

CONCEPÇÕES DE DOCENTES E LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA OMNILÉTICA EM DISCUSSÃO

Mônica Pereira dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação, Brasil.
monicapes@gmail.com

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola de Educação Física e Desportos, Brasil.
michelepereira22@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as concepções de professores e licenciandos de Educação Física acerca da Inclusão e suas implicações sobre a formação inicial, tendo como referencial de análise e discussão uma perspectiva *omnilética* (Santos, 2011) sobre Inclusão, que compreende três dimensões em dialético e complexo interjogo: culturas, políticas e práticas inclusivas (Booth & Ainscow 2002; Santos 2003a). Realizamos grupos focais com doze licenciandos e entrevistas com sete docentes do curso e verificamos a ausência desse tipo de discussão no curso de formação de professores, ausência sobre a qual nossa discussão estará centrada, no presente artigo.

Palavras-chave: Inclusão/Exclusão; Formação docente; Educação Física; Culturas, políticas e práticas.

Abstract

This research aimed at analyzing the Physical Education teachers' and teacher students' conceptions about inclusion and their implications on initial training. We used the omnilectical perspective (SANTOS, 2011) as a basis for discussion and analysis, which sees the three dimensions proposed by Booth & Ainscow (2002), i.e., cultures, policies and practices, as intertwined in a dialectical and complex manner. We applied focus groups with twelve teacher students and interviews with seven of their university teachers. We concluded that there is an absence of discussions about inclusion in their



initial education. Such findings are the basis of the discussions carried out in this article.

Keywords: Inclusion/Exclusion; Teacher Education; Physical Education; Cultures, policies and practices.

Introdução

Esse artigo originou-se a partir da dissertação intitulada *Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores em Educação Física da UFRJ* (Fonseca, 2009), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em junho de 2009.

O citado estudo teve como objetivo geral investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas. Nesse artigo, apresentaremos os resultados de um dos objetivos específicos da pesquisa, que visou investigar a concepção de licenciandos e docentes do curso de Educação Física da citada Instituição, sobre Inclusão em Educação, e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do licenciando, tendo em vista o que Santos (2011, 2012) vem propondo como uma perspectiva *omnilética* de análise e compreensão dos processos de inclusão/exclusão.

Inclusão na perspectiva omnilética

O termo omnilética foi criado por Santos (2011, 2012) a partir de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni*, que significa tudo e/ou todo; o substantivo e verbo gregos *leto*, que como substantivo significa um grupo de elementos linguísticos que diferenciam grupos conforme suas variações de fala, e como verbo significa aquilo que está oculto; e o sufixo grego *ico*, que significa 'pertinente a', 'relacionado com', indicando a ideia de referência e de relação.

A junção destes três elementos, na concepção da autora, possibilitou que a



mesma representasse, numa palavra, uma perspectiva de análise que reúne conceitos de três grandes autores, mas que, como conceito em si mesmo, a omnilética os ultrapassa para constituir-se em um modo próprio de ver e interpretar os fenômenos humanos e sociais. Os conceitos dos autores são os de culturas, políticas e práticas, dimensões propostas por Tony Booth (Booth, 1987) para a explicação das exclusões e suas relações com a inclusão; dialética, conforme Leandro Konder (Konder, 1981), inspirado no ideário marxiano; e complexidade, a partir de leituras de Edgar Morin (Morin, 1977, 2011). Vejamos cada um destes conceitos em separado para então retomarmos a ideia de omnilética como uma perspectiva que os abraça e os amplia.

No que tange à sua tridimensionalidade, Booth (1987) vem trabalhando sua análise sobre inclusão desde os anos 80, considerando três dimensões como centrais e imprescindíveis à compreensão da relação inclusão/exclusão: a dimensão da construção de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão e a da orquestração das práticas de inclusão.

A dimensão de culturas relaciona-se a valores, concepções, crenças, formas de compreender e explicar o mundo que adotamos ao longo de nossas vidas, fundamentadas em nossa educação e vivência. A dimensão de políticas refere-se a como organizamos estes valores em afirmações cujo intuito é orientar nossas ações, bem como de que modo identificamos e organizamos os recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros) em suporte às nossas afirmações, de modo a fazer com que as mesmas se cumpram. A dimensão das práticas refere-se ao cumprimento propriamente dito de nossas afirmações em nosso dia-a-dia, ao como realizamos, efetivamente, tais afirmações.

