



## CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO

Michele Pereira de Souza da Fonseca  
LaPEADE/UFRJ<sup>1</sup>

Mônica Pereira dos Santos  
LaPEADE/UFRJ<sup>2</sup>

Angela Maria Venturini  
LaPEADE/UFRJ<sup>3</sup>

### Resumo

Esse estudo pretende abordar o conceito de Inclusão, fundamentada em uma estrutura conceitual que compreende três dimensões para a análise e explicação da dialética inclusão/exclusão: culturas, políticas e práticas de inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2002). Assim, esta pesquisa em andamento tem como objetivo investigar a concepção de licenciandos do curso de Educação Física sobre Inclusão e Exclusão. Constitui-se uma pesquisa qualitativa, com abordagens quantitativas como forma de complementar os dados. Utilizamos a técnica grupo focal, com 13 estudantes do 5º período no Curso de licenciatura em Educação Física. Para a análise dos dados obtidos, recorreremos ao método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultado, tivemos a maioria das evocações acerca de Inclusão no sentido das práticas (43,47%), onde palavras como socialização, participação, interação e entrosamento foram as mais citadas; entretanto no que tange à exclusão, a maioria das evocações se referia às culturas (62,85%). Percebe-se, então, que os respondentes têm uma visão polarizada sobre esse conceito.

Palavras-chaves: Inclusão, formação docente, Educação Física.

---

<sup>1</sup> Professora da EEFD-UFRJ. Doutoranda em Educação (PPGE-UFRJ). Mestre em Educação (PPGE-UFRJ). Pesquisadora do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio a Participação e a Diversidade em Educação) [michelepereira22@yahoo.com.br](mailto:michelepereira22@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora da FE-UFRJ. Doutorado em Psychology And Special Needs Education pela University of London, UL, Inglaterra; Mestrado em Psychology And Special Needs Education pela University of London, UL, Inglaterra; Coordenadora do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio a Participação e a Diversidade em Educação) [monicapes@gmail.com](mailto:monicapes@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestrado em Psicologia Social e Personalidade, FGV-RJ. Professora do Ensino Superior do ISERJ/FAETEC. Pesquisadora do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio a Participação e a Diversidade em Educação) [angelamaria.venturini@gmail.com](mailto:angelamaria.venturini@gmail.com)

## Introdução

Inclusão é um termo relativamente recente, que apareceu em meados dos anos 90 e desde então tem sido alvo de bastante polêmica. Nesse estudo, buscamos operar com a idéia de Inclusão como um processo omnilético (SANTOS, mimeo, 2011), um conceito ao mesmo tempo dialético (KONDER, 1981) e complexo (MORIN, s/d<sup>4</sup>). Uma compreensão omnilética dos fenômenos sociais é dialética, variada (sufixo *lética*, do gr. *(diá)lektos*, pelo lat. *(dia)lectus*, que significa *variedade, multiplicidade, diversidade* – cf. HOLANDA, 2004) e ao mesmo tempo integral, totalizante (prefixo *omni*, que significa tudo, todo, total – cf. HOLANDA, 2004), dos fenômenos sociais e humanos.

O conceito de omnilética abrange a dialética materialista por aquilo que a aproxima de um espírito revolucionário: pela íntima associação que esta possui com o trabalho em seu sentido transformador e, ao mesmo tempo, alienante da condição humana devido à divisão social que acompanha o trabalho definido pelos moldes do capitalismo. Estes aspectos, contraditórios, chamam a humanidade à sua responsabilidade como revolucionária, na medida em que conclama à luta de classes e que esta, por sua vez, pode promover a desalienação (KONDER, 1981, p. 31).

Além disso, na perspectiva dialética materialista “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.” (KONDER, 1981, p. 36). A omnilética apropria-se, assim, da ideia de totalidade da dialética materialista, uma visão de conjunto, que, nas palavras de Konder:

(...) é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade. (Idem, p. 37).

