

# INCLUSÃO E DIFERENÇA NA ESCOLA: O LEGADO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

DR. GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Departamento de Educação Física, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste; Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (Iratí – Paraná – Brasil)  
E-mail: gilmailcruz@gmail.com

DR. KHALED OMAR MOHAMAD EL TASSA

Departamento de Educação Física e Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Comunitário, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Iratí – Paraná – Brasil)  
E-mail: khaled@irati.unicentro.br

## RESUMO

*O estudo objetivou analisar a implicação de um curso de formação profissional de professores de Educação Física na compreensão de licenciandos sobre a docência em contextos educacionais inclusivos. Discentes de uma universidade paranaense responderam a três perguntas abertas – duas relacionadas a situações-problema sobre intervenção profissional em contextos educacionais inclusivos. No que diz respeito ao entendimento sobre inclusão escolar os resultados apontam superficialidade em 39% das respostas e conhecimentos básicos em 61% das respostas. Indicam ainda que 61% dos participantes não expressam conhecimentos suficientes para incluir alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. Observa-se contradição entre ordenamento legal e processo formativo oferecido.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; formação profissional; inclusão; escola.*

---

1. Auxílio financeiro: Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná – Chamada nº 14/2009, protocolo nº 17807.

## INCLUSÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES INICIAIS

A inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem. Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas respeitando as competências individuais adequadamente a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos. A Declaração de Salamanca, retomou a discussão sobre educação especial na perspectiva de minimizar os abismos entre os seres humanos, partindo do pressuposto de educação para todos, que vem sendo defendido mundialmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (BRASIL, 1994).

Educação inclusiva pode ser definida como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (HEGARTY, 1994). Este conceito é simultaneamente muito simples e muito radical. A sua radicalidade situa-se na “educação apropriada e de alta qualidade” e nos alunos com “necessidades educativas especiais”. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas todas as formas de *diferença* dos alunos, sejam elas culturais, étnicas ou sócio-econômicas, por exemplo. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso. Nessa linha de raciocínio, Gomes, Almeida e Bracht (2010) apresentam como dilema para a inclusão no campo da Educação Física: conversar ou perecer. Nesse sentido, é necessário dialogar com as *diferenças* que chegam até a escola sem combatê-las, procurando entendê-las sem aniquilá-las ou descartá-las como indesejável mutação.

No que se refere à relação entre a escola e as demandas sociais de seu entorno Imberón (2000) menciona que a diversidade deve ser vista sob um aspecto de diferenciação, adequando-a ao contexto da escola e à realidade do aluno, fugindo da padronização existente que acaba por direcionar algumas ações pedagógicas. Para o autor, os elementos essenciais no trato da diversidade são: a flexibilização curricular, a superação da cultura do individualismo por uma cultura do trabalho compartilhado, o favorecimento das relações pessoais e interpessoais, a educação mediante potencialidades e necessidades dos alunos, e a ampliação do conceito de diversidade, extrapolando-o da esfera escolar para a social, ética e política, ou seja, para uma ação educativa que dialogue com as demandas sociais cotidianas.

Nessa perspectiva, a inclusão torna-se um vasto campo de trabalho e de pesquisa quando abrange todas as questões humanas passíveis de serem observadas

e atendidas na escola de forma mais efetiva e comprometida com uma educação que alcance a todos os alunos. No entender de Laplane (2006), a escola deve conhecer cada aluno, respeitando suas potencialidades e correspondendo a suas necessidades com qualidade pedagógica. Numa escola que se pretende inclusiva todos devem estar envolvidos, gestores, professores, familiares, membros da comunidade e alunos. Faz-se necessário, para tanto, investimentos na formação dos professores, a valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola, no sentido de afirmação da necessária transformação das escolas em um espaço/tempo que garanta a escolarização de todos os alunos. Para Plaisance (2004, p. 1-2) a inclusão escolar é “desafio que demanda a clarificação dos meios de ação em vias de transformação das escolas [...] e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir”.

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

Nesse contexto, pensar em inclusão escolar significa assumir a responsabilidade de garantir o efetivo processo de escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. Se esse processo acontecerá na escola A, na escola B, em um hospital ou em casa, não importa. O que não se pode perder de vista é a garantia de que essas pessoas aprendam aquilo que se propõe ensinar. A esse respeito podemos observar já há algum tempo indicações no campo da Educação Especial de que nem todo aluno com necessidades especiais se beneficiará de um processo de escolarização em uma escola comum (OMOTE, 2003). No caso específico dos cursos de Licenciatura o tema inclusão representa uma inequívoca provocação, principalmente se ampliarmos a ideia de inclusão para além do atendimento escolar de pessoas com necessidades especiais, chegando ao espaço/tempo da preparação para a docência.