Em um primeiro olhar, mais idealizado, o melhor seria que a cultura inspirasse a política, que por sua vez orientasse as práticas. No entanto, esta relação entre as dimensões não se dá desprovida de contradições. Por vezes, cremos (culturas) em certos valores, mas por uma série de motivos, afirmamos (políticas) coisas contraditórias aos mesmos, praticando (práticas) uma contradição. Outras vezes, mantemos os valores (culturas) afirmados nas políticas traçadas (políticas), mas os sabotamos (consciente ou inconscientemente) nas práticas (práticas). Outras vezes ainda, apenas agimos (práticas), sem termos (consciência) nem das afirmações e orientações existentes sobre o que devemos fazer (políticas), tampouco sobre os valores que embasam estas ações (culturas). (Santos & Leme, 2011)

Como se vê, as possibilidades de interjogo e interrelação entre as três



dimensões são múltiplas, dialéticas e complexas, e não se encerram nos três exemplos dados acima. cremos, no entanto, que as três dimensões sempre estão presentes e em transformação, seja no nível individual, institucional, de uma rede ou mesmo de um sistema inteiro.

No que concerne à dialética, a concepção adotada por Santos (2011, 2012) baseia-se na definição dada por Konder (1981) de dialética na idade moderna, que por sua vez se inspira no ideário marxiano. Nesta perspectiva, a dialética vem para dar a ideia do movimento e da contradição; ao mesmo tempo em que para abrir o espaço ao dialogismo:

“Na acepção moderna, [...], dialética significa [...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (Konder, 1981, p.8)

Já quanto à participação do conceito de complexidade para a estruturação da perspectiva omnilética, Santos adota a definição moriniana (Morin, 1977) no sentido que dialoga com a dialética materialista (Loureiro e Viegas, 2008). Morin (1977), em seu livro “O Método 1 – A natureza da natureza”, explica que uma das primeiras características do conceito de complexidade é (o desejo de) quebra da circularidade linear pela qual nos acostumamos a ver e compreender as coisas do mundo, herança de um mundo lógico cartesiano, pautado por antinomias, dicotomias e opostos. Assumir um pensamento complexo é, assim, antes de tudo, mobilizar as relações entre as coisas, tanto as relações concretas e imediatamente visíveis quanto as que ainda não vislumbramos. Pensar (e analisar) complexamente o mundo é relacionar o mundo e relacionarmos (a nós e aos fenômenos) no mundo. É compreender o mundo sistemicamente, e que no pensamento complexo “um sistema é um todo que toma forma ao mesmo tempo que os seus elementos se transformam” (Morin, 1977, p. 111).

Como dito acima, na omnilética, a complexidade vincula-se à dialética, como também às dimensões de culturas, políticas e práticas. Entretanto, como a aproximação entre dialética e complexidade não se trata de tarefa simples, a autora recorre a Loureiro e Viegas (2008), que em brilhante artigo, analisam e defendem as congruências entre o conceito marxiano de dialética e o de complexidade moriniano, apontando pontos de encontro e diálogo entre ambas perspectivas. Para estes autores, é pelo fato de o pensamento complexo constituir-se numa visão sistêmica e



adotar a ideia de organização que ele se entrecruza com o conceito marxiano de dialética. É que, como dizem eles:

“[...] o conhecimento da organização e seu caráter fenomenal, pressupõe conceitos comuns à dialética, às abordagens sistêmicas e à complexidade, como: totalidade, diferenciação, autorregulação, ordenamento, domínio etc., potencializando e justificando o diálogo entre as mesmas.” (Loureiro e Viegas, 2008, p. 5)

Neste diálogo, os autores (idem, p. 6) identificam pelo menos três pontos em comum entre os conceitos de dialética e complexidade. Ambas:

“1) partem do pressuposto de que a realidade envolve movimento ou é o próprio movimento [...]

2) compartilham a ideia de que as entidades pertencentes a níveis superiores (mais complexas em termos organizacionais) simultaneamente incluem e transcendem as entidades de níveis inferiores. [...]

3) Na dialética, cada estágio da sociedade atinge suas limitações, as quais podem iniciar o processo de auto-superação. As limitações criam “contradições insolúveis” ou antagonismos estruturais que podem caminhar para a superação, passando para um grau mais complexo de organização. Esta nova ordem, contudo, igualmente possui suas contradições, que geram perturbações e possibilidades de superação e assim sucessivamente [...]. A abordagem sistêmica se caracteriza pelo reconhecimento de que estruturas ou sistemas são uma característica do universo. Uma vez constituído, o holon procura manter sua identidade por meio: da preservação de suas partes e suas relações (organização); das relações com outros holons do mesmo nível, dando origem a novos holons em um nível superior (emergência do complexo); da tendência em adaptar-se às relações (adaptação ao ambiente); e da decomposição quando fracassa na preservação de suas partes.”