Vale reforçar que é justamente o caráter inacabado da totalidade que mais se afina à omnilética porque esta implica compreender o mundo em seu movimento contínuo e mutante, incristalizável, o que nos lembra, constantemente, que “a modificação do todo é mais complicada que a modificação de cada um dos elementos que o integram. (...) cada totalidade tem sua maneira diferente de mudar; as condições da mudança estariam dependendo do caráter da totalidade e do processo específico do qual ela é um momento” (Idem, idem, p. 40).

A perspectiva omnilética ainda compreende, da dialética, seu importante papel de investigar e identificar as contradições (estas entendidas como opostos complementares, e não como

---

<sup>4</sup> Extraído em 04/09/11 de

<http://search.4shared.com/search.html?searchmode=2&searchName=DA+NECESSIDADE+DE+UM+PENSAMENTO+COMPLEXO++Edgar+Morin>

contrários dicotômicos<sup>5</sup>) e mediações que compõem cada totalidade. Neste sentido, ela também propõe uma leitura de mundo para além do que está aparente<sup>4</sup>, tal como explica Konder sobre a dialética:

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde - quer dizer: para nós podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos - precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também e, sobretudo, a dimensão mediata delas. (Op. Cit. , p. 47).

Igualmente, o conceito de uma perspectiva omnilética remete-nos à ideia de complexidade conforme defendida por Morin (s/d), ou seja, no sentido de ser possível resgatar uma visão totalizante do conhecimento, em contraposição à tradição disciplinar e fragmentada imputada pelas ciências ao conhecimento. Remete-nos, ainda, à ideia de resgate da multidimensionalidade humana, da afirmação da incerteza de nossa existência em nossa própria historicidade, sem que isso implique em inação, mas em inspiração para a mobilização e a ação, na medida em que tais resgates reflitam-se na compreensão de todo e cada problema humano como sendo de todos, como constituindo-se em fenômeno planetário e global.

Por fim, o pensamento omnilético incorpora também três dimensões analíticas propostas por Booth e Ainscow (2002) para a análise e explicação da dialética 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. As culturas inclusivas são entendidas como a construção de valores, princípios e percepções que visam orientar as decisões sobre políticas e a práticas inclusivas em um processo contínuo; as políticas inclusivas como estratégias que propõem a inclusão ou minimização da exclusão concretizado nas leis e nos documentos no âmbito macro, meso ou micro; e as práticas inclusivas como o fazer pedagógico de maneira a atender à diversidade de estudantes. Estas dimensões estão presentes de modo simultâneo e interferem mutuamente umas nas outras, a cada tempo-espaço, numa relação de complexidade material, ética e conceitual.

Em outras palavras, pensar omnileticamente a educação requer, ao mesmo tempo, abraçar, em profunda interlocução as perspectivas dialética, complexa e tridimensional de análise sobre os eventos educacionais, que são, também, subjetivos, sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos.

Assim, embasado na Declaração Mundial do Ensino Superior (UNESCO, 1998) como marco para a análise da temática da inclusão no nível superior, e fundamentado na perspectiva

---

<sup>5</sup> Uma vez mais, é Konder (1982, p. 49) quem nos auxilia ao dizer: "(...) se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são. Henri Lefebvre escreveu, com razão: "Não podemos dizer ao mesmo tempo que determinado objeto é redondo e é quadrado. Mas devemos dizer que o mais só se define com o menos, que a dívida só se define pelo empréstimo". (...) As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. (...) a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. (...) a dialética modifica os instrumentos conceituais de que dispõe: passa a trabalhar, frequentemente, com determinações reflexivas e procura promover uma "fluidificação dos conceitos".

omnilética de análise acima defendida, o objetivo deste artigo é investigar a concepção de licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca dos temas Inclusão e Exclusão, através de evocação de palavras que remetam a tais temas de acordo com percepções, experiências e situações vividas por eles naquele espaço de formação inicial.

