A INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual do Centro Oeste/PR - Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR
gilmailcruz@gmail.com

Khaled Omar Mohamad El Tassa
Universidade Estadual do Centro Oeste/PR
khaled@irati.unicentro.br

Resumo

As demandas sociais em torno da questão da inclusão induzem a uma verdadeira transformação dos modos pelos quais a atividade educativa se dá. O objetivo do estudo foi analisar a formação docente em nível de graduação, com vistas à atuação profissional em contextos inclusivos. Consistiu de análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, ofertado na UNICENTRO-*Campus* de Irati/PR. A análise foi permeada pelo diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Pensar em inclusão escolar significa assumir a responsabilidade de garantir o efetivo processo de escolarização de pessoas que apresentam necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: inclusão, formação, educação física.

1. Introdução

A mundialização viabilizada pelos novos processos e técnicas da comunicação produz uma interessante e contraditória configuração dos contextos culturais: ao mesmo tempo em que ressoa o discurso da unificação do mundo, possibilitada pela ampliação do acesso à tecnologias específicas, uma efervescente e complexa diversidade de identidades torna-se um dos principais fundamentos da sociedade contemporânea. A escola, nesse contexto de diversidade, assume um papel central de democratização das oportunidades e acessos, demandando dos profissionais que a integram sensibilidade e posturas capazes de efetuar o reconhecimento e a valorização da diversidade que caracteriza a cultura da comunidade na qual está inserida.

[1] Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná/Brasil.

Na esteira desse processo, as demandas sociais em torno da questão inclusão induzem a uma verdadeira transformação dos modos pelos quais a atividade educativa se dá. A relação professor/aluno passa a se assentar sobre bases flexíveis, forjadas pelo diálogo e realizadas por meio da atenção às especificidades. Nesse contexto a escola é uma das instituições que vem sendo provocada no sentido de assumir em suas proposições pedagógicas cotidianas as demandas particulares de seus alunos (ARROYO, 2007). Uma política educacional que se pretenda inclusiva deve buscar a coerência no relacionamento entre questões particulares e gerais, entre o indivíduo e a sociedade, entre os componentes curriculares e a escola, e entre ela mesma e seu entorno social, a fim de que se potencialize a ampliação do espaço de participação social de parcelas da população excluídas de processos formais de ensino.

A inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem. Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas respeitando as competências individuais adequadamente a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos. Tomando como base, a definição gerada a partir da Declaração de Salamanca, a inclusão não se refere apenas ao grupo de pessoas que apresenta necessidades educacionais especiais, mas é dirigida a todos aqueles que apresentam qualquer necessidade educacional particular, quer apresentam problemas de visão, de surdez, de aprendizagem, bem como aqueles que apresentam problemas de adaptação de cunho cultural ou econômico, por exemplo. Nesse sentido, pode-se assumir que:

> Necessidades educacionais especiais (NEE), dizem respeito às necessidades que o aluno apresenta no contexto escolar, considerando qualquer tipo de apoio ou suporte material e/ou pedagógico que ele requeira, independentemente de suas características pessoais, origem socioeconômica, cultural e talentos, com deficiências ou não. Tais necessidades não precisam ser vistas como questão, problema ou especificidade do indivíduo e, sim, analisadas à luz das condições que o sistema educacional pode proporcionar, ou seja, sob o olhar das respostas educativas oferecidas (MENEZES, 2009, p. 202).

Particularmente nos cursos de formação docente para atuação na Educação Básica, acumulam-se queixas profissionais sobre a consistência da formação profissional para o magistério oferecida em cursos de nível superior. Todavia, essas queixas nem sempre repercutem nos espaços de discussão acadêmica e mais raramente

ainda se transformam em críticas que colaborem no aprimoramento da articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, quer para incrementar a preparação profissional, quer para robustecer a educação escolarizada oferecida na Educação Básica.