Assim sendo, consideramos a Inclusão, omnileticamente, como um processo, não como uma entidade ou uma personificação concreta. Em Educação, esse processo de inclusão, que é sempre sem fim, envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos, como nos confirma Santos (2003a, p. 81):



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

Procuramos entender os processos de inclusão/exclusão numa relação omnilética um com o outro, tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de culturas, políticas e práticas de exclusão – para explicar esses fenômenos excludentes, e de inclusão – com possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões, num movimento sempre dialético e complexo. Sob esse olhar, em acordo com Booth (1996) e tendo em vista a perspectiva omnilética, seria desaconselhável considerar contextos como definitivamente “inclusivos” ou “excludentes”, pois tal representaria desconsiderar a historicidade dialética e complexa presente na relação inclusão/exclusão, que é, por isso mesmo, um processo, e não um fenômeno separável e passível de análise particularizada e descontextualizada. Sobre este assunto, Santos (1999/2000) nos confirma que:

“Gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa. Perde-se, assim, o caráter dinâmico e dialético do processo que vai muito além, em suas raízes e evolução histórica, daquilo que pode ser visivelmente observado e feito de imediato.” (p.48)

“Em outras palavras: nenhuma escola é inclusiva. Mas as escolas podem (e devem) estar incluindo. O emprego do tempo no gerúndio pretende exatamente mostrar a característica essencial de movimento constante nos processos de aumento da participação e redução da exclusão.” (p.50)

O caráter dialético e complexo da perspectiva omnilética de análise de processos inclusivos/excludentes reflete o dinamismo com que se configuram, se constroem e se estabelecem as relações humanas cultural, política e praticamente.

Em artigo recente, Fonseca e Santos (2011) representaram graficamente o pensamento que à época denominaram de di/trialético pela figura da triqueta. Assim como com a omnilética, que substituiu a ideia de di/trialética, a triqueta também sofreu alterações, de forma que no momento representa a perspectiva omnilética da seguinte

maneira:

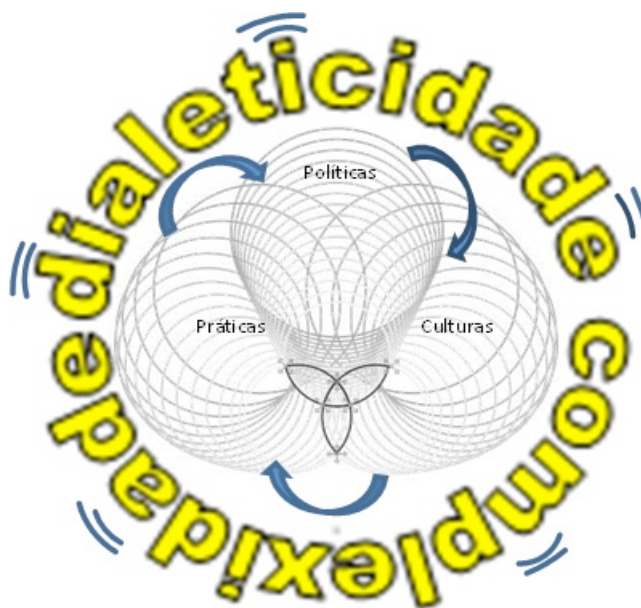


Figura 1 – Representação gráfica da perspectiva Omnilética.

Pela representação acima, pode-se ver cada círculo como constituindo as três dimensões da vida humana: das culturas, das políticas e das práticas. Estas dimensões inter cruzam-se continuamente e crescem exponencialmente, alterando-se e movendo umas às outras, em direções relativamente aleatórias. A interpenetração das dimensões é representada pelas pequenas setas, presentes a cada ponto de interseção entre as mesmas. A variação (para mais) do tamanho dos círculos representa, por sua vez, tanto o movimento contínuo das (e provocado pelas) dimensões humanas quanto dão a ideia ao mesmo tempo dialética e complexa dos fenômenos sociais e humanos. Dialética, porque muitas vezes postas em contradição e em relação de superação (Konder, 1981); complexa porque imprevisível, ao mesmo tempo que (sempre) exponencial em possibilidades.