Na presente pesquisa, tratamos do universo da formação inicial de professores de Educação Física, com foco na Inclusão e tem sido recorrente a percepção de que esse assunto é precariamente abordado nas licenciaturas. Numa pesquisa realizada com professores de Educação Física que atuam em escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro, Fonseca, Silva e Sousa (2008) constataram que os professores reconhecem suas impossibilidades de trabalhar com inclusão nas suas aulas, principalmente por causa da ausência de discussões sobre a temática Inclusão em Educação nas suas formações iniciais. O referido estudo ainda nos mostra que os profissionais pesquisados buscam se atualizar através de leituras livres, cursos de especializações e mestrados em prol de uma melhor atuação profissional nesse sentido, devido à constatação da mudança do público que a escola atendia, uma vez que esses profissionais foram formados para atender turmas homogêneas com rendimentos padronizados.

Fonseca, Silva e Sousa (2008) afirmam que “pelo menos ao nível do discurso, há uma passagem da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora as práticas permaneçam praticamente inalteradas” (p.358). Mesmo cientes de que, infelizmente, as práticas ainda não tenham tido uma mudança significativa numa direção inclusiva, nos baseamos na concepção da Cultura Corporal de Movimento e num documento nacional, os PCNs (BRASIL, 1998), que apresentam uma perspectiva democrática da disciplina Educação Física, visando a formação do cidadão, considerando a diversidade e os aspectos culturais, e que, pelo menos no discurso, muito se aproximam da perspectiva de Inclusão que abordamos nesse estudo.

Hoje a diversidade está presente nas salas de aula em termos culturais, sociais, econômicos e, no caso específico da disciplina Educação Física, também se manifesta numa variação imensa de possibilidades e capacidades físico-corporais, que podem ser utilizadas em prol da Inclusão em Educação dependendo da maneira com que o professor trabalha esta diversidade (FONSECA, SILVA E SOUSA, 2008, p. 367)

Com base no exposto acima, ao pensarmos na formação de futuros professores, nos preocupa saber qual a concepção desses licenciandos acerca da Inclusão/Exclusão, e assim, apontamos para os fins desse artigo, detalhados na análise.

## **Método**

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, pois foi realizada análise interpretativa de dados; no entanto, nos utilizamos de abordagens quantitativas como forma de complementar os dados qualitativos (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004).

A população deste estudo foi constituída por cerca de 100 licenciandos que cursam o 5º período no Curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, porque eles já têm uma grande vivência dentro da instituição - mais da metade do curso, e estão cientes de como é o funcionamento, tanto burocrático quanto acadêmico e relacional, as dificuldades, os impedimentos e as possibilidades.

A amostra deste estudo se constitui de 13 estudantes que cursam o citado período. Estes aderiram voluntariamente à “Oficina sobre Inclusão: discutindo a Formação docente de Educação Física”, onde utilizamos a técnica conhecida como grupo focal; dessa forma pudemos coletar os dados aqui apresentados e discutidos. Rizzini et al (1999) afirmam que:

A técnica do grupo focal possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico. Os grupos são pequenos, de 8 a 12 pessoas, para que todas possam falar livremente, estimulando-se a inter-relação entre os participantes, sendo que o facilitador direciona as sessões para que os temas e os debates sejam aprofundados (p.67)

Krueger & Casey (2000) complementam que o grupo focal é um método de pesquisa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato ou prática, produto ou serviços. A coleta de dados através desse método, tem como uma de suas maiores riquezas, se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos; é exatamente este processo que o grupo focal tenta captar.

Para a análise dos dados obtidos, recorremos ao método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que segundo a autora:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42)

Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los; dessa forma, representa —transformar os dados brutos em dados ordenados. Essa técnica se trata de um processo de classificação, colocação em gavetas ou caixas (BARDIN, 1977) e permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências (ou de porcentagens) dos enunciados assim classificados (L'ÉCUIER, 1999).

