

INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

EDUCATIONAL INCLUSION IN TEACHER TRAINING COURSES IN PHYSICAL EDUCATION AND PEDAGOGY

Gilmar de Carvalho Cruz

Khaled Omar Mohamad El Tassa

Marisa Schneckenberg

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

RESUMO: O texto apresenta e discute o conceito de inclusão educacional a partir dos documentos oficiais da legislação educacional brasileira assim como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e Educação Física - UNICENTRO - Campus de Irati. Tem por objetivo reconhecer o lugar ocupado pela educação inclusiva nos respectivos cursos de formação docente inicial. O estudo evidencia um comprometimento legal e normativo junto a temática, contudo, nem sempre correspondido nos projetos pedagógicos dos cursos, considerando que o conceito parece ser desenvolvido apenas nas disciplinas que definem a partir de sua ementa o investimento na área. Embora a normativa estabeleça que o conceito permeia todo o processo de formação docente inicial, cada curso em sua especificidade parece ainda carecer de um compromisso do coletivo na implementação de práticas também coletivas na temática da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Formação docente. Políticas Públicas.

ABSTRACT: The paper presents and discusses the concept of educational inclusion from official documents of the Brazilian educational legislation as well as the Pedagogical Project Courses of Physical Education and Pedagogy - UNICENTRO - Campus Irati. Aims to recognize the place occupied by inclusive education in their courses of initial teacher training. The study presents a legal and normative commitment with the theme, however, not always matched in pedagogical projects of courses, considering that the concept seems to be only developed in the disciplines that define its menu from investing in the area. Although the rules that establish the concept permeates the whole process of initial teacher education, each course in its specificity seems still lacking a collective commitment to implement collective practices also the theme of inclusive education.

KEYWORDS: Inclusion. Teacher training. Public Policy.

INTRODUÇÃO

Apontar decorrências e exigências de uma educação pública de qualidade e democrática a partir do interior da escola e da prática de seus interlocutores parece sobrepor o fundamento do direito à educação, que vai do acesso à qualidade até a busca pela permanência. A legislação brasileira (Brasil, 1996) define a educação como direito do cidadão e dever do Estado. Como direito, a educação pertence ao sujeito, e do dever surgem compromissos que devem ser contemplados tanto da parte do Estado e seus representantes, quanto da parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, como professores, alunos e pais. Cabe ressaltar ainda que tal legislação garante amplamente o direito de acesso, permanência e sucesso dos brasileiros à educação básica, sendo esta, dimensão fundante da cidadania e indispensável para a participação de todos no contexto social e político do país.

Ademais, verificamos por meio de documentos legais um vasto esforço em legitimar os direitos humanos e educação, dentre eles destacamos o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (Brasil, 2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2013) e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de

Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a educação contribui para uma mudança de cultura, sobretudo, no que se refere aos direitos humanos. No documento supracitado são elencados vários elementos imprescindíveis com vistas a uma sociedade igual, destacando-se “a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre” (Brasil, 2007).

Com este entendimento, o presente estudo objetiva apresentar e discutir o conceito de inclusão apresentado em documentos oficiais que explicitam as políticas públicas de formação docente para a educação básica, como legislação da educação brasileira assim como nos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física da Universidade Estadual de Centro-Oeste do Paraná/UNICENTRO-Campus de Irati. Cabe considerar que a presente investigação está contida em pesquisa intitulada Formação profissional docente para atuação em contextos inclusivos, desenvolvida e coordenada pelo Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos – *FOCUS* e financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

METODOLOGIA

As informações coletadas nos documentos são apresentadas, analisadas e discutidas à luz do referencial teórico pertinente, considerando como categoria principal o conceito de inclusão definidos nos respectivos cursos de formação inicial. A definição pela análise das propostas dos Cursos de Pedagogia e Educação Física se dá considerando tratem-se de cursos que contemplam em sua proposta pedagógica e grade curricular, disciplinas específicas sobre o conceito referido.

A pesquisa consistiu da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, e, ofertados em uma universidade estadual paranaense. Essa análise foi permeada pelo diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos de Licenciatura (Brasil, 2002, 2003, 2004). A análise dos dados qualitativos inspirou-se nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2008), permitindo a reinterpretação do conteúdo de documentos e textos obtidos por ocasião da pesquisa realizada.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INCLUSIVA: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

A busca da qualidade do processo de aprendizagem supõe sempre um apelo a um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados historicamente, sendo também uma possibilidade responsável frente aos desafios da sociedade contemporânea. Em qualquer circunstância, contudo, a qualidade supõe profissionais da educação minimamente preparados para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando os atuais desafios de atendimento aos princípios da qualidade, igualdade, pluralidade e diversidade. Assim,

[...] a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância. Os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdos que as disponibilizam, como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas (Cury, 2007, p. 488).

