
DO DESEJÁVEL E DO REAL: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física?

Mônica Pereira dos Santos
Michele Pereira de Souza da Fonseca

RESUMO

Este artigo originou-se de dissertação que investigou a formação de licenciandos com relação à inclusão em educação, a partir dos conceitos de culturas, políticas e práticas inclusivas. Enfocamos a questão das culturas partindo de quatro questões direcionadas aos respondentes, sobre: a relação interpessoal entre professores e alunos; a preocupação em atender à diversidade de alunos presentes na instituição; a preocupação em remover barreiras à aprendizagem e à participação e esforços em minimizar as discriminações. Pela análise de conteúdo, os dados mostraram discrepâncias com relação às respostas dos respondentes, apontando para a necessidade de se considerar os diferentes lugares e poderes a partir dos quais os sujeitos constroem suas culturas e práticas sobre inclusão.

Palavras-chave: inclusão em educação, culturas de inclusão, formação docente, educação física.

O presente artigo constitui um recorte da dissertação intitulada *Inclusão: culturas, políticas e práticas na formação de professores em Educação Física da UFRJ*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em junho de 2009 (Fonseca, 2009).

O citado estudo teve como objetivo geral investigar a formação dos licenciandos do curso de educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com relação à inclusão em educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre inclusão, compreendida em suas três dimensões: a *construção de culturas*, o *desenvolvimento de políticas* e a *orquestração de práticas* inclusivas.

Neste recorte, objetivamos enfocar a questão das culturas, tomando como ponto de partida quatro questionamentos que direcionamos para licenciandos e docentes do curso de licenciatura em educação física: (1) Como é a relação interpessoal entre professores e alunos?; (2) Você percebe que existe preocupação por parte da EEFD/FE em atender à diversidade de alunos presentes na instituição?; (3) Há preocupação em remover barreiras à aprendizagem e à participação nas aulas? e (4) Há um esforço em minimizar todas as formas de discriminação?

INCLUSÃO: SOBRE CULTURA(S), POLÍTICAS E PRÁTICAS

Buscamos operar com a ideia de inclusão como um processo dialético, um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana (Santos, 2003).

Dessa forma, pretendemos abordar o conceito de inclusão, a perspectiva teórica que norteia essa pesquisa, fundamentada em uma estrutura conceitual que compreende três dimensões para a análise e explicação da dialética inclusão/exclusão, com a qual Santos (2003) e Booth & Ainscow (2002) vêm trabalhando desde os anos 1980: *a dimensão da construção de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão e a da orquestração das práticas de inclusão*.

A dimensão de *culturas* de inclusão refere-se ao campo em que, na instituição, manifestam-se, implícita ou explicitamente, os valores, as percepções, as representações e as crenças que os sujeitos trazem como bagagem de vida ou desenvolvem ao longo de sua vida na e com a instituição. Tais valores são, muitas vezes, contraditórios, ao mesmo tempo inclusivos e excludentes, e nem sempre percebidos, seja pelos próprios sujeitos, seja pelo observador “de fora”. De todo modo, sustentam e justificam explicações, decisões e ações, em termos *políticos e práticos*, destes sujeitos em seus cotidianos. O processo de *construção* desta dimensão em um sentido inclusivo é muito importante em nosso ver porque requer um constante avaliar e repensar de posições, um problematizar de representações e, conseqüentemente, espera-se, um transformar de atitudes de um sentido excludente a um sentido inclusivo.

A dimensão das *políticas* não se limita ao que, em senso comum, se pensa por política: partidária ou vinculada apenas a agências governamentais. Para nós, esta dimensão incorpora, também, estes tipos de política, mas os extrapola para compreender as políticas “pessoais” de cada sujeito, assim como as institucionais. Assim sendo, definimos políticas como toda norma ou diretriz que tem por intenção orientar ações. Exemplos de políticas podem ser: planos de aula, regras disciplinares, autopromessas (“Eu jurei para mim mesmo que nunca mais vou fazer assim”), princípios expressos verbalmente ou por escrito, projetos pedagógicos, documentos institucionais em geral, grade curricular, etc. Vale dizer que as políticas tanto podem traduzir as culturas como não. Idealmente falando, a congruência entre *políticas* e *culturas* seria o desejável. Mas, os fenômenos humanos e sociais, sempre dialeticamente complexos, nem sempre permitem tal nível de coerência. Por isso, o *desenvolvimento* de políticas de inclusão também é de suma importância, pois remete, sempre, a refletir sobre as *culturas* e *práticas* que as inspiram e

sustentam, o que, por sua vez, pode gerar movimentos transformadores, tal como quando refletimos sobre as outras dimensões.

Por fim, mas não menos importante, a dimensão das *práticas* refere-se às ações propriamente ditas ao longo do cotidiano dos sujeitos (tanto o cotidiano pessoal quanto o profissional). Em termos concretos, as ações se verificam nas metodologias adotadas para ensinar, gerir, coordenar, planejar, etc. É o “fazer” propriamente dito. Uma vez mais, o ideal seria que as práticas coincidisse com as *culturas* e *políticas*; mas, como dissemos acima, dificilmente esta coincidência acontece nos contextos humanos e sociais. Daí a importância do movimento de *orquestração* das práticas, que, tal como a *construção de culturas* e o *desenvolvimento de políticas*, nos remetem à reflexão e a prováveis transformações de nossas ações, como fruto de um repensar das dimensões que, dia/trialéticamente, se relacionam com as *práticas*, ora sustentando-as, ora sendo ressignificadas pelas demandas que a mesma apresenta: as *culturas* e as *políticas*.

A esta altura, cabe uma explicação sobre o termo trialética. Temos usado este conceito (Santos & Santiago, 2009) para, suplementando a ideia dialética de movimento de contraposições, indicar também a ideia de ultrapassamento de uma visão binária, ou polarizada, dos fenômenos humanos e sociais. Neste sentido:

Entendemos que a adoção de uma postura trialética redimensiona as relações educativas, possibilitando-nos múltiplos sentidos para as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Para além de determinismos, normatizações e homogeneidades da escola e da vida escolar, a subversão se instala a partir da multiplicidade de valores, culturas, orientações, linguagens que constituem e são constituídos pelos diferentes indivíduos e grupos que estão presentes no universo escolar (Santos & Santiago, 2009).

UM POUCO MAIS SOBRE CULTURA(S)

Pelo exposto, percebemos que não há como definir cultura de modo unívoco e restrito, por tratar-se de um conceito que extrapola fronteiras, e de um tema polissêmico que não podemos definir em poucas palavras; porém, concordamos com Macedo e Barreiros (2006) quando afirmam que não se pode manter a ideia de cultura como repertório fixo e partilhado de significados que se somam, mas não se articulam.