Nesse sentido, trabalhamos com categorias pré-determinadas, de acordo como o referencial de análise e discussão presente nesse artigo: culturas, políticas e a práticas.

## **Resultado e Discussão**

Primeiramente, os licenciandos participantes do grupo focal evocaram palavras que remetessem à Inclusão de acordo com percepções, experiências e situações vividas por eles naquele espaço. Em consonância com a perspectiva teórica que embasa a pesquisa, as três categorias utilizadas para organizar as palavras citadas foram: culturas, políticas e práticas inclusivas/excludentes.

TABELA 1: CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS NO QUE TANGE À INCLUSÃO

Culturas		Políticas		Práticas	
Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N
Solidariedade	2	Democracia	2	Socializar, socialização	7
Compaixão	1	Igualdade	2	Participar, participação	3
Amor	1	Direitos iguais	2	Interagir/interação	2
Aprender junto	1	Compromisso	1	Entrosar, entrosamento	2
Troca	1	Educação	2	Compreensão	1
Cooperação	3			Atitude	1
Altruísmo	1			Trabalho em equipe	1
Aceitação	1			Entrar, estar dentro	3
Cuidado	1				
Humanização	1				
Respeito	1				
Afeto	1				
Receptividade	1				
Amizade	1				
	17		9		20
<b>Total</b>					<b>46</b>

Das 46 evocações analisadas, 43,47% (20) se referem às práticas, 19,56% (9) às políticas e 36,95% (17) às culturas. A palavra mais citada da dimensão das culturas foi cooperação. No campo da Educação Física, talvez possamos justificar a presença dessa palavra mais vezes, porque há um grande embate teórico entre competição e cooperação (CORREIA, 2007; BROTTTO, 2002) e grande parte dos professores tenta substituir atividades e jogos competitivos por cooperativos<sup>6</sup>, principalmente na tentativa de minimizar a violência, e acreditamos que fique subentendido que a cooperação possa ser uma possibilidade para Inclusão.

<sup>6</sup> Não estamos aqui levantando a bandeira contra um ou a favor de outro, somente apresentamos uma discussão muito presente no campo da Educação Física.

Marquei cooperação, porque se um ajudar o outro fica mais fácil pra todo mundo né. Igual criança: - ah aquele ali não faz nada, não vai pertencer ao meu grupo, principalmente se for deficiente, tem muito isso, e se você for cooperativo você vai pôr ele no grupo (R.M.<sup>7</sup>)

Cooperação, se trabalhada com princípios democráticos, objetivando uma aula pra todos, se aproxima do conceito omnilético de Inclusão, mas do jeito que foi explicado, utilizando expressões como “pertencer ao meu grupo” e “pôr ele no grupo”, nos remete à perspectiva de Integração e não garante que todos desenvolvam suas habilidades e participem do processo de forma ativa. Isto porque, como sugere o pensamento omnilético, a proposta de integração, em sendo separatista, não dá conta da contemplação do problema da exclusão em toda sua multidimensionalidade. Quando nossos respondentes utilizam o termo colaboração no sentido acima colocado, de integração, limita os horizontes revolucionários de uma análise proativa acerca das exclusões, pois encerra-as em uma visão unilateral (de uma lado para outro, somente: de fora para dentro), revelando um aspecto monocultural no que tange à dimensão da construção de culturas de inclusão.

Ainda com relação à categoria culturas, chama atenção a fala dos estudantes quando justificam a escolha da palavra compaixão, como referência à Inclusão: “Compaixão, porque quando a pessoa tem compaixão ela tá apta a incluir e se incluir” (R.E.); “Não acho, essa palavra me remete a pena” (R.M.); “Compaixão seria você retirar essa pena, se você tem pena, você não tem compaixão pela aquela pessoa, compaixão seria você ajudar, mas sem pena” (R.E.); “Eu acho que o ideal seria tratar aquela pessoa como normal, não tem diferença. Significa respeito” (R.M.).

