem influência na percepção da sociedade em geral a respeito dos corpos, incentivando o cuidado com os mesmos, a beleza e outros valores que, por si só, seriam positivos se não fosse o exagero com que esta dimensão é incentivada. (P.05)

Há um verdadeiro massacre da mídia em direção da busca de corpos "perfeitos" de dos supostos ilimitados benefícios que proporcionariam. (P.07)

Os mesmos 100% dos respondentes consideram que os corpos dos seus alunos recebem algum tipo de controle social. Sendo ele da identidade da moda, da identidade física, de ordem moral, religioso, sexual e etc. como mostram as falas a seguir:

As tradições, a moda, o status das grifes, a identificação com os grupos de pertença, entre outros, afetam as escolhas daquilo que veste o corpo, assim como os padrões atuais de beleza construídos socialmente, estipulam o que se entende por um corpo belo e saudável: o magro e longo. (P.01)

Controles de ordem moral, física e mesmo estética, aos quais estamos todos os sujeitos na sociedade. (P.04)

O primeiro controle está no que foi perguntado na questão 12, o da mídia. Chamo aqui controle social tudo aquilo que nos leva a ter um padrão que não seria o seu caso você percebesse esse controle e pudesse optar por mudá-lo. Outros controles sociais ocorrem fora da questão midiática como o olhar do outro que lhe aprova ou reprova; o grupo de amizade que você constitui, pois este lhe influencia tanto nos gostos como igualmente na forma de se vestir ou de gostar no padrão físico que neste é marcado; o grupo religioso do qual você faz parte, que de certa forma lhe diz sobre sua sexualidade, sobre seu comportamento dentro e fora dos limites da igreja, templo ou sinagoga. Poderia listar muitos outros controles, mas acredito que esses sejam o que eu mais percebo no meio no qual leciono. Mas como igualmente falei acima, pouco converso sobre aparência física com meus alunos, mas percebo que um controle específico é muito presente - precisar aparentar estar feliz... Isso eu posso dizer que a mídia vende e muitos compram e, entre meus alunos, isso não é diferente. (P.06)

Quando foi perguntado aos professores se o modo como eles interpretam os corpos dos seus alunos interfere na avaliação dos mesmos, obtive as seguintes respostas:

O modo como você interpreta os corpos dos seus alunos interfere na sua avaliação dos mesmos?		
Opções de respostas	%	Total
Sim	62,5%	5
Não	37,5%	3
Como ?		7
	Total	8

Tabela 48: Avaliação x Corpo - professor.

03 professores responderam não, mas apenas 01 justificou, dizendo que “creio que não penso nessa dimensão quando me relaciono com meus alunos”.

05 professores responderam sim, mas apenas 04 justificaram suas respostas, como mostram as falas abaixo listadas:

Em relação às (aos) alunas (os) procuro ter corpos despertos e ativos. Para isso, procuro sempre chamar o corpo pelo seu nome e envolve-lo no corpo da classe. Em relação ao meu corpo, procuro uma aproximação física, movimentando-me durante a aula, não ficando sentada. (P.03)

Como uma das suas dimensões de identidade. (P.04)

O corpo significa, ele expressa, logo ele me informa, e assim meu corpo igualmente informa aos alunos, questões subjetivas, ligadas ao afeto. Se para mim a relação de ensino aprendizagem é uma questão vincular, o corpo é vital nesse processo e, dessa forma, sempre o levo em conta. (P.07)

De muitas formas: na distribuição espacial deles na sala de aula, chamando a atenção às posturas corporais e os gestos seja deles mesmos ou das pessoas dos lugares onde realizam os estágios, buscando chamar a atenção da relação entre esses gestos e posturas com as marcas de formação e as relações de poder que atravessam as instituições. (P.08)

Pude perceber através destas respostas que tais professores se preocupam com as relações corpóreas estabelecidas no processo de ensino aprendizagem, sendo elas, aluno x aluno e professor x aluno.

Quando perguntei aos professores se eles consideravam o corpo como possibilidade pedagógica, encontrei as seguintes respostas:

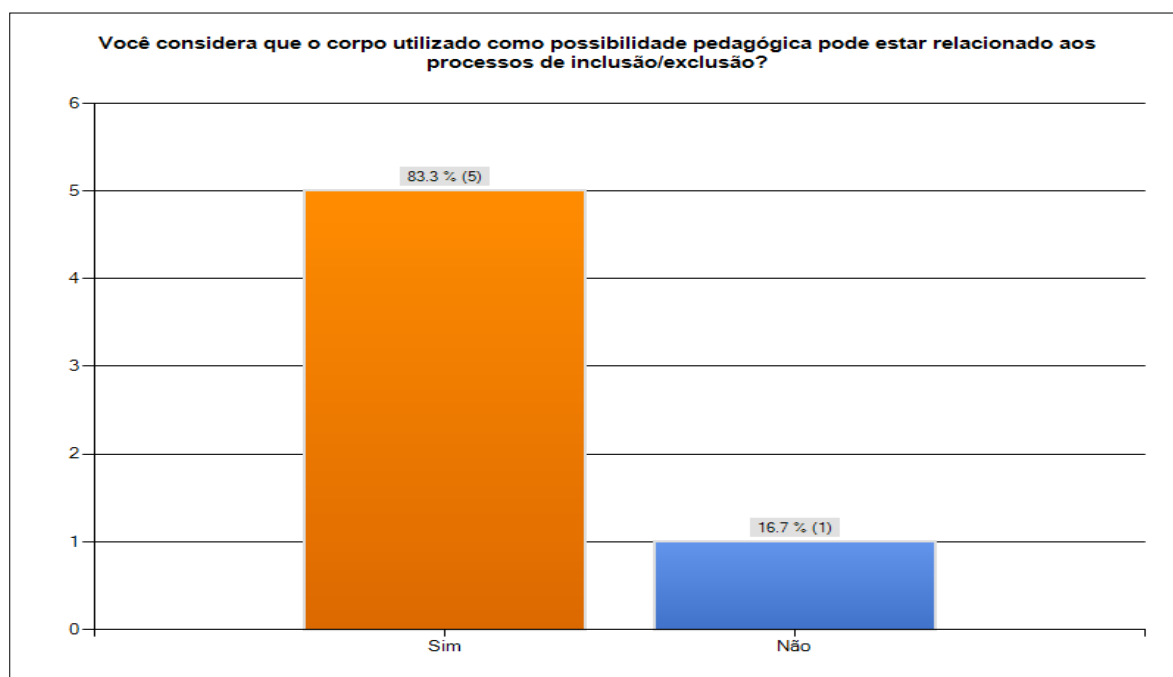


Gráfico 19: Corpo como Possibilidade Pedagógica - Professor.

Quando as respostas dos professores foram categorizadas em culturas, políticas e práticas de inclusão, eu cheguei ao seguinte cenário:

Corpo como possibilidade pedagógica				
Culturas	Políticas	Práticas	Corpo ausente	Corpo duplo
5	4	5	2	2

Tabela 49: Corpo como Possibilidade Pedagógica - Professor.