Em tempos de megaeventos – como a Copa do Mundo da Fédération Internationale de Football Association – FIFA e os Jogos Olímpicos de Verão, por se realizar no Brasil em 2014 e 2016, respectivamente – *legado* é palavra de ordem

no campo da Educação Física. O que esses eventos em particular deixarão para a sociedade brasileira é preocupação que acompanha os debates a eles relacionados. Todavia, não menos preocupante é o legado de ações cotidianas relacionadas à formação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos. Afinal de contas, o que os nossos curso de licenciatura deixaram/deixam/deixarão como legado à construção de escolas pretensamente inclusivas? É dentro desse cenário que o presente estudo objetivou analisar a implicação de um curso de formação profissional de professores de Educação Física na compreensão de licenciandos sobre a docência em contextos educacionais inclusivos.

## SOBRE O MÉTODO

O estudo compreendeu em seus procedimentos metodológicos a análise documental do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade estadual paranaense e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso utilizou-se instrumento problematizador dos saberes relacionados à docência por intermédio de situações-problema<sup>2</sup> que apresentassem casos e dilemas profissionais típicos da atividade docente a serem resolvidos pelos licenciandos, com o intuito de permitir a análise dos saberes desenvolvidas ao longo do curso evocadas para a solução de problemas da prática escolar. Ainda no mesmo instrumento apresentou-se pergunta de caráter mais geral sobre inclusão escolar<sup>3</sup>. Esses casos privilegiaram a capacidade escrita como processo mobilizador e evidenciador do pensamento, em consonância com os pressupostos do conceito

- 
2. a) No contexto escolar, a indisciplina nas aulas de Educação Física destaca-se como uma das limitações para a atuação do professor. A indisciplina pode ser identificada no desrespeito às regras e às diferenças individuais, bem como nos comentários preconceituosos, que criam um ambiente de práticas excludentes, que se tornam cotidianas. Nas aulas de Educação Física, os estudantes menos habilitados são excluídos/humilhados em muitas ocasiões. Esse fato pode gerar indisciplina, cujas motivações vão desde fatores históricos e culturais, história de vida dos estudantes e do professor até a resistência ao saber escolarizado. Como Você atuaria para superar essa situação?  
b) A Educação Física na escola é capaz de contribuir para o desenvolvimento de capacidades e habilidades Educação Física que proporciona a crianças e jovens a integração em um mesmo mundo. Ao final do processo de escolarização espera-se que os alunos apreciem os conteúdos da Educação Física e reconheçam as relações entre eles e suas vivências sociais. Como Você organizaria o ambiente de aprendizagem ao longo de um ano letivo em uma turma de 6º ano do ensino fundamental com 33 alunos, de um bairro de periferia, que possui um aluno cego e outro surdo?
  3. De acordo com parcela da comunidade acadêmica:  
[...] a ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação da educação que tem atuado contrariamente aos ideais de inclusão social e plena cidadania.  
[...] O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará à revisão da postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que é a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos indistintamente (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011).  
Em sua opinião, é possível efetivar a inclusão escolar? Por favor, comente.

de letramento presentes no PISA (BRASIL, 2001). A aplicação do instrumento, composto por três questões abertas, ocorreu no segundo semestre de 2012, junto a uma turma composta por dezoito licenciandos de um curso de licenciatura em Educação Física.

No que diz respeito à análise documental Lüdke e André (2003) apontam para a validade da pesquisa documental apontando os documentos como fontes estáveis e ricas que persistem no decorrer do tempo e podem ser consultadas quantas vezes forem necessárias para o aprofundamento das análises, sem confundi-la com levantamento bibliográfico ou revisão de literatura. A análise dos dados qualitativos inspirou-se nos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Essa análise permite a reinterpretação do conteúdo de documentos e textos, conduzindo a uma compreensão de significados que supera uma leitura comum, seja nos textos documentais, nas transcrições das entrevistas ou nos questionários. Os dados quantitativos foram submetidos a tratamento estatístico de interesse.