Algumas pessoas entendem que Inclusão remete a caridade, a ser “bonzinho” com o outro. Entendemos que compaixão se iguala a tolerância, e nesse sentido, trabalhamos com a idéia de respeito, que atualmente se distancia largamente de compaixão e tolerância (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Acreditamos que compaixão e tolerância se referem à banalização do processo de Inclusão numa visão romântica e idealizada, que dicotomiza sujeitos entre os que sejam dignos de pena e os que não. Como para nós a Inclusão é para todos, não pode se restringir a um grupo ou minoria específica da qual se tenha pena ou qualquer outro sentimento nesse sentido. Nessa discussão, pudemos observar que se alguns ainda acreditam que compaixão e tolerância são expressões sinônimas a respeito, outros já ressaltam que essa expressão remete à pena, distante do sentido de respeito que tratamos aqui.

Outra palavra citada que nos instigou foi aceitação. Sawaia (2008) nos ajuda a pensar sobre sentir-se incluído ou excluído, e esse sentimento de inclusão ou de exclusão pode ser determinante para aceitar-se ou não. Existem casos em que a própria pessoa não se aceita e se exclui, pois percebe esse sentimento de recusa da sociedade: “Eu coloquei aceitação porque a pessoa tem que se aceitar como ela é primeiramente pra depois poder encarar as pessoas, porque algumas pessoas não se aceitam e isso tem que partir primeiro delas pra depois partir dos outros” (R.K.); “Mas eu penso assim, às vezes a pessoa não se aceita por quê? Porque ela

---

<sup>7</sup> Optamos por manter o anonimato dos participantes da pesquisa, sendo assim, denominamos letras para cada licenciando participante do grupo focal. Ao usarmos citações das falas, nos referimos a eles como R.M.; R. igual a respondente, e M. relativo ao licenciando.

ta se sentindo mutilada ou porque ela vai achar que ela vai ser excluída pela sociedade?” (R.M.)

Eu botei isso por experiência própria, meu pai é deficiente, ele não se aceita, ele não se aceita e ele perdeu a visão em consequência da diabetes, no caso dele é de família. Então ele não se aceita por causa disso. E depois que ele ficou assim ele não quer sair, não quer caminhar, não quer nada. Passa o tempo todo dentro de casa, minha mãe cansa de falar com ele, cansa de chamar atenção, mas ele próprio não se aceita (R.K.)

Refletindo omnileticamente sobre esta resposta, concluímos que está ausente no pensamento dos respondentes a ideia de que a não aceitação de si, em um movimento complexo de formação de identidades, constantemente revisitadas no devir da história humana, possa não ser algo final, e sim um processo por meio do qual determinado sujeito esteja passando como resultado de processos sociais discriminatórios, aparentemente cristalizados, mas passíveis de revisita e transformação, como aponta a própria história humana sobre a estigmatização de sujeitos<sup>8</sup>.

Com relação à categoria das políticas, as palavras mais citadas foram democracia, igualdade, direitos iguais e educação: “Eu escolhi democracia, porque se nós somos todos iguais porque discriminar? Temos todos os mesmos direitos” (R.F.); “Eu botei direitos iguais, porque pra você ser incluído você precisa ter direitos iguais” (R.B.); “Eu escolhi igualdade, porque todos são iguais, todos devem estar incluídos” (R.G.).

Essas palavras nos remetem a alguns marcos legais da Inclusão em Educação: a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Dakar (2000) Os licenciandos não fazem menção direta a esses documentos, mas expressam que essas palavras, na sua percepção, têm forte ligação com o conceito de Inclusão que tratamos nesse estudo. Mais uma vez, a discussão se volta para a questão do respeito. Somos respaldados por lei, todos temos legalmente direitos iguais, mas esses direitos precisam ser respeitados, essa é condição *sine qua non* da democracia. Por outro lado, omnileticamente não se pode perder de vista que a própria noção de direitos não é a mesma ao longo dos tempos, e varia conforme uma riqueza de variáveis históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, o que não nos permite considerá-los eternos, a não ser provisoriamente.