De acordo com Pérez Gómez (2001), uma das primeiras definições de cultura vem da antropologia clássica, especificamente de Edward B. Tylor, quem a coloca como herança social de

saberes, práticas, crenças, costumes ou outros tantos hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

Podemos considerar esses saberes e costumes como frutos de uma única cultura ou eles sofrem influência de várias culturas, dando origem a diversas outras? Comumente, vemos as culturas demarcadas claramente com denominações como elementos folclóricos da cultura popular, cultura erudita, indígena, clássica, chinesa, grega, afro-brasileira, alta cultura, dentre tantas outras.

Cuche (2002) destaca a inexistência de entendimento sobre as diferentes “escolas”; sobre a questão de saber se é preciso utilizar o conceito no singular (a cultura) ou no plural (as culturas), em uma acepção universalista ou particularista. Nesse sentido, Costa *et alii* (2003) consideram que:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (p. 36).

Pensando nisso, podemos conceber cultura como algo compartimentalizado, em que estaria subjacente a ideia de que onde começa uma cultura termina a outra? Se assim fosse, seríamos incoerentes ao acreditarmos que a sociedade é reconhecidamente plural. Para que essa pluralidade de culturas seja evidenciada e valorizada, não há espaço para pensarmos uma cultura descolada da outra e por isso nos aproximamos da ideia de dialética, distanciando-nos de um olhar polarizado que permite somente uma análise dicotômica dos fenômenos sociais.

Assim, mesmo usando termos opostos, não os colocamos contrapostos radicalmente, pois sua percepção dialética permite fluidez, diálogo e permeabilidade entre esses conceitos que se reúnem para criar outros.

Macedo e Barreiros (2006, p. 4) afirmam que “como expressão simbólica, a cultura é também uma instância onde cada grupo organiza sua identidade, uma instância simbólica de produção e reprodução da sociedade”. Mesmo dentro desse grupo “demarcado”, que parece homogêneo, existem consensos, conflitos, tensões, relações hegemônicas, pois “ao configurar-se como instância produtora de identidade, a cultura é também um espaço em que se produzem as diferenças” (*ib.*).

Acreditamos, assim, que o mais adequado é nos referirmos às culturas, onde pode ficar mais clara a ideia da multiplicidade de valores, representações e perspectivas que se entrelaçam, se

relacionam e se transformam. Esses entrelaçamentos, porém, não são harmônicos, mas são permeados por relações ambivalentes de poder: “nessas regiões, o poder circula de forma complexa e oblíqua, viabilizando o hibridismo cultural e identitário e a possibilidade de transgressão, de uma força criativa capaz de desestabilizar e desnaturalizar as concepções culturais hegemônicas” (*ib.*, p. 4-5).

Macedo (2006a, p. 342) afirma que “a interação entre as culturas é necessária, mas deve ser pensada não como somatório ou equivalência (tradução) entre repertórios de sentidos partilhados, mas como algo que se dá entre culturas como espaço de enunciação”. Enfocando a cultura como esse lugar de enunciação e não como um aglomerado de sentidos colocados separadamente, há espaço para a discussão de perspectivas dialógicas entre culturas, posicionando-se em favor da negociação da diferença cultural. Bhabha (2003, *apud* Macedo, 2006a, p. 350), complementa que, “falar em cultura como lugar de enunciação é pensar em um entre-lugar onde as vozes marginais não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo”.

A ideia de hibridismo, colocada por autores como Canclini (2003), Macedo (2006a), (2006b) e Lopes (2005), vislumbra um mundo de intensas trocas culturais, tentando construir uma sociedade mais plural e democrática.

Hibridismo pode remeter à ideia de sincretismo ou mestiçagem, sentido este que não pretendemos abordar aqui. Canclini (2003) escolhe usar o termo hibridismo ao invés de sincretismo ou mestiçagem. De acordo com o referido autor, os processos híbridos abarcam várias mesclas interculturais e não somente relativos à raça – o que levaria ao termo mestiçagem, nem tão pouco relativo a fusões religiosas – o que levaria ao termo sincretismo. Para o autor, “hibridação¹ são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para formar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2003, p. 19).

De acordo com Lopes (2005), as hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e também não produzem acordos ou consensos entre as diferenças. Essa ideia híbrida se caracteriza pelo contato entre as culturas, percebendo a dinâmica que ocorre em zonas de fronteira, aceitam tensões e conflitos entre as culturas, pois “há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação” (p. 61). Macedo e Barreiros (2006) colocam que o diálogo e a negociação

¹ Nestor Garcia Canclini é argentino e, em sua língua materna, usa o termo *hibridación*, que em português é usado como hibridação, hibridização, hibridismo.

entre culturas envolveria sempre um hibridismo e não poderia se fazer entre repertórios culturais fixos. As autoras complementam que

[...] se trata de uma dialogicidade que nem apaga as fronteiras nem as fixa em imagens tradicionalmente polarizadas, mas que se concebe como espaço de interpelação, de parcialidade, um campo híbrido que abre lugar para a tradução. Uma tradução que não apenas torna uma cultura inteligível por outra, mas contesta os próprios limites que fizeram das culturas repertórios isolados de sentidos (p. 10).

Esses diálogos e negociações buscam, de acordo com Lopes (2005, p. 56), “favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas”, mas não numa posição ingênua e influenciados por discursos globalizados e hegemônicos, onde a interação entre as culturas é marcada pela segregação e pela guetização (Macedo, 2006b), tentando engessar e regular as identidades, impossibilitando trocas e favorecendo a dominação.

Culturas vêm no sentido do reconhecimento e valorização das diferentes identidades, o que importa é quebrar a rigidez do conceito de cultura como homogeneização de massas. Pérez Gómez (2001) estabelece várias dimensões de uso para o termo cultura, dentre as quais: cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica; entretanto, para os fins deste estudo, concordamos com o autor, quando, de modo geral ele conceitua culturas

como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados [...] resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço tempo [...] é contingente, parcial e provisório [...]. Viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la assim como transformá-la (p. 17).

O citado autor ainda aponta que a cultura pode delimitar ou potencializar a ação de quem a vive e os intercâmbios sociais. Essas culturas são modos de sentir, pensar e agir que estão imersas na história da humanidade; estão sempre relacionadas e se relacionando e expressam valores e crenças inseridos numa determinada ideologia, mas que permitem trocas e influência mútua.

No mundo globalizado em que vivemos hoje, as informações chegam imediatamente às pessoas, as relações são ampliadas no tempo e no espaço, minimizando a distância entre as pessoas e os lugares: o que acontece em um lugar pode estar se propagando em qualquer outro e remete a uma tendência de homogeneização cultural, onde o mundo tende a se tornar um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural.

Hall (1997) garante, porém, que “há diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo”. A hibridização, por exemplo, não significa juntar todas as culturas e homogeneizá-las, pelo contrário, o citado autor afirma que “a cultura global necessita da diferença para prosperar” (*ib.*) e acrescenta que “o resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (*ib.*).