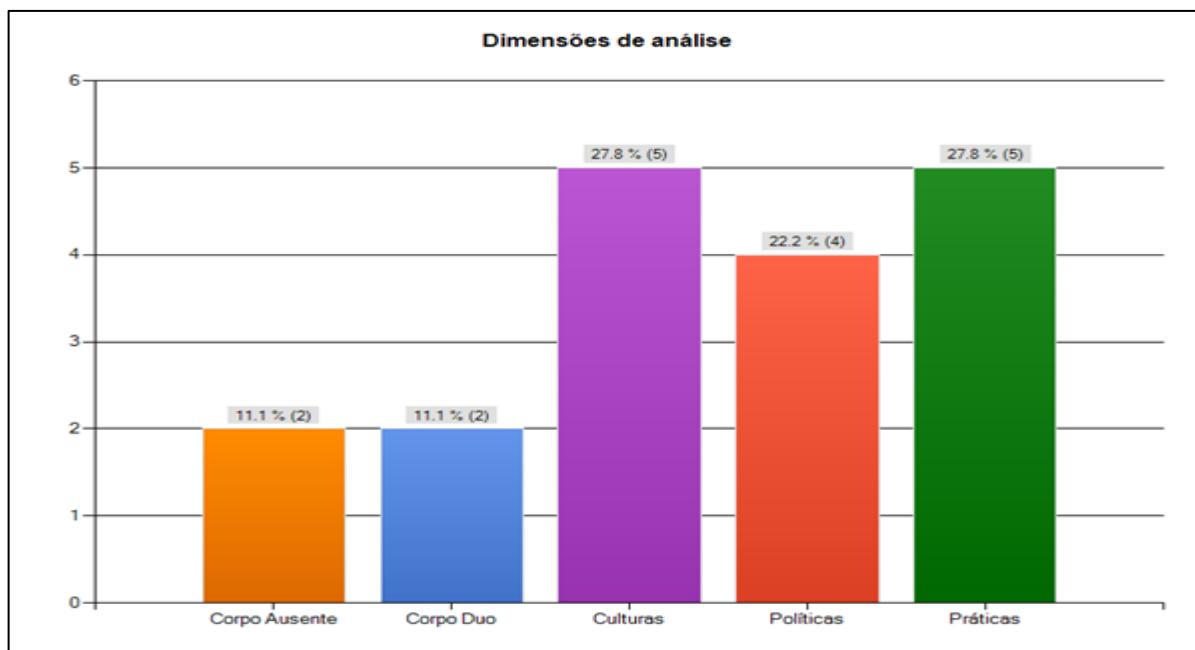


Gráfico 20: Corpo como possibilidade pedagógica - professor

Ao analisar os dados referentes aos professores, consigo perceber que no que tange às culturas, políticas e práticas, as suas percepções são muito parecidas com as percepções dos alunos, do corpo como possibilidade pedagógica e agente da não exclusão. Nesse sentido, as culturas de inclusão utilizando o corpo como possibilidade pedagógica aparecem nas falas dos professores da seguinte forma:

Como qualquer outra dimensão de identidade, o corpo está sujeito a controle social e ações/reações de aceitação/rejeição. (P.02)

Se eu leio o corpo do outro e o rotulo, o demarco como território perigoso ou persecutório, eu estou determinando um lugar para esse corpo, excluindo-o do vínculo para comigo; caso eu o leia como acolhedor, eu determinarei outro lugar para ele no processo, e certamente incluirei o mesmo. Caso eu o leia como indiferente a mim o seu corpo e uma carteira a mais em sala de aula serão sinônimos. Eu digo a meus alunos que sou ruim para guardar nomes, mas sei exatamente onde eles sentam como escrevem com quem andam.... logo o corpo deles me fala muitas coisas e me mostra inclusive se ele está incluído na turma ou não, se algum grupo exclui outro ou não. Corpos em movimento dizem muito, se o professor quiser perceber do aborrecimento e apatia à raiva e frustração, passando pela alegria e pelo entusiasmo de estarem ali, com você, partilhando saberes. (P.06)

Já as políticas de inclusão do corpo como possibilidade pedagógica aparecem como posicionamento, como na fala do professor (P.02) “Principalmente pela forma de se vestir e de se comportar”.

No que se refere à prática, à dimensão do saber fazer, à não discriminação, os processos de inclusão e ou exclusão, e outras ações pedagógicas, as respostas foram como a seguir:

Um professor que discrimina alunos considerados diferentes (obesos, "quatro olhos", magrelas, baixinhos etc.) pode estar contribuindo para a formação de subjetividades

pouco confiantes e com baixa autoestima. Essa discriminação pode ser velada, mas é sempre sentida por quem a sofre. (P.03)

Acho que a relação pedagógica passa por outros aspectos, de cunho intelectual e emocional. Talvez a questão do corpo esteja relacionada a processos de inclusão e exclusão com pares, outros estudantes que, talvez, influenciados pela mídia e outros setores, podem excluir os que se apresentam acima do peso ou por outros aspectos que acabam por perpetuar preconceitos. (P.05)

Na medida em que não todos temos a mesma experiência com o nosso corpo, ele favorece ou dificulta algumas ações pedagógicas. Assim, por exemplo, passar à frente e expor em voz alta para os colegas alguma questão em discussão pode ser simples ou muito complicado dependendo de cada um. Por isso, como docentes, temos que estar atentos às diferentes reações dos estudantes, ajudando-os a superar alguns medos (como pode ser à exposição), controlar o excesso de expressividade que, às vezes, invade o tempo e a vez do outro etc. às vezes, como já tem acontecido comigo, um simples abraço pode ajudar alguém a desistir da ideia de abandonar o curso. (P.08)

Triangulação dos Dados

No que tange à operacionalização dos processos dialéticos de inclusão/exclusão e tendo o corpo como possibilidade pedagógica (CPP), foram analisadas as ementas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um questionário aplicado aos alunos do curso de Pedagogia e um questionário aplicado aos professores dos mesmos, além de alguns contatos telefônicos e troca de e-mails.

No que se refere à inclusão em educação (SANTOS, 2006, 2008, 2009, 2010) como um processo dialético e multifacetado (SAWAIA, 2008), que deve ser contextualizado de acordo com seu momento histórico, conforme explicamos na metodologia da presente tese, trabalhou-se com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) do tipo mista, em que as categorias culturas, políticas e práticas foram predeterminadas teoricamente e as categorias corpo ausente e corpo duo emergiram durante as análises.

Ao triangular a pergunta “você acha que a consideração do corpo na relação pedagógica facilita ou proporciona o processo de Inclusão em Educação?”, aplicada aos alunos, com a pergunta “você considera que o corpo utilizado como possibilidade pedagógica pode estar relacionado aos processos de inclusão/exclusão?”, aplicada aos professores, o seguinte cenário foi encontrado:

Categoria	Ementas	Quest. Aluno	Quest. Prof.	Total
Corpo Ausente	14	-	2	16
Corpo Duo	10	-	2	12
Culturas	43	37	5	85
Políticas	36	8	4	48
Práticas	38	32	5	75
TOTAL	141	77	18	218

Tabela 50: Triangulação do corpo como possibilidade pedagógica.