Com relação à categoria das práticas, a palavra mais citada foi socializar/socialização; “Eu escolhi socialização, porque a função da gente é viver em sociedade e eu botei mais por isso. Todo mundo junto sem diferenciação de modo algum” (R.I.). A segunda expressão mais citada nessa dimensão foi participar/participação: “Eu botei participar, porque todo mundo participando, eu acho que tá incluído” (R.C.). Ao pensarmos no conceito de participação, reforçamos que não basta estar presente fisicamente, para que a participação seja efetiva. Dentro da concepção omniletica de inclusão, participar é ato crucial, desde que entendido

---

<sup>8</sup> Ver, a este respeito, GOFFMAN, Erving: Estigma Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.



como estando diretamente vinculado a poder de decisão e ação, e não apenas como “marcação de presença”.

Chama atenção a interessante citação da palavra “estar dentro” que foi mencionada três vezes: “Eu botei estar dentro, porque eu acho importante não deixar ninguém de fora” (R.J.). Essa frase nos remete à Sawaia (2008), quando apontamos o mau uso da expressão “à margem da sociedade” para denominar os excluídos. Percebemos que, nesse sentido, essa expressão mais uma vez, nos remete à perspectiva de Integração, que se contenta em apenas “marcar presença”, o que não configura inclusão por não haver efetiva participação, como criticamos no parágrafo anterior.

Ainda nessa categoria de práticas, destacamos a palavra atitude, que designa ação, e agir remete à luta (SANTOS, 2003), porém, acreditamos na Inclusão de forma abrangente e não restrita a uma parte da população, como as pessoas com deficiência, por exemplo.

Eu marquei atitude, porque em muitos lugares você vê as pessoas falando em inclusão, de incluir o portador, e muitas vezes falta atitude. A pessoa pode falar, falar, falar e quando tem que botar em prática, na hora de incluir a pessoa, exclui (RH)

Para conhecermos as palavras que remetem à Exclusão, adotamos o mesmo procedimento que relatamos acima:

TABELA 2 : CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS  
NO QUE TANGE À EXCLUSÃO

Culturas		Políticas		Práticas	
Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N	Palavras/expressões	N
Preconceito	5	Classe social	1	Não participar	1
Solidão	1	Regras rígidas	1	Sair	1
Baixa estima	1	Desigualdade	1	Ser retirado	1
Timidez	1			Busca pela melhor performance	1
Tristeza	1			Restrição	1
Desprezo,desprezar	2			Estar fora, Estar fora da sociedade	2
Pena	1			Incapacidade	1
Egoísmo	2			Não interagir	1
Falta de amor ao próximo	1			Despreparo	1
Vergonha	1				
Individualidade	1				
Superioridade	1				
Repugnância	1				
Deficiência	1				
Idade	1				

Fora do padrão	1			
	22		3	10
<b>Total</b>				<b>35</b>

Das 35 (trinta e cinco) evocações analisadas que remetem a questões excludentes, 62,85% (22) se referem às culturas; 8,57% (3) às políticas e 28,57% (10) às práticas.

Observamos assim, que, palavras que remetem Inclusão aos licenciandos – cooperação, igualdade e socialização, são lembradas em seus opostos complementares quando remetem à exclusão – preconceito, desigualdade e estar fora da sociedade. Isso demonstra o caráter omnilético dessa relação. Como nos diz Santos et al (2009):

É que Inclusão [...] só tem sentido quando pensada em sua relação dialética para com as exclusões. Ora, o que constrói as exclusões em Educação são, justamente, os preconceitos construídos pelo estranhamento – por vezes excessivo – que se origina a partir das diferenças que compõem a diversidade (p.9)

A palavra preconceito foi a mais citada dentro da dimensão das culturas: “Eu botei preconceito, porque é o preconceito que a pessoa tem com deficiência, com classe social e ela mesma se exclui por isso, ela mesma tem preconceito” (R.C.); “Eu botei preconceito por olhar o próximo diferente, porque é de dois modos a pessoa exclui e também está se excluindo” (R.G.); “Preconceito com relação ao próximo e a si mesmo” (R.H.); “Eu marquei preconceito também, porque eu acho que é a forma mais cruel de exclusão é o preconceito, não só fisicamente, mas também nos gestos, nas intenções” (R.I.).