A formação docente para a Educação Básica deve contemplar como um dos itens de discussão e proposição as questões relacionadas à escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. O debate em torno dessa questão aponta para a definição de políticas educacionais inclusivas, isto é, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino (BRASIL, 2010; BRASIL, 2009; BRASIL, 2008; BRASIL, 2004; BRASIL, 2002; BRASIL, 2001; MENDES, 2006; MICHELS, 2006). Demandas sociais e debates acadêmicos findam por refletir em documentos como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Os textos mencionados repercutem nos cursos de formação de professores à medida que exigem o aprimoramento dos cursos de Licenciatura com vistas ao atendimento de seus pressupostos. No artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) indica-se, naquilo que se refere à "formação para a atividade docente", que a organização curricular deve observar, entre outros aspectos, o acolhimento e o trato da diversidade e "o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe". Essas Diretrizes apontam para processos de mudanças que extrapolam ordenamentos legais, reunindo-se às angústias educacionais diante dos desafios presentes em nosso sistema de ensino. A universidade, particularmente no que se refere à formação de professores, estabelece uma relação de interdependência com esse complexo e dinâmico processo.

A preparação profissional para a docência ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Ilustra esses debates no Brasil o Manifesto da Comunidade Acadêmica, direcionado à Presidenta da República e ao Ministro da Educação, solicitando "revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva" (PETIÇÃO

PÚBLICA, 2011). Importa por em relevo o que pode se chamar de raro consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais: a necessidade de preparação profissional adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como aqueles que configuram a escola. Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a formação dos professores é invocada.

Nesse contexto, a fim de se organizar em consonância à legislação vigente, a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO vem promovendo reformulações curriculares em seus cursos de Licenciatura, dentre estes, o Curso de Educação Física. Nesse sentido, o presente estudo pretendeu investigar como a formação inicial no curso de Educação Física, área que tradicionalmente carrega consigo marcas de uma história excludente, trata o tema inclusão escolar, com vistas à intervenção profissional em contextos educacionais inclusivos?

2. Desenvolvimento

2.1 Ordenamento legal e inclusão escolar

De acordo com o Parecer Nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o conceito de educação inclusiva implica em redimensionamento das ações na escola regular, com a proposição no currículo, nas metodologias de ensino, na avaliação e na postura dos educadores, de ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas diversificadas. O objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, ou seja, "um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada" (BRASIL, 2001, p. 84). Neste sentido, "Inclusão não significa simplesmente matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação" (BRASIL, 2001, p.84).

A escola como espaço inclusivo têm sido alvo de inúmeras reflexões e debates, acerca das dimensões físicas e atitudinais que permeiam o ambiente escolar, como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos,

sentimentos, comportamentos, valores, entre outros. Uma educação inclusiva de qualidade favorece todos os alunos conjuntamente, tanto os considerados dentro dos padrões da normalidade, como os portadores de necessidades educacionais especiais, em classes do ensino comum, da escola regular, *locus* de um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente (CARVALHO, 1998; OLIVEIRA; POKER, 2002).

A Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seus artigos 1º, 4º, 6º e 8º, apresenta o conceito de inclusão ampliado referindo-se à inclusão educacional, social, cultural respeitando diferenças de qualquer ordem (BRASIL, 2010). Propõe também uma relação teoria-prática nos processos formativos que tem como ponto de partida a educação pautada no "Cuidar e educar", compreendendo que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Para tanto, a efetivação desta prática deve adotar uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva. Consta no parecer CNE/CEB Nº 7/2010, textualmente, tendo por base o Decreto no 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

> As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
> A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direto a cidadania. E o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010) (grifo nosso).

A educação pautada no "cuidar e educar", conforme a referida Resolução refere-se a:

> [...] considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo".
> Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica prevê a educação para múltiplos sujeitos objetivando a troca de saberes, a socialização e o conhecimento segundo diferentes abordagens, "[...] exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias". Conforme assegura o Art. 8º:

> A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010) (grifo nosso).

Já a Resolução Nº 1 CNE/CP, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena apresenta apenas em seu artigo 2º, Inciso II, o acolhimento e o trato da diversidade. No entanto, ela remete ao conjunto das competências enumeradas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, em seu artigo 6º, parágrafo 1º. Diante disto, as referidas Resoluções, se devidamente articuladas, se complementam.

