

## FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE BRASIL E PORTUGAL<sup>14</sup>

## TEACHING TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION IN AND FOR INCLUSIVE PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON BRAZIL AND PORTUGAL

Michele Pereira de Souza da Fonseca<sup>15</sup>

### Resumo

Este estudo objetiva investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à inclusão em educação. A pesquisa foi de cunho comparativo no sentido de identificar peculiaridades e contrastes, aproximações e distanciamentos em cada caso estudado. Os resultados mostraram que, quando há preocupação com a diversidade, o olhar se volta para a prática futura e não para os estudantes dos cursos. Em ambos os cursos a ênfase nas práticas também é algo muito evidente, valorizando o rendimento e a técnica. A discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças processuais e cotidianas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação docente. Educação Física.

### Abstract

This study aims to investigate the formation of students of Physical Education courses at two public Universities (Federal University of Rio de Janeiro, Brazil and the University of Porto, Portugal) in relation to inclusion in education. The research was comparative to identify peculiarities and contrasts, approximations and distances in each case studied. The results showed that, when there is concern with diversity, future practice is considered and not the students of the courses. In both courses the emphasis on practices is also very evident, valuing performance and technique. The discussion involving the inclusion / exclusion processes is directly related to the need for procedural and daily changes.

**Keywords:** Inclusion. Teacher education. Physical Education.

---

<sup>14</sup> O presente estudo é parte da minha tese de doutorado

<sup>15</sup> Doutora em Educação (PPGE/UFRJ), Mestre em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). [michelepsf22@gmail.com](mailto:michelepsf22@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>

## Introdução

As discussões sobre formação docente considerando a perspectiva inclusiva são desafiadoras, complexas e necessárias atualmente, no sentido do reconhecimento e valorização das diferenças. No campo da Educação Física, estas questões também se apresentam, principalmente por conta do histórico excludente que ainda tem reflexos na contemporaneidade, tanto na ação quanto na formação de professores e professoras que atuam no âmbito escolar.

Este estudo se apoia numa perspectiva teórica que considera inclusão como um conceito amplo, dialético, processual e infundável, construído a partir do diálogo entre autores como Sawaia (2017); Booth e Ainscow (2011); Santos, Melo e Fonseca (2009), que busca problematizar e minimizar exclusões de toda ordem, com base em marcadores sociais da diferença que muitas vezes são subalternizados como deficiências, religiosidade, racialidade, etnia, gênero, sexualidade, classe social. Portanto, trato aqui de um processo dinâmico que deve estar em constante movimento, com a finalidade da plena participação de todos/as, considerando as diferenças como vantagem pedagógica<sup>16</sup> (CANDAU, 2020, 2016a, 2016b).

Considerando isso, esta pesquisa objetiva investigar a percepção de estudantes e professores/as dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à formação docente na e para perspectiva inclusiva.

A formação docente tem sido bastante discutida (NÓVOA, 1997, 2002, 2009; PÉREZ GÓMEZ, 2001, TARDIF, 2014) apresentando inquietações acerca da identidade, dos saberes docentes e da formação no sentido reflexivo, crítico, intelectual e transformador, dentre tantos outros aspectos que atualmente ainda são prementes. Imbernón (2016) reforça preocupações com o processo de formação considerando

---

<sup>16</sup> Candau cita em seus estudos sobre diferenças como vantagem pedagógica, conforme proposto pela educadora argentina Emilia Ferreiro (apud LERNER, 2007). LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. In: Conferencia dictada en las primeras jornadas de educación intercultural de la provincia de buenos aires: género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. La Plata, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 28, n. 4, dez. 2007.

conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores em processos de inovação e mudança.

Esse princípio reflexivo na formação docente, aborda a necessidade de formar professores/as para refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que essa reflexão-na-ação tenha uma abordagem crítica e seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Nóvoa (2001, s/p), no início dos anos 2000, já apontava sobre a relevância do paradigma do professor reflexivo na área de formação de professores, “isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática”. Essa perspectiva busca compartilhar experiências, trocas e facilitar o trabalho em conjunto, rumo a construção de atitudes reflexivas e críticas por parte dos professores/as.

Pérez Gómez (2001), Imbernón (2011) e Tardif (2014) se aproximam quando não consideram a reflexão como um trabalho individual ou mecânico, mas sim, que pressupõe relações sociais coletivas ao participar de prática crítica e transformadora. Tal apontamento remete à ideia de coletividade, diálogo e participação, importante na formação/ação docente, especialmente no que tange aos processos de inclusão.

Dessa forma, ao buscar uma formação crítica e reflexiva na formação inicial docente, é importante considerar o professor formador adotando práticas norteadas pela reflexão-na-ação. Em todo esse processo, tanto o professor/a em formação quanto o professor/a formador/a, precisam estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa.

Nesse sentido, Canen (2001, 1997a, 1997b) e Candau (2020; 2016b) assinalam a importância da formação docente numa perspectiva de diálogo das diferenças, se distanciando de práticas pedagógicas homogeneizadoras, justamente porque vivemos numa sociedade composta de uma diversidade social, étnica e cultural que muitas vezes é desconsiderada. As diferenças são desconsideradas também no campo da Educação Física escolar quando está se aproxima exclusivamente de influências biologizantes e meramente técnicas, e não reconhece concepções de corpo e movimento por meio de uma abordagem crítica com relação aos aspectos sociais, políticos, culturais, ideológicos e afetivos.

A Educação Física ainda tem reflexos de uma história excludente, enfatizada pelo rendimento, *performance* e prática pela prática. Essa última expressão significa uma prática sem objetivo pedagógico, enfocando unicamente o fazer, e não com cunho educacional (FONSECA,2009; SILVA, 2004; SILVA, 2008).

No Brasil, a Educação Física foi muito influenciada pela área médica, com objetivos higiênicos, de prevenção de doenças e por interesses militares. Especialmente a década de 1970 e 1980, foi um período de muitas denúncias sobre o papel da Educação Física em favor de um poder hegemônico, determinante e opressor, que se revelava em termos pedagógicos sob padrões tecnicistas, esportivizantes e rigidamente disciplinares, considerando somente a prática física e reduzindo o ser humano à concepção puramente biológica (FONSECA, 2009).

Historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento, fundamentos de seu trabalho, aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1998, p.28/29).

A partir dos anos 1980, inaugurou-se um período de crise da Educação Física, objetivando repensar essas influências citadas. Daí surgiram concepções pedagógicas, dentre as que mais se destacam: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e crítico-emancipatória (BRASIL, 2000, 1998).

Todas essas concepções buscaram ressignificar a Educação Física no âmbito escolar e também na formação docente, levando em consideração o desenvolvimento integral do estudante como cidadão, distanciando-se de práticas puramente tecnicistas. Mas, dentre tantas concepções e abordagens nesse sentido, a vertente que considera meramente o rendimento e aspectos técnicos ainda hoje se apresenta na Educação Física escolar e na formação de professores?

Fonseca e Silva (2010) sinalizam que, em termos de discurso é possível observar que há uma passagem da valorização do biológico para o sociocultural, embora algumas práticas permaneçam praticamente inalteradas. Por que essa mudança efetiva ainda não encontra reflexo nas práticas? Com essa preocupação, a partir da década de 1990

se consolidam algumas concepções que dialogam sobremaneira com aspectos socioculturais, mesmo se embasando em perspectivas teóricas diferentes, como por exemplo a concepção crítico-superadora e a concepção cultural.

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

A perspectiva cultural da Educação Física busca inspiração nas teorias pós-críticas para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento da cultura corporal pertencente a vários grupos que coabitam a sociedade (NEIRA, 2019, p. 259-260).

Tais propostas têm em comum o distanciamento com as questões puramente técnicas, apontando para a expressão do corpo em movimento (corpo esse que é diverso, que tem limites e potencialidades), na medida em que pode ampliar as possibilidades de ação com vistas a considerar a heterogeneidade que nos cerca. Se todos têm direito à prática da Educação Física, é basilar que as concepções de Educação Física possibilitem tal direito efetivamente, se refletindo na formação e na ação docente. Nesse sentido, considerando a Educação Física escolar numa perspectiva inclusiva e participativa, busca-se:

[...] valorizar e reconhecer as diferenças, não as identificando como obstáculos e sim como desafios, como recursos que podem enriquecer as relações humanas e promover ações transformadoras na Educação Física escolar e na formação docente nessa área (FONSECA, 2014, p.61).