Metodologia

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, sob o ponto de vista da abordagem do problema, uma vez que foi realizada análise interpretativa de dados; no entanto, nos utilizamos de abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Muitos autores (Alves-Mazotti & Gewandsznajder, 2004; Minayo & Sanches, 1993) atualmente apontam para superar a



contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, e articular essas duas vertentes. Minayo & Sanches (1993) assinalam que a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos” (p. 247), e a pesquisa quantitativa “atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos [...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (p. 247). Dessa forma, os autores afirmam que: “Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p. 247).

Não pretendemos, neste estudo, utilizar os dados estatísticos de forma pura, e sim, com objetivo de explorar as implicações dos resultados no contexto da pesquisa. Por isso, classificamos como uma pesquisa qualitativa, pois permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais (Triviños, 1987), utilizando-nos de números para complementar e ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações.

A população deste estudo foi constituída por cerca de 100 licenciandos que cursam o 5.º período e 7 professores que atuam diretamente no referido período. A amostra de alunos foi constituída por 10 a 12% da população escolhida – 12 alunos, e a de docentes foi composta por todos os que ministram aula para o período citado, num total de 7. Justificamos a manutenção de todos os professores que atuam no 5.º período, porque é uma população relativamente pequena, e também porque julgamos ser importante ouvirmos todos eles, pois têm percepções e práticas pedagógicas diferentes, que podem enriquecer as informações.

Para abordagem dos docentes foi realizada a entrevista e com os licenciandos foi utilizada a técnica conhecida como grupo focal. Para chamar atenção dos licenciandos a participarem voluntariamente do grupo focal, convidamos a participarem do que denominamos “Oficina sobre Inclusão: discutindo a Formação de Professores de Educação Física da UFRJ”.

Resultados e Discussão

Buscamos aprofundar a discussão a respeito do conceito de Inclusão em Educação e perguntamos qual a concepção que professores e licenciandos têm acerca desse tema.

Optamos por manter o anonimato dos participantes da pesquisa, sendo assim, denominamos letras para cada docente e licenciando entrevistado. Ao usarmos citações das falas, nos referimos a eles como R.A, por exemplo; onde R é igual a respondente, e a segunda letra, em ordem alfabética relativa ao docente ou licenciando.

Com relação aos licenciandos, 8,33% (1) viram o sentido de Inclusão como um processo dialético, conforme a perspectiva teórica dessa pesquisa:

“Eu vejo a inclusão como um processo dialético [...] hoje você pode estar incluído, amanhã você pode estar excluído [...] eu acho que é muito mais subjetivo do que a gente pensa, eu vejo isso como um processo constante, tanto de inclusão, quanto de exclusão” (R.A).

Um terço (33,33% – 4) entende Inclusão como um processo que atinge a todos, e não somente um grupo ou minoria específica: “Eu acho que o público alvo da inclusão são todas as pessoas que são vítimas de preconceito” (R.H):

“Pra mim não são só as pessoas com deficiência, porque eu penso nas classes que sofrem, pessoas com baixa autoestima, ou as questões homossexuais [...] Então eu acho que tem outras pessoas que sofrem preconceito, não só as deficientes [...] A inclusão na minha cabeça vem como proporcionar possibilidades, eu não penso num grupo específico, num público alvo, acho que não seria inclusão se a gente limitasse a um grupo específico, acho que a gente tem que estar apto e ter competência para proporcionar atividades de igual pra igual, para todos, lógico que alguns terão mais dificuldades, mas eu acho que é isso, proporcionar possibilidades.” (R.I)

“Eu vejo inclusão em outros aspectos não só na deficiência, por exemplo, eu vou viajar para um país desenvolvido, eu já vou ser considerada lá fora como uma pessoa com necessidades especiais, porque lá eu serei diferente, não vou saber a cultura, a língua. Eu vejo que pras pessoas em geral, necessidades especiais remete à deficiência, pra mim não, todos nós temos alguma necessidade especial e nem por isso somos deficientes aparentemente.” (R.A)

Vários (58,33% – 7), quando pensam em Inclusão, pensam somente nas pessoas com deficiência como um público alvo: “De cara, o que eu penso primeiro quando fala de inclusão, penso nas pessoas com deficiência, nas dificuldades que



eles enfrentam por não serem aceitos na sociedade” (R.M); “Sim, são as pessoas mais excluídas, é muito visível isso. Ou são excluídas, ou as pessoas têm pena e desprezam. Quando eu penso em inclusão, eu penso num modo de incluir essas pessoas nas atividades, na vida” (R.F); “Por mais que você tente incluir todo mundo de alguma forma vai ter alguém excluído de algum lugar e a primeira coisa que eu penso são nas pessoas deficientes” (R.M); “Acho que uma pessoa pode se excluir, mesmo se ninguém à volta dela fazer isso. Isso eu acho que é o pior, as pessoas deficientes fazem muito isso, se isolam” (R.K).