Nesse sentido, o projeto pedagógico dos cursos de formação docente e, neste caso, dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física/UNICENTRO/Irati, ganha riqueza e diversidade pela consideração e envolvimento da subjetividade dos profissionais educadores no processo consciente de propiciar uma educação comprometida com o interesse da maioria. A escola torna-se assim, o espaço privilegiado na relação ensino-aprendizagem.

A atual LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), reforça a educação especial enquanto modalidade de educação que perpassa todos os níveis de ensino (educação básica e ensino superior), além de contemplar a especificidade da educação indígena, do campo, de jovens e adultos, etc.). Ou seja,

Na LDB 9394/96, permanecem alguns entraves, porém esta lei representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas com deficiência. Com ela, os municípios brasileiros receberam a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, isto é, a oferta de educação infantil e fundamental

para todas as crianças e jovens que neles residem. Também passou a ser responsabilidade do município desenvolver os passos necessários para implementar a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no âmbito da educação infantil e fundamental (DRAGO, 2011, p.436).

Conforme já sinalizado por Tardif et al. (1997), os professores constituem uma das categorias profissionais elementares para se compreender as mudanças que vem ocorrendo na sociedade brasileira, seja pelo quantitativo de recursos que mobilizam, uma vez que são em sua maioria empregados pelo Estado, seja pelo papel social, político e cultural que desempenham, sendo responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens realizado cotidianamente pela instituição escolar. No entanto, intensificam-se os debates sobre os processos de formação docente no ensino superior – formação inicial, à medida que, mesmo com os esforços de elevação da formação dos professores em nível superior, não tem havido correspondente melhoria no rendimento escolar na escola básica.

A política de formação de professores no Brasil, especialmente em nível superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, tem traçado um panorama de necessária mudança em suas estruturas institucionais de formação e nos próprios currículos. Investigação realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas em 2008, analisa uma amostra da estrutura curricular e das ementas de 71 Cursos de Pedagogia no Brasil (Gatti & Nunes, 2008). Os resultados da pesquisa mostram que os Cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa, fragmentada e demonstram frágil focalização na formação docente. O estudo dos Fundamentos Teóricos da Educação e os Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais representam aproximadamente 30% dos componentes curriculares. Na maioria dos cursos, os conteúdos da escola básica são abordados de forma genérica ou superficial pelas metodologias ou práticas de ensino. Tampouco estão contempladas menções a formas de abordagem capazes de atender aos alunos nas suas dificuldades de aprendizagem ou na educação das pessoas com deficiência e na educação de jovens e adultos.

O referencial apresentado no texto afirma que este nível de ensino precisa ser tratado com caráter técnico e científico, com visão política, o que exige profundo conhecimento de sociologia, filosofia, psicologia, organização do trabalho escolar, assim como o conhecimento das questões pertinentes ao ensino, competências e habilidades para a implementação de ações através de metodologias de ensino inovadoras, que oportunizem ao educador da educação infantil, dos anos iniciais e do ensino médio na modalidade normal a aprendizagem significativa, isto é, que ele incorpore conhecimentos necessários à sua vivência e que o despertem para a educação continuada, ou seja, um curso onde a organização, a ação e a reflexão entre outras competências tornem-se presentes constantemente no profissional da Pedagogia (Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia, 2006). No currículo do curso estão incluídas disciplinas que oportunizam conhecimento das questões pertinentes às minorias étnicas e aos excluídos, para prover ações junto a estes segmentos sociais, pois entende-se que, concomitante às atividades realizadas nas escolas, compete ao licenciado em Pedagogia o planejamento, a orientação e a execução da educação em setores diversos como: hospitais, presídios, meios de comunicação, na educação de crianças, jovens e adultos em situação de risco, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação à

terceira idade, educação às pessoas com necessidades educacionais especiais, educação nos movimentos sociais e assentamentos (Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia, 2006).

Embora represente algum avanço, há consenso sobre a necessidade de uma transformação radical nas estruturas institucionais de formação e nos currículos de formação. Políticas públicas de formação docente vêm procurando contribuir para a promoção da inclusão escolar. O parecer nº 17/01 (Brasil, 2001), do Conselho Nacional de Educação – CNE, o qual dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial, descreve em seu item 2:

A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (Brasil, 2001).