A valorização somente de gestos técnicos e de rendimento em detrimento da formação integral de estudantes na Educação Física escolar e na formação docente se apresenta como prática excludente, pois desconsidera todas as questões relacionadas à Cultura Corporal e os desdobramentos sociais e históricos. Essas elaborações se aproximam da perspectiva inclusiva na medida em que não se busca formar atletas e sim, ampliar o universo de diversas possibilidades de práticas corporais, que não

privilegia exclusivamente as habilidades e técnicas, mas sim o cunho pedagógico. Desse modo, possibilita a participação de todos os envolvidos, ampliando a gama de ação, pois não se prende somente aos esportes, e é colocada em ação por meio de diversos elementos da cultura corporal e suas variações, considerando a heterogeneidade presente nas escolas e nas universidades.

É a partir deste prisma que se busca formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física na contemporaneidade e isso abre espaço para a possibilidade de adotar estratégias onde as diferenças possam coexistir democraticamente, mas não de forma ingênua.

Tal ênfase em aspectos técnicos, biologizantes e de desempenho, bem como o não reconhecimento das diferenças, tem reflexo tanto na ação quanto na formação docente na área da Educação Física. Penso aqui na Educação Física como um todo, tanto em como esses futuros professores são formados na universidade, quanto em como atuarão enquanto futuros professores. Nesse sentido, Canen (1997b, p.479) corrobora apontando que:

A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

Considerando essas complexidades e entrelaçamentos entre ação/formação docente e inclusão, Fonseca (2014) vem desenvolvendo a ideia de pensar numa formação na e para perspectiva inclusiva, desdobradas em estudos como Leme e Fonseca (2020a); Leme e Fonseca (2020b).

A expressão 'formação na e para perspectiva inclusiva' justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados **para** lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados **na** formação. Nesse sentido, o 'na perspectiva inclusiva' significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. O 'para perspectiva inclusiva'

significa perceber o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação.

Em suma, propõe humanizar as relações de preparação para o exercício da docência ao longo da trajetória formativa com vistas a lidar com as diferenças presentes na prática docente no chão da escola, mas também com as diferenças constitutivas desses docentes em formação, numa relação dialética entre o **na** e o **para**, afetando-se mutuamente. É considerar a formação como um exercício de constante reflexão e não como um período estanque de preparação puramente instrumental, técnica e resolutivo.

Assim, intenciono neste estudo um olhar amplo acerca da formação docente, considerando os processos de inclusão/exclusão que ocorrem cotidianamente na trajetória formativa dos sujeitos pesquisados. Tal preocupação remete-se à práxis teoria e prática e compreende a dialeticidade e complexidade das relações e construções coletivas porque se a formação não considerar o estudante em sua singularidade, dificilmente ele entenderá as diferenças que o cercam e como lidar com isso.

Diante deste quadro, surgem perguntas que não querem calar: Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? [...] Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? [...] Quantos de nossos acadêmicos são, de fato, preparados para essa proposta? (SANTOS, 2003, p.79).

Uma formação docente que não problematiza as igualdades e as diferenças, produz uma visão acrítica sobre os próprios futuros professores e sobre quem estes encontrarão em sua prática futura nas escolas. Exatamente por isso, esta pesquisa engloba futuros docentes e docentes formadores.

Especificamente no campo da Educação Física, para engajar-se em uma formação crítico-reflexiva que volte o olhar na e para a perspectiva inclusiva, é importante interromper um círculo vicioso excludente que abrange a ação e a formação docente sem reflexão e é alimentada pela ênfase na aptidão física, pois a Educação Física

escolar não é local de formação de atletas, assim como as faculdades de Educação Física, que formam futuros professores, também não o são (FONSECA, 2014).

[...] influenciados pela formação recebida, desenvolveram posturas discriminadoras, uma vez que o trabalho estava voltado aos mais habilitados e talentosos. Os não aptos na obtenção de tal rendimento eram simplesmente deixados de lado, como é possível constatar, em pleno século XXI, com bastante frequência, em muitas práticas escolares no País (CHICON, 2008, p. 30).

Dessa forma, situações excludentes na formação docente podem fazer com que os futuros professores/as, se não formados numa perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva, reproduzam tais exclusões em sua prática profissional futura. Obviamente, essa não é uma determinação fixa tão linear assim, porém Longhini e Nardi (2007, p. 82), apoiados em autores como Adams e Krockover (1997) e Grossman et al (1989), confirmam que “muitos dos licenciandos, ao iniciarem sua prática pedagógica, acabam reproduzindo modelos de ensino baseados nas práticas de ex-professores que tiveram durante sua vivência como aluno”. Nesse sentido, a formação na e para perspectiva inclusiva opera a partir de intenções e ações direcionadas à afirmação de uma educação democrática, a visibilidade, o respeito e a valorização das diferenças presentes na nossa sociedade.

## **Metodologia**

O presente estudo é parte da minha tese de doutorado (FONSECA, 2014), cujo foco foi investigar a formação de professores de Educação Física para atuar no âmbito escolar. No Brasil, o alvo do estudo foi o curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Em Portugal, foi o curso de Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), pois a habilitação para atuar em âmbito escolar em Portugal somente se dá com a conclusão desses dois cursos.



Considerando isso, os participantes da pesquisa foram estudantes e docentes dessas instituições. O instrumento de coleta de dados se constituiu de questionário online que foi direcionado para os respondentes via secretaria acadêmica dos cursos com perguntas abertas e fechadas, contendo um total de 18 questões. Este se constituiu como um questionário espelho, pois apresentava as mesmas questões para estudantes e professores/as, o que possibilitou o cruzamento e discussão dos dados durante a análise. Para este recorte, escolhi apresentar reflexões acerca de 4 perguntas, acompanhadas também de questões relativas ao perfil dos respondentes.

Com relação ao curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ, dos 895 estudantes regularmente matriculados, 139 responderam ao questionário e dos 45 professores, 19 responderam. Com relação ao curso Mestrado em Ensino de Educação Física FADEUP, dos 287 estudantes<sup>17</sup> matriculados, 89 responderam e dos 32 professores, 19 responderam.

O estudo constituiu-se numa pesquisa eminentemente qualitativa, porém utilizei abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e embasar as interpretações e discussões dos dados qualitativos, principal foco deste estudo. Como aborda duas realidades distintas, esta pesquisa foi de cunho comparativo no sentido de identificar peculiaridades e contrastes, aproximações e distanciamentos em cada caso estudado, sem generalizações (SCHNEIDER E SCHMITT,1998; FERREIRA, 2008).

### **Análises, discussões e reflexões...**

Início esta seção apresentando o perfil dos respondentes. Responderam ao questionário 139 estudantes da EEFD, 44,6% do gênero masculino e a maioria (55,4%) do gênero feminino; 89 estudantes da FADEUP, a maioria (60,7%) do gênero masculino e 39,3 % do gênero feminino. Com relação aos docentes, dos 19 professores da EEFD que responderam ao questionário, 52,6% assinalaram ser do gênero feminino e 47,4%

---

<sup>17</sup> Para esta pesquisa, foi considerado somente os estudantes do Mestrado em Ensino de Educação Física da FADEUP, pois somente os que concluem o mestrado podem atuar no âmbito escolar.

masculino. Dos 19 professores da FADEUP que responderam ao questionário, a maioria (78,9%) é do gênero masculino e 21,1% do gênero feminino.

Considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>18</sup>, perguntei aos respondentes qual a sua cor ou raça. A maioria dos estudantes brasileiros pesquisados se autodeclarou de cor branca (52,9%), seguidos por 30,4% que assinalou ser de cor parda e 15,2% de cor preta. A maioria absoluta dos estudantes portugueses se autodeclarou de cor branca (94,7%). O panorama predominantemente de cor branca prevaleceu, também, entre os professores de ambas as instituições: 78,9% dos professores da EEFD se autodeclarou branco, 15,8% pardo e apenas um (5,3%) de cor preta; 94,7% dos professores da FADEUP se autodeclarou branco e apenas um (5,3%) pardo.