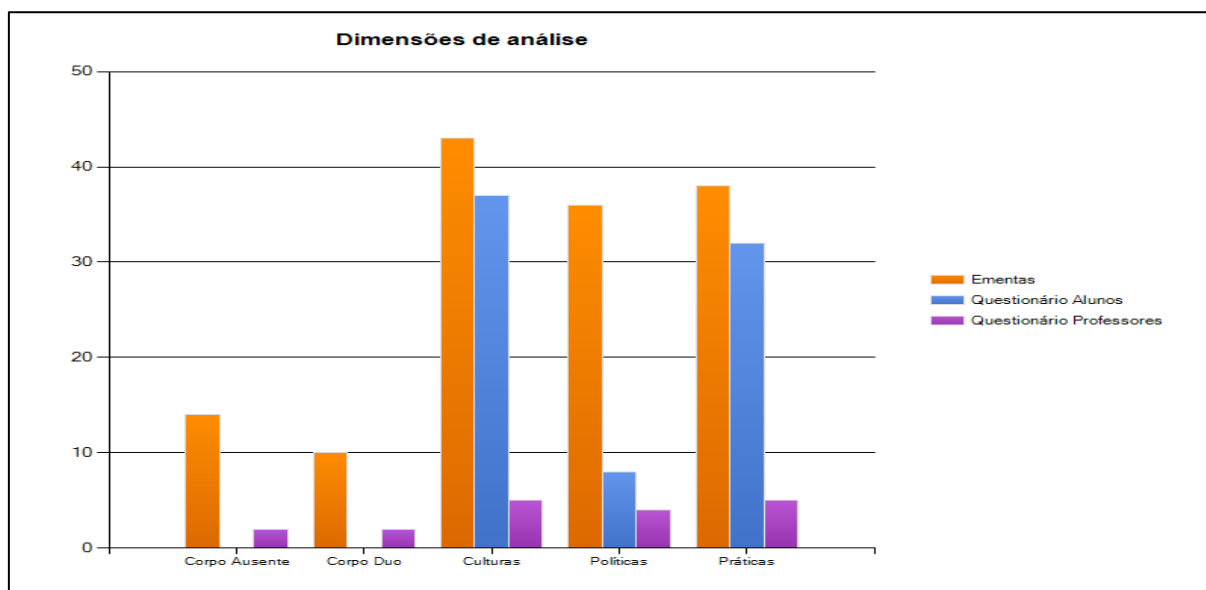


Gráfico 21: Triangulação corpo como possibilidade pedagógica.

Ao triangular os dados, percebeu-se que as categorias corpo duplo e corpo ausente apareceram apenas nas ementas e questionário dos professores, o que é compreensível, uma vez que cada professor escreve a ementa da sua disciplina, o que não faria sentido seria se as ementas destoassem das falas dos professores que a executam.

As ementas aparecem na frente no número de inferências tanto de culturas, como de políticas, quanto de práticas devido ao maior número de material analisado, assim como as inferências dos alunos são em maior número que as dos professores. No entanto, respeitando as devidas equivalências, a presente pesquisa aponta para culturas que viabilizam o trabalho do corpo como possibilidade pedagógica, sendo apoiada por práticas não discriminatórias, que respeitem as diferenças e por fim com algumas normas e regras que embasam e norteiam as ações.

Nesse sentido, é importante pontuar que abertura encontrada nas ementas, no questionário dos alunos e professores para trabalhar o corpo como possibilidade pedagógica, pode ser considerada como subtilizada. Existem muitas formas de utilizar o corpo como possibilidade pedagógica e os dados analisados mostram isso, mas o que se percebe é a compreensão dos corpos enquanto identidades individuais, como intercessões e não como soma identitárias que em âmbito geral representa a identidade coletiva de ambos os grupos (alunos e professores) e a união desses coletivos representam a identidade institucional da faculdade de educação, no caso especificamente do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em suma, não considero necessário retomar as questões que já foram discutidas minuciosamente na análise das ementas, dos questionários dos alunos e dos professores do curso de pedagogia da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o objetivo desta triangulação foi apenas o de confrontar as diversas fontes de coleta de dados da pesquisa, buscando suas aproximações e distanciamentos como mostrou os parágrafos anteriores.

CONCLUSÕES

A presente tese partiu do pressuposto de que um processo efetivo de aprendizagem deveria contemplar o corpo como possibilidade pedagógica. Nesse sentido, caminhei no âmbito teórico e prático da pesquisa aqui presente, buscando caminhos e respostas que pudessem confirmar ou negar tal pressuposto de pesquisa.

Parti do princípio que a maioria dos docentes não considera o corpo como possibilidade pedagógica. Nesse sentido, cheguei a algumas conclusões, umas confirmam meu pressuposto e referencial teórico, ao passo que outras precisaram ser reformuladas.

A primeira reformulação se deu no quadro teórico que alicerçou o trabalho, comecei a pesquisa buscando subsídios na história da educação e história do corpo, no entanto, quando cheguei à análise dos dados coletados precisei mergulhar novamente nas minhas leituras em busca de um novo referencial teórico que abarcasse as reflexões que precisariam ser feitas ao realizar a análise e discussão dos dados.

Assim sendo, meu referencial teórico que inicialmente seria histórico, passou a ser filosófico e sociológico para dar conta de um corpo que apresenta identidades fluidas (BAUMAN, 2005) e híbridas (HALL, 2006) que contemplam o deslizamento do eu (GHIRALDELLI, 2007).

É interessante perceber que ao escolher inicialmente um referencial teórico que privilegiasse, mesmo que indiretamente, a identidade intelectual, eu não percebi que estava replicando as mesmas técnicas de autogoverno e de disciplinarização dos corpos às quais fui e sou submetida cotidianamente.

No entanto, ao dar voz ao outro, no caso os pesquisados, ao falar dos seus corpos, eles apresentaram outra percepção. Eles apresentaram um perfil identitário ligado aos seus corpos que se sobrepõe às técnicas de controle de corpos que eu esperava encontrar na dinâmica do curso de formação de professores, corpos dóceis (FOUCAULT, 2009) sim, é o que esperam os professores dos corpos de seus alunos, corpos prontos para o aprendizado.

Para os alunos, corpos fluidos, multifacetados, híbridos, corpos que consomem e são objetos de consumo, são representações corpóreas identitárias que perpassaram todas as respostas durante a análise dos dados, o que representa teoricamente o deslizamento do eu (GHIRALDELLI, 2007), ou seja houve um deslocamento identitário da mente, “sou o que eu penso”, para o corpo “sou o que meu corpo representa”.

No que tange aos objetivos do estudo de “fazer uma análise documental das políticas dos anos 90 até os dias atuais, relativas à formação de professores e à corporeidade no viés da

Inclusão em Educação”, considero que o mesmo foi alcançado tendo seu construto teórico redigido no capítulo 05.

No que diz respeito a “identificar por meio de um questionário as concepções dos estudantes em formação inicial para a docência na Faculdade de Educação sobre o corpo” e “identificar por meio de um questionário as concepções dos docentes da Faculdade de Educação sobre o corpo com vistas a analisar como elas o inserem em suas práticas docentes” também considero que foram alcançados, podendo ser verificado na análise de dados (capítulo 06) da presente tese.