2.2 Inclusão escolar e sua repercussão na Educação Física

Dentre os componentes curriculares da Educação Básica, a Educação Física é a uma área de conhecimento que possui como objeto de estudo as "Manifestações Culturais do Movimento Humano", historicamente apropriadas por este campo do saber e que se expressam pelas diversas modalidades de ginásticas, jogos, esportes, danças e lutas. Compreender o objeto de estudo da Educação Física como "manifestações culturais do movimento humano", significa conceber o "movimento humano" como portador de sentido/significado simbolicamente construído e mediado no contexto da cultura.

Diversos têm sido os esforços na tentativa de se caracterizar o objeto de estudo da Educação Física. Os questionamentos acerca do papel social da Educação Física fizeram com que está área de conhecimento passasse de uma crise político-ideológica emergente na década de 1980 para uma crise de caráter epistemológico no

decorrer da década de 1990 (LIMA, 2000). Proposições como “ciência do movimento humano”, “ciência da motricidade humana”, “ciência do esporte” e “cinesiologia” constituíram-se como tentativas de garantir um estatuto científico para a Educação Física e, assim, garantir-lhe legitimidade social. No entanto, a criação de um modelo abstrato que conferisse cientificidade à área, bem como a ambição de substituição do nome “Educação Física” não repercutiu diretamente num ganho de legitimidade pela área. A abstração de tais proposições estavam distantes da história concreta vivida pela Educação Física e pouco se relacionavam com a tradição da área.

As expressões como “cultura física” (BETTI, 1992), “cultura corporal” (SOARES *et al*., 2009), “cultura do movimento” (KUNZ, 1994) e “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999), têm sido utilizadas no interior do campo acadêmico da Educação Física para designar as manifestações culturais com os quais a área mantém relação, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Estas expressões procuram levar em consideração a relação da Educação Física com as práticas corporais a partir da diversidade de dimensões que as compõem e como produto concreto da história da humanidade. Bracht (1999, p.43) afirma que “a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para a sua fundamentação”.

Em decorrência dos debates acadêmico-profissionais ocorridos entre final dos anos 90 e início deste século (STEINHILBER, 2003) o Departamento de Educação Física, responsável pelo curso de graduação em Educação Física da UNICENTRO / *Campus* de Irati, existente desde 1998, optou por atender ao disposto na resolução nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), desvinculando-se da Resolução nº 3 de 1987 (BRASIL, 1987), mas com conteúdos relacionados à atuação profissional em ambiente não escolar. Com isso, o curso passou a formar profissionais para a atuação na educação básica preservando elementos de uma formação profissional generalista, pretensamente relacionada à atuação profissional na escola e fora dela. No ano seguinte a essa definição publica-se a Resolução nº 7 de 2004 (BRASIL, 2004), que dispõe sobre a formação profissional em Educação Física para atuação fora da educação básica – o Bacharelado. Mesmo sendo a proposição de Bacharelado já aludida na Resolução nº 3 de 1987, esse tipo de graduação não tem tradição na Educação Física.

Essas definições de ordem legal produziram algumas inquietações no curso que findaram por indicar, no de 2009, a necessidade de uma profunda discussão a respeito de seu projeto pedagógico. Desde 2010 o curso é ofertado com foco exclusivamente na formação de professores para docência na Educação Básica. Cabe destacar como tradição na Educação Física, a partir do início da década de 1990, a presença de conteúdos relacionados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, geralmente em uma disciplina denominada Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada, por exemplo. Esse fato sugere estar particularmente relacionado à prática esportiva por parte de pessoas com deficiência, decorrente de sua utilização como recurso para a integração social de sequelados da II Grande Guerra Mundial.

Atendendo legislação vigente, constante na Lei 10. 436/02 de 24 de abril de 2002 foi incluída na grade curricular, a disciplina LIBRAS, que busca oferecer subsídios para o trabalho pedagógico com alunos surdos. Além de oferecer ferramentas fundamentais para a comunicação por meio desta linguagem, pode também promover, em conjunto com outras atividades curriculares, um movimento reflexivo quanto a função do professor no processo de construção de uma escola com posturas cada vez mais inclusivas frente à diversidade.