Chama a atenção que não há entre os respondentes de Portugal nenhum estudante negro e entre os estudantes brasileiros esse número também é pequeno. Quanto aos docentes, o cenário não é diferente. Fica evidente, considerando os achados desta investigação, a histórica exclusão dos/as negros/as no Ensino Superior público em ambos os países. Em termos de Brasil, Vieira (2013, p. 49) confirma tais dados quando aponta que “ocorre uma sub-representação de negros na universidade pública quando comparados ao percentual de negros na sociedade brasileira”. A lei 12.711/2012<sup>19</sup> (BRASIL, 2012) se configura como um importante marco inclusivo enquanto política de acesso de negros/as ao ensino superior.

Importante apontar ainda que nenhum respondente relatou possuir alguma deficiência, considerando estudantes e docentes de ambos os países. No Brasil, uma alteração na lei 12.711/2012 inseriu também pessoas com deficiência na reserva de vagas nas instituições federais de ensino, originando a lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

---

<sup>18</sup> No primeiro Censo Demográfico realizado no Brasil, em 1872, a classificação por raças estava presente na forma de quatro opções de resposta: branco, preto, pardo e caboclo, esta última dirigida a contabilizar a população indígena do País. A partir do censo de 1991, com a inclusão da categoria indígena, a classificação passa a ser de "cor ou raça" e define cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)

<sup>19</sup> No Brasil, em 2012, foi aprovada a Lei 12.711, determinando que as instituições federais devem destinar 50% de suas matrículas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas – conforme definições usadas IBGE, de baixa renda e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A coleta desses dados foi antes da efetivação dessa lei na UFRJ, que ocorreu somente em 2018, isso demonstra a significância dessa política de ação afirmativa.

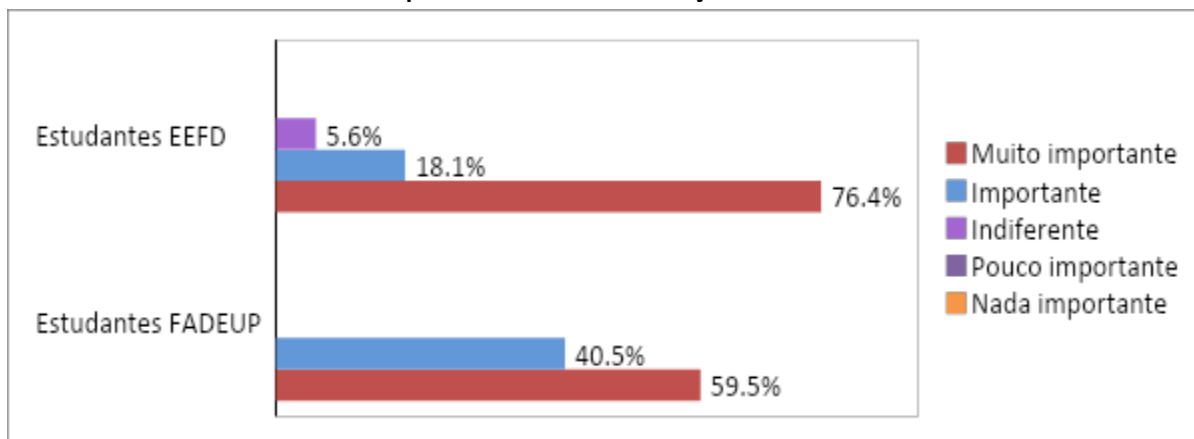
Foram elencadas quatro perguntas que levam a reflexão sobre a formação na e para perspectiva inclusiva que abordaram: a importância acerca da educação inclusiva; a discussão sobre inclusão/exclusão na(s) disciplina(s); a preocupação em atender a diversidade de estudantes; preocupação em discutir diversidade.

Mesmo reconhecendo que diversidade e diferença não são termos sinônimos (MISKOLCI, 2016, BRAH, 2006), nesta pesquisa optei por utilizar nas perguntas a palavra diversidade ao invés de diferença. Esta decisão é corroborada por Candau (2020, p.39) que afirma que: “O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que tenho realizado, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” A ideia foi tentar aproximar da realidade dos respondentes como forma de melhor comunicar a intenção da pesquisa e utilizar a palavra mais palatável no sentido de considerar a pluralidade de modos de ser e estar no mundo.

Para averiguar o grau de importância considerados por estudantes e docentes acerca da discussão sobre a educação inclusiva no curso de formação de professores/as, pedi que assinalassem de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), além disso, os respondentes teriam que justificar sua resposta. Essa pergunta foi pensada para verificar a impressão geral dos respondentes, não focalizando em uma disciplina específica, mas sim, se eles consideram tal temática importante no curso, ou não.

A maioria dos estudantes de ambas as instituições assinalou que tal discussão é *muito importante*, 76,4% estudantes da EEFD e 59,5% estudantes da FADEUP. Grande parte das respostas dos estudantes se fixou em *muito importante* e *importante*, conforme demonstrado no quadro abaixo:

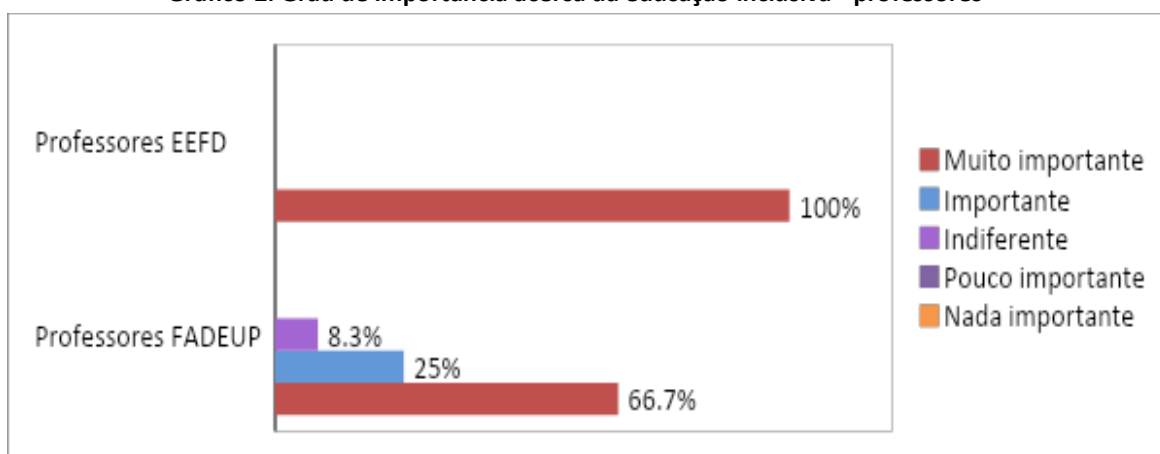
Gráfico 1: Grau de importância acerca da educação inclusiva - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Grande parte dos docentes respondentes também concorda que tal discussão é muito importante, 100% dos professores da EEFD e 66,7% dos professores da FADEUP. A maioria das respostas dos docentes também se fixou em *muito importante* e *importante*, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Gráfico 2: Grau de importância acerca da educação inclusiva - professores



Fonte: Dados de pesquisa

A justificativa de todos os/as respondentes se direcionou a concordar com a importância dessa discussão durante a formação, porém noto que em nenhuma justificativa, seja de estudante ou professor/a, está presente a questão de considerar a formação **na** perspectiva inclusiva e sim a formação **para** perspectiva inclusiva. Isto é, segundo esses primeiros relatos, há uma preocupação genuína de que esse tema esteja

presente nas discussões, mas o olhar está focando somente para a atuação docente futura.

Este já pode ser um primeiro indício de que a preocupação se fixa em preparar os estudantes para trabalhar com as diferenças na profissão docente por vir, mas não de olhar para estas dentro do curso. Ressalto abaixo, em negrito, trechos dos depoimentos de representantes (estudantes e professores) de cada instituição que evidenciam a preocupação em estarem preparados **para** lidar com questões envolvendo a inclusão na prática futura:

Durante a graduação devemos refletir e nos preparar para a atuação docente, que se dará em uma sociedade onde os indivíduos por diversos motivos são diferentes (perceptivelmente ou não) e, portanto, precisamos estar preparados para entender e atender as necessidades que **ocorrerão ao longo de nossa atuação** (estudante EEFD 185).

É muito importante. Enquanto curso de formação de futuros professores é importante abordar esta temática, pois nos dias de hoje está presente em todas as escolas, e enquanto futuros professores devemos saber agir nessas **situações futuras** (estudante FADEUP 161).