Nessa orientação, compreender questões emergentes, contidas na proposta de uma prática inclusiva, implica, necessariamente, dedicar-se sobre os condicionantes curriculares, em sintonia com os projetos de formação do professor, considerando restrições, conflitos e possibilidades do fazer pedagógico. O currículo dos cursos de formação docente, tornam-se um entre muitas possibilidades, há escolhas dentro de um vasto universo: quais conhecimentos e princípios serão eleitos, selecionados, preservados, reinterpretados, filtrados pela ideologia. O educador é um ser político, sua atuação está “molhada” de ideologia, conforme Freire (2000).

Sabe-se que são muitas as variáveis que dificultam a necessária mudança, e os professores, mesmo comprometidos e sensibilizados, sentem-se inseguros ainda, pois não tiveram em sua formação, a oportunidade de refletir sobre as diferenças, diversidade ou necessidades educacionais especiais, condição quase sempre ampliada pela ausência ou precário suporte para apoiá-los. Na formação, o contexto específico é responsável por instrumentalizar os futuros docentes com os fundamentos científicos e disciplinares, conceitos, habilidades, capacidades e atitudes necessários, e é a formação inicial que deve torná-los aptos à tarefa de ensinar e fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2004).

A formação inicial tem o compromisso de dotar o futuro professor de um currículo formativo, com um suporte sólido e consistente também nos aspectos culturais. Conforme Menezes (2009, p.216),

[...] deve, ainda, favorecer experiências reflexivas, vivência no coletivo, conduzindo à formação de maneira que permita ao estudante estabelecer relações entre teoria e prática, bem como participar de processos de criação de estratégias para administrar os conteúdos de sua disciplina, sua integração com outras e a necessidade de flexibilização de que muito carece o desempenho pedagógico.

Enfim, a formação para uma escola inclusiva privilegia a prática reflexiva, a partir da realidade do professor, pois “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire,

2000, p.42). Tal aprendizado, certamente tem início na formação, porém outras aprendizagens serão conhecidas na prática, em situações vivenciadas, refletidas e compartilhadas no interior da escola, potencializando a inovação educativa e a formação continuada.

O curso de Pedagogia da UNICENTRO objetiva a formação de profissionais para atuar no espaço da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio - modalidade normal, educação profissional na área de serviços e apoio escolar assim como na gestão e organização dos sistemas de ensino (Brasil, 2006). No que se refere à educação inclusiva, a mesma Resolução aponta que, “O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas e ainda demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental – ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas especiais, entre outras” (Brasil, 2006, Art.5º Incisos V e X, p.02).

Partindo de tal entendimento, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, vem desenvolvendo esforços desde 2006 principalmente, no sentido de contemplar, discutir e orientar seus acadêmicos no enfrentamento das questões referentes a especificidade do contexto inclusivo nas unidades escolares de sua atuação. Na verdade, a preocupação com a formação docente para atuação em contextos inclusivos, embora tratando-se de problemática ainda não resolvida, compõe a discussão acadêmica na área principalmente a partir do processo de democratização da educação pública no Brasil, com a Constituição Federal de 1988.

Embora o conceito inclusivo deva permear o currículo do curso em sua totalidade, as disciplinas Fundamentos da Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais – Libras, Educação Inclusiva e Educação e Diversidade Cultural, estão contempladas no Currículo do Curso desde 2006. O conhecimento pretendido para o desenvolvimento nestas disciplinas sinaliza a prática profissionalizante junto ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio – modalidade normal e Gestão Educacional, o qual certamente vem apontando tensões quanto a relação dialógica daquilo que objetiva-se na formação do profissional pedagogo com as dificuldades de implementação de ações concretas motivadas pelas condições do trabalho docente estando estas relacionadas tanto ao seu processo de formação quanto ao planejamento das políticas públicas educacionais.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INCLUSIVA: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO

A formação docente para a Educação Básica é um dos itens presente nas discussões relacionadas à escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. Esse debate reflete em políticas educacionais inclusivas, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (Brasil, 2011, 2010, 2009, 2008, 2004 2002, 2001). A preparação profissional para a docência ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Ilustra esses debates no Brasil o Manifesto da Comunidade Acadêmica, direcionado à Presidenta da República e ao Ministro da Educação, solicitando “Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (Petição

Pública, 2011). Importa por em relevo o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais: a necessidade de preparação profissional adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como aqueles que configuram a escola.