A sociedade se constitui de uma forma tão complexa que não há como instituir uma totalidade homogênea, não há possibilidade de se reduzir a pluralidade de valores e culturas a um consenso único. Assim sendo, falar em respeito às diferenças e à pluralidade de culturas não nos parece um discurso politicamente correto e ingênuo se fundamentado numa perspectiva de reconhecimento dessas diferenças, afirmando, de forma democrática,² a possibilidade de ser plural, de ser cidadão. Vale dizer que, para nós, o reconhecimento remete-nos à valorização das diferenças como estados típicos da existência humana (e de todo tipo de vida) e, como tal, ao invés de abafadas, silenciadas ou negadas, possuam espaço social de circulação que não seja o de uma aberração, ou de algo que foge à suposta e homogeneizante padronização das espécies e das vidas (Santos, 2010, no prelo).

É como diz Habermas:

O mesmo respeito para *todos e cada um* não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade. A responsabilização solidária pelo outro *como um dos nossos* se refere ao “nós” flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas. Essa comunidade moral se constitui exclusivamente pela ideia negativa da abolição da discriminação e do sofrimento, assim como da inclusão dos marginalizados – e de cada marginalizado em particular –, em uma relação de deferência mútua. Essa comunidade projetada de modo construtivo não é um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão não significa aqui confinamento dentro do próprio e fechamento diante do alheio. Antes, a “inclusão do outro” significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente aqueles que são estranhos um ao outro – e querem continuar sendo estranhos (2002, p. 7-8).

² Operamos com o conceito de democracia de Pérez Gómez: “um conjunto de procedimentos em que subjazem princípios e valores que definem de forma genérica um estilo de vida individual e coletivo [...] comprometido, mediante a participação ativa, com a defesa dos direitos que garantam a convivência na pluralidade” (2001, p. 59).

Corroborando as ideias contra a imposição de uma única ou melhor maneira de pensar, de agir, de ser, que estão diretamente relacionadas com tentativas de homogeneização e de não respeito às diferentes culturas, autores como Pérez Gómez (2001), Macedo (2006a), (2006b), Lopes (2005) ressaltam que o debate e a discussão podem ser uma forma de reconhecimento e respeito a essas diferenças.

Mas para que esse debate seja profícuo, Pérez Gómez afirma que é necessário distinguir entre as pessoas e suas ideias e seus princípios, e complementa que

As ideias e os costumes são realizações particulares que devem ser discutidas e criticadas sem nenhuma restrição. Esta é a base da racionalidade da representação e da ação na perspectiva procedimental: o debate permanente e ilimitado das ideias e das propostas em ação, em busca de um melhor argumento. *As pessoas são sempre respeitáveis, mas as ideias devem ser sempre debatidas e questionadas* (2001, p. 59, grifo nosso).

Macedo & Barreiros (2006) esclarecem que devemos atentar para não reduzirmos o processo de participação dessas culturas na sociedade ou nas instituições educacionais a clichês como “dar voz às minorias” somente como forma de diminuir as tensões e assim não concretizar nenhuma ação efetiva.

Sem problematizar, reconhecer e debater essas questões, acabamos por somente identificar as diferenças e estimular um respeito passivo, permeados por expressões falhas como tolerância e convivência entre as diferenças. Nesse caso, segundo Macedo (2006a), existem apenas atitudes compensatórias e assistenciais que buscam regular, controlar ou domesticar a diferença.

Por isso, autores como Moreira (2002), Macedo (2006a), Pérez Gómez (2001), defendem uma abordagem mais crítica, que seria mais incisiva do que apenas tolerância. As diferenças não podem ser reduzidas ao silêncio ou à conformação: por outro lado não se pode permitir o isolamento de grupos, promovendo uma guetização cultural, isolando as identidades culturais, contribuindo assim para o aumento da fragmentação que se quer extirpar, como acentua Moreira ao dizer que “com separação não há igualdades, há *apartheids*” (2002, p. 19). Particularmente neste estudo, onde enfocamos a inclusão, é importante ressaltar que

A educação inclusiva não é aquela que aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta [...] aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões preestabelecidos, o que acarreta a perda da identidade. A perda da identidade, por sua vez, amputa-nos a condição de ser sujeito,

nos colocando na de sujeito. É contra isso que temos que lutar nos espaços com os quais nos relacionamos (Alves, 2008, p. 105).

De certa forma, essas discussões se caracterizam como uma recusa à centralização individual e cultural e busca provocar o interesse por algo que nos é desconhecido ou com o que discordamos. Pérez Gómez nos acrescenta que a “descentralização é a alma do progresso e do crescimento nas formas e nos conteúdos das representações individuais e coletivas que garantam a liberdade” (2001, p. 60).

Essas atitudes, expressões, debates e discussões envolvem questões democráticas; não falamos democracia como um modelo harmônico ou de reconciliação, mas, segundo Pérez Gómez como

um esquema formal, em permanente construção de procedimentos para enfrentar, mediante diálogo, a informação compartilhada, o debate e a decisão majoritária, os inevitáveis conflitos, desacordos e discrepâncias que aparecem na organização dos intercâmbios no mundo da vida (2001, p. 58).

O citado autor ainda afirma que a democracia luta contra imposições de qualquer natureza e “requer uma disposição combativa a favor da pluralidade e do respeito às diferenças” (Pérez Gómez, 2001, p. 59). Esses intercâmbios entre as diferentes culturas e toda essa construção compartilhada que se constitui como enriquecedores da nossa própria bagagem cultural são elaborados a partir da singularidade dos indivíduos, que por sua vez também estão em constante processo de construção.

A percepção de que somos sujeitos participantes desse processo universalmente compartilhado e democrático pode facilitar a ideia de reconhecimento das diferenças e de entender a universalização sem homogeneizações.

Observamos, porém, que a maior parte das escolas ou instituições de ensino não oferece condições para que o aluno, cuja bagagem vem de outras origens, posições sociais e culturas, consiga expressar seus valores e suas vivências, fazendo com que esse negue a si mesmo e a sua bagagem acriticamente, para adaptar-se à cultura institucional padronizada e homogênea.

A universidade, foco deste estudo, é considerada como uma instituição formadora de profissionais e é permeada por um “conjunto de regras, valores e normas defendidos como missão de/por uma instituição” (Santos *et alii*, 2007, p. 100), mas esses preceitos não podem ser estabelecidos como essência imutável dessa instituição, porque ela também vai sendo construída sob uma base de diversos significados que dão origem a vários outros sentidos. Pérez Gómez

(2001) assinala que essa construção é constituída por relações entre aspectos macro e micro, entre as políticas educacionais, a estrutura organizativa e os intercâmbios dentro da instituição, compreendendo as atitudes, os interesses e o comportamento das pessoas envolvidas.