Recortamos trechos da fala dos licenciandos para melhor ilustrar suas opiniões e observamos que esse percentual de 58,33% (7), que remete Inclusão às pessoas com deficiência, se apresenta, num primeiro momento, como uma forte tendência.

Notamos, contudo, uma mudança de opinião durante o grupo focal, principalmente com relação à Inclusão e deficiência. Muitos licenciandos repensaram seus conceitos a partir do relato dos colegas e das discussões, e reconheceram que a Inclusão é um processo que abrange a todos: “É, eu sempre que pensei em inclusão, pensei nas pessoas com deficiência, mas agora, ouvindo vocês eu já começo a pensar em outras pessoas que também são excluídas, como idosos, por exemplo” (R.M)

Perguntamos ainda aos licenciandos se o conceito de Inclusão foi trabalhado em alguma disciplina e como foi essa discussão. 25% (3) afirmaram que sim, mas informaram que esse tema não era diretamente explorado; de acordo com seus relatos, eles identificaram esses temas nas práticas de alguns professores ou na disciplina Educação Física Adaptada – uma disciplina obrigatória do curso de Educação Física que trata especificamente de atividades físicas e educacionais para pessoas com deficiências: “Só na educação física adaptada, mas só falava de deficientes, todos os tipos. Não era desse jeito mais aberto que falamos aqui por exemplo” (R.K); “Tem um professor que tenta fazer com que todo mundo participe da aula prática dele, mas eu percebo que é uma prática dele, mas ele não fala que devemos fazer assim com nossos alunos, e não fala diretamente que é inclusão” (R.L)

Observamos que os licenciandos percebem ações, tanto inclusivas quanto excludentes, que não são faladas e problematizadas, e analisam a forma com que o professor atua. 75% (9) afirmaram que essa discussão não existe no curso: “Cada um fala só da sua matéria, não aborda esses temas não” (R.H); “Não, nenhum [...] inclusive a gente percebe mais ações de exclusão que de inclusão, a professora x por exemplo, grita, tira da aula se não tiver com a meia que ela quer, com o uniforme, é



constrangedor” (R.I)

Com relação aos professores, quando foram perguntados sobre o que entendem por Inclusão em Educação, 57,14% (4) afirmaram que sua concepção sobre esse tema remetia à questão da participação e acesso: “É a possibilidade de qualquer pessoa participar das atividades. Aqui no nosso caso no curso de graduação é mostrar para os alunos que eles devem dar acesso a todas as pessoas” (R.A).

Nesse sentido, alguns consideram o termo Inclusão bastante amplo e se aproximam do conceito mais abrangente, conforme focamos nesse estudo, remetendo à participação plena de todos (Santos, 2003a):

“Inclusão em educação? a palavra é ampla né?! E o foco na educação é você oportunizar a inserção do seu aluno em todos os espaços da escola e na disciplina, trazer a participação efetiva desse aluno pra sua disciplina.” (R.B)

“Quando eu penso em inclusão eu penso num conceito mais amplo, porque quando a gente tá discutindo minorias ou discutindo problemas mais específicos, a gente tá falando de uma educação especial, mas quando a gente fala de inserção social, de inserção profissional, inserção dos professores, nos benefícios da leitura, do ensino, da educação, aí eu sinto que isso é Inclusão.” (R.G)

Percebemos que ainda é comum que as pessoas confundam os termos inclusão e integração e os coloquem como sinônimos: “Inclusão é integração, é cidadania, é direito ao trabalho, direito à escola, direito a viver, direito aos benefícios [...]” (R.G). Uns ainda insistem em tratar a Inclusão como sendo uma continuidade “melhorada” do processo de Integração vivido principalmente por deficientes nos anos 70 (Santos, 2003a, 2003b), porém não vemos como uma passagem linear ou uma espécie de progressão de estágios da Integração para a Inclusão; vemos, portanto, como diferentes paradigmas.