Outro objetivo da tese era “relacionar a análise documental e as concepções supracitadas com o referencial teórico sobre inclusão/exclusão, buscando analisar em que medida se aproximam e ou se afastam”. Considero que este foi alcançado nos limites propostos, no que tange às análises documentais e ao diálogo com os referenciais teóricos apresentados (SANTOS, 2006, 2008; HALL, 2006; BAUMAN, 2005; CHIRALDELLI, 2007) onde construí uma reflexão baseada na categoria movimento que englobou a dinâmica da dialética inclusão/exclusão, a hibridização e fluidez identitária e o deslizamento do eu.

Em outras palavras, o objetivo desse estudo foi investigar as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange aos processos de inclusão/exclusão na relação ensino aprendizagem. Este objetivo também considero alcançado, trazendo a reflexão do corpo, identidade e formação de professores em busca das minimizações dos processos de exclusão, como foi descrito no decorrer de toda tese.

A relação dos discentes e docentes com o seu corpo como objeto didático de trabalho no processo de ensino aprendizagem, se mostrou possível, através das análises das ementas das disciplinas, mas ainda pouco exploradas na prática conforme mostraram as análises das respostas dos questionários dos docentes e discentes e do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No que tange à percepção dos corpos no cotidiano e sua atribuição de valor, a percepção da identidade física se sobressai reafirmando mais uma vez o deslizamento do eu.

Ao verificar “em que medida os documentos expressam a dialética inclusão/exclusão quando tratam a formação docente mediada pela corporeidade” posso afirmar que os documentos analisados na pesquisa não expressam tal dialética, eles simplesmente não consideram o corpo como elemento e ou dimensão de análise, assim sendo não foi possível refletir a respeito das relações desse corpo com o ambiente que o cerca por meio dos documentos analisados.

Em suma, em primeiro lugar constatei o papel da pesquisa como elemento vivo, onde idas e vindas são possíveis para abarcar a análise de seus dados. Também compreendi que existem formas de conhecimento que não estão vinculadas ao conhecimento acadêmico, científico sistematizado, ou seja, a dialética das idas e vindas, das contradições identitárias, agora compreendidas não mais como só contradições, mas como de facetas identitárias, que constituem a individualidade de cada um, a coletividade que podem vir a representar uma identidade institucional.

Nesse sentido, considero necessária uma recontextualização do corpo na formação de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ou seja, ressignificar a percepção dos corpos que habitam aquele espaço, suas representações identitárias e suas possibilidades didáticas, que como mostra a presente tese, é possível de ser implementada, mas ainda é subutilizada. Sua utilização de maneira mais vasta, em minha opinião, iria ampliar as discussões a respeito do tema e isso só viria a somar as questões identitárias do corpo e os processos dialéticos de inclusão/exclusão, dando mais visibilidade aos mesmos e desta forma podendo ampliar sua utilização em possibilidade pedagógica.

As possibilidades de análise deste objeto de pesquisa ainda não foram esgotadas, por isso, acredito que a partir do que foi aqui apresentado e discutido poder-se-á, na área da educação, levantar novas questões para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon e WANG, Margaret. **Caminhos para a escola inclusiva**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Renato José. **A formação docente na universidade do brasil: um balanço dos últimos oitenta anos**. Disponível em: http://www.educacao.Universidade Federal do Rio de Janeiro.br/artigos/n5/numero5-daniela_patti_do_amaral_e_renato_jose_de_oliveira.pdf. Acesso em: 20/09/2010.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. SP: Forense Universitária, 2005.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)- Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30/05/2009.

AZEVEDO, S. N. **Em busca do corpo perfeito: Um estudo do narcisismo**. Curitiba: Centro Reichiano, 2007. Disponível em: www.centroreichiano.com.br/artigos.htm Acesso em: 10/01/2009.

Banco de Teses da Capes. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 30/05/2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BOOTH, Tony. **Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System**. Cambridge Journal of Education, vol. 26, no. 1, 1996, p.87-99

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Brasil: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. 24 p.

BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais “Uma Conquista Histórica”**. Senado Federal. Brasília. 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**, Brasil, 2007.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265. Acesso: 04/11/2010.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2000, n.111, pp. 135-149. ISSN 0100-1574.

CANEN, Ana; Oliveira, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre, Mediação : 2004.

CERQUEIRA, Carla Preciosa Braga. **O corpo: o protagonista da pós-modernidade**. In: Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) (2008) **Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**. 6 – 8. Setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho). ISBN 978-989-95500-1-8.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 4 ed. São Paulo. Ática, 1995. Silveira (2005),

COBIN, Alain; COUTRINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **3. As mutações do Olhar: O século XX**. 2 ed. Petrópolis, Vozes. 2008.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas and ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem**. *Physis* [online]. 1999, vol.9, n.1, pp. 13-36. ISSN 0103-7331.

COUTINHO, Karyne Dias. **O mal-estar da pós-modernidade**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.18, pp. 138-140. ISSN 1413-2478.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural** . Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPACO%20SOCIOCULTURAL.pdf> . Acesso: 02/09/2010.

Declaração de Dakar. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_4.html. Acesso em Junho de 2008

Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

Declaração mundial sobre educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: novembro de 2009.

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> . Acesso em: novembro de 2009.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Artigo 16. Assembléia Geral das Nações Unidas. UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh>. Acesso em: abril de 2008.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre. Artmed. 2006.

DINIZ, Fernando Almeida. **Social justice, “race” & Special education: internacional perspectives.** Apresentado ao CEC 2002. Annual Convention. Nova Iorque. 2002.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, 2008,11, 113-132

ESPER, Elisa Maria Barbosa, NEDER, E. M. B.; **O corpo contemporâneo.** In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. Anais. Centro Reichiano, 2004. CD-ROM. [ISBN - 85-87691-12-0]

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Disponível em: <http://www.educacao.uffj.br/regimento.html>. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília. UNB. 2008.

FONSECA, M.P.S, SILVA, A. P., SOUSA, F.R. **Inclusão em Educação Física escolar: Avanços e dificuldades para além dos desafios conceituais.** In: XII Encontro Fluminense de Educação Física escolar – EnFEFE. Educação Física escolar e seus desafios conceituais: sociais e pedagógicos, 2008. Texto Completo. Niterói - RJ. p.357/369 (meio digital) comunicação oral

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusão: Culturas, políticas e praticas na formação de professores de Educação Física da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO**

DE JANEIRO Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 14a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores**. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS. Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

SILVEIRA, Fernando de Almeida and FURLAN, Reinaldo. Corpo e Alma em Foucault: Postulados para uma Metodologia da Psicologia. **Psicol. USP** [online]. 2003, vol.14, n.3, pp. 171-194. ISSN 0103-6564.

GAYA, ADROALDO. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 250-272.

GELIS, Jacques. **O Corpo, A Igreja e o Sagrado**. In: COBIN, Alain, COUTRINE; Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **A História do Corpo: 1. Da Renascença às luzes**. 2 ed. Petrópolis, Vozes. 2008.

GHRIRALDELLI Jr. Paulo. **O corpo: Filosofia e Educação**. São Paulo: Ática. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry: **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: política no novo milênio**. In: **Educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A. 2006.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho**. In: Revista Brasileira da Educação. V.13. n.37. jan. abr. 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss** versão 3.0, Objetiva, CD-ROM, 2009.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e Plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores**. São Paulo: Atlas, 2012.