A dimensão das políticas não foi representada em nenhuma fala. No que tange à dimensão das práticas, a expressão mais citada foi “estar fora” o que mais uma vez reforça a menção do oposto complementar, já que nas dimensões inclusivas foi citada a expressão “estar dentro”. Essas expressões, embora reforcem o caráter dialético, se aproximam mais do conceito de Integração que o de Inclusão em educação porque, no contexto dos discursos apresentados, observa-se que a análise sobre a questão da exclusão continuou sendo pontual, referente a casos específicos, e não totalizante, como proporia o lado complexo da perspectiva omnilética de análise da inclusão em educação.

## Conclusões

Como observamos, a maioria das evocações dos respondentes acerca de Inclusão foi no sentido da dimensão das práticas (43,47%), onde palavras como socialização, participação, interação e entrosamento foram as mais citadas; entretanto no que tange à exclusão, a maioria das evocações se referia às culturas (62,85%), citando palavras como preconceito, desprezar, egoísmo. Percebe-se, então, que os respondentes têm uma visão polarizada sobre esse conceito, na medida em que parecem entender que inclusão vincula-se mais às práticas sociais e exclusão, aos valores. Omnileticamente pensando, ambas referem-se a ambos e mais. Eis porque as três dimensões não podem estar desvinculadas na análise – e no entanto, no



imaginário social, parece ser assim, em separado, que elas se constituem; como se não tivessem relação direta, como se primeiro fosse necessário crer, para então fazer.

Este é um panorama inicial para analisarmos mais profundamente os processos de Inclusão e Exclusão que ocorrem na formação inicial de docentes de Educação Física, área esta que carrega consigo marcas de uma história excludente com grande ênfase na aptidão física e seleção dos mais rápidos, mais habilidosos e mais fortes.

Nesse sentido, consideramos essa discussão importante, pois são esses licenciandos que futuramente estarão atuando na Educação Básica e é importante que tal temática esteja presente em suas formações. Discutir a temática Inclusão numa perspectiva omnilética está diretamente ligada à necessidade de mudanças estruturais na postura de transformação nas políticas, nas práticas e nas culturas da instituição educacional, respeitando as diferenças e considerando-as não somente no campo educacional; mas em todas as arenas sociais.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ. 2002.

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

BROTTO, Fabio Otuzzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios. **Revista Digital Lecturas, Educación Física y Deportes**, <http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires - Año 12 - N° 107 – Abril, 2007.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Ana Patrícia da; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Inclusão em Educação Física escolar: Avanços e dificuldades para além dos desafios conceituais**. In: XII Encontro Fluminense de Educação Física escolar - EnFEFE, 2008, Niterói - RJ. Educação Física escolar e seus desafios conceituais: sociais e pedagógicos, 2008.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** – versão eletrônica. São Paulo: Positivo, 2004.



KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KRUEGER, Richard A & CASEY, Mary A. **Focus group: a practical guide for applied research**. 3. Ed. London: Sage Publications, 2000.

L'ÉCUIER, René. **Méthodologie de L'analyse développementale de contenu** in: KASZAP. Margot. Introduction à l'analyse qualitative – notas de curso, Université Laval, Quebec, 1999.

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

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando\_\_ : guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SANTOS. Mônica Pereira dos. 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. Mônica Pereira dos. **Inclusão**. In: SANTOS, Mônica et al. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura**, capítulo do livro “Da necessidade de um pensamento complexo”, mimeo, 2011.

SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Vozes, Petrópolis: 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial do Ensino Superior**. Paris: UNESCO, 1998.