

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE PROJETO PEDAGÓGICO E ORDENAMENTOS LEGAIS¹

Gilmar de Carvalho Cruz²
Khaled Omar Mohamad El Tassa³

RESUMO

O trabalho discute o conceito de inclusão escolar a partir de documentos oficiais da legislação educacional brasileira, assim como, do projeto pedagógico do curso de Educação Física de uma universidade estadual do Paraná, Brasil. A pesquisa bibliográfica objetiva reconhecer o lugar ocupado pela educação inclusiva no curso de formação docente. Foram investigados, por intermédio de análise documental, legislação educacional e projeto pedagógico do curso envolvido na pesquisa. O estudo permitiu reflexão de interesse no que diz respeito à tensão entre exigências legais e demandas sócio educacionais que se manifestam em cursos de formação de professores em nível superior. Se por um lado a disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, há pouco presente na grade curricular de cursos de licenciatura, cumpre o papel de oferecer 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. O estudo evidencia um comprometimento legal e normativo junto à temática inclusão escolar. Contudo, nem sempre correspondido nos projetos pedagógicos dos cursos, considerando que o conceito se desenvolve apenas nas disciplinas que definem a partir de sua ementa o investimento na área. Embora a normativa estabeleça que o conceito permeie todo o processo de formação docente inicial, cada curso em sua especificidade parece ainda carecer de um compromisso do coletivo na implementação de práticas coletivas na temática da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão. Formação Docente.

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

2 Professor do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Comunitário da UNICENTRO e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutor em Educação Física – UNICAMP. gilmailcruz@gmail.com.

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

1 INTRODUÇÃO

Discussões e proposições acerca de políticas educacionais relacionadas à escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais acontecem em todo o planeta. O debate em torno dessa questão aponta para a definição de políticas educacionais inclusivas, isto é, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (BRASIL, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2001, 1994; OEI, 2008; PARANÁ, 2006; MENDES, 2006; MICHELS, 2006). Neste sentido, os debates acadêmicos que dão suporte à formação de professores inseridos na Educação Básica precisam ser aprimorados e devem estar mais próximos das questões vivenciadas no dia-a-dia de intervenções profissionais relacionadas a pessoas que apresentam necessidades especiais.

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

Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a formação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa formação profissional não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma formação profissional formal inicial – em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes. Neste sentido, Sage (1999) sinaliza que

a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica necessariamente em mudanças no sistema de ensino, que passam pelo processo de formação profissional ofertado em cursos de graduação. Portanto, além de se avançar em propostas de formação continuada, urge que a formação profissional oferecida em cursos de graduação reflita essa necessidade de mudança com vistas ao adequado atendimento a essa demanda social.

Mudanças socioculturais, econômicas e políticas que nos circundam implicam demandas sociais que alcançam todas as áreas profissionais. O contexto atual, que reflete recentes mudanças decorrentes das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação profissional no âmbito das licenciaturas representa um grande desafio que vai além do atendimento a exigências legais. Como constituintes de um sistema complexo como a universidade, os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – sofrem pressões inerentes a uma unidade universitária contemporânea. Em suas reflexões sobre universidade, Buarque (2003, p.9) menciona que “[...] a universidade vem se esforçando por incorporar essas transformações, mas sem sucesso. A estrutura dos cursos, (...) e as limitações dos departamentos vêm impedindo que o conhecimento, dentro da universidade, avance tão rapidamente quanto fora dela”. Em polêmica entrevista Eunice Durham reitera algumas críticas à universidade brasileira, e particularmente aos cursos de formação de professores (DURHAM, 2008). Por sua vez, em análise elaborada a respeito de aspectos históricos da formação docente, de 1827 a 2006, Saviani revela-nos “[...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (2009, p.148).

Demandas sociais e debates acadêmicos findam por refletir em documentos como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009b) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Os textos mencionados repercutem nos cursos de

formação de professores à medida que exigem o aprimoramento dos cursos de Licenciatura com vistas ao atendimento de seus pressupostos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) indicam no que tange à "formação para a atividade docente" 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". Por sua vez as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresentam um conceito de inclusão ampliado, referindo-se à inclusão educacional, social, cultural, respeitando diferenças de qualquer ordem (Brasil, 2010). Propõem 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.

Essas Diretrizes apontam para processos de mudanças que extrapolam ordenamentos legais, reunindo-se às angústias educacionais diante dos desafios presentes em nosso sistema de ensino. A universidade, particularmente no que se refere à formação de professores, estabelece uma relação de interdependência com esse complexo e dinâmico processo. A dicotomia observada entre produção de conhecimento científico e docência é alvo de discussões como a encontrada nas reflexões de Betti (1992) ao mencionar a tensão manifesta na relação entre "Disciplina Acadêmica / Profissão, Ciência / Prática Pedagógica". Em suas reflexões sobre a formação continuada de professores de Educação Física inseridos em contextos educacionais inclusivos, Cruz (2008) aponta para contradições relacionadas à formação em nível de graduação e chama a atenção para que discussões relacionadas ao processo de inclusão escolar não sejam desgarradas de questões mais gerais sobre a escola. Portanto, o processo de formação profissional definido em cursos de graduação ocupa lugar central nos debates relacionados à formação para a docência. Nesse contexto, a fim de se organizar em consonância à legislação vigente a UNICENTRO vem promovendo reformulações curriculares em seus cursos de licenciatura.