L'ÉCUIER, René. Méthodologie de L'analyse développementale de contenu in: KASZAP. Margot. **Introduction à l'analyse qualitative – notas de curso**, Université Laval, Quebec, 1999.

LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO/FE). Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/>, Acesso em: 30/05/2009.

Le Boulch. **Educação Psicomotora - A Psicocinética na Idade Escolar**. Artmed, 1987.

LEFÈVRE, Fernando; CASTILHO, Euclides Ayres de & PERES, Clóvis de Araújo. Debate sobre o Artigo de Minayo & Sanches. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MACHADO, Michael Ferreira. **Diálogo entre metodologias quantitativas e qualitativas no campo da saúde**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0218.pdf>. Acesso em: 20/08/2011.

MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. (Edição com base em textos de Michel Foucault), 1979.

MATURANA R., H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA R., H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2001.

MEC. **Estudo de caso**. In: Sala Ambiente Metodologia do trabalho científico. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco | CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Acesso em: 30/08/2011. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/Universidade_Federal_do_Rio_de_Janeiro/file.php/1/coord_ped/sala_4/pdf/Metodologia-do-Trabalho-Cientifico.pdf

MELO, Sandra Cordeiro de. **Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão a partir de um caso de autismo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro. Fio Cruz. 2005.

MOCELLIM, Alan. A questão da identidade em Giddens e Bauman. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. **EmTese**, Vol. 5 n. 1 (1), agosto-dezembro/2008, p. 01-31. ISSN 1806-5023

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das Instituições escolares**. 2ª ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.

OLIVEIRA, Inês, **Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, São Paulo. Autores Associados. 2006.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini. **METODOLOGIA DA PESQUISA: ABORDAGEM TEORICO-PRATICA**. ed.13. Campinas. Papirus. 2004.

PARO, Vitor. **Educação como exercício de poder: crítica ao sensu comum em educação**. 2 ed. São Paulo. Cortez. 2010.

PARO, Vitor. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF. Acesso em: 23/09/2011.

PEREZ, k. **Inclusão: Real utopia**. Disponível em: <http://www.inclusaoutopiareal.psc.br/libras.htm> . Acesso: 04/11/2010.

PEREZ, Kika. **Libras**. Disponível em: <http://www.inclusaoutopiareal.psc.br/libras.htm>. Acesso em: 22 nov. 2010.

PESCE, Lucila & IGNÁCIO, Sonia. **Questionário como técnica e instrumento de coleta de dados. Metodologia de Pesquisa**. PUC/SP. Disponível em: <http://www.slideshare.net/lucilapesce/questionario>. Acesso: 23/09/2011.

PIERRE. **Governo da alma: formação do eu privado**. Disponível em: <http://prpierre.blogspot.com/2009/03/governo-da-alma-formacao-do-eu-privado.html>. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

PROCHET, Neyza. Corpo, identidade e globalização. **achegas.net - Revista de Ciência Política**. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/30/neysa_30.pdf Acesso em: 26/10/2011.

Proposta de reforma curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura da UFRJ. Documento apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sessão de 28 de setembro de 2004.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro:

ROSÁRIO, Nísia Martins do. **Corpo em tempos de pós-modernidade: semiose ilimitada**. GT Comunicação e Cultura – Compós 2002.

ROSE, Nikolas. **Governing the soul: the shaping of the private self**. Free Associations Books, London. 1999.

SANDOVAL, M.; LOPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G. Index for inclusión.una guia para la evaluacion y mejora de la educación inclusiva.. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.1 CONTEXTOS EDUCATIVOS, 5 (2002), 227-238.

SANTIN, S. **Educação Física - uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003. Disponível em: http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/ed_fisica_uma_abordagem.PDF . Acesso em: 15/03/11.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Memnon, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Monica Pereira dos, et. al. **Inclusão/exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha**. Relatório final de

pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2010.

SANTOS, Monica Pereira dos, et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Relatório final de pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão**. Educação em foco, vol.4, no.2, pp.47-56, set/fev.1999/2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, n.7, maio 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009. www.lapeade.com.br acessado em 15/03/10

SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Ana Patrícia da & FONSECA, Michele de Souza Pereira da. **Universidade e Participação: Os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/PR-5, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Ana Patrícia da & FONSECA, Michele de Souza Pereira da. **Universidade e Participação: Os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/PR-5, 2010.

SANTOS, Mônica. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele Pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro (orgs.). **Inclusão em Educação: Diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica; PAULINO, Marcos. (org.). **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**. São Paulo: Cortez, 2006.

Scientific Electronic Library Online. **SciELO Brasil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30/05/2009.

SIGA. **O Sistema de Gerenciamento Acadêmico** Disponível em: <http://intranet.Universidade Federal do Rio de Janeirobr/>. Acesso em: Acesso em: 30/05/2009.

SILVA, Ana Patrícia, FONSECA, Michele Pereira S., SILVA, Val[eria, A. **Qual o lugar do corpo na Educação? Um olhar sobre as políticas públicas de formação de professores**. In: Anais III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão. Gênero e Pobreza: imagens da escola. Texto completo. netEDU – UERJ. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Ana Patrícia. **O princípio de Inclusão em Educação Física escolar: Um estudo exploratório no município de São João del-Rei**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro 2004.

SILVA, Ana Patrícia; SILVA, Jeane. Inclusão e Educação Especial. In: SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele Pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro (orgs.). **Inclusão em Educação: Diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: na perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis. Vozes. 2009.

SILVEIRA, Fernando de Almeida and FURLAN, Reinaldo. Corpo e Alma em Foucault: Postulados para uma Metodologia da Psicologia. **Psicol. USP** [online]. 2003, vol.14, n.3, pp. 171-194. ISSN 0103-6564.

SILVEIRA, Fernando de Almeida. **Corpos sonhados – Vividos: a questão do corpo em Foucault e Merleau-Ponty**. Tese de Doutorado. USP Ribeirão Preto. 2005.

SOARES, Carmem (org). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, São Paulo. Autores Associados. 2007.

SOARES, Carmen **Educação Física - Raízes Européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

STEINER, Andrea. O uso de estudos de caso em pesquisas sobre política ambiental: vantagens e limitações. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 141-158, fev. 2011.

SUPIOT, Alain. **Crítica del derecho del trabajo**. Trad. José Luis Gil y Gil. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996. Título original: “Critique du droit du travail”.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas, 4a ed., 1995.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UOL. Vestibular. Notícias. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO aprova cota de 20% para estudantes da rede pública estadual e municipal**. Disponível em: http://vestibular.uol.com.br/ultimas-noticias/2010/08/19/Universidade_Federal_do_Rio_de_Janeiro-aprova-cota-de-20-para-estudantes-da-rede-publica-estadual.jhtm. Acesso: 04/11/2010.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADE. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 947-963, out. 2007 947. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VIEIRA, Elisa. **Na superfície da pele: modificações corporais e subjetividade contemporânea.** Disponível em: http://www.fundamentalpsychopathology.org/8_cong_anais/MR_365c.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O arquipélago imaginário do corpo virtual.** Alea [online]. 2006, vol.8, n.2, pp. 193-204. ISSN 1517-106X.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexo 01

Trocas de e-mails NCE

De: Gilson Tavares [mailto:gilson@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Enviada em: sexta-feira, 9 de abril de 2010 08:23

Para: Ana Patrícia

Cc: Joao Sergio dos Santos Assis

Assunto: Re: Questionário

Ana, o questionário a que você se refere, Conexões de Saberes, foi uma experiência amarga que a PR-5 não quis mais repetir. O Outro, realizado por uma professora da FE, por conta dessa experiência anterior, não foi feita através do SIGA.