A fim de se organizar em consonância à legislação vigente, a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO promoveu/vem promovendo reformulações curriculares em seus cursos de Licenciatura, dentre estes, o curso de Educação Física. Nesse sentido, pretende-se discutir como o processo formativo realizado em um curso de Graduação em Educação Física – área que tradicionalmente carrega consigo marcas de uma história excludente daqueles que não alcançam o preceito olímpico: *citius, altius, fortius* – trata o tema inclusão escolar, com vistas à preparação docente para a intervenção profissional em contextos educacionais que pretendem atender quaisquer alunos, a despeito de suas mais peculiares condições de aprendizagem. Para Bracht, Almeida e Gomes (2010, p.11) a Educação Física, por intermédio de um olhar atento ao cotidiano escolar, pode encontrar formas para estabelecer um diálogo com as *diferenças*, e “[...] sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes”, com a possibilidade de fortalecimento do próprio campo acadêmico-profissional.

Esse contexto, no qual se pretende efetivar a educação escolarizada de alunos que entre outras características apresentam algum tipo de deficiência, por exemplo, está-se a chamar de *escola inclusiva*. A questão central que nos propomos debater diz respeito às provocações que essa ideia de *escola inclusiva* está a efetuar nos cursos responsáveis pela preparação de profissionais para a docência na educação Básica.

De acordo com o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o conceito de educação inclusiva implica em redimensionamento das ações na escola regular, com a proposição no currículo, nas metodologias de ensino, na avaliação e na postura dos educadores, de ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas diversificadas. O objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, ou seja, “[...] um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (Brasil, 2001, p. 84). Neste sentido, “inclusão não significa simplesmente matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação” (Brasil, 2001, p.84).

A Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que “define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seus artigos 1º, 4º, 6º e 8º, apresenta o conceito de inclusão ampliado referindo-se à inclusão educacional, social, cultural respeitando diferenças de qualquer ordem (Brasil, 2010). Propõe também uma relação teoria-prática nos processos formativos que tem como ponto de partida a educação pautada no “cuidar e educar”, compreendendo que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Para tanto, a efetivação desta prática deve adotar uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva. A educação pautada no “cuidar e educar”, conforme a referida Resolução refere-se a:

[...] considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e,

com atenção adequada, *de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo*”. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica prevê a educação para múltiplos sujeitos objetivando a troca de saberes, a socialização e o conhecimento segundo diferentes abordagens, “exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias.” Conforme assegura o Art. 8º:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (Brasil, 2010) (grifo nosso).

Já a Resolução nº 1 CNE/CP, de 18 de Fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena apresenta apenas em seu artigo 2º, Inciso II, o acolhimento e o trato da diversidade. No entanto, ela remete ao conjunto das competências enumeradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu artigo 6º, parágrafo 1º. Diante disto, as referidas Resoluções, se devidamente articuladas, se complementam.

Essas Diretrizes apontam para processos de mudanças que extrapolam os ordenamentos legais, reunindo-se às angústias e inconformismos de pesquisadores e profissionais da Educação diante dos crescentes desafios presentes em nosso sistema educacional. A universidade, particularmente no que se refere à formação de professores, estabelece uma relação de interdependência com esse complexo e dinâmico processo. Todavia, não se pode esperar que mudanças de ordem legal esgotem persistentes debates presentes no cenário educacional brasileiro. Aliás, não é de hoje que a dicotomia observada entre produção de conhecimento científico e docência é alvo de discussões acadêmicas, como a encontrada nas reflexões de Betti (1992) – no campo da Educação Física – ao mencionar a tensão manifesta na relação entre “Disciplina Acadêmica / Profissão, Ciência / Prática Pedagógica”.

Dentre os componentes curriculares da Educação Básica a Educação Física é a uma área de conhecimento que possui como objeto de estudo as *Manifestações Culturais do Movimento Humano*, historicamente apropriadas por este campo do saber e que se expressam pelas diversas modalidades de ginásticas, jogos, esportes, danças e lutas. Compreender o objeto de estudo da Educação Física como “manifestações culturais do movimento humano” significa conceber o “movimento humano” como portador de sentido/significado simbolicamente construído e mediado no contexto da cultura. Diversos têm sido os esforços na tentativa de se caracterizar o objeto de estudo da Educação Física. Os questionamentos acerca do papel social da Educação Física fizeram com que esta área de conhecimento passasse de uma crise político-ideológica emergente na década de 1980 para uma crise de caráter epistemológico no decorrer da década de 1990 (Lima, 2000).