## INFORMAÇÕES OBTIDAS E DISCUSSÃO SOBRE SUAS IMPLICAÇÕES

Em decorrência dos debates acadêmico-profissionais ocorridos entre final dos anos 90 e início deste século (RESENDE; STEINHILBER, 2003) o Departamento de Educação Física, responsável pelo curso de graduação em Educação Física da universidade paranaense na qual se realizou o presente estudo, existente desde 1998, optou por atender ao disposto na Resolução nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), desvinculando-se da Resolução nº 3 de 1987 (BRASIL, 1987), mas com conteúdos relacionados à atuação profissional em ambiente não escolar. Com isso, o curso passou a formar profissionais para a atuação na educação básica preservando elementos de uma formação profissional generalista, pretensamente relacionada à atuação profissional na escola e fora dela. No ano seguinte a essa definição publica-se a Resolução nº 7 de 2004 (BRASIL, 2004), que dispõe sobre a formação profissional em Educação Física para atuação fora da educação básica – o Bacharelado. Mesmo sendo a proposição de Bacharelado já aludida na Resolução nº 3 de 1987 esse tipo de graduação não tinha, até a publicação da Resolução nº 7 de 2004, visibilidade no campo da Educação Física.

Essas definições de ordem legal produziram algumas inquietações no curso que findaram por indicar, no de 2009, a necessidade de uma profunda discussão a respeito de seu projeto pedagógico. Desde 2010 o curso é ofertado com foco exclusivamente na formação de professores para docência na Educação Básica. Cabe destacar como tradição na Educação Física, a partir do início da década de 1990, a presença de conteúdos relacionados ao atendimento de pessoas com necessidades

especiais, geralmente em uma disciplina denominada Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada, por exemplo. Esse fato sugere estar particularmente relacionado à prática esportiva por parte de pessoas com deficiência, decorrente de sua utilização como recurso para a integração social de sequelados da II Grande Guerra Mundial.

Nesse cenário, assume-se o Estágio Supervisionado como espaço de articulação entre a formação do futuro professor e a formação continuada do professor já inserido no campo de atuação profissional. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado abriga a possibilidade de ressignificação da identidade e de formação contínua e processual (VENTORIM; SANTOS; LOCATELLI, 2010). No entanto, nas instituições escolares nas quais o Estágio é realizado acumulam-se indicações de que os cursos de Licenciatura não têm contribuído para uma análise crítica da prática docente em sala de aula e para a formação de uma cultura docente capaz de superar vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Para Locatelli (2007), nas ações de colaboração no contexto da prática do Estágio, destacam-se as possibilidades de diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos no processo, e destes com o referencial teórico utilizado sobre produção de saberes docentes e metodologias de ensino da Educação Física.

Ampliemos a ideia de análise crítica da prática docente para além da Educação Básica. A prática docente efetivada no âmbito do Ensino Superior não deve(ria) prescindir dessa mesma análise crítica. Vejamos bem, as poucas horas destinadas ao Estágio Supervisionado foram ampliadas para estrondosas 300h por ocasião de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e seis anos depois alcançaram 400h nas Diretrizes para a Formação Professores para a Educação Básica. Esse aumento destinado à vivência do campo de atuação profissional que, diga-se de passagem, é espaço/tempo ímpar em um curso de preparação profissional, parece não ter tido a devida repercussão na evolução dos processos formativos realizados em cursos de Licenciatura, incluindo aí a Educação Física. Lamentavelmente acumulam-se relatos e histórias de escolas públicas cada vez mais temerosas da presença de *estagiários* em suas práticas cotidianas. E o fato de não se tratar de privilégio da Educação Física não consola.

Se o Estágio Supervisionado pode, de fato, contribuir para aprimorar o processo formativo oferecido por cursos de Licenciatura é de se esperar que ele deixe de ser utilizado como espaço para ajustamento de carga horária docente, sendo atribuído por vezes a docentes sem qualquer interesse acadêmico ou profissional com a Educação Básica. É claro que não podemos, de modo algum, generalizar tal assertiva. No entanto, preocupa-nos não podermos afirmar, veementemente, que se trata de exceção esse modo de compreender e operar sobre o Estágio

Supervisionado. Essa mesma negligência está imbricada na questão relacionada à preparação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos. É outro assunto marginal nos cursos e nas instituições formadoras, assunto desse ou daquela docente. Um desafio a ser enfrentado solitariamente, desprovido de qualquer arrazoado coletivamente construído.