Uma vez que estes alunos estarão inclusos no ensino público, é importante discutir estas questões ao longo do curso de formação e em cada unidade curricular para **melhor prepará-los** (docente EEFD 10).

Porque os indivíduos, **seus futuros alunos**, têm sempre características muito díspares e são singulares e cada vez mais a inclusão está na ordem do dia (docente FADEUP 26).

Ressalto ainda posições de estudantes e docentes da EEFD que reconhecem a importância dessa discussão, porém apontam que, em sua percepção, em geral, não há preocupação com tal tema.

Não observo qualquer preocupação dos docentes a este respeito (docente EEFD 33).

Importante, porém pouquíssimo discutido (estudante EEFD 83).

A palavra preparação esteve presente em grande parte das justificativas e também ressaltada nas respostas acima expostas. Nesse sentido, estaremos em algum

momento aptos, prontos para lidar com a inclusão, as diferenças e todos os desafios que se apresentarem? Arrisco-me a dizer que não, pois como já dizia Paulo Freire (1997), somos seres inacabados e como tal, em permanente aprendizado a partir de experiências que constroem, desconstroem e reconstroem muitas (in)certezas ao longo do caminho formativo na e para a docência.

Com isso, não estaremos preparados do sentido estático do termo e sim, processualmente nos preparando à medida que as situações emergem. Falo de preparo não como uma preparação prévia técnica-metodológica para lidar com as diferenças e sim, um preparo atitudinal, crítico, cidadão, investigativo e criativo. Faitanin e Costa (2009, p. 5) afirmam que “não há a necessidade de estarem totalmente preparadas para atuar com a diversidade humana, pois os alunos, como seres humanos, apresentam subjetividade e singularidade, e, portanto, estão em constante diferenciação”.

Embora as experiências instituintes ao longo da formação sejam muito significativas para tecer a profissão docente continuamente, essa preparação não vem somente das experiências formais ao longo do tempo que se passa na universidade. Tardif (2014, p. 72) assinala que “a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino”. É importante, portanto, que a formação inicial resgate essas experiências e incite a reflexão sobre esses desdobramentos para a ação/formação docente, pois, se abrir para entender o outro e continuamente buscar melhores relações com os sujeitos e suas histórias levando em conta as diferenças presentes no âmbito educacional, faz com que reconheçamos e valorizemos nossas próprias trajetórias pessoais e profissionais.

Pedi aos respondentes que assinalassem *sim*, *não* ou *em alguns momentos*, para três questões específicas, conforme podemos verificar abaixo:

Quadro 1: Tríade de perguntas

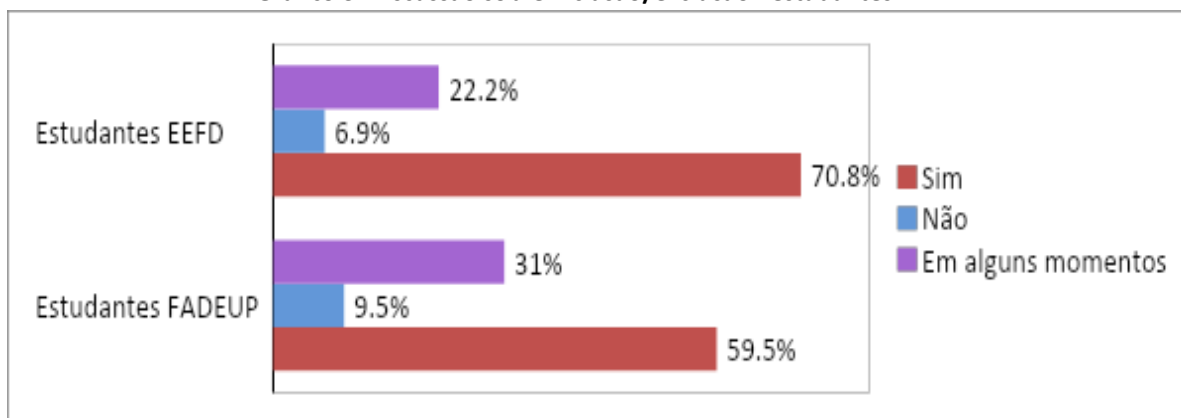
| Estudantes   |                          |                          |                          | Professores   |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | Sim                      | Não                      | Em alguns momentos       |   | Sim                      | Não                      | Em alguns momentos       |
| A discussão sobre inclusão/exclusão está/estive presente em alguma(s) disciplina(s) que você cursa/cursou?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A discussão sobre inclusão/exclusão está presente na(s) disciplina(s) que o sr (a) ministra?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por quê? <input type="text"/>  |                          |                          |                          | Por quê? <input type="text"/>   |                          |                          |                          |
| Você percebe que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | O(A) senhor(a) tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por quê? <input type="text"/>  |                          |                          |                          | Por quê? <input type="text"/>   |                          |                          |                          |
| Os professores têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A discussão sobre diversidade está presente nas suas aulas?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por quê? <input type="text"/>  |                          |                          |                          | Por quê? <input type="text"/>   |                          |                          |                          |

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre se há discussão acerca de inclusão/exclusão, perguntei aos estudantes se tal assunto está presente em alguma(s) disciplina(s) que eles cursam/cursaram, e aos professores/as, se está presente na(s) disciplina(s) que eles ministram. Esta pergunta se fez importante para verificar um passo além da questão anterior, onde os respondentes indicaram o grau de importância dessa temática, e agora mais especificamente na disciplina cursada ou ministrada.

A maioria dos respondentes de ambas as universidades afirmou que *sim*. Quanto aos estudantes, 70,8% dos estudantes da EEFD e 59,5% dos estudantes da FADEUP concordaram positivamente.

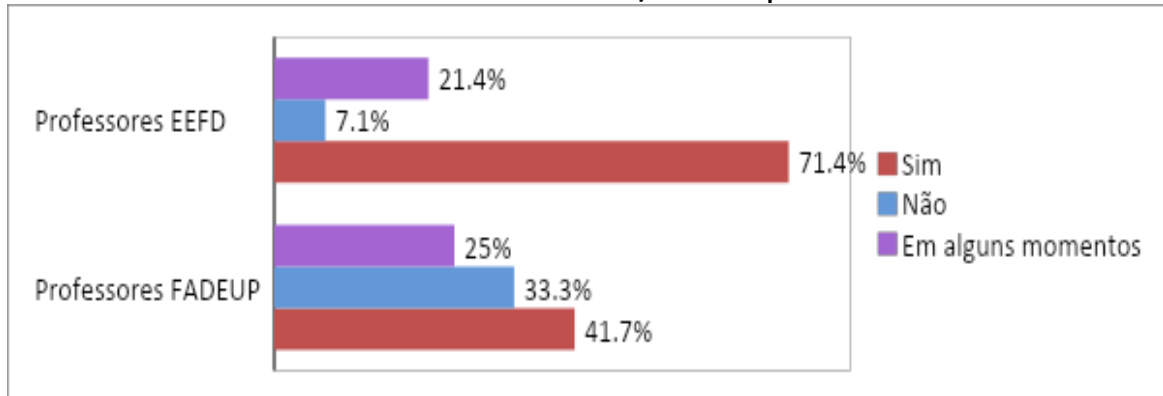
Gráfico 3: Discussão sobre inclusão/exclusão - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Quanto aos professores, 71,4% da EEFD, 41,7% da FADEUP assinalaram *sim*, porém é importante ressaltar que, especialmente no contexto português, as opiniões voltadas ao *não* e em *alguns momentos* foi significativa.

Gráfico 4: Discussão sobre inclusão/exclusão - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Julgo importante inicialmente mostrar as justificativas que demonstram que essa discussão não faz parte do cotidiano dos respondentes. É evidenciado, portanto, uma contradição, onde os estudantes lamentam tal ausência e os docentes não reconhecem a necessidade de discutir esse tema, além de justificarem que não há espaço em sua área de saber.

Não. Os professores ainda não possuem uma ampla visão e nem sequer falam dessa importância (estudante EEFD 96).

Não. Apesar do contexto social onde estou inserido não transparecer este tipo de situações, considero que seja importante discutir acerca de um problema real na nossa área de formação (estudante FADEUP 36).