No entanto, entendemos que nesse caso, essa confusão pode ser de nomenclaturas e não de conceitos, pois o discurso do entrevistado, de certa forma, se aproxima do nosso referencial nesse estudo (Santos, 2003a; Booth & Ainscow, 2002; Santos & Paulino, 2008):

“[...] é exatamente uma ação contra a pedagogia da exclusão [...] Quando a gente pensa em inclusão, e eu penso na vida como um todo, porque não dá pra



pensar nos benefícios da educação, sem pensar nas práticas e políticas que atingem a escola, na medida em que ela se articula com o mundo no qual ela está. Aí sim a gente tá falando de inclusão.” (R.G)

Alguns, para além de ressaltar a participação na educação e a amplitude do tema, se reportam à questão da diferença:

“Me remete assim a alguma coisa como você incluir pessoas ou que tenham diferenças, ou que tenham dificuldades, ou é...Vivam em ambientes não tão favoráveis... Que quando a gente pensa em educação é ampla, né? [...] a primeira coisa que me aparece é diferenças, não sei se, é [...] Acho que seria a inclusão como ter oportunidade de participar do processo educativo, como uma coisa mais formal – mesmo porque a gente sabe que a educação pode ser em qualquer ambiente, mas uma coisa mais formal.” (R.E)

Uns falam de acesso no sentido de oferecer aos alunos as ferramentas para melhorar sua condição pessoal através de acesso ao conhecimento e as oportunidades que a Universidade deve oferecer:

“O que eu entendo como inclusão que é o papel aqui da nossa universidade é de democratizar os conhecimentos e não acesso as instalações, então eu trabalho muito mais voltado para a qualidade que pra quantidade, porque a minha função é permitir que um aluno que venha de uma origem desfavorecida possa ter um futuro melhor [...] Inclusão talvez seja permitir que o aluno possa ter um desdobramento da vida futura dele melhor do que está estabelecido pelo estrato social que ele nasceu, eu acho que isso é inclusão.” (R.D)

Alguns (28,57% – 2) responderam que não estão envolvidos com essa discussão e que não sabiam dizer qual sua concepção sobre Inclusão em Educação: “Confesso que eu não sei dizer isso. Essa é uma expressão nova, quer dizer não é nova, mas no nosso campo conceitual é relativamente nova. Eu realmente não sei direito” (R.C).

Outro (14,28% – 1) se reporta primeiramente a deficiências – cita principalmente deficiência física como um impedimento à realização de atividades – e entende Inclusão como vulnerabilidades físicas e sociais:

“A minha percepção sobre isso passa por uma coisa que a gente chama de

vulnerabilidade. A gente tem vulnerabilidades sociais que passam por uma deficiência física principalmente, passa pela questão da idade, da terceira idade, passa pela questão da renda também, então eu entendo basicamente uma questão de vulnerabilidade, que isso pode ser pessoal. Se uma pessoa que não tomou a vacina da poliomielite, ela depois desenvolveu lá a doença, ela teve uma vulnerabilidade biológica e isso implica em outras vulnerabilidades depois de acesso as coisas, outras questões. Já na educação, eu acho que a gente tem que tentar contemplar, diminuir essas diferenças, diminuir essas vulnerabilidades.” (R.F)

Perguntamos se os docentes veem/consideram que existe uma discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores onde atuam. 14,28% (1) afirmam que não sabem: “Acho que as pessoas falam muito dessa questão, mas eu não acompanho direito esse tipo de discussão” (R.C).

Muitos (85,71% – 6) responderam negativamente a esta questão e relatam a ausência desse tipo de discussão no curso. Percebemos ainda que os docentes reconhecem a importância de se debater mais esse tema, e relatam que não é uma discussão que tem sido realizada com frequência: “Na realidade eu acho que ela nem existe, é muito pequena” (R.A); “É... de um modo geral... é... eu não vejo isso fortalecido né, acho que não é um problema nosso aqui, é um problema geral, não é uma discussão que tá sendo trabalhada constantemente” (R.F).