O curso investigado apresenta reformulações curriculares de interesse datadas de 2009. Essas reformulações se deram por força do Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Ele menciona em seu artigo terceiro que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005). As disciplinas criadas para atender ao referido Decreto no curso de educação Física foi *Libras para ouvintes: módulo básico*. No que diz respeito ao curso de Educação Física observa-se a presença de conteúdos referentes à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em disciplina específica, anterior ao efeito do Decreto nº 5.626, denominada *Educação Física Adaptada*, conforme se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 1 – Disciplinas\* relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, considerando série de oferta e carga horária

	Curso de Licenciatura em Educação Física
D I S C	Libras para ouvintes: módulo básico (3ª série – 68 horas)
	Educação Física Adaptada (2ª série – 136 horas)

\* A disciplina de Libras é ofertada pelo Departamento de Letras no curso de Licenciatura em Educação Física e demais licenciaturas. No curso de Educação Física sua ementa é: “apresentação de datilologia, vocabulário em sinais e estruturas gramaticais simples que capacitem para a comunicação elementar com pessoas surdas”.

O curso de Educação Física já há algum tempo apresenta disciplinas relacionadas à temática da educação escolarizada de pessoas com necessidades especiais, mais particularmente aquelas que apresentam algum tipo de deficiência. Esse fato diz respeito à tradição presente nesse curso de abordar em seus processos formativos a temática referente a pessoas com necessidades especiais. O que não significa dizer que esse assunto perpassa outras disciplinas do curso que não aquela responsável pela especificidade da temática em questão. Não obstante haver desde a década de 1990 indicações/recomendações de que esse assunto fosse abordado ao longo do curso, e não em momentos isolados, ele permanece propriedade particular de docentes específicos.

Nas Diretrizes dos cursos de Educação Física (BRASIL, 2004), em relação às competências, habilidades e aptidões profissionais menciona-se: “diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas [...] portadoras de deficiência”. O projeto pedagógico dos referido curso segue o disposto nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento, no que tange à “formação para a atividade docente”, afirma que a organização curricular deve observar, entre outros aspectos, “o acolhimento e o trato da diversidade” e “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002).

No que se refere às respostas dos licenciandos às questões que lhes foram apresentadas observa-se que na questão *Qual o seu entendimento sobre inclusão escolar?*, conforme visualização na tabela 1, onze do total de dezoito participantes – representando 61% da amostra investigada – demonstraram compreensão do conceito de inclusão escolar, evidenciada por intermédio de palavras-chave relacionadas ao tema, como: “direito de todos os alunos”; “educação de qualidade”; “integração”; “acesso a educação independente das suas diferenças”; “inclusão e integração do aluno ao meio”; “necessidade de levar em consideração as vivências e cultura dos alunos”. Ainda em relação a essa questão, os resultados apontaram superficialidade nas respostas de sete participantes – 39% da amostra – demonstrando fragilidade teórica acerca da compreensão conceitual sobre inclusão escolar. Identificou-se nas respostas destes sete participantes dificuldades acerca do entendimento conceitual sobre *deficiência* (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) e necessidades educativas especiais por intermédio de expressões vagas como: “inclusão escolar é quando o aluno possui alguma deficiência ou não”; “inclusão escolar é quando existe a participação dos alunos deficientes”. Essas respostas apontam para carência de informações mais substanciais acerca do tema. Coerente com o conceito de inclusão escolar apresentado por (Hegarty, 1994), o participante 11, apresenta o entendimento sobre inclusão escolar como sendo a capacidade de incluir os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, respeitando a individualidade de todos.

Tabela 1 – Conhecimentos sobre inclusão escolar

Questão 1	Número	%
Tinham conhecimento	11	61
Não tinham conhecimento	7	39
TOTAL	18	100

Com relação à resolução de situações-problema que apresentassem casos e dilemas profissionais típicos da atuação docente em contextos inclusivos (situação *a*), dez dos dezoito participantes – representando 55% da amostra – apresentaram respostas genéricas, como por exemplo: “agir de forma inclusiva nas aulas de educação física é fazer com que todos os alunos possam participar das aulas”, conforme visualização na tabela 2. Já oito participantes – representando 45% da amostra – responderam sem apresentar princípios básicos de atuação nas aulas de Educação Física que caracterizam a diversidade de contextos inclusivos. O posicionamento destes participantes demonstrou coerência, no entanto, com muita semelhança ao senso comum da área com relação ao tema, sem nenhuma tentativa de aprofundamento do argumento apresentado, que seria extremamente importante para a riqueza da resposta. O participante 10 apresentou um posicionamento coerente com a literatura, demonstrando consistência, quando relata que a ação de forma inclusiva nas aulas de Educação Física deve contemplar através de estratégias metodológicas, tanto os alunos com necessidades educacionais especiais como os ditos “normais”, sem prejudicar o desenvolvimento de ambos.