Esses intercâmbios e relações citados não significam que tudo funcione perfeitamente de forma democrática e garantindo a participação plena dos indivíduos envolvidos; temos consciência de que essas relações estão imbuídas de atitudes e características algumas vezes inclusivas, outras vezes excludentes e, por vezes, simultaneamente inclusivas e excludentes.

O mesmo autor ressalta que as culturas formam uma rede de significados que devem ser compartilhados entre as pessoas e reforça que “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (Pérez Gómez, 2001, p. 17).

Assim como Pérez Gómez (2001), autores como Macedo (2006a), Macedo e Barreiros (2006) e Lopes (2005) também se utilizam da expressão rede de sentidos e significados para entender as culturas. É nesse sentido que consideraremos as culturas nesse estudo e propomos continuar dialogando com a dimensão das *culturas, políticas e práticas* de inclusão dentro da instituição que pesquisamos, considerando-os elementos das *culturas* que aqui definimos, fazendo parte dessa rede de significados partilhados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, pois realizamos análise interpretativa de dados, mas também nos utilizamos de abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Muitos autores (Alves-Mazotti & Gewandsznajder, 2004; Minayo & Sanches, 1993) atualmente apontam para superar a contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, e articular essas duas vertentes. Minayo e Sanches assinalam que a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos” (1993, p. 247), e a pesquisa quantitativa “atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos [...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (*ib.*).

Não pretendemos, neste estudo, utilizar os dados estatísticos de forma pura, e sim, com o objetivo de explorar as implicações dos resultados no contexto da pesquisa. Por isso, classificamos como uma pesquisa qualitativa, pois permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das

práticas organizacionais (Triviños, 1987), utilizando-nos de números para complementar e ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações.

O campo pesquisado foi a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), onde os licenciandos cursam a maioria das disciplinas para integralizar o curso, e a Faculdade de Educação (FE) onde os licenciandos cursam disciplinas de cunho pedagógico.³

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

A abordagem dos docentes foi realizada por entrevista, e com os licenciandos foi utilizada a técnica conhecida como grupo focal. Para chamar atenção dos licenciandos a participarem voluntariamente do grupo focal, convidamos a participarem do que denominamos “Oficina sobre inclusão: discutindo a formação de professores de educação física da UFRJ”.

Como dissemos anteriormente, tomamos como ponto de partida quatro questionamentos que direcionamos para investigarmos as percepções de licenciandos e docentes do curso de licenciatura em educação física, com objetivo de focar questões relativas às culturas, são eles:

- Como é a relação interpessoal entre professores e alunos?
- Você percebe que existe preocupação por parte da EEFD/FE em atender à diversidade de alunos presentes na instituição?
- Há preocupação em remover barreiras à aprendizagem e à participação nas aulas?
- Há um esforço em minimizar todas as formas de discriminação?

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na *primeira questão*, nos referimos à relação interpessoal, e perguntamos aos licenciandos como se dá a relação entre professores e alunos. Eles relataram que as relações, em geral, são distantes, mas percebemos nas falas dos licenciandos que alguns professores possuem posturas

³ A FE oferece as disciplinas de cunho pedagógico para todas as licenciaturas da UFRJ e para o curso de pedagogia. Os estudantes das licenciaturas devem cursar cinco disciplinas obrigatórias: psicologia da educação, filosofia da educação no mundo ocidental, fundamentos sociológicos da educação, didática e educação brasileira I.

distintas na sua atuação e contato com os alunos. Para melhor entendermos essa relação, classificamos as relações em profissionais (75,60% – nove alunos) e humanas (24,39% – três alunos).

Classificamos como relações profissionais (75,60% – nove alunos), as falas que remeteram a situações vividas em sala de aula; observamos que algumas falas ressaltam o descaso dos professores: “Tem professor que não está nem aí para o aluno, – ah entendeu? não entendeu, beleza, ótimo” (RK); “É, eu já passei mal, porque fui forçar fazer aula, por causa do professor” (RB); “Tem professor que é compreensivo, às vezes você não tá se sentindo bem e aí você não faz aula, mas tem professor que não admite que você não faça aula dele, mesmo você morrendo” (RH).

Depende do professor. Mas eu acho que em geral a relação é distante. Parece que eles se acomodam, sabe, eles sabem que vão passar o resto da vida aqui e não se importam muito em se dedicar a gente, em serem bons professores, dão as coisas de qualquer jeito. Até acho que os substitutos são bem mais atenciosos que os efetivos (RI).

Acho que depende muito de professor para professor [...] tem professor que todo mundo sabe que sabe pra caramba, mas não sabe passar o conhecimento, e ele acha que ele explica super bem e a gente pergunta e ele: – já falei, é isso, isso e isso, e pronto (RC).

Classificamos como relações humanas (24,39% – três alunos) as falas que remeteram a situações que envolviam amizade, maior contato extraclasse ou maior afetividade, positiva ou não: “No final do período ele até falava, vamos na pizzeria com a gente” (RK); “Tem professor que marca a sua cara e implica. Tive um que eu gostava muito da matéria e perguntava muitas coisas pra ele, aí eu acho que ele confundiu um pouco as coisas, e eu me afastei, foi horrível, uma situação estranha” (RM); “Isso aconteceu comigo também, ele até me dava carona, mas depois eu parei, ele confundiu também, nada a ver” (RF).

Eu já vi professor que é muito amigo acabar perdendo... não é o respeito, mas a moral, entre aspas [...] eu sinceramente acho que essa relação professor-aluno é muito diferente e varia de professor para professor, tem professor que tem uma relação mais de amizade, tem professor que tem a relação tipo: – eu sou Deus e vocês são meramente resto (RM).

Com relação à turma, 100% dos licenciandos reconhecem que há desrespeito de alguns alunos e isso influi na relação do professor com eles. Afirmam que as relações são boas dependendo da resposta que a turma dá para o professor e isso vai interferir em como ele age: “Na outra turma ele dava trabalho extra pra ajudar na nota, mas pra gente ele não deu e a média é sete. Mas vou te falar, os alunos da minha turma também eram terríveis” (RF).

O nosso caso, eu e K, fizemos disciplina T com mesmo professor, mas horário diferente. Na nossa turma, como a gente colaborava muito com a aula dele, a gente não era muito falante, ele até brincava, a gente também, mas nas horas certas, ele foi super bacana com a gente, deu até um trabalho pra ajudar (RM).

Na verdade, se for analisar assim o ensino e tal, a outra turma também iria para a prova final se não tivesse trabalho, mas ele quis mostrar que ele podia ajudar se a gente cooperasse com ele. Infelizmente a gente estava nessa turma que saiu prejudicada (RF).

Os licenciandos concordam que as atitudes dos professores são influenciadas pela ação da turma, e reforçam que há um enorme descompromisso por parte dos alunos com sua própria formação: “Se o professor não cobrar presença, aluno não aparece na aula, é horrível” (RF); “[...] e também se der presença no primeiro tempo, a sala começa a esvaziar” (RG).