“[...] isso praticamente não é discutido, a idéia de inclusão, é uma idéia contemporânea, e eu acho que o nosso curso é carente dessa discussão, acho que essa questão precisa ser mais entendida, mais discutida, até mesmo os fundamentos didático-pedagógicos, precisam ser mais trabalhados.” (R.B)

Alguns professores percebem essa discussão sobre Educação Inclusiva como um tema teórico, que não há espaço para discutir numa disciplina desportiva, que é 80% prática: “Pelo menos no meu caso, que trabalho especificamente nessa disciplina, a gente pode citar, pode comentar, responder, mas estou sendo sincero lógico, mas não há essa preocupação em abordar isso” (R.A); “Eu diria a você que eu particularmente não trabalho isso, assim, muito, né [...] mas acho que aqui dentro acho que não é uma coisa assim, que está sendo muito discutida. É o que eu penso, eu posso estar errado” (R.F).

Uns assumem que não se sentem preparados para levantar essa discussão



relatando falta de conhecimento para tratar desse assunto, e mais uma vez remetem o debate acerca da Inclusão para a questão das deficiências. Percebemos, ainda, a não preocupação em abordar esses temas, ou abordá-los quando sobra algum tempo disponível.

“[...] me falta um pouco de conhecimento nessa área, pra eu entrar muito nesse meio tal, de deficiência física e visual. Eu tenho uma certa dificuldade porque eu não me debrucei pra estudar muito, mas se você pegar a questão de diferenças sociais, tem uma aula que eu dedico a essa discussão, inclusive esse período tá meio apertado, acho que eu não vou conseguir dar... é quando eu trago essa questão de projetos sociais que quase sempre estão ligados ao futebol, na medida em que esses projetos sociais sempre se incorporam ao futebol e por outro lado, eu entendo também, que de certo modo, posso não trazer essa discussão.” (R.F.)

Existem professores que percebem que talvez esse tema só seja discutido em disciplinas que consideram afim ao tema Inclusão, como Educação Física Adaptada, por exemplo, uma disciplina que, de acordo com a ementa, trabalha conteúdos e metodologias voltados para atividades físicas com pessoas deficientes. Esses docentes colocam essa discussão como algo à parte, que fica condicionada a uma ligação do professor com essas questões; eles não conseguem relacionar suas aulas, seus conteúdos e seus objetivos com Inclusão e não percebem espaço em suas disciplinas para tratarem desse tema.

“Aqui na Educação Física? Olha, eu não sei... Eu acho que fica a cargo de algumas disciplinas. Não sei se tem... Por exemplo: Educação física adaptada, aí eu acho que é um grupo específico de pessoas que têm necessidades especiais, aí uma inclusão dessas pessoas na própria Educação Física. Agora uma discussão num âmbito maior, não, só isso, né? [...] São questões que ficam muito por conta de cada professor. Não existe, eu não vejo, por exemplo, um projeto da Escola, um projeto pedagógico, não sei o que lá, que tenha uma preocupação em trabalhar essas temáticas, assim. Porque essas temáticas, elas acabam.” (R.E)

Ressaltam, ainda, que esse tipo de discussão não acontece e que outras questões importantes mereciam ser debatidas e não são.



“Nem de longe... não tem a menor... eles se atropelaram [...], não sabe lidar com o contraditório, então são discussões que você vai discutir, conversar com alguém e não tá preparado pra ouvir e pensar no que o outro tem a contribuir, a discussão não serve pra nada, só pra perder tempo, então são sem sentido. Houve uma grande e ampla discussão? Não houve discussão nenhuma, não há discussão nenhuma, essa Escola não discute nada.” (R.D)

“Eu vejo de uma forma mais fechada, eu acho que eles têm que abrir o debate, abrir essa compreensão também, não só sobre inclusão, mas sobre o conceito de educação, conceito de escola, de instituição social, sobre as práticas e políticas de inclusão porque acaba se desvinculando as políticas mais amplas de inclusão das políticas educativas e isso tem que ser discutido através do diálogo.” (R.G)

É interessante perceber que quando os professores falam sobre seu conceito de inclusão, não limitam à deficiência, mas quando perguntados sobre a discussão em volta desse tema, a deficiência foi citada algumas vezes.

Considerações Finais

Pudemos perceber que a maioria dos docentes (57,14% – 4) relatou que percebem Inclusão em Educação como um conceito amplo, considerando participação e acesso; em contrapartida, mais da metade dos licenciandos (58,33% – 7) vinculam Inclusão à deficiência, embora tenhamos notado que, por conta das discussões sobre o tema, onde 33,33% (4) licenciandos defendiam a inclusão para todos, iniciou-se um repensar sobre essa questão, o que foi uma grata surpresa para nós.