O NCE desenvolveu um formulário, cujas respostas poderiam ser lidas em leitoras óticas. A profa. o distribuiu por conta própria e posteriormente enviou os formulários para cá para serem lidos e recebeu um arquivo com as resposta, que ela processou com a ajuda de uma estatística aqui do NCE chamada Sonia Helt.

Não houve envolvimento do SIGA nesta questão. Essa experiência foi de fato bem menos traumática. Além disso, o questionário da PR-5 envolvia toda a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO e o da profa., como acredito ser também o seu caso, se limitava ao curso/unidade dela.

Não me recordo o nome dela, para passar como referência, mas esse encaminhamento foi bem melhor. Não temos condições de atender a esse tipo de solicitação neste momento através do SIGA que, volta a repetir, não possui infra-estrutura desenvolvida para isso.

Para encaminhar da forma sugerida, procure a Área de Apoio Acadêmico do NCE. O telefone da secretaria dessa área é 2598-3120.

Atenciosamente,
Gilson

----- Forwarded message -----

From: **Ana Patrícia** <escolagestoesanaturora@gmail.com>

Date: 2010/4/7

Subject: RES: Questionário

To: Joao Sergio dos Santos Assis <joao@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro>

Cc: gilson@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro

Oi Gilson meu nome é Ana Patrícia sou a pesquisadora que o João te encaminhou o e-mail abaixo, o que eu quero utilizar já foi realizado pela FE em outra pesquisa, esse tipo de procedimento já foi aplicado com sucesso no Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Não sei exatamente como foi realizado (tecnicamente).

Se vc puder me informar, por favor, quem eu posso procurar para dar continuidade a minha pesquisa?

Att;

Ana Patrícia

De: Joao Sergio dos Santos Assis [mailto:joao@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Enviada em: quarta-feira, 7 de abril de 2010 11:36

Para: Ana Patrícia da Silva; Ana Patrícia

Assunto: Fwd: Questionário

Ana,

Estou encaminhando para você a resposta de quem eu conheço lá do Siga.

Abraços,

João

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Gilson Tavares** <gilson@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro>

Data: 7 de abril de 2010 09:21

Assunto: Re: Questionário

Para: Joao Sergio dos Santos Assis <joao@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro>

Cc: Ricardo Storino <storino@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro>, Carlos Felipe Cardoso de Resende <cfelippe@gmail.com>

João, ela deveria encaminhar essa solicitação, ou para a DRE, ou para a Divisão de Ensino da Pr-2. De qualquer modo, não há mecanismos no SIGA com esse objetivo.

On 06/04/2010, at 15:45, Joao Sergio dos Santos Assis <joao@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro> wrote:

Gilson,

Faço parte de um projeto do NCE com a Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO e uma aluna de doutorado de lá me pediu ajuda, pois quer usar o Siga para mandar um questionário para os alunos que forem fazer matrícula na Faculdade de Educação (vide mensagem abaixo). Apesar disso fazer parte do trabalho da aluna, tem o apoio da direção da Faculdade de Educação. Isso é possível? Com quem ela deve falar para colocar isso em prática? Posso mandar seu email para ela, para que ela entre em contato diretamente com você?

Abraços,

João Sérgio

joao@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro

Em 6 de abril de 2010 14:45, Ana Patrícia <escolagestoesanatutora@gmail.com> escreveu:

Mas vou aproveitar o e-mail para pedir um favor, lembra que falei com vc da minha pesquisa de doutorado, preciso disponibilizar um questionário no **SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica** para que os alunos quando forem fazer suas matrículas na Faculdade de Educação, respondam meu questionário. A Professora Ana Monteiro diretora da FE vai me dar uma declaração permitindo que eu faça isso. Vc sabe me informar com quem devo conversar para colocar o projeto em prática?

Aguardo seu retorno.

Att;

Ana Patrícia

Anexo 02

De: Carlos Felipe Cardoso de Resende [mailto:carlosresende@nce.Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Enviada em: terça-feira, 25 de maio de 2010 09:28

Para: Ana Patrícia

Cc: uaisoperala@ig.com.br

Assunto: Re: Informação - Faculdade de Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ana existem diversos sites na internet como eu te disse.

Alguns gratuitos que eu busquei numa rápida pesquisa Google e que talvez você possa avaliar melhor através de algum teste rápido sejam:

- 1) <http://www.freeonlinesurveys.com/>
- 2) <http://www.surveymonkey.com/> (esse é recomendado)

2010/5/24 Ana Patrícia <escolagestoesanatutora@gmail.com>

Boa noite Carlos, eu estou escrevendo para agradecer sua atenção comigo e com minha tese no nosso encontro no NCE e para pedir se vc pode, por favor, me indicar endereços de sites na internet (de confiança) para eu criar meu questionário de pesquisa como vc sugeriu.

Desde já agradeço sua atenção.

Ana Patrícia

--

Carlos Felipe C. de Resende

Analista de TI

Equipe SIGA/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

(21) 2598-3272

ANEXO - 03

Conselho de ética.

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que **Ana Patrícia da Silva**, aluna regularmente matriculada e inscrita no Curso de Doutorado, sob o número de registro: **108.081.530** está liberada pelo Comitê de Ética para realização de sua pesquisa e aplicação do questionário online via SIGA para os alunos matriculados na Faculdade de Educação 2011-2.

Outrossim, informo ainda que o atraso na aplicação do referido questionário se deu devido aos problemas alheios a sua vontade

Rio de Janeiro, 03 de agosto de 2011.

Solange Rosa de Araújo



Secretaria do PPGE
Campus Praia Vermelha
Av. Pasteur, 250 - fundos - sala: 234 - Urca
CEP: 22295-900 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
www.educacao.ufrj.br
Tele-fax: (0xx21) 2295-4047

ANEXO 04

----- Mensagem encaminhada -----

De: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
<intranet@Universidade Federal do Rio de Janeirobr>

Data: 28 de agosto de 2011 00:20

Assunto: [SIGA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO] Participação em pesquisa
Esta mensagem foi gerada através do SIGA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Por nossa política de privacidade, não divulgamos e-mails de alunos aos usuários do sistema. Como há a necessidade de envio de comunicados, foi criado um serviço no sistema para esse fim. Assim, esta mensagem foi enviada sem que seu e-mail fosse revelado ao remetente abaixo identificado. Você pode respondê-la (dar "reply") ao remetente como um e-mail comum, porém nessa resposta seu e-mail poderá ser facilmente obtido pelo remetente.