Não adianta, se não cobrar presença, começa a esvaziar a sala. A gente tinha aula de disciplina Z na FE, eram mais de 70 alunos, não cabia na sala, iam pegar cadeira e não sei o que. Ele não fazia chamada, o pessoal foi sumindo, sumindo, ou então ele passava uma lista, o pessoal assinava e ia embora. Quer dizer, é complicado, aí você pensa: – ah, o aluno tem que ser responsável. Sinceramente, o aluno não sabe que isso é importante (RF).

A discussão nos levou a indagar sobre como se dá a relação dos licenciandos especificamente com os professores da FE. Já que na mesma turma existem licenciandos de cursos diferentes,⁴ perguntamos como é a relação dos professores com essa diversidade de alunos. Na visão dos licenciandos, os professores da FE rotulam negativamente os licenciandos do curso de educação física, fato esse já apontado em pesquisas anteriores (Santos *et al.*, 2007; Silva, 2008):

Eu sinto que os professores têm uma certa dificuldade de tentar dar conta de todo mundo. São de vários cursos diferentes [...] Eles acham que só o pessoal de humanas que tem dúvidas e perguntas. [...] Eu acho que existe uma distinção, eles rotulam a gente como “não sabem nada sobre isso, não gostam de ler”. Dependendo do questionamento que você for fazer eles se assustam, eu já percebi isso, (todos concordam) tipo, perguntas mais profundas eles falam: – tá, pera aí, mas você é de que curso? (RI).

Essa distinção eu comecei a perceber na aula de *disciplina Z* [...] aí eu fui perguntar e a professora [...] levou um susto. A gente percebe sim que existe essa distinção, é uma

⁴ A FE/UFRJ oferece quatorze cursos de licenciatura: biologia, ciências sociais, educação física, enfermagem, educação artística, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, psicologia, pedagogia e química.

discriminação, é uma forma de discriminação porque eles já esperam um estereótipo de aluno de educação física que tem suas limitações como todos os alunos, mas eles veem a gente num campo mais limitado ainda. Então, eu percebo isso, é como se eles se sentissem mais à vontade pra dar aula para uma turma de educação física porque eles podem falar qualquer abobrinha, e na maioria das vezes, não tem ninguém pra questionar. Teve até uma aula que a professora falou uma data errada e eu: – não professora... e tal. A gente percebe que desconstrói uma imagem, as pessoas ficam até mais assim na hora de falar, porque aparentemente, em principio eu percebia: – ah, educação física não vai questionar, perguntar nada. Então eu percebo isso lá na faculdade de educação e até mesmo umas aqui na EEFD também (RA).

A pesquisa “Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva”⁵ (Santos *et al.*, 2007), levantou a questão onde os alunos do curso de educação física, naquela época, já ressaltavam que eram discriminados pelos professores da FE: “[...] existem professores que ainda discriminam determinados estudantes de alguns cursos (como educação física e belas artes)” (p. 54). “Há uma série de reclamações por parte dos alunos da educação física quanto à discriminação de certos professores em relação aos alunos da escola de educação física e desportos” (*ib.*). Vemos que, na percepção dos licenciandos, essa realidade ainda perdura na FE.

Perguntamos para os docentes entrevistados sobre como se dá a relação entre professor e alunos. Cinco docentes (71,42%) afirmaram que a relação é muito boa, porém, percebemos no discurso dos professores que alguns ressaltaram mais o lado humano e outros, mais o lado profissional.

Eu sou suspeito de falar né, sobre a minha relação com os meus alunos, aí eu vou ser obrigado a responder. Estou aqui há 12 anos, 24 períodos, eu fui patrono de 18 turmas e homenageado nas outras 6, então quer dizer, eu me dou bem com os alunos, porque que é assim? Não sei, eu costumo dizer que não tem muita distância, respeito eles, falo pra eles no primeiro dia de aula o que é respeito. Respeito não é me chamar de senhor, respeito é de mim pra eles, deles pra mim [...] então a minha relação com os alunos é muito boa (RA).

Eu aprendo muito com meus alunos, tenho uma relação íntima com eles, porque eu procuro ser bastante rigorosa no sentido de cumprir uma tarefa, cumprir um programa, de exigir determinadas posturas, determinados compromissos, porém procuro ser solidária. Tem aspectos da subjetividade, o aluno aprende no convívio com o professor, esse vínculo é muito importante para que eles desenvolvam o desejo de

⁵ Esta pesquisa investigou a formação de futuros professores da FE/UFRJ com relação a uma orientação inclusiva de educação.

aprender, eu acho que é uma relação, eu sei que não é a melhor do mundo, mas é uma relação humana (RG).

Eu acho que ela tem que ser mais motivadora possível, mais estimuladora possível e aí eu tento ser estimulador, eu tento ser um agente do desabrochar dos potenciais dos que estão convivendo com você, naqueles 15 encontros. Tentar conduzi-los, estimulá-los ao desabrochar e não existe no plano que nós vivemos nenhum ser que consiga colocar conteúdos dentro daqueles cérebros, eles vão aprender ou não aprender em função do estímulo que você dá em sala de aula, então eu tento estimulá-los da melhor maneira possível, sabendo que passamos pela significação, passamos pela inclusão de novo e aí tento incluir, tento dar significação àquele momento, mas nem sempre a gente consegue (RB).

É muito boa, muito boa. Esse ano eu tive monitor, isso foi novo e foi muito bom, eles se deram muito bem com o monitor e ele estabeleceu uma ponte entre mim e os alunos e a relação ficou bem mais dinâmica, O monitor foi uma figura interessante, eu gostei, achei que ele fez essa ponte, fez uma coisa mais ainda aberta, achei que enriqueceu muito. Eu planejei as aulas com ele, ele deu toques muito legais, a visão dele como ex-aluno dessa disciplina (RE).

Outros 28,57% (dois docentes) se restringiram a dizer: “Tenho contato assim como professor e aluno mesmo” (RC); “De professor e de aluno” (RD).

Com relação à *segunda questão*, perguntamos aos licenciandos se eles percebem preocupação por parte da EEFD/FE em atender à diversidade de alunos que nela existe, e 33,33% (quatro alunos) afirmaram que há um esforço para abranger todos os alunos – mesmo que as inferências tenham focado o desempenho físico, mas que não é prática comum a todos os professores e pessoas que trabalham na instituição: “Falando do professor T., acho que sim, ele procura fazer com que todo mundo participe e a gente percebe que ele observa onde a gente erra, se é no passe, no saque” (RI); “Acho que ele é um dos poucos professores que se preocupa e estamos aprendendo, se estamos presentes ou não” (RH).