Diante do exposto, tem-se como objetivo desta pesquisa

descritiva e bibliográfica refletir acerca da formação docente em nível de graduação com vistas à atuação profissional em contextos inclusivos, envolvendo análise do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, e ordenamentos legais, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Educação Física, à luz dos conhecimentos científicos acumulados acerca da temática inclusão escolar.

2 MÉTODO

Para o desenvolvimento das etapas deste estudo, algumas metas foram estabelecidas (Quadro 1).

METAS	DESCRIÇÃO
1 - Revisão de Literatura	Adensamento da revisão de literatura referente à temática da pesquisa.
2- Análise do Projeto Pedagógico do Curso e das Diretrizes Curriculares	Análise sistematizada do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física e das Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes.

A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental. A pesquisa consistiu de análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, ofertado na UNICENTRO – *Campus* de Irati. Essa análise foi permeada pelo diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado).

No que diz respeito à análise documental Lüdke e André (2003) apontam para a validade da pesquisa documental mencionando 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.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INCLUSIVA: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO, ORDENAMENTO LEGAL E RESPONSABILIDADES (AS)SUMIDAS

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, pretendeu-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) a Educação Física, por intermédio de um olhar atento ao cotidiano escolar, pode encontrar formas para estabelecer um dialogo com as *diferenças*, e “[...] sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes” (p.11), 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, 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 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). Proposições como “ciência do movimento humano”, “ciência da motricidade humana”, “ciência do esporte” e “cinesiologia” constituíram-se como tentativas de garantir um estatuto científico para a Educação Física e, assim, garantir-lhe legitimidade social. No entanto, a criação de um modelo abstrato que conferisse cientificidade à área, bem como a ambição de substituição do nome “Educação Física” não repercutiu diretamente num ganho de legitimidade pela área.

Ao discorrer sobre a relação entre sustentação acadêmica e intervenção de professores de Educação Física Lovisolo (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”

(LOVISOLO, 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 Ministério de Educação e Cultura, 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. Nela percebe-se a tensão entre a perspectiva acadêmica e a profissional no campo da Educação Física.

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 (Quadro 2), 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.

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”, e aponta para atendimento das especificidades do trabalho pedagógico realizado com alunos surdos. 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 2.

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

* As disciplinas relacionadas a Libras são ofertadas pelo Departamento de Letras no curso de Educação Física e demais licenciaturas. No curso de Pedagogia o próprio Departamento é responsável pela disciplina *Língua brasileira de sinais, Libras*. As ementas dessas disciplinas são diferentes, a despeito da oferta

pelo mesmo Departamento (Letras). Elas vão da: "apresentação de datilografia, vocabulário em sinais e estruturas gramaticais simples que capacitem para a comunicação elementar com pessoas surdas", no curso de Educação Física, à "relação Educação Inclusiva/Educação Especial e ensino de LIBRAS", no curso de Geografia, passando pela "identidade, cultura e comunidade surda", no de Matemática. No curso de Pedagogia menciona-se a "formação do educador de surdo, do tradutor e do intérprete no processo educacional da Libras em contexto".

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).

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.

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.

As práticas pedagógicas, no âmbito da escola inclusiva, são processos de grande complexidade, e como tal de grandes conflitos internos. Para se ter profissionais de ensino diferenciados, que possam fazer frente aos processos gerados pelas situações de diversidade, é necessária uma formação de professores adequada às novas exigências. Assim, necessário se torna proporcionar aos futuros

professores, logo na sua formação inicial, um conhecimento ampliado e uma sensibilização às necessidades educativas especiais, de forma a que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe é solicitada, para que possa possibilitar ao aluno com necessidades educativas diferenciadas as condições necessárias ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e capacidades.

Cabe ressaltar, que 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; PLETSCHE, 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).

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. “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 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 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, 2000).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na 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:

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” (PLAISANCE, 2004, p.1-2).

Constitui desafio para os cursos de Licenciatura, a construção de projetos que garantam a formação de um docente capaz de

compreender o contexto de sua intervenção e em condições de tomar as decisões pertinentes para efetivá-la. Não são apenas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (de 2010), mas também as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (de 2002) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (de 2001), mencionam, já há mais de uma década, que os cursos de Licenciatura devem incluir efetivamente em seus currículos conteúdos e discussões acerca de crianças, jovens e adultos que apresentam necessidades educacionais especiais. Dentro dessa perspectiva, os projetos pedagógicos de cursos de Ensino Superior, responsáveis pelos processos formativos para a docência na Educação Básica, deparam-se com o desafio urgente de estabelecer estratégias que sejam capazes de responder a essa demanda. E, mais do que isso talvez, é preciso que as instituições formadoras, na figura de seus atores docentes envolvam-se nessa discussão.