Para análise dessas situações-problema levou-se em consideração que a Educação Física na escola se constitui como importante área de conhecimento e intervenção ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades físicas diversas, adequadas a suas possibilidades e potencialidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo.

Tabela 2 – Conhecimentos acerca de estratégias inclusivas de ação nas aulas de Educação Física

Questão 1	Número	%
Tinham conhecimento superficial	10	55
Não tinham conhecimento	8	45
TOTAL	18	100

Com relação à situação-problema *b* referente à organização de ambiente de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva ao longo de um ano letivo considerando como integrante da turma um aluno cego e outro surdo, um dos licenciandos responde “não saber, sendo necessário uma especialização em Educação Física Adaptada” (participante 2). Já o licenciando 4, indica a necessidade de adaptação de conteúdos, mas que “trabalharia a dança, teatro, esporte, procurando a integração entre todos os alunos e a quebra de preconceitos” (participante 4). Foi identificada ainda a dificuldade de clareza referente ao conceito de necessidade educacionais especiais, para além da *deficiência*, quando o participante 14 menciona

a “necessidade de um planejamento adequado para ocorrer o desenvolvimento tanto dos alunos considerados ‘normais’ ou para alunos que possuem algum tipo de deficiência” (participante 14). De uma forma geral nessa situação-problema (situação *b*), 61% dos acadêmicos responderam de forma genérica, indicando despreparo e/ou descompromisso na organização de um ambiente de aprendizagem coerente com uma perspectiva educacional inclusiva (tabela 3). As respostas emitidas por 61% dos participantes, sem apresentar estratégias metodológicas e/ou organização de ambientes de aprendizagem, sugere carência dos acadêmicos em relação a uma aproximação maior com a diversidade vivenciada em contextos educacionais inclusivos em sua dimensão mais prática.

Tabela 3 – Organização de ambiente de aprendizagem

Questão 3	Número	%
Tinham conhecimento superficial	7	39
Não tinham conhecimento	11	61
TOTAL	18	100

Para análise dessa situação-problema (situação *b*), levou-se em consideração que o programa do componente curricular Educação Física, quando elaborado considerando os alunos com necessidades educativas especiais, possibilita aos mesmos a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-os na busca de uma melhor adaptação. Nesse sentido, Pedrinelli (1994, p. 69) já há algum tempo afirma que, “todo o programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor”.

#### AFINAL, QUE IMPLICAÇÕES?

De uma forma geral, os participantes demonstraram conhecimentos básicos acerca da inclusão escolar e como agir de forma inclusiva nas aulas de Educação física, no entanto, quanto a estratégias metodológicas para superação das dificuldades de incluir um aluno cego e outro surdo nas aulas de Educação Física durante um ano letivo, as respostas foram superficiais, demonstrando fragilidade e insegurança na implementação de propostas inclusivas. Talvez uma reorganização da disciplina Educação Física Adaptada, contemplando uma carga horária maior destinada a vivências práticas do cotidiano escolar e/ou a implementação de uma disciplina de Estágio Supervisionado que contemplasse a diversidade e a inclusão escolar, na

grade curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, contribuiu para uma maior solidez teórica e experiência prática no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como redução das lacunas existentes entre bases de conhecimento teórico e intervenções pedagógicas.

Outra reflexão de interesse diz respeito à tensão que se estabelece entre exigências legais e demandas sócio-educacionais que se manifestam em cursos de formação de professores em nível de graduação. Se por um lado a disciplina Libras – há pouco presente na grade curricular de cursos de licenciatura – cumpre o papel de oferecer alguma ferramenta objetiva para a comunicação de docentes da Educação Básica com alunos surdos, por outro lado ela pode figurar mais como um atendimento a exigências legais sem qualquer repercussão ou significado interno, seja na Educação Básica ou na Superior. Se assumirmos que aprimorar tanto o diálogo externo quanto a compreensão das demandas da Escola é importante para uma formação docente coerente com a intervenção em contextos educacionais inclusivos, importa atentarmos ao diálogo interno às próprias instituições formadoras, explicitando e superando divergências que indiquem avanços nos processos formativos por elas propostos.