66,66% (8 alunos) responderam negativamente à questão e confirmaram a maioria dos relatos anteriores: “É, eu sinto que a maioria dá aula pra todo mundo como se fossem iguais, todos iguais” (RA); “Eu acho que não, não tem uma preocupação da instituição em atender à diversidade, pode ser ações isoladas de professores, mas em geral, realmente parece que todo mundo é igual, da mesma forma” (RF); “Na FE então... não se preocupam muito com isso, nem sabem nosso nome na maioria das vezes” (RI).

Fazendo referência à pesquisa *Ressignificando*, que também indagava aos licenciandos se percebiam alguma preocupação da FE/UFRJ em atender a diversidade de alunos nela existente, apresentou uma maioria considerável de respostas negativas (56,11%), enquanto 10,92% responderam que somente em alguns aspectos. Esse dado, muito próximo do que obtivemos na presente pesquisa, retrata o descaso em atender às particularidades de cada pessoa, e de não olhar o aluno como um ser individual que tem limitações, mas que tem potencialidades para serem exploradas.

Ao perguntarmos aos docentes se existe alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na EEFD/FE e particularmente nas turmas que atuam, 85,71% (seis docentes) responderam que sim e ressaltaram exemplos práticos.

[...] mas eu digo quem acaba tendo um rendimento melhor no curso são as meninas... e nesse aspecto posso considerar inclusão, a gente consegue fazer com que na turma participe no primeiro dia de aula tem um jogo que eu faço que é meninas contra meninos, as meninas acham que não vão ter chance de jogar, de ganhar, mas eu adapto as regras: os garotos só podem tocar na bola uma vez com o pé esquerdo, as meninas podem fazer tudo e acabam ganhando. Depois também no jogo durante todo o curso o menino completa o jogo das meninas para incentivar as meninas a jogar e acho que acaba sendo uma inclusão (RA).

Falando da diferença física entre eles [...] eu trabalho de modo muito mesclado, porque homens e mulheres fazem minha aula juntos e às vezes propositalmente juntos mesmo. Só pra você ter uma ideia, outro dia eu coloquei um futebol homens contra mulheres né, e o jogo foi bem interessante, eu queria treinar o sistema de marcação e elas fizeram, e eu mostrei pra elas que elas poderiam fazer, embora tenha uma diferença fisiológica importante, que todo o trabalho dá pra fazer em conjunto. Obviamente se eu fosse montar um jogo pra valer, seria diferente, mas de um modo geral, dá pra fazer as aulas de educação física (RF).

Observamos que, para os docentes, é mais fácil perceber e estimular a participação nas aulas práticas, onde a presença dos licenciandos é bem atuante – conforme os professores falaram, do que nas discussões e nas aulas com conteúdos teóricos, e eles deixam bem clara essa separação e a maior preferência dos alunos em participar das aulas práticas.

Alguns professores relataram que têm buscado dar significado ao conteúdo para que o aprendizado do aluno seja enriquecido, considerando sua individualidade e incentivando a troca de experiências entre professor e aluno e também entre alunos de diferentes cursos, como é o caso dos

professores da FE. Eles assumem que o caminho mais fácil é homogeneizar, mas reconhecem a importância de atender a diversidade dos alunos e relatam que buscam seguir esse caminho.

Eu tenho procurado fazer dessa diversidade uma riqueza, num primeiro momento você fica um pouco constrangida, com tantas experiências, com tantas coisas que você tem que trabalhar, mas nesse desafio eu sempre tento pegar estratégias pedagógicas, atividades pedagógicas que atendam principalmente a particularidade de cada um. Por exemplo, esse ano tinha um grupo de alunos de química, física, matemática, muitos de educação física, e eu procurei [...] fazer com que os alunos buscassem suas experiências, suas preocupações pedagógicas e elaborassem um projeto, descobrissem estratégias de ação para interferir em atividades de inclusão, em atividades pedagógicas, atividades que tinham a ver com sua prática, com suas preocupações. Um aluno de matemática ouviu alguma experiência de um aluno de educação física, e esse ouviu algum da área de biologia. A gente procura fazer dentro do grupo um trabalho interdisciplinar (RG).

Uma coisa que pra mim é fundamental é a significação da educação, do processo educacional formal para o aluno. É um problema sério a escola não se preocupar com o que o aluno entende daquilo que ele é obrigado a estar inserido. O aluno, muitas das vezes, não consegue dar significação àquele processo, é uma coisa chata, uma coisa que tolhe, envolvida em broncas, em gritos e em atitudes da escola e do corpo docente para o aluno que, de alguma forma, ou inibe ou incomoda, tornando aquele processo uma coisa chata e não consegue dar significação daquilo que ele tá obrigado a viver com a sua vida (RB).

Alguns professores ressaltam uma ideia de participação com a qual não concordamos, pois acreditamos na participação plena do cidadão, em qualquer arena da sociedade, no sentido de aprender e compartilhar experiências, num engajamento ativo (Booth & Ainscow, 2002; Santos, 2003).

Se a gente considerar inclusão nesse sentido amplo, né, de que todos [...] possam participar daquele processo, eu acho que a partir do momento que ele entrou em sala de aula eles já estão, quase que por si só, garantidos nessa inclusão [...] Falar de inclusão assim, não sei, pra mim é uma coisa um pouco abstrata, não sei (RE).

Eu falo pra eles que a educação física é muito difícil, essa questão da participação, eu cito um exemplo que na aula de história, por exemplo, o professor pode estar na frente da sala, no quadro todo mundo olhando, mas ninguém está participando, um tá pensando na namorada, outro tá pensando no jogo do Vasco. Na educação física essa

questão é flagrante, a participação, porque envolve movimento e eu não tenho como obrigar, o aluno vai entrar na quadra e vai ficar parado, eu vou tirar nota dele? (RA).

Todo e qualquer sujeito faz parte, participa de algum grupo, de algum lugar, em algum tempo, ainda que sua “participação” seja na condição de marginalizado ou excluído. Entretanto, ter um papel definido em dada engrenagem ou sistema social, político e cultural, não é “garantia” de inclusão. Utilizamos aqui a participação não somente no sentido de pertencimento, mas de poder decisório; nesse sentido queremos dizer que

a participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Somente um docente (14,28%) respondeu que, como o desinteresse é muito grande, não pensa no todo e sim em quem realmente está interessado em aprender e comprometido com a aula.

[...] vir dar aula para um grupo de pessoas que não estão interessadas em ouvir o que você tá passando ali pra melhorar. [...] olha, é... como eu estava falando antes, no cenário atual, eles são tão desinteressados. Aquela turma toda ali, 90 alunos que eu tenho, eu poderia fazer uma turma de 10 e teria algum proveito, não seria uma mentira, eu taria lá dando aula pra pessoas que querem aprender, entende, eu não tô dizendo nem do problema da falta de nível, de assimilação, porque é um problema sério, mas não é um problema insolúvel, né. Aristóteles dizia que o caráter se molda, a inteligência se desenvolve, a memória se treina, a embriaguez passa, só a estupidez que é eterna, então se o cara senta ali e não aproveita aquilo, ele tá agindo como estúpido. [...] Então não é... não tem que ser brilhante, tem que ter a vontade de melhorar [...] Você não tem o que tratar com um aluno desses (RD).