Não. Por se tratar de uma **disciplina dita "dura"**, não são comuns os espaços para este tipo de discussão. Muitos estudantes chegam à sala em busca pelos conhecimentos formais. (docente EEFD 33)

Não. Porque **não tem nada a ver** (docente FADEUP 4).

Entendo que a trajetória formativa não se dá somente pelo campo do ensino, porém, nessa pergunta me ative somente a como essa discussão se apresenta (ou não) nas disciplinas. O que assinalo em negrito nos depoimentos acima retrata que essa discussão não está presente em todas as disciplinas, mesmo nesses cursos que formam



professores/as para atuar na Educação Física escolar. Por que numa “disciplina dita “dura”, como aponta um docente, esta discussão não cabe? O que separa os conhecimentos formais de conhecimentos que atendam às necessidades específicas de algumas pessoas?

Fonseca (2014), Fonseca, Ferreira e Silva (2019), Ferreira et al (2019) ao analisarem documentos norteadores das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras apontam possibilidades de discussão sobre inclusão e diferenças, mesmo em disciplinas que historicamente não tratam desses temas. A anatomia, que por exemplo, aborda características do corpo humano, anatomia funcional da coluna vertebral, sistema muscular ou aspectos morfológicos da marcha, poderia problematizar: qual corpo estaria em tela nas aulas? Qual movimento funcional? Marcha de quem? Especificidades de corpos com deficiência, de crianças, adolescentes, idosos seriam contemplados ou somente ‘corpos padrão’?

Portanto, a discussão envolvendo inclusão/exclusão deve estar restrita a uma disciplina específica? Nesse caso, não urge necessariamente a mudança dos documentos norteadores e sim uma outra forma de se apropriar desses escritos e repensar como esses documentos podem refletir culturas, políticas e práticas inclusivas, mesmo em disciplinas de cunho biológico, como no exemplo citado. Para tanto, é importante ter um olhar mais ampliado voltado para considerar as diferenças que atravessam os estudantes.

Embora a maioria tenha assinalado *sim*, grande parte das justificativas de professores/as da EEFD e estudantes da EEFD e da FADEUP encaminharam para disciplinas específicas que tratam dessa questão como Educação Física Adaptada na EEFD e Populações especiais na FADEUP. Mas será que somente estas disciplinas têm a função de discutir esse tema? Os temas relativos à inclusão/exclusão somente têm relação com a deficiência?

A **única** disciplina que cursei até agora que tratou diretamente com esse assunto foi a de Educação Física Adaptada. Disciplina esta que trabalha diretamente com esse assunto (estudante EEFD 141).

Quando abordamos as questões relacionadas com **peças com deficiência** na disciplina populações especiais (estudante FADEUP 11).

A disciplina que ministro é do 1º período, portanto, os alunos ainda não tiveram disciplinas específicas que abordem diferenças, como Educação Física Adaptada (docente EEFD 38).

Nessa lógica disciplinar, uma única disciplina não dá conta de toda complexidade envolvendo as deficiências. A quem serve, por exemplo, as disciplinas que ensinam técnicas, táticas e metodologias de ensino para aprendizagem dos esportes? Para quem? Quem serão esses estudantes? Somente pessoas sem deficiências? Este assunto precisa estar presente em todas as disciplinas considerando suas especificidades. A formação para a perspectiva inclusiva advém de toda a trajetória formativa, em todas as disciplinas, porque o objetivo é formar para lidar com as diferenças e não com ‘pessoas padrão’ sem necessidades específicas diversas.

Historicamente quando se aborda o tema inclusão muito se associa estritamente as questões envolvendo as deficiências (FONSECA E SILVA, 2010), porém, resalto a importância da amplitude do conceito de inclusão, como o que embasa esse estudo, considerando também outros marcadores sociais da diferença, para além da deficiência.

Desde o primeiro período, o fazer docente precisa estar presente nas discussões das disciplinas e principalmente sobre quem será esse futuro aluno/a, portanto, as discussões abarcando inclusão e diferenças devem permear todas as experiências docentes, aproximando essa formação do chão da escola, tendo contato com a diversidade de estudantes por meio de diversas experiências de iniciação à docência, não só na parte final do curso, formalizada nos estágios ou prática de ensino.

Alguns poucos respondentes de ambos os países justificaram que tal discussão está presente nas disciplinas que ministram ou que cursam, sem apontar alguma especificamente.

Sim. Para que desenvolvêssemos a habilidade de lidar com a situação de exclusão e solucioná-la da melhor forma possível (estudante EEFD 53).

Sim, porque é um tema atual deveras importante na formação de professores (estudante FADEUP 179).

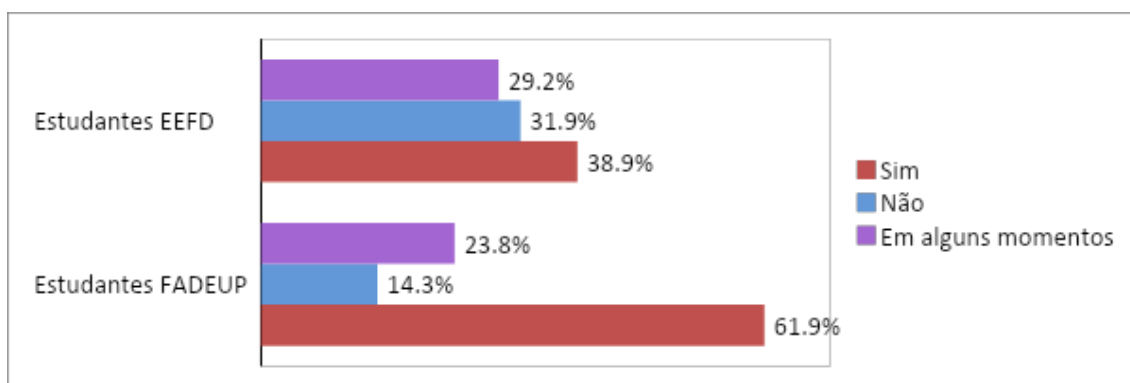
Porque a educação física eventualmente pratica uma das piores formas de exclusão, a exclusão pela habilidade (docente EEFD 14).

Porque considero ser determinante para a formação de professores atualmente (docente FADEUP 32).

Canen (1997b, p.477) justifica a importância do diálogo das diferenças estar presente na formação, posto que “a escola brasileira atua em uma sociedade multicultural, em que a diversidade de universos socioculturais de grande parte da população é ignorada em práticas pedagógico-curriculares homogeneizadoras”. Nesse sentido, resalto a importância de identificar, especialmente na fala dos professores/as, a preocupação com esse tema, principalmente no que tange a exclusão por habilidade, tão presente na Educação Física escolar e com reflexos na formação docente, corroborando o círculo vicioso excludente, como resalta Fonseca (2014).

Perguntei aos estudantes se eles percebem que há alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na instituição e particularmente nas suas turmas, e aos professores/as se eles têm essa preocupação enquanto docentes responsáveis pela turma. A maioria dos estudantes de ambas as instituições afirmou que *sim*, porém na FADEUP essa afirmativa se destacou com 61,9% das respostas e na EEFD esse resultado foi mais equilibrado (38,9%).

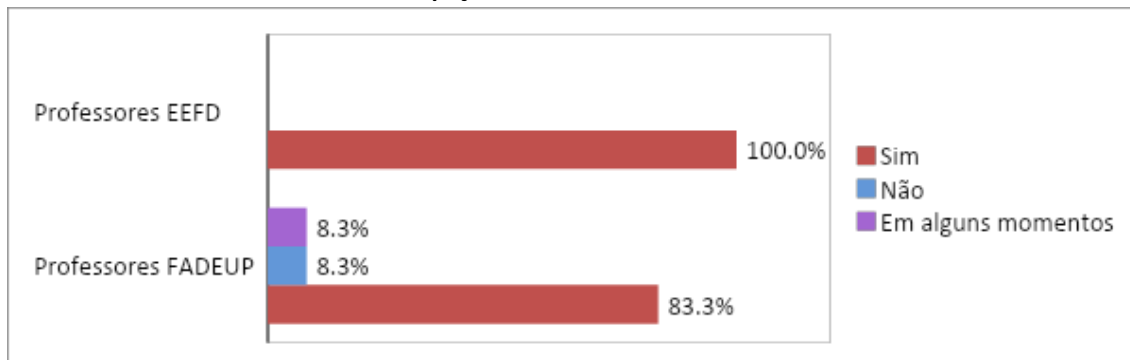
Gráfico 5: Preocupação em atender a diversidade – estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Todos os professores/as respondentes da EEFD afirmaram unanimemente que *sim* e 83,3% dos professores da FADEUP também concordaram positivamente.