-----Início da Mensagem

Caro(a) ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO,
Prezado(a) aluno(a) da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Solicito sua participação para responder o questionário de uma pesquisa desenvolvida por uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, referente ao tema "Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores". Esta pesquisa foi autorizada pelos órgãos competentes da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Sua participação é muito importante para desenvolvermos este projeto que conjuga não somente pesquisa, mas também ensino e extensão.
Acesse o link abaixo para participar da pesquisa.
Para isso é preciso que você copie o link e cole no seu navegador.
http://www.surveymonkey.com/s/Pesquisa_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DO RIO DE JANEIRO_FE

Atenciosamente,
ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO
PROFESSOR 3 GRAU
Gabinete do Diretor da Faculdade de Educação

-----Fim da Mensagem

Você selecionou o(s) destinatário(s) dessa mensagem segundo o(s) seguinte(s) critérios foram utilizados:

Em caso de dúvida ou se necessitar de mais informações, entre em contato com sua secretaria acadêmica.
Sistema de Gestão Acadêmica
Superintendência Geral de Ensino
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ana Maria Monteiro
Diretora da Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ANEXO - 05

De: Ana Patrícia [mailto:escolagestoesanaturator@gmail.com]

Enviada em: domingo, 28 de agosto de 2011 22:05

Para: 'Ana Maria Monteiro'

Cc: uaisoperala@ig.com.br

Assunto: RES: [SIGA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO] Participação em pesquisa
Prezada professora gostaria de saber se será possível enviar o e-mail para as outras licenciaturas.

Abraços

Ana Patrícia

De: Ana Maria Monteiro [mailto:anamont@superig.com.br]

Enviada em: domingo, 28 de agosto de 2011 10:52

Para: Ana Patrícia

Assunto: Fwd: [SIGA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO] Participação em pesquisa

Ana Patricia enviei a mensagem da pesquisa para Lic Psi,Hist, Enf, letras port latim.
Abs Ana MM

----- Mensagem encaminhada -----

De: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
<intranet@Universidade Federal do Rio de Janeiro>

Data: 28 de agosto de 2011 00:20

Assunto: [SIGA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO] Participação em pesquisa

Para: "anamont@superig.com.br" <anamont@superig.com.br>

Esta mensagem foi gerada através do SIGA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Por nossa política de privacidade, não divulgamos e-mails de alunos aos usuários do sistema. Como há a necessidade de envio de comunicados, foi criado um serviço no sistema para esse fim. Assim, esta mensagem foi enviada sem que seu e-mail fosse revelado ao remetente abaixo identificado. Você pode respondê-la (dar "reply") ao remetente como um e-mail comum, porém nessa resposta seu e-mail poderá ser facilmente obtido pelo remetente.

-----Início da Mensagem

Caro(a) ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO,
Prezado(a) aluno(a) da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Solicito sua participação para responder o questionário de uma pesquisa desenvolvida por uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, referente ao tema "Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores". Esta pesquisa foi autorizada pelos órgãos competentes da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Sua participação é muito importante para desenvolvermos este projeto que conjuga não somente pesquisa, mas também ensino e extensão.
Acesse o link abaixo para participar da pesquisa. Para isso é preciso que você copie o link e cole no seu navegador.
http://www.surveymonkey.com/s/Pesquisa_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DO RIO DE JANEIRO_FE
Atenciosamente,

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO
PROFESSOR 3 GRAU
Gabinete do Diretor da Faculdade de Educação

-----Fim da Mensagem

Sistema de Gestão Acadêmica
Superintendência Geral de Ensino
Universidade Federal do Rio de Janeiro

-

Ana Maria Monteiro - Diretora da Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ANEXO 06

De: Coordenação de Pedagogia da FE/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
[mailto:pedagogia@fe.Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Enviada em: quinta-feira, 27 de outubro de 2011 12:04

Assunto: solicitação da professora Mônica

Professores e professoras

Encaminho solicitação da professora Mônica dos Santos para que todos/as respondam a um questionário no link <https://www.surveymonkey.com/s/pesquisa-fe-professor>. Esse questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa que está sendo realizada por uma de suas orientandas: Ana Patrícia. Ela informa, ainda, que a aplicação desse instrumento foi autorizado pelo PPGE.

--

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Coordenação do Curso de Pedagogia

ANEXO 07

“Portaria CNE/CP n.º4, de 3 de julho de 2002. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista a Indicação CNE/CP 3/2002, aprovada em sessão plenária de 3 de junho de 2002.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir Comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99, as quais dispõem, respectivamente, sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e sobre os Institutos Superiores de Educação.

Art. 2º Designar para compor a referida Comissão, pela Câmara de Educação Básica, os Conselheiros Arthur Fonseca Filho, Guiomar Namó de Mello e Nélío Marco Vincenzo Bizzo e, pela Câmara de Educação Superior, os Conselheiros Arthur Roquete de Macedo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Rose (1999) Neubauer.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação. Conselheiro Nélío Bizzo foi substituído pela conselheira Sylvania Figueiredo Gouvêa e o conselheiro Êfrem de Aguiar Maranhão incorporou-se à comissão, tendo inclusive sido nomeado seu Presidente.

2. MÉRITO

O Anexo Projeto de Resolução tem a seguinte estrutura:

2.1. Capítulo 1 – reproduz os princípios contidos na Resolução CNE/CP 1/2002, cujos fundamentos doutrinários se encontram no Parecer CNE/CP 9/2001 e que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

2.2. Capítulo 2 – trata do *locus* de formação de professores. Na Seção 1 tratamos das instituições que detêm autonomia universitária, a saber as universidades e centros universitários, respeitando-se sempre os limites dessa autonomia. Na Seção 2 retoma-se os conceitos da Resolução CNE/CP 1/99 e que disciplinam os institutos superiores de educação.

2.3. Capítulo 3 – trata do problema da nomenclatura dos cursos de formação de docentes para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto pretende superar o enorme incômodo que acompanhou toda a comunidade acadêmica com a edição do Decreto...., bem como com a eventual obrigatoriedade do uso da denominação Normal Superior. A solução apresentada é a de permitir as seguintes possibilidades:

Curso Normal Superior para licenciatura na Educação Infantil. Curso Normal Superior para licenciatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Curso de Pedagogia ministrado de forma integrada contemplando uma ou duas das licenciaturas e visando ainda, a formação dos profissionais da educação na forma indicada pelo artigo 64 da Lei 9394/96. Evidentemente, que as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Pedagogia tratarão das questões epistemológicas relativas ao curso.

2.4. Capítulo 4 – Trata da formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

2.5 Capítulos 5 - trata da questão da carga horária e duração, que foram disciplinadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002.

2.6. Capítulo 6 – as demais questões são tratadas no Capítulo V. Cumpre ressaltar a nova forma de organização dos programas para formação de docentes para portadores de graduação. Revoga-se a Resolução CNE/CP 2/97 e cria novos mecanismos de regulação.

2.7. Cumpre deixar claro que esta Resolução consolida e atualiza as normas vigentes, revogando-se expressamente as Resoluções CNE/CP 2/97, 1/99, 01/02 e 02/02. Os Pareceres continuam vigentes. São eles: Pareceres. CNE/CP 115/99, 09/01, 27/01 e 28/01.