Ao discorrer sobre a relação entre sustentação acadêmica e intervenção de professores de Educação Física, Lovisoló (1995, p.20-21) sugere-nos, como tradição do referido campo de atuação profissional, “[...] a formulação de propostas ou programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”. Em sua opinião, grande número de professores realiza uma intervenção profissional fragmentária, assistemática, não-gradativa, ressentida da utilização de “[...] recursos diversos em função de objetivos sociais” (Lovisoló, 1995, p.23). Essa mesma linha de raciocínio é observada nas recomendações outrora feitas por Corbin (1993), para que a Educação Física apontasse no século 21 como um campo de atuação profissional academicamente sustentado, responsável pela oferta de serviços socialmente relevantes e de alta qualidade profissional.

O embate entre o caráter de disciplina acadêmica e/ou profissão acompanha a Educação Física já há algum tempo (Lawson, 1999; Newell, 1990) e, respeitando diferenças de ordem conceitual e epistemológica dos autores que o abordam, perpassa invariavelmente o processo de formação profissional em nível de Educação Superior. Vale aqui compreender o campo da Educação Física tomando emprestada a noção de *campo* de Bourdieu: “lugar de relações de força [...] e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las” (Bourdieu, 2004, p.170). A antológica troca de e-mails entre o então presidente da Comissão de Especialistas do MEC, responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares para a graduação em Educação Física e o presidente do Conselho Federal de Educação Física (Resende & Steinhilber, 2003) bem ilustra a destacada noção.

Em decorrência dos debates acadêmico-profissionais ocorridos entre final dos anos 90 e início deste século o Departamento de Educação Física, responsável pelo curso de graduação em Educação Física da UNICENTRO / *Campus* de Irati, 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 tem tradição na 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 final da década de 1980 e 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.

Na sequência incluiu-se a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na matriz curricular do curso, em decorrência do Decreto 5.626 (Brasil, 2005), que “regulamenta a Lei nº 10.436,

de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais” e aponta para atendimento das especificidades do trabalho pedagógico realizado com alunos surdos.

Para Imbernón (2000), 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. 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 cunho escolar para o social, ético e político, ou seja, para uma ação educativa cotidiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, vem desenvolvendo esforços desde 2006 principalmente, no sentido de contemplar, discutir e orientar seus acadêmicos no enfrentamento das questões referentes a especificidade do contexto inclusivo nas unidades escolares de sua atuação. Na verdade, a preocupação com a formação docente para atuação em contextos inclusivos, embora se tratando de problemática ainda não resolvida, compõe a discussão acadêmica na área principalmente a partir do processo de democratização da educação pública no Brasil, com a Constituição Federal de 1988.

A necessidade de atendimento à diversidade do aluno e a consciência de tal importância envolve o Curso de Pedagogia na discussão, planejamento, orientação e execução que viabilize o atendimento às minorias étnicas, aos excluídos, aos jovens e adultos em situação de risco, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação à terceira idade, educação às pessoas com necessidades educacionais especiais, educação nos movimentos sociais e assentamentos (Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia/UNICENTRO/I, 2006).

O Departamento de Educação Física, responsável pelo curso de graduação em Educação Física da UNICENTRO / *Campus* de Irati, existente desde 1998, em decorrência dos debates acadêmico-profissionais ocorridos entre final dos anos 90 e início deste século (Resende; Steinhilber, 2003) 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 tem tradição na Educação Física.

Essas definições de ordem legal produziram algumas inquietações no curso que findaram por indicar, no ano 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 sequestrados da II Grande Guerra Mundial.

A presença da disciplina Libras, a partir de intervenção normativa (Brasil, 2005) na grade curricular dos cursos de Pedagogia e Educação Física, além de cumprir com o seu papel de oferecer ferramentas fundamentais para a comunicação por meio desta linguagem, pode também promover, em conjunto com outras atividades curriculares, um movimento reflexivo quanto a função do professor no processo de construção de uma escola com posturas cada vez mais inclusivas frente à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, a inclusão torna-se um vasto campo de trabalho e de pesquisa quando abrange todas as questões humanas passíveis de serem olhadas e trabalhadas na escola de forma mais efetiva e comprometida com a Educação para todos. No entender de Laplane (2006), a escola deve conhecer cada aluno, respeitando suas potencialidades e correspondendo às suas necessidades com qualidade pedagógica. Nesta escola 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 a fim de proporcionar a inclusão de todos e a inclusão propriamente dita e realizada. Segundo Plaisance (2004, p.1-2):

A inclusão não depende de si, pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação em vias de transformação das escolas e, particularmente, em vias de acolhimento das crianças “diferentes”. Ela é construção, processo (e não, dada a priori), e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira “revolução cultural”.