No que tange à *terceira questão*, perguntamos se os licenciandos percebem se os professores procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas. 25% (três alunos) respondeu que sim, mas a maior parte das falas vinha no sentido da participação prática nas aulas de desportos: “Teve uma professora que passou um trabalho em grupo e todo mundo sabe o quanto é difícil trabalho em grupo, e ela percebeu: – poxa, você tá muito sozinha, o que houve?” (RA); “Sim, na parte de fundamentos dos esportes, na prática, eu percebo que os professores querem te passar a parte de execução, estão mais preocupados que você jogue, que nade” (RI).

Sete alunos (58,33%) responderam negativamente a essa questão e afirmam que grande parte dos professores não se importa com as dificuldades que os licenciandos enfrentam e que, às

vezes, contam com a ajuda dos colegas. Questionam ainda essa postura de descaso do professor e começam a indagar sobre como será seu futuro profissional, tendo como referência as práticas adotadas na faculdade.

[...] mas a maioria dá aula e sai, como falamos antes, não se importa muito, só se for alguma dificuldade muito aparente, mas a maioria não está nem aí, a não ser que o aluno peça ajuda. [...] Por exemplo, na disciplina C, o professor fala: – o movimento é esse. E ele faz o movimento, pronto e quer que a gente repita, aí não sai, vai imitar e vai imitar errado, tinha que detalhar o movimento, mostrar onde é o braço, a perna, essas coisas, aí sempre tem um colega que sabe e chega e ajuda (RI).

Às vezes um aluno tem dificuldade imensa em vôlei, mas nada pracaramba, aí o professor não percebe e acaba que os alunos meio que se ajudam, cada um ajuda naquilo que tem melhor habilidade, e às vezes o professor nem percebe (RF).

Na maioria, os colegas ajudam, mas às vezes zoam porque você não sabe e o professor nem vê você ser zoadado [...] Tem professor que, se você não consegue fazer atividade, ele deixa você sentar e pronto, nem se importa... aí você até quer ir, mas fica envergonhado, porque ele exige tanto, que te intimida, imagina isso numa faculdade de educação física. E o que você vai fazer com os seus alunos quando você for o professor? (RK).

Dois alunos (16,66%) ressaltam que alguns professores fazem a diferença, se preocupam e identificam um aluno com maiores dificuldades: “Normalmente, os professores olham a turma como um todo, mas alguns percebem os alunos individualmente, esses fazem a diferença, mas a maioria não se doa, não se preocupa mesmo” (RI).

É, a maioria dos professores realmente não interage com a gente, dá a aula e pronto, mas tem um que eu vejo que se preocupa... tem uma menina na aula da disciplina X que tem uma dificuldade enorme, e o professor cola nela, ajuda, incentiva... mas eu vejo isso mais nas aulas práticas que nas teóricas (RL).

Notamos que, durante as discussões, os licenciandos citaram mais situações práticas, com relação ao desempenho físico. Talvez seja mais fácil para os professores perceberem as dificuldades físicas e técnicas por serem mais visíveis, mais aparentes. Isso pode ser um problema na formação desses licenciandos, pois inúmeras outras dificuldades são apresentadas durante o curso, não só nesse sentido que é mais observado. De acordo com Index, “inclusão refere-se à minimização de *todas* as barreiras em educação, para *todos* os estudantes” (Booth & Ainscow, 2002, p. 8), não somente nas aulas práticas.

Quando os indagamos aos docentes sobre se ele procura remover barreiras à aprendizagem e à participação nas suas aulas, 42,85% (3 docentes) respondem positivamente, com convicção, mas não disseram como procedem nesse sentido: “sim, sim, ajudo sempre” (RE); “sim, sempre que tem uma dificuldade, sim, ajudo” (RF); “sim, sempre que tem alguma dificuldade me disponho a ajudar” (RG).

Quatro docentes (57,14%) afirmam que fazem o possível e reconhecem a dificuldade de se perceber essas barreiras. Mais uma vez, relatam o desinteresse dos alunos e em alguns casos não sabem diferenciar se os alunos estão com dificuldade em aprender algum conteúdo específico, se têm alguma dificuldade em participar ativamente das aulas ou se estão, de fato, desinteressados: “Eu tento fazer com que todos participem, mas é difícil” (RA); “Então, como eu disse, eu me esforço pra que todos participem” (RB); “Se tem alguma dificuldade visível, eu ajudo” (RC); “Já falei sobre o desinteresse deles, né?!” (RD).

Com relação à *quarta questão*, quando perguntamos se os licenciandos percebem que os professores se esforçam para minimizar todas as formas de discriminação, 100% afirmaram que não, que muitas vezes não percebem que os alunos são discriminados e excluídos de alguma forma, pois não intervêm.

Eles relatam que, na maioria das vezes, o motivo do preconceito é estético ou ligado à *performance* esportiva. Mais uma vez, a ênfase no desempenho físico se faz presente nas falas, complementado pelo estereótipo de corpo perfeito; e essa discriminação se mostra por parte dos professores e também dos próprios licenciandos: “Aqui o lance de corpo é muito presente, a estética é muito visada, você tem que ser magra, sarada. Tem professor que fala descaradamente: – já viu alguma professora de educação física gorda? É horrível!” (RD); “Concordo, os alunos são cruéis quanto a isso, zoam mesmo, mas o professores também não ficam atrás, já vi professor fazer piadinha sobre o peso de alguém...horrível” (RK).

Acho que na maioria [dos professores] não [percebe a discriminação], até porque acabamos de dizer que eles não se envolvem muito e muitas vezes nem observam essas coisas acontecendo. [...] Se é franzino, se é gordo, as pessoas reparam e zoam mesmo, dão até apelido. E isso é constrangedor, como eu falei, a maioria dos professores nem vê isso (RI).

A gente táa sempre exposto aqui, de short, de maiô, quer dizer, as pessoas reparam, e zoam muito quando a pessoa é fora do padrão, tanto meninos, tanto meninas. [...] É, já até falei sobre isso, eles zoam se a gente não sabe jogar e o professor nunca falou nada (RM).

Uma indagação cabe: um professor de educação física precisa ter um corpo perfeito? Um desempenho esportivo perfeito? Não pretendemos responder a essas questões, mas vamos discutir isso mais adiante.