Gráfico 6: Preocupação em atender a diversidade - docentes



Fonte: Dados de pesquisa

As justificativas indicativas do *sim* demonstram que tal preocupação se faz presente, especialmente reconhecendo as particularidades e as dificuldades nesse processo.

Sim. A instituição procura atender da melhor maneira qualquer tipo de indivíduo (estudante EEFD 144).

Sim. Nossos alunos são **muito carentes** e necessitam de estratégias/abordagens especiais que sejam capazes de contribuir para a sua formação (docente EEFD 34).

Sim. **A diversidade torna a comunicação, a relação e a interação mais complexa, mais suscetível a desentendimentos e incompreensões**, mas tem a possibilidade de nos enriquecer a experiência, alargar e polifacetar as perspectivas e a visão do mundo, das coisas e das pessoas (docente FADEUP 21).

Destaco, nas falas acima, duas expressões importantes para reflexão. Uma tem relação com a fala do respondente 34 que utiliza a palavra 'carentes' e não discorre sobre quais seriam essas, porém seria importante problematizar se são no campo cognitivo, emocional, social e/ou financeiro. Outra é do docente 21, apesar de apontar que a diversidade enriquece as experiências, ainda retrata a ideia de que estas podem ser obstáculos ou geram dificuldades, indo de encontro ao que apregoa Candau (2020, 2016a, 2016b) considerando as diferenças como vantagem pedagógica.

Por outro lado, as justificativas do *não*, ressaltam o não engajamento em atender a diversidade, e de certa maneira, demonstram alguns docentes se eximindo da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua disciplina.

Não. Nem todos os professores têm este tipo de preocupação (estudantes EEFD 188).

Não sinto que haja uma preocupação por parte dos professores, no entanto isso deveria ser levado em conta visto que o aumento de diversidade de alunos também permite uma melhor formação e informação (estudante FADEUP 37).

Não. Na minha UC (estágio pedagógico) não se aplica (docente FADEUP 7).

Esta questão teve a intenção de refletir sobre a percepção dos respondentes acerca da perspectiva inclusiva **na** formação, ou seja, se as diferenças existentes dentro do curso são consideradas. (LEME E FONSECA, 2020a; 2020b). Nesse sentido, com base nessas falas: como não considerar as diferenças dentro de um curso de formação de professores, se notadamente vivemos numa sociedade heterogênea e plural (MOREIRA, 2002)? Como tal discussão não se aplica à disciplina de estágio, por exemplo? Lidar com as diferenças é somente função de alguns?

Ainda com relação a essa não preocupação em atender a diversidade de alunos, os estudantes da EEFD elencaram pontos relativos ao não reconhecimento e valorização das diferenças, apontando especificamente questões ligadas ao rendimento.

Há professores que ainda não se preocupam com isso. Tratando os alunos como atletas e não se importando com o aprendizado em que o graduando utilizará para ensinar seus futuros alunos. E nesses casos, quando um aluno não é bom o suficiente, não é "atleta" sofre com o professor e até reprova na matéria por isso (estudante EEFD 52).

Os professores cobram dos alunos nas avaliações físicas de acordo com o biotipo dos alunos (estudante EEFD 229).

A faculdade de Educação Física ainda mantém um viés esportivista, de como que os alunos ficam quase que 100% voltados à prática, e os professores utilizam a didática tradicional de avaliação somativa (estudante EEFD 95).

Tal ponto, envolvendo prioritariamente a ênfase no rendimento, já foi amplamente debatido por Silva (2004), Silva (2008) e Fonseca (2009, 2014), demonstrando que esta ainda é uma questão candente e recorrente na Educação Física brasileira, seja no âmbito escolar, seja na formação docente. Para Sawaia (2017) a exclusão é complexa e multifacetada, acontece de diferentes maneiras e precisa ser percebida para que seja combatida, portanto, é fundamental atentar para a exclusão por habilidade que é evidenciada se a prática da Educação Física, em ambas as esferas, se pautar em elementos extremamente técnicos enfocando somente o rendimento.

Assim, é importante problematizar o viés da formação inicial docente, em termos de concepções curriculares. Autores como Rangel-Betti e Betti (1996) e Darido (1995) afirmam que embora o currículo tradicional-esportivo tenha se iniciado no final da década de 1960, consolidando-se na década de 1970, ainda hoje tem espaço em alguns cursos de Educação Física. Nesse currículo, a ênfase é no saber fazer para ensinar, onde as disciplinas práticas e esportivas têm grande destaque em detrimento das chamadas disciplinas teóricas, explicitando a dicotomia teoria-prática e a formação do professor como atleta. Ressalta-se então, fortemente a questão prática relacionada à execução e demonstração de habilidades motoras e técnicas, principalmente ligadas aos esportes. Darido (1995, p.124) reforça que nesse currículo há “uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar”.

Castellani Filho (1993) apresenta alguns códigos que descaracterizam a Educação Física enquanto prática pedagógica autônoma, sendo um deles, o código esportista, onde o aluno é atleta e o professor treinador. Baseado nisso, podemos dizer que o professor treinador hoje, foi aluno atleta na formação docente? Continuará este a reproduzir tais práticas na sua ação docente? Essa é mais uma evidência do círculo vicioso excludente citada por Fonseca (2014) que vai em oposição à formação docente na e para perspectiva inclusiva.

Obviamente isso não é uma determinação linear e sim uma problematização sobre quais professores/as estão sendo formados, pois acredito que quando o cunho educacional da Educação Física é negligenciado e a habilidade física é ressaltada, a

chance de excluir estudantes rotulados como inábeis para a prática aumenta substancialmente. A concepção de currículo tradicional-esportivo contribui para esse tipo de formação.

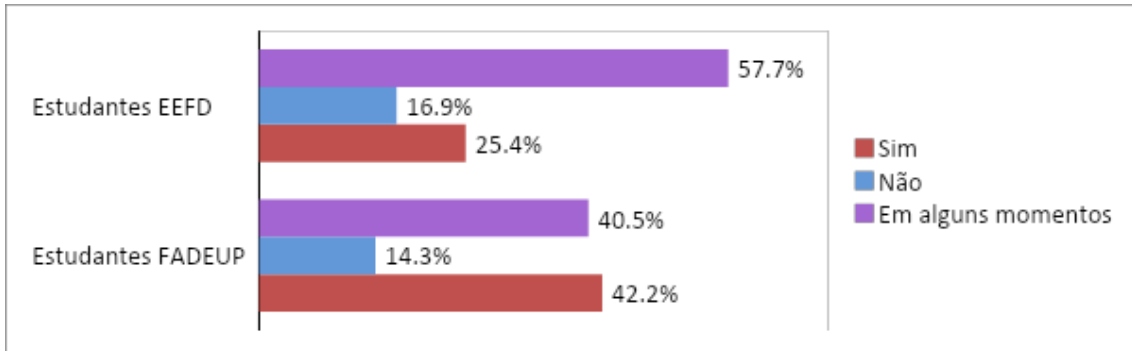
Rangel-Betti e Betti (1996) e Darido (1995) comentam ainda sobre o currículo de orientação técnico-científica, que surgiu no Brasil em meados da década de 1980 e consolidou-se no início da década de 1990, tentando acompanhar as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Este se apresenta como uma possibilidade de formar docentes numa perspectiva mais ampla, que se distancia do currículo tradicional-esportivo, valorizando o conhecimento científico vindo das ciências humanas que implicava em ensinar a ensinar, dando um caráter mais pedagógico e menos técnico à formação docente. De acordo com Rangel-Betti e Betti (1996, p.11), esse modelo curricular teve seu mérito porque começou a “desestabilizar as forças conservadoras que se apoiavam totalmente na tendência tradicional esportiva”. Tal concepção que visa ‘ensinar a ensinar’ não pressupõe que para ensinar um gesto desportivo qualquer, bem como qualquer elemento da cultura corporal de movimento, o professor tenha que ser um exímio executor desse gesto, e sim, pedagogicamente ter as condições para ensinar, considerando as condições de cada aluno.