Para Imbernón (2000), a diversidade deve ser vista sob um aspecto de diferenciação, adequando-a ao contexto da escola e à realidade do aluno, fugindo da padronização existente que acaba por direcionar algumas ações. Para o autor, os elementos essenciais no trato da diversidade são: a flexibilização curricular, a superação da cultura do individualismo por uma cultura do trabalho compartilhado, o favorecimento das relações pessoais e interpessoais, a educação mediante potencialidades e necessidades dos alunos, e a ampliação do conceito de diversidade, extrapolando o cunho escolar para o social, ético e político, ou seja, para uma ação educativa cotidiana.

Nesta perspectiva, a inclusão torna-se um vasto campo de trabalho e de pesquisa quando abrange todas as questões humanas passíveis de serem olhadas e trabalhadas na escola de forma mais efetiva e comprometida com a Educação para todos. No entender de Laplane (2006), a escola deve conhecer cada aluno, respeitando suas potencialidades e correspondendo às suas necessidades com qualidade pedagógica.

Nesta escola inclusiva todos devem estar envolvidos, gestores, professores, familiares, membros da comunidade e alunos. Faz-se necessário, para tanto, investimentos na formação dos professores, a valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola, no sentido de afirmação da necessária transformação das escolas a fim de proporcionar a inclusão de todos e a inclusão propriamente dita e realizada. Segundo Plaisance:

> A inclusão não depende de si, pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação em vias de transformação das escolas e, particularmente, em vias de acolhimento das crianças "diferentes". Ela é construção, processo (e não, dada a priori), e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira "revolução cultural" (PLAISANCE, 2004, p.1-2).

Por isso, a efetivação da inclusão escolar dependerá dos esforços de todos, exigindo novos olhares, novas posturas, novas metodologias de ensino, novas pesquisas que retratem e alterem a realidade para garantir uma educação de melhor qualidade para todos. Neste sentido, conforme Freire (2002, p. 48), a inclusão escolar como prática de liberdade, precisa ter por base o princípio de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia".

Na formação de professores nas licenciaturas, somente a oferta de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais, pode reverter em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva, ou seja, pode afirmar a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam e ainda manter práticas excludentes no interior das escolas (BUENO, 1999).

Sendo assim, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel de todos os envolvidos na educação escolar, bem como de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente, em todos os seus níveis de escolarização. "Uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional". (MANTOAN, 2003, p.81). É preciso, portanto, preparar futuros professores de

Matemática que estejam comprometidos com este projeto educacional, sendo os professores formadores eles mesmos exemplos de preparo, para além do discurso.

Nesse contexto, pensar em inclusão escolar significa assumir a responsabilidade de garantir o efetivo processo de escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. Se esse processo acontecerá na escola A, na escola B, em um hospital ou em casa, não importa. O que não se pode perder de vista é a garantia de que essas pessoas aprendam aquilo que se propõe ensinar. A esse respeito podemos observar já há algum tempo indicações no campo da Educação Especial de que nem todo aluno com necessidades especiais se beneficiará de um processo de escolarização em uma escola comum (OMOTE, 2000). No caso específico dos cursos de Licenciatura o tema inclusão representa uma inequívoca provocação, principalmente se ampliarmos a idéia de inclusão para além do atendimento escolar de pessoas com necessidades especiais, chegando ao espaço/tempo da preparação para a docência.

De maneira geral, as licenciaturas ainda não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos estão sendo inseridos nas escolas e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT; PLETSCH, 2004). Deparamo-nos, portanto, com uma inclusão precarizada. De acordo com a Resolução nº 4 de 2010, é "preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional" (BRASIL, 2010).

2.3 O Estágio Supervisionado em Cursos de Educação Física

A perspectiva de desenvolvimento do Estágio Supervisionado com vistas à articulação entre a formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física e a formação continuada do professor, sendo realizada no *locus* de trabalho, tem sido também assumida, como eixo norteador tanto nas ações de ensino, através de metodologias diferenciadas, como no campo da pesquisa, através da investigação da própria prática. Nesta perspectiva, assume o Estágio Supervisionado, a possibilidade de ressignificação da identidade e de formação contínua e processual (VENTORIM; SANTOS; LOCATELLI, 2010).