Apesar da alta percentagem voltada para as deficiências entre os alunos, tivemos uma fala (8,33% – 1) de um licenciando referente à Inclusão/exclusão como um processo dialético, e nenhum professor relatou que entende Inclusão dessa maneira. É bastante peculiar que 28,57% (2) dos docentes tenham declarado que não estão envolvidos com essa discussão e que não sabiam dizer qual sua concepção sobre esse tema.

Apenas 14,28% (1) dos docentes se reportaram às deficiências quando perguntamos o que entendiam por Inclusão em Educação, porém percebemos que, ao longo das entrevistas, um percentual maior de professores remetem o debate acerca da Inclusão para a questão das deficiências.



Quanto às implicações relacionadas ao tema Inclusão, podemos destacar a questão direcionada aos respondentes sobre se a discussão sobre Educação Inclusiva existe no curso. Muitos dos licenciandos (75% – 9) e dos docentes (85,71% – 6) relataram a ausência desse tipo de discussão no curso. A pesquisa mostra ainda que docentes e licenciandos reconhecem a falta de envolvimento das pessoas que habitam a instituição, mas aponta também para um desejo de maior comprometimento, de parte a parte.

Quando nos propusemos a pesquisar a dimensão da construção de culturas inclusivas; a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e a dimensão de orquestração das práticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002; Santos, 2003a) na formação de professores de Educação Física da UFRJ, não tivemos o objetivo de entrar na instituição e simplesmente apontar o que é inclusivo ou não, e sim, de investigar, de ouvir e de observar as pessoas que circulam, as culturas que permeiam, as políticas que influenciam, e as práticas que se estabelecem, sempre de forma dialética e complexa, naquele lugar.

O que descobrimos é preocupante: na fala dos entrevistados docentes e discentes, predomina uma ausência de preocupação com o tema, seja em seu sentido omnilético, como o defendemos, ou mesmo em seu sentido específico (voltado somente para certos grupos de excluídos). Se a educação é um dos caminhos pelos quais se pode transformar o mundo, mas se nela não se discute (nem se dá vida (sentido e concretude) ao que se vive), ao se formar futuros professores, um assunto central como o das exclusões que permeiam tal mundo, como podemos crer no potencial transformador da educação?

Mais importante do que conhecer as percepções dos respondentes nesse estudo, foi pensar em tais respostas e problematizá-las numa perspectiva omnilética de Inclusão/exclusão no sentido considerar a complexidade presente nessas relações e perceber que o desafio atual é ir além do pensamento simples “que é de controlar e dominar o real”, e sim exercer ações e intenções capazes “de lidar com o real, e com ele dialogar e negociar” (Morin, 2011, p. 6).

Fica uma certeza e uma questão: a certeza de que precisamos garantir que tais discussões se imiscuem, com todo seu vigor dialético e complexo, no dia-a-dia das culturas, políticas e práticas de formação de professores, e a questão, que permanece uma incógnita – como garanti-las?



Referências Bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira.
- Booth, T. (1987). *Understanding Diversity*. London: Routledge.
- Booth, T. (1996). *From them to us*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index Para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Produzido pelo LaPEADE.
- Fonseca, M. P. S. (2009). *Inclusão: culturas, políticas e práticas na formação de professores de educação física da UFRJ*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Fonseca, M. P. S. & Santos, M. P. (2011). Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. *Revista Movimento UFRGS*, 17, 95-116.
- Konder, L. (1981). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Loureiro, C. F. B. E Viégas, A. (2008). Diálogos entre a tradição dialética marxiana e a complexidade em Morin: contribuições para a educação ambiental. In A. Baggio & V. Barcelos (Eds.) *Educação ambiental e complexidade: entre pensamentos e ações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), 239-262.
- Morin, E. (1977). *O Método 1. A Natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Santos, M. P. (1999/2000). Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas "sustentáveis": uma revisita à inclusão. *Educação em foco*, 4(2), 47-56.
- Santos, M. P. (2003a). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, 78-91.
- Santos, M. P. (2003b). *A formação de professores no contexto da inclusão*. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões (pp. 63-70).
- Santos, M. P. (2011). *Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética*.
- Santos, M. P. (2012). *Public policies of inclusion in Brazil: An omnillectical perspective of analysis*.
- Santos, M. P. & Leme, E. S. (2011). *Os professores e suas práticas pedagógicas à luz*



dos processos de inclusão/exclusão em educação. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Santos, M. P. & Paulino, M. M. (Eds.)(2008). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Sawaia, B. B. (2008). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.