Assim sendo, concordando com Silva (2004, p.19), “como podemos alterar esse quadro, se nossa formação profissional nos levou à busca da disciplina, performance física e do rendimento padronizado?”. Os caminhos são desafiadores porque também esbarram em questões contemporâneas envolvendo outras formas de exclusão, porém é necessário reconfigurar a formação docente problematizando os sentidos e os significados do que é ser professor, fomentar a reflexão sobre as práticas, fazeres e saberes docentes.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante na profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Por fim, quando perguntados sobre se os docentes têm alguma preocupação em discutir sobre diversidade nas aulas, as respostas diferiram. A maioria dos estudantes da EEFD afirmou que somente *em alguns momentos* (57,7%), enquanto a maioria da FADEUP afirmou que *sim* (45,2%), seguido bem de perto da opção em *alguns momentos* (40,5%).

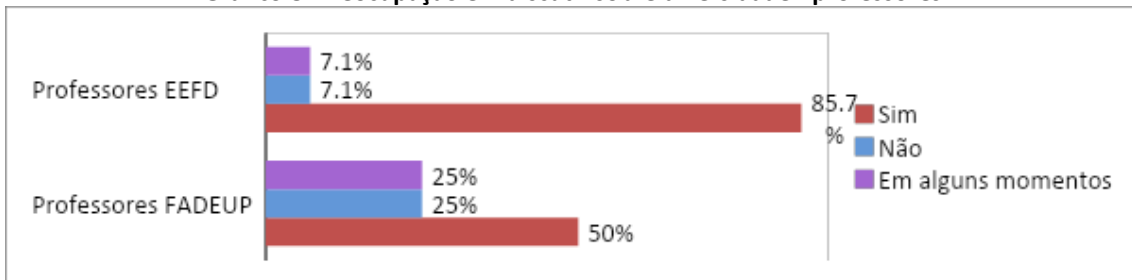
Gráfico 7: Preocupação em discutir sobre diversidade - estudantes



Fonte: Dados de pesquisa

Em espelho, perguntei aos professores/as se há preocupação em discutir diversidade em suas aulas e a maioria dos docentes marcou que *sim*, 85,7% da EEFD e 50% da FADEUP.

Gráfico 8: Preocupação em discutir sobre diversidade - professores



Fonte: Dados de pesquisa

Esta pergunta foi pensada para refletir sobre a preocupação da formação na e para a perspectiva inclusiva. As justificativas de todos os respondentes que apontaram *sim* e *em alguns momentos* encaminham no sentido de discussão dessas questões em termos prospectivos, vislumbrando prioritariamente mais uma vez, a atuação profissional dos futuros professores e não as singularidades dos docentes em formação.



Não sei explicar o motivo pelo qual se preocupam, mas discutem. Acredito que consideram importante para nossa formação e deve ser um tema recorrente nas aulas de EDF por termos o corpo em evidência, questões sociais e pluralidade cultural como **possibilidades de aula** (estudante EEFD 109).

Sim. Alguns professores falam nisso imensas vezes para nos alertarem para a realidade, e para nos dar conhecimento **do que vamos encontrar para o ano, no estágio**, com o intuito de nos fazer tomar as melhores decisões (estudante FADEUP 161).

Ao olharmos para a **realidade escolar e sua composição tão heterogênea**, sentimos a necessidade de discutir e demonstrar, através de adequações no programa, metodologia de ensino e avaliação, a necessidade de considerarmos a diversidade (docente EEFD 34).

Sim. A compreensão da diversidade de pressupostos, possibilidades, necessidades e interesses é absolutamente necessária **para a preparação do trabalho de inclusão** (docente FADEUP 21).

E quanto a discutir as diferenças presentes dentro dos cursos, nos estudantes e por que não, nos professores também? Será que todos os estudantes chegam ao curso perfeitos, homogêneos e aptos para aprender tudo? Sem nenhuma demanda específica? No Ensino Superior, e especificamente na formação docente, também não existem dificuldades que são negadas muitas vezes?

É legítima a preocupação em pensar nos desafios da profissão docente no que tange a perspectiva inclusiva ao se deparar com a realidade nas escolas, mas essa “realidade escolar e sua composição tão heterogênea” também está presente na universidade, no momento da formação desses professores, por isso olhar e considerar as singularidades desses docentes em formação potencializa a reflexão e apura o olhar para a prática futura (FONSECA, 2014; LEME E FONSECA, 2020a;2020b).

Com base nas justificativas dos respondentes, atentei para o fato de que os estudantes questionados apontaram, mais uma vez, para a discussão desse tema somente em disciplinas específicas, tendo como foco principal a deficiência. Inquieta-me sobremaneira pensar que o debate envolvendo as diferenças está circunscrito no espaço de determinadas disciplinas. Reconheço que certas disciplinas dão maior possibilidade para isso, porém como já foi ressaltado, Fonseca (2014), Fonseca, Ferreira

e Silva (2019) e Ferreira et al (2019) apontam que tais temas podem estar presentes em diversas disciplinas, respeitando, inclusive sua especificidade e qualificando a abordagem.

Sim, mas só vi preocupação em discutir esse tema na disciplina de Adaptada (estudante EEFD 141).

Sim, falamos várias vezes das pessoas com necessidades especiais, ou seja, com deficiência, por exemplo (estudante FADEUP 3).

Igualmente importante é apresentar as falas referentes ao apontamento sobre a não discussão acerca da diversidade nas aulas. Estas justificativas reforçam que esse tema não é tratado como prioridade e há pouca aproximação das disciplinas nesse sentido. Além disso, mais uma vez a questão do rendimento vem à tona.

Não. Por conta dos vários momentos que construíram a Educação Física tal como é hoje, existem professores que se preocupam excessivamente com o esporte e suas técnicas, sendo quase treinadores, e não professores (estudante EEFD 122).

Não. Muitas vezes a discussão passa apenas pela componente teórica do plano curricular da disciplina, ou seja, não há tempo (estudante FADEUP 11).

Não. Como já apontei, minha disciplina é dita "dura", não são comuns os espaços para este tipo de discussão (professor EEFD 33).

Não. Não tenho tempo nem conhecimento (professor FADEUP 1).

Entendo que o respeito e valorização das diferenças é uma ação coletiva, que deve perpassar as culturas, políticas e práticas de todo curso e não em uma disciplina específica. Admitir que não tem tempo nem conhecimento para reflexões que perpassam a vida educacional cotidiana é assumir que discutir os processos de inclusão/exclusão é tarefa de alguns e não de todos os docentes, e que se formam docentes para uma realidade padronizada em que as diferenças são invisibilizadas e subalternizadas. Nesse sentido, dialogo com Nóvoa (1997), que propõe um repensar sobre a formação docente:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com

o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (p.27).

Se partirmos do princípio de que a diversidade está presente na sociedade (MOREIRA, 2002; CANEN, 2001; 1997a, 1997b), bem como, nas instituições escolares, e que “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27), um repensar sobre a formação se faz presente e a discussão sobre inclusão e diferenças deve estar em todos os espaços.

Assim, calcada no que diz Nóvoa (2017), Imbernón (2011) e Tardif (2012), é necessário que a formação docente considere novas relações de trabalho coletivo, experimentações e inovações, com vistas a atender essa questão presente no cotidiano das instituições educacionais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Reafirmo, portanto, amparada em Candau (2020, p.39), a importância de operar com a ideia de diferenças como “riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo”. Tal apontamento almeja ações do professor formador que norteie sua prática pela reflexão-na-ação (NÓVOA, 1997, 2002, 2009), numa perspectiva inclusiva de reconhecimento e valorização das diferenças.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa objetivou investigar a percepção de estudantes e professores/as dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas de Brasil e Portugal com relação à formação docente na e para perspectiva inclusiva. Por meio dessa escuta, é importante resgatar alguns pontos chaves para reflexão.

De acordo com os dados coletados, quando há preocupação com as diferenças, o olhar se volta majoritariamente para a prática futura e não para os estudantes dos cursos, isto é, há certa preocupação com a formação **para** perspectiva inclusiva e não **na** perspectiva inclusiva. Assim, é importante repensar ações que potencializem o na e não somente o para. Que olhem para fora, mas que também olhem para dentro do

curso, para os docentes em processo de formação, e principalmente que deem potência às relações dialéticas e complexas entre esses momentos, denunciando o silenciamento de diferentes grupos sociais.