Por isso, a efetivação da inclusão escolar dependerá dos esforços de todos, exigindo novos olhares, novas posturas, novas metodologias de ensino, novas pesquisas que retratem e alterem a realidade para garantir uma educação de melhor qualidade para todos. Neste sentido, conforme Freire (2002, p. 48), a inclusão escolar como prática de liberdade, precisa ter por base o princípio de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia”.

Por isso, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa 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. Para Mantoan (2003, p.81) “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”. É preciso, portanto, preparar futuros pedagogos e professores de Educação Física que estejam comprometidos com este projeto

educacional, sendo os professores formadores eles mesmos exemplos dessa preparação, para além de discursos verbosos.

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, 2000). 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.

De maneira geral, as Licenciaturas ainda não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos estão sendo inseridos nas escolas e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat & Pletsch, 2004). Deparamo-nos, portanto, com uma inclusão precarizada. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7 de 2010, é “preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (Brasil, 2010, p.20).

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (4 ed). Lisboa: Edições 70.
- Betti, M. (1992). Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, 13(2), 282-287.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. (1ª reimp.). São Paulo: Brasiliense.
- Bracht, V.; Almeida, F. Q. & Gomes, I. M. (2010). O local da diferença: desafios à educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, 13(1), 115.
- Brasil. (2011). *Decreto Nº 7.611*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil. (2010). *Parecer CNE/CEB Nº 7/2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU, 30 de janeiro de 2009. Brasília, DF.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Brasil. (2005). *Decreto Nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF.
- Brasil. (2004). *Resolução CNE/CES Nº 7/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF.

- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP Nº 1/2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. (2001). *Parecer CNE/CEB Nº 17/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- Brasil. (1996) *Lei Nº 9396/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Brasil. (1978) *Resolução CNE/CEB Nº 3/1987*. Dispõe sobre a educação física adaptada nos currículos dos Cursos de Educação Física. Brasília, DF.
- Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 17, de 3 de julho de 2001*. Brasília, DF.
- Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília:Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Brasília, DF.
- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação, Brasília, DF.
- Brasil. *Programa Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Cury, C. R. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPPE*, 23(3).
- Drago, R. (2011). Inclusão escolar e atendimento educacional. *RBPPE*, 27(3).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. (32 ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. & Nunes, M. et al. (2010). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 3-8.
- Imbernón, F. (2000). *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27(96), 689-715.
- Lawson, H. A. (1999). Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. *QUEST*, Champaign, 51, 116-149.
- Lima, H. L. A. (2000). Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 21(2/3), 95-102.
- Lovisololo, H. (1995). *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Lüdke, M. André, M. (2003). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (6 ed). São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. Coleção Cotidiano Escolar.
- Menezes, M. A. (2009). Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: M. G. Feldmann (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC.
- Newell, K. M. (1990). Physical activity, knowledge types, and degree programs. *QUEST*, Champaign, 42, 243-268.
- Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, 24, 251-272.
- Petição Pública. (2011). *Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política Nacional de Educação Inclusiva*.
- Plaisance, E. (2004). Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. Cenp: São Paulo.
- Resende, H.G. & Steinhilber, J. (2003). *Sobre as Diretrizes Curriculares: debate entre o Prof. Jorge Steinhilber e o Prof. Helder Resende*.
- Sacristán, J. G. O. (1991). *currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- Tardif, M.; Lessard, C. & Gauthier, C. (1997). *Formação de professores e contextos sociais*. Porto: Ré, 1997.

NOTAS SOBRE OS AUTORES

GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Professor do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutor em Educação Física – UNICAMP. gilmar@irati.unicentro.br

KHALED OMAR MOHAMAD EL TASSA

Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutor em Educação Física – UFPR. khaledunicentro@hotmail.com

MARISA SCHNECKENBERG

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutora em Educação – UNICAMP. marisas@irati.unicentro.br

Manuscrito recebido em 10 de abril de 2014

Manuscrito aprovado em 14 de maio de 2014