Conclusão

Submete-se ao Conselho Pleno o Anexo projeto de Resolução. Resolução CP nos dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Atualiza e consolida as normas constantes das Resoluções CNE/CP 02/97, 01/99 e 02/02.

Anexo 08

"CAPÍTULO 4 – Da formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio".

Art. 22 Os cursos de licenciatura, destinados à docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estarão abertos a portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio.

§1º Os cursos referidos no caput deste artigo serão organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento.

§2º A conclusão do curso de licenciatura dará direito a diploma de licenciado para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a habilitação prevista.

Art. 23 Os cursos de que trata o artigo anterior devem obedecer as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§1º O Conselho Nacional de Educação procederá à adequação das diretrizes curriculares das licenciaturas a estas normas, no prazo máximo de 12 (doze) meses a contar da data da publicação desta Resolução.

§2º Até a publicação de novas diretrizes, as que foram aprovadas para cada licenciatura poderão ser usadas como referência.”

Pelo exposto, podemos concluir que as diretrizes não foram ainda objeto de reformulação e que temos um prazo em aberto para sua reformulação.

No que diz respeito à carga horária, este ante-projeto mantém o que está proposto na resolução 02/2002, aqui reproduzido conforme consta no capítulo 5 do documento de setembro de 2003:

"CAPÍTULO 5 – Da Duração e Carga Horária"

Art. 24 A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos de seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: mínimo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, cumprido a partir da segunda metade do curso e ainda; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

“Parágrafo Único – Os alunos que comprovem o exercício de atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio supervisionado até o limite máximo de 200 (duzentas) horas.”

ANEXO 09

Proposta do coletivo da Praia Vermelha.

Desta forma, o documento do Coletivo apresentava um conjunto de propostas alternativas às indicadas no PRE/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO:

3.1.1) Construção de alternativas ao processo seletivo do vestibular, considerando, para isso, as metas de crescimento da oferta da educação superior pública e gratuita. A meta deve ser a extinção progressiva do vestibular por meio de avaliações realizadas pelas instituições de ensino superior em articulação com as redes de ensino básico a fim de que seja garantido acesso diferenciado aos estudantes provenientes das escolas da rede conforme definição dos colegiados competentes;

3.1.2) Como parte desta estratégia, a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO deve firmar convênio com escolas de ensino básico da rede pública, preferencialmente em locais de grande exclusão social. Estas escolas devem ser permanentemente acompanhadas por grupo de professores, estudantes e técnicos e administrativos da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO que devem desenvolver obrigatoriamente programas de suporte pedagógico sistemático a essas escolas, por exemplo por meio de cursos de extensão ou de vinculação à formação de professores, articulando as unidades de origem, FE e CAp;

3.1.3) Na busca de estratégias para assegurar acesso a descendentes dos povos originários, às comunidades quilombolas e a movimentos sociais do campo, constituir grupo de trabalho composto por professores, estudantes e funcionários técnicos e administrativos dos diferentes centros da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, para elaborar propostas de políticas afirmativas de inclusão, por exemplo cursos específicos de graduação para esses setores a exemplo do que já ocorre em outras universidades públicas no país; Ampliação dos cursos noturnos na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (AdUNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2010 p.7).

APÊNDICE 01

Caro licenciando,

Meu nome é **Ana Patrícia da Silva**, sou aluna do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE).

Estou desenvolvendo minha tese, cujo objeto de pesquisa é “*Corpo Inclusão/exclusão e Formação de Professores*”. Esta pesquisa de campo será desenvolvida na Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, tendo como fonte os docentes e discentes da mesma.

Assim sendo, peço a você, a gentileza de responder o questionário a seguir. A garantia do anonimato faz parte deste processo.

É importante lembrar que a Universidade Pública na qual você está vinculado, tem como pilares o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e que estes devem caminhar juntos, podendo por vezes se entrelaçar, como neste caso.

Grata pela sua colaboração, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Ana Patrícia da Silva

NOME:	
TEL: ()	E-MAIL:
PERÍODO:	CURSO:
1. Sexo: () Masculino () Feminino	
2. Orientação Sexual: (optativa) () Homossexual () Heterossexual () Bissexual	
3. O que você entende por corporeidade?	
4. Você acha que seu corpo representa uma pessoa _____ . Por quê? (Marque uma ou mais alternativas): () Equilibrada () Estressada () Calma () Ligada () Sarada () Magra () Gorda () Normal () Sofisticada () Largada () Moderna () Tradicional () Outro: Qual? _____	
5. Você se preocupa com a roupa com que você vai para a Faculdade? () Sim () Não Por quê?	
6. Você considera que seu corpo representa uma pessoa que se alimenta de forma: (Marque uma ou mais alternativas): () Natural () Rápida (sanduíches, pizzas e etc.) () Sem restrições Por quê?	
7. Você acha que a mídia influencia a sua percepção a respeito do seu corpo? () Sim () Não Como?	
8. Você acha que seu corpo recebe algum tipo de controle social? () Sim () Não Qual(is)?	
9. Você considera que o modo com que os professores da Faculdade de Educação interpretam seu corpo interferem na avaliação que eles fazem de você? () Sim () Não	

Como?
<p>10. Você tem aprendido a usar o seu corpo e os corpos dos seus futuros alunos como possibilidade pedagógica na Faculdade de Educação?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Como?</p>

CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO:

- ✓ As perguntas estão escritas de forma clara e não dão margens para outras interpretações?
() Sim () Não
Por quê?
Se não, o que vc sugere para aprimorá-la?
- ✓ As perguntas do questionário estão escritas de forma ética, de modo que os respondentes não se sintam ofendidos, invadidos?
() Sim () Não
Por quê?
Se não, o que vc sugere para aprimorá-la?
- ✓ As perguntas presentes no questionário estão coerentes com os objetivos e pressupostos da pesquisa?

PRESSUPOSTO

Parto do pressuposto que um processo efetivo de aprendizagem deveria contemplar o corpo como instrumento pedagógico. Assim sendo, considero que a maioria dos docentes não considera o corpo como instrumento pedagógico. E se o professor não considera o corpo como instrumento pedagógico muitas vezes a aprendizagem não é efetiva e isso implica em processos de exclusão.

OBJETIVO

O estudo pretende:

1. Fazer uma análise documental das políticas dos anos 90 até os dias atuais, relativas a formação de professores, a corporeidade e a inclusão.
2. Identificar por meio de um questionário as concepções dos estudantes em formação inicial para a docência na Faculdade de Educação sobre o corpo.
3. Identificar por meio de uma entrevista as concepções dos docentes da Faculdade de Educação sobre o corpo com vistas a analisar como elas se inserem em suas práticas docentes.
4. Relacionar a análise documental e as concepções supracitadas com o referencial da exclusão/inclusão buscando analisar em que medida se aproximam e ou se afastam.

Em outras palavras, o objetivo desse estudo é investigar as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange os processos de exclusão/inclusão na relação ensino aprendizagem.

() Sim () Não

Por quê?

Se não, o que vc sugere para aprimorá-las?

- ✓ O questionário é cansativo?

() Sim () Não

Por quê?

Se não, o que vc sugere para aprimorá-lo?