Nesse movimento de olhar ‘pra dentro’, é urgente atentar para quem são esses professores/as em formação, suas histórias, singularidades, angústias, ambiguidades, demandas, necessidades, limites. Esse olhar para dentro contemplaria também os docentes formadores? Quem forma o formador? Nesse olhar ‘para fora’, é fundamental contemplar para além da formação no campo do ensino, considerando somente as disciplinas, mas também proporcionando experiências na pesquisa, na extensão, em programas de iniciação à docência, ou seja, uma maior aproximação com a escola desde os primeiros períodos.

A formação na e para perspectiva inclusiva não se restringe às discussões nas disciplinas voltadas às deficiências. Reconheço que disciplinas como essas citadas pelos respondentes inevitavelmente debatem esse assunto, mas definitivamente não apenas estas podem discutir esse tema. Além disso, a diversidade não se resume à deficiência, embora a abarque também. Nesse sentido, professores/as não devem se eximir da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua ação docente.

Nos dois cursos pesquisados há uma ênfase na valorização dos aspectos técnicos, no desempenho físico e no rendimento. Especialmente na EEFD os relatos são contundentes. É necessária uma mudança urgente na formação com tal foco exacerbado, pois este é um dos maiores casos relatados de exclusão. Para isso, é importante caminhar para uma visão contemporânea de Educação Física não só no discurso, mas nas culturas e nas práticas efetivamente.

Reconheço que essa não é uma tarefa fácil, e sim permeada de desafios muito complexos, pois pressupõe reconfigurar as influências históricas voltadas a aptidão física, no sentido de considerar e respeitar as diferentes singularidades, os valores e as percepções de cada um, para que efetivamente tenhamos condições de reconhecer e transformar a ação/formação docente, possibilitando a participação de todos/as nas práticas corporais. Por óbvio isso não é ingênuo, nem linear como colocado aqui, porque

o tempo todo, muitos fatores intervenientes estão se interrelacionando e atendendo a complexidade das demandas atuais, porém, esse pode ser um dos caminhos possíveis.

Conhecer e compreender os diferentes modos de ser, estar e pensar presentes nos cursos para discutir a formação na e para perspectiva inclusiva é fundante para minimizar as exclusões que aqui foram relatadas e principalmente, fazer o exercício dialético de olhar para si e olhar para o outro. De fato, essa tarefa é muito complexa, demanda muitas reflexões e ações, por isso a questão da ‘preparação’ vem à tona novamente. Nenhuma formação de 3, 4, 5 ou 10 anos dará conta de preparar definitivamente um docente, assim como nenhuma disciplina dará conta por si só de formar professores/as para lidar com as diferenças, nem reconhecer suas próprias. Esta ‘preparação’ se faz contínua e infundável.

Nesta pesquisa “olhei e escutei” e não somente “vi e ouvi”, as “falas” de professores/as e estudantes, que apesar de um oceano de distância, trazem inquietações similares. Processos excludentes ainda são repetidos, daí a importância de se pensar sobre seu oposto dialético complementar, a inclusão. Se tivermos um olhar, uma escuta para essa relação dialética, estaremos caminhando no sentido de, talvez, perceber o que devemos enfatizar na aprendizagem para todos/as, contemplando suas singularidades.

Por tudo aqui apontado, reafirmo que a discussão envolvendo os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças estruturais, processuais e cotidianas, por vezes pequenas, mas processualmente impactantes. Somente a inserção do tema inclusão, diferenças ou diversidade no vocabulário acadêmico, não causará os impactos necessários, mas a reflexão crítica sobre esses desdobramentos, respeitando as diferenças dentro do curso de modo a entendê-las na vida profissional, pode ser um caminho rumo a uma orientação inclusiva na formação/ação docente.

## Referências

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, Produzido pelo LaPEADE, 2011.

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, Jun/2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Jan/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – Linguagens, Código e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acesso em: dez/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Presidência da República. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm) Acesso em: jan/2021.

CANDAU, V. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.161. p.802-820 jul./set. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf> . Acesso em jan/2021.

CANDAU, V. **Ensinar - aprender**: desafios atuais da profissão docente. *Revista COCAR*, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318. Ago./dez. 2016b. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> . Acesso em jan/2021.

CANDAU, V. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores**: desafios atuais. *Revista Cocar*. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> . Acesso em jan/2021.

CANEN, A. **Formação de Professores e Diversidade Cultural**. In: CANDAU, V (org.). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, pp. 205-236, 1997a.

CANEN, A. **Formação de professores**: diálogo das diferenças. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.5, n.17, p.477-494, out./dez.1997b.

CANEN, A. **Universos culturais e representações docentes**: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227. Dezembro/2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Pelos meandros da Educação Física**. *Revista Brasileira da Ciência do Esporte*, v.14, n.3,119-125, mai,1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHICON, J.F. **Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar**. **Movimento, Porto Alegre**, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr., 2008.

DARIDO, S. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação física.** Motriz - Volume 1, Número 2, 124-128, dezembro, 1995.

FAITANIN, G; COSTA, V. **Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar:** As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ. In: XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos, 2009, Rio de Janeiro. Anais da XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, v. 1. p. 1-15, 2009.

FERREIRA, A. G. **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.  
Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>. Acesso em: jan/2019.

FERREIRA, S; SILVA, S ; CORTE, M ; MOREIRA, F; FONSECA, M. **Formação docente em Educação Física e inclusão:** universidades da região Centro-Oeste em foco. In: Anais do XV Seminário de Educação Física Escolar USP. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2019. v. 33. p. 118-118.

FONSECA, M. **Inclusão:** Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, M. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão:** reflexões sobre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M; SILVA, A, P. **O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema.** **Lecturas Revista Digital** - Buenos Aires. Año 1. Nº 140. Enero de 2010.

FONSECA, M; FERREIRA, S; SILVA, S. **Mapeamento preliminar da formação docente na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura em educação física:** região centro-oeste em foco. In: Caderno de resumos: Centro de Ciências da Saúde. 10ª SIAC UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. p. 589-589.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LEME, E; FONSECA, M. **Memória e narrativa de si:** a construção do abecedário inclusivo na formação de professores. In: Anais do XX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2020, Rio de Janeiro. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e

perspectivas na relação em direitos humanos, interculturalidade e religiões. v. 3. p. 73-84. Rio de Janeiro/ Petrópolis: DP et Alii, 2020a.

LEME, E; FONSECA, M. **A inclusão na educação de jovens e adultos: fundamentos, princípios e percepções.** In: SILVA, J. (Org.). **Formação de professores na Educação de jovens e adultos: temas em debate.** 1ed. v. 1, p. 1-20. Rio de Janeiro: WAK, 2020b.

LONGHINI, M; NARDI, R. **A pesquisa sobre a prática como elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física.** **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, ano 2, n 1, p.69-83, 2007.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

MOREIRA, A. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade.** Agosto, 2002.

NEIRA, M. O trabalho com relatos de experiência enquanto dispositivos para a formação continuada de professores de educação física. In: IMBERNÓN, F; SHIGUNOV NETO, A e FORTUNATO, I (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas.** São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A.(coord.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed. p.13-33, 1997.

NÓVOA, A. **Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro**, realizado pela TV Escola e produzido pela TV Brasil, em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm)>. Acesso em: jan. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente.** EDUCA Lisboa, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL-BETTI, I; BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física.** **MOTRIZ** - Volume 2, Número 1, junho/1996.

SANTOS, M. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** **Revista da Faculdade de Educação da UFF** - n. 7.p.78-91. maio, 2003.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2017.



SCHNEIDER, S; SCHIMITT, C. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, A. **O princípio da Inclusão em Educação Física escolar:** um estudo exploratório no município de São João Del Rei. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, K. **Criatividade e inclusão na formação de professores:** Representações e Práticas Sociais. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, J. Reflexões acerca das políticas do ensino superior: emancipatórias ou reguladoras? O que isso tem a ver com inclusão/exclusão? In: SANTOS, M; SILVA, A; FONSECA, M. **Universidade e Participação:** Reflexões. DP et Alli, Rio de Janeiro, 2013.

Recebido em: 01/02/2021

Aprovado em: 17/03/2021