As informações obtidas ao longo do estudo indicam contradição entre ordenamento legal e processos formativos relacionados à formação de professores para a atuação na Educação Básica no que diz respeito à preparação profissional para a docência em contextos inclusivos. Se na Educação Básica a literatura pertinente aponta para a necessidade de um envolvimento coletivo para a garantia de processos de escolarização de pessoas com necessidades educativas especiais que sejam efetivos, podemos pensar o mesmo no âmbito da formação de professores em cursos de nível superior. Talvez a fragilidade das respostas dos licenciandos investigados esteja relacionada a: a) hiper-particularização do assunto inclusão escolar – abordado em uma única disciplina, de um único dono, sem estabelecimento de diálogo e sem reconhecimento de sua interface com outras disciplinas do curso; b) o reconhecimento retardado da universidade de que as escolas da Educação Básica recebem já há tempos alunos que no quadro das necessidades educativas especiais apresentam como uma de suas características a surdez, a título de ilustração.

É como se a universidade, que prepara professores para a Educação Básica, reconhecesse a existência de pessoas surdas, seguindo na ilustração anterior, apenas a partir de 2005 e se organizasse para atender a essa demanda sócio-educacional quase cinco anos após esse reconhecimento. Em tempos de megaeventos esportivos e seus legados, cumpre não se perder de vista a existência de eventos que em sua cotidianidade apresentam inequívoca grandiosidade. Ainda que não se caracterize como atividade econômica tão atraente, assim como o é o Futebol, a formação de

professores para atuação profissional na Educação Básica deixa/deixará legado social, em vida, com o qual a universidade encontra-se inexoravelmente implicada. Incluir a *diferença* na escola é parte desse legado que pode contar com a contribuição da Educação Física a partir de um olhar crítico sobre ela mesma, com especial atenção para os processos formativos deflagrados em seus cursos de licenciatura.

### Inclusion and Difference in School: the Legacy of Training Physical Education Teachers

*ABSTRACT: The study aimed to analyze the implication of a professional training course for teachers of physical education undergraduates in understanding about teaching in inclusive educational settings. Students at a university in Paraná answered three open questions - two related to problem situations on professional intervention in inclusive educational settings. With regard to the understanding of school inclusion results indicate superficiality in 39% of responses and basic knowledge in 61% of responses. Also indicate that 61% of participants did not express sufficient knowledge to include students with special needs in physical education classes. There is contradiction between legal system and training process offered.*

*KEYWORDS: Physical Education, Training; Inclusion; School.*

### Inclusión y diferencia en la escuela: el legado de la formación de los profesores de Educación Física

*RESUMEN: El estudio analizó la implicación de un curso de formación profesional para los profesores de educación física en la comprensión de los estudiantes acerca de la enseñanza en los centros educativos inclusivos. Estudiantes de una universidad de Paraná respondieron tres preguntas abiertas - dos relacionados con situaciones problema en la intervención profesional en los centros educativos inclusivos. Con respecto a la comprensión de la inclusión escolar los resultados indican superficialidad en 39% y conocimientos básicos en 61% de las respuestas. Indican que 61% de los participantes no expresan conocimientos suficientes para incluir a los estudiantes con necesidades especiales en clases de educación física. Hay contradicción entre el sistema legal y el proceso de formación ofrecida.*

*PALABRAS CLAVES: Educación Física; formación; inclusión; escuela.*

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – DF. *Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo*. CCC – Par. 215/87. Documenta (315) Brasília, mar. 1987.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *PISA 2000: Relatório Nacional*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 5626/2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Brasília, 2005.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

HEGARTY, S. Integration and the Teacher. In: MEYER, C.J.W.; PIJL, S.J.; HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge, 1994.

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

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

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

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6.ed. São Paulo: EPU, 2003.

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

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da *inclusão*. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). *Formação dos Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, v. 1, p. 153-169.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. In: *Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.

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

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. In: CENP, São Paulo, 2004.

RESENDE, H.G.; STEINHILBER, J. *Sobre as Diretrizes Curriculares: debate entre o Prof. Jorge Steinhilber e o Prof. Helder Resende*, 2003. Disponível em: < <http://listas.cev.org.br/cevpolpu/2003-10/msg00003.html> >. Acesso em: 02 dez. 2011.

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

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013