No entanto, caber ressaltar que ao analisar a instituição escolar onde é desenvolvido Estágio, é identificado que a realização nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de licenciatura, não tem contribuído para análise crítica da prática docente em sala de aula e para a formação de uma cultura docente capaz de superar vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008). Para Locatelli (2007) nas ações de colaboração no contexto da prática do estágio, destacam-se as possibilidades de diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos no processo, e destes com o referencial teórico utilizado sobre produção de saberes docentes e metodologias de ensino da Educação Física.

3. Considerações Finais

Constitui-se um grande desafio para os cursos de licenciatura, a construção de planos que efetivamente promovam a formação profissional do licenciado que o habilite para o trabalho com alunos portadores de necessidades educativas especiais, haja vista que em seu artigo 29 as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica preveem que, por mais que esses alunos desenvolvam atividades complementares na escola, centros especializados ou entidades filantrópicas, devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Sendo assim, é fato que, não somente este recente documento, mas também as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002) sugerem que os cursos de licenciatura incluam efetivamente em seus currículos conhecimentos acerca de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais. Dentro dessa perspectiva, o Plano Político Pedagógico que foi objeto de análise neste artigo, depara-se com o desafio urgente de estabelecer estratégias que sejam capazes de responder a essa demanda.

Posturas e práticas na Universidade, além de buscar atender às recomendações legais sugeridas pelo sistema nacional de educação, devem representar o empenho em fazer cumprir a função social da formação de docentes da Educação Básica por intermédio dos cursos de Licenciatura na contemporaneidade. Essa função social passa pela formação de professores capazes de efetivamente lidar com o conjunto das complexas atribuições demandadas por uma comunidade escolar que, assim como os saberes escolares, se constitui manifesta em sua pluralidade.

Cabe aos envolvidos no processo, contribuir para a ressignificação da formação de professores e, consequentemente, para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão. Cabe lembrar que nenhum professor efetiva a inclusão escolar solitariamente. Faz-se necessário então, que professor, escola, pais e comunidade se unam no exercício de uma proposta de inclusão escolar. As especificidades de cada área não podem comprometer a necessária convergência de olhares distintos sobre a escola. A inclusão escolar sugere ser um tema com potencial agregador das Licenciaturas. Para Bracht, Almeida e Gomes (2010) a Educação Física, através de um olhar atento ao cotidiano escolar, pode encontrar formas para estabelecer um dialogo com as "diferenças", sem combatê-las, procurando entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las, com possibilidade de fortalecer sua própria perspectiva e das demais áreas.

Referências

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, 2007.

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

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

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

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU, 30 de janeiro de 2009.

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

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

_____.Lei 10. 436/02 de 24 de abril de 2002. Dispõe **sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, 2002.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2002. **Carga horária dos cursos de Licenciatura**. Brasília, 2002.

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

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.
_____. PARECER CNE/CEB Nº 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

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

_____. LEI Nº 9.394 / 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) **Formação de educadores e avaliação educacional.** São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

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

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, 2006

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

LOCATELLI, A. B. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física**: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica. Vitória, 2007, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

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

MENEZES, M. A. de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

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

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política Nacional de Educação Inclusiva**, 2011. Disponível em <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492 >. Acesso em: 8 jul. 2011.

PLAISANCE, E. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. In: Cenp, São Paulo, 2004. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp >. Acesso em: 18 ago. 2010.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2.ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2009.

STEINHILBER, J. Profissional de Educação Física... Existe? In: V Ciclo de Palestra CAEFALF-UERJ, Rio de Janeiro: **Anais CAEFALF/UERJ**, 1996, p.43-58.

VENTORIM, S.; SANTOS, W.; LOCATELLI, A. B. Reflexões teórico-metodológicas na prática do estágio supervisionado. In: **Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos**, Niterói: Grupalfa, 2010.