Voltamos à questão para os docentes e perguntamos se eles estão atentos para minimizar todas as formas de discriminação que possa acontecer em suas aulas e de que forma fazem isso. Todos relataram que, sem dúvida, não permitiriam qualquer forma de discriminação e 42,85% (3 docentes) afirmaram que nunca passaram por uma situação dessas: “Não sei, eu nunca passei por isso. Nunca vi, nunca observei, mas se tivesse em uma situação como essa iria fazer um apelo de uma forma mais delicada possível a interação harmoniosa entre os estudantes” (RG).

Eu nunca tive nenhum problema com aluno, nenhum problema dessa natureza de discriminação [...] eu enfatizo muito que cada um tem que fazer sua parte. Se tivesse, eu odeio injustiça, eu teria essa postura, não posso admitir qualquer tipo de discriminação, mas sempre na base da conversa, da reflexão (RG).

Quatro docentes (57,14%) relataram que já presenciaram situações constrangedoras de preconceito, *bullying* e se preocupam sobre que profissionais esses licenciandos se tornarão: “Já falei que eles são sectários” (RD); “Olha, eu já reparei que eles tratam de modo mais jocoso um aluno com gagueira, por exemplo, tinha uma aluna com dificuldade pra enxergar, ela ia ao quadro ler o que estava escrito. Esse aluno com gagueira, num primeiro momento os alunos riam [...]” (RE).

Já aconteceu umas 2 vezes aqui atos de discriminação. Eu faço uma pergunta para o aluno, se ele sabe pra que é o curso dele, é um curso de licenciatura e ele sabe que ele vai trabalhar na escola, e na escola, como vai ser? Será que aquela prática dele tem uma relação direta com a prática de um profissional que vai trabalhar com educação na escola? Se ele acha que tem, que ele continue agindo daquela maneira, se ele acha que não... agora se ele acha que tem, que ele continue aqui na escola agindo dessa maneira, mas sabendo que dificilmente ele vai ser um profissional bem sucedido (RA).

Sobre discriminação, tem. Eu considero como discriminação os rótulos né, eles mesmos ser rotulam, se colocam apelidos, e algumas vezes eu já fiz intervenção no sentido de não repetir aquele procedimento e em alguns casos está próximo ao *bullying* né, então a gente precisa ficar atento, mas acontece sim, inevitavelmente acontece (RB).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo discutir a possibilidade de construção de culturas de inclusão tomando como ponto de partida quatro questionamentos que direcionamos a doze licenciandos e sete docentes do curso de licenciatura em educação física da UFRJ. Nossos resultados mostraram discrepâncias gritantes no que diz respeito às respostas de ambos os grupos de respondentes nas quatro questões efetuadas.

Na primeira questão, que dizia respeito a como se dá a relação professor-aluno, pudemos levantar duas categorias principais de definição destas relações: profissional (desprovida de maiores aproximações entre sujeitos) e humana (mais próximas como sujeitos). Além disso, percebemos que enquanto a maioria dos alunos as consideram estritamente profissionais, os professores, em sua maioria, as consideram humanizadas.

Na segunda questão, que indagou se os respondentes percebiam preocupação docente em responder às diversidades em sala de aula, a maioria dos alunos disse não perceber, enquanto que a maioria dos professores respondeu que percebia.

A questão três perguntou se os professores costumavam remover barreiras à aprendizagem e à participação de seus alunos. Outra vez, o quadro foi discrepante: os alunos disseram, majoritariamente, que não, ao passo que os professores responderam que sim, ainda que reconhecendo o quão difícil este ato possa ser.

Por fim, a pergunta de número quatro questionou se os professores minimizavam as discriminações em sala de aula e, aqui, a diferença nas respostas foi ainda mais marcante: enquanto todos os alunos disseram que não, todos os professores disseram que sim.

Ainda que com uma amostra pequena, pensamos que estes resultados são dignos de reflexão a respeito das diferentes culturas estabelecidas nas instituições educacionais, em particular as de formação de professores. Isto porque se:

- a) As identidades profissionais estão ligadas, de certa maneira, às culturas;
- b) Os alunos investigados são ou serão muito proximamente professores;
- c) Seus professores são percebidos como excludentes, tal como os dados apontam; e
- d) Seus professores (destes futuros professores) sequer percebem que estão se colocando desta forma excludente.

Fica uma grande questão no ar: O que restará como alternativa para uma formação docente inclusiva, quando aqueles que deveriam atuar como modelos/exemplos de formação docente comportam-se como exemplos de exclusão?

Todo educador sabe que o bom ensino, a boa formação, depende da coerência entre teoria e prática. Afinal, na formação docente (ou mesmo na formação humana em geral), não é suficiente dizer/ensinar o que fazer. É preciso, também, fazer o que se diz/ensina. Cabe à universidade, principal instituição formadora de novos profissionais, repensar o seu papel na formação de profissionais éticos e engajados com a justiça social. Cabe, portanto, a seus principais atores, os docentes, repensarem-se neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ALVES, Cristina Nacif. *O coordenador pedagógico como agente para a inclusão*. In: SANTOS, Mônica P.; e PAULINO, Marcos M. (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, Políticas e Práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad.: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. edição. São Paulo: Edusp, 2003.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; e SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio//Ago, 2003.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.
- FONSECA, Michele P.S.. *Inclusão: culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.50-64, jul./dez., 2005.
- MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-3, maio /ago. 2006a.
- _____. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.
- _____. e BARREIROS, Débora. Pensando a diferença nos currículos, Anais do XIII ENDIPE. Recife, PE: UFPE, 2006.
- MINAYO, Maria C.S.. e SANCHES, Odésio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set. 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas: ano XXIII, n. 79, ago. 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

-
- SANTOS, Mônica P.. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Niterói, n. 7. p.78-91, maio, 2003a.
- _____. *et. al.* Resignificando a formação de professores para uma educação inclusiva. *Relatório final de pesquisa apresentado a Capes*. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.
- _____; e SANTIAGO, Mylene C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão/exclusão em educação. In: *IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa, PB, 2009. CDron.
- _____. *Inclusão, diversidade e diferença*. In: RANGEL, Mary (Org.). *Diversidade sem Diferença*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2010. (no prelo).
- SILVA, Kátia Regina X. *Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

DESIRABLE AND REAL: CULTURES OF INCLUSION AND EXCLUSION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION?

ABSTRACT

The present paper originates from a dissertation in which we investigated the initial education of future teachers regarding inclusion in education, taking as a starting point of analysis and discussion the concepts of cultures, policies and practices of inclusion. We discuss the idea of cultures of inclusion on the basis of four questions asked to the subjects of the study, related to: their personal inter relations; the concern with providing for diversity; the concern with removal of barriers to learning and participation and the efforts to minimize discrimination. From the content analysis, the data showed a large discrepancy between the views of teachers to-be and their current lecturers, pointing to the need to consider the basis on which students and teachers build their conceptions and practices regarding inclusion.

Keywords: Inclusion in education; Inclusive cultures; Initial teacher education; Physical education.

*Recebido em maio de 2010
Aprovado em outubro de 2010*