Posturas e práticas na universidade, além de buscar atender às recomendações legais sugeridas pelo sistema nacional de educação, devem representar o empenho de fazer cumprir a função social da formação de docentes da Educação Básica por intermédio dos cursos de Licenciatura na contemporaneidade. Essa função social passa pela formação de professores capazes de efetivamente lidar com o conjunto das complexas atribuições demandadas por uma comunidade escolar que, assim como os saberes escolares, se constitui manifesta em sua pluralidade. Cabe aos participantes desse processo, contribuir para a ressignificação da formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão que não sejam pura retórica.

Cumpra lembrar que nenhum professor efetiva a inclusão escolar solitariamente. Do ponto de vista da organização de nosso sistema de ensino é mister que as demandas da Educação Básica não sejam negligenciadas no âmbito do ensino superior. As especificidades de cada área de conhecimento/intervenção profissional não podem comprometer a necessária convergência desses distintos olhares sobre a escola. Nesse sentido, a inclusão escolar sugere ser um tema com potencial agregador das Licenciaturas.

No que diz respeito à Educação Superior é fundamental incorporar a crítica, alimentada por uma avaliação criteriosa e auto-questionadora, a nossas próprias intervenções acadêmico-

profissionais. Deste modo, importa no contexto da inclusão escolar acumular reflexões decorrentes de discussões consistentes que conduzam à otimização da prática pedagógica deflagrada no campo da Educação Física, particularmente dentro das instituições formadoras de docentes para a Educação Básica, no interior de seus cursos. Se as (an)danças de Colker (2012) nos inspiram imaginar uma Educação Física que assuma como objetivo pensar e emocionar na construção de corpos que tenham prazer em se movimentar, a despeito de suas mais peculiares condições para tanto, permitam-nos imaginar também cursos superiores que desejamos ser. Cursos superiores que demonstrem sua superioridade na construção de um campo acadêmico-profissional, como a Educação Física, mais comprometido com pensamentos e emoções que permitam o diálogo franco com a Educação Básica. Quem sabe então, reunamos sensibilidade e responsabilidade no atendimento às demandas palpitantes – que antes de legais são construídas social e historicamente – existentes em nossas escolas.

SCHOOL INCLUSION AND TEACHER TRAINING COURSE IN PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF INSTRUCTIONAL DESIGN AND LEGAL SYSTEMS

ABSTRACT

The paper discusses the concept of school inclusion from official documents of the Brazilian educational legislation, as well as the pedagogical design of the course of Physical Education at a State University of Paraná, Brazil. The literature review aims to recognize the place occupied by the inclusive education teacher training course. Through document analysis, were investigated educational legislation and pedagogical design of the course involved in the research. The study allowed the reflection of interest with respect to the tension between educational and social demands legal requirements that are manifested in teacher training courses at the college level. If on one hand the discipline Brazilian Sign Language - LIBRAS, just present in the curriculum of undergraduate courses, fulfills the role of providing objective tool for communication of teachers of basic education to deaf students, on the other hand she may appear more as compliance with legal requirements without any repercussions or inner meaning. The

study presents a legal and normative commitment by the thematic school inclusion. However, not always matched in educational projects of the courses, whereas the concept develops only in the disciplines that define its menu from investing in the area. Although the rules that establish the concept permeate the whole process of initial teacher education, each course in its specificity seems still lacking a collective commitment to implement collective practices in the theme of inclusive education.

Keywords: Physical Education. Inclusion. Teacher Education.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. 1.reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

BRASIL. DECRETO Nº 7.611. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011.

_____. PARECER CNE/CEB Nº 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2010.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. 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, 2005.

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

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

_____. PARECER CNE/CEB Nº 17/2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

_____. LEI Nº 9396/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

Inclusão escolar e... - Gilmar de C.Cruz e Khaled O. M. El Tassa

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/1987. *Dispõe sobre a educação física adaptada nos currículos dos Cursos de Educação Física*. Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 17, de 3 de julho de 2001*. Brasília, 2001.

_____. 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, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação, 2012.

_____. *Programa Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação.

BUARQUE, C. *A universidade numa encruzilhada*. Brasília: UNESCO / Ministério da Educação. 2003.

COLKER, D. *Centro de Movimento Deborah Colker*. Panfleto distribuído em apresentação no Teatro João Caetano, Rio de Janeiro, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, G. de C. *Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: EDUEL, 2008.

DURHAM, E. *Revista Veja*. Entrevista. Edição 2088, 26 de novembro de 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

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

LAWSON, H.A. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. *QUEST*, Champaign, n.51, p.116-149, 1999.

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.21, n.2/3, p.95-102, 2000.

LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

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. Coleção Cotidiano Escolar.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, set./dez. 2006.

NEWELL, K.M. Physical activity, knowledge types, and degree programs. *QUEST*, Champaign, n.42, p.243-268, 1990.

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educacion, La Ciencia e La Cultura. *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para La generación de los Bicentenarios*. Madrid, 2008.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2000.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos*. Paraná, 2006.

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. 2011a.

PETIÇÃO PÚBLICA. *Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*, 2011. Disponível em < <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11908> >. Acesso em: 16 out. 2011b.

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.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

Aprovado em julho de 2014
Publicado em setembro de 2014