

Formação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos. Análise de projetos pedagógicos de cursos do Brasil e da Espanha

Vocational training for teaching in educational contexts inclusive. Analysis of educational project Brazil courses and Spain

Khaled Omar Mohamad El Tassa

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Brasil

Alvaro Sicilia Camacho

Universidad de Almería, España

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Brasil

Resumo

Tem-se como objetivo deste estudo analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, de uma Universidade Pública do Brasil, e Formação de Professores em Educação Primária—menção em Educação Física, de uma Universidade Pública da Espanha, procurando evidenciar aspectos importantes das disciplinas acadêmicas e as possíveis relações (ou não) entre as mesmas com a temática inclusão escolar. A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental. O estudo revelou que o curso ofertado na Espanha apresenta um número maior de disciplinas com a temática inclusão escolar, quando comparado a um curso de formação de professores no Brasil. Tal constatação pode retratar a preocupação na Espanha em discutir e apontar encaminhamentos para superação de (pre)conceitos relacionados aos estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais. A formação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos carece ainda de aprofundamento teórico e prático em torno do tema da inclusão escolar de pessoas que, no âmbito das necessidades especiais, apresentam condições peculiares de aprendizagem. Particularmente no Brasil é possível observar uma formação docente a ocupar lugar questionável entre demandas dos campos de intervenção profissional e acadêmico.

Palavras-chave: formação profissional; inclusão; projetos pedagógicos; educação física.

Abstract

It has been the objective of this study is to analyze the educational projects of Degree courses in Physical Education, a public university in Brazil, and Teacher Training in Primary-Mention in Physical Education Education, a public university of Spain, seeking to highlight important aspects academic disciplines and the possible relationships (or not) between them with the theme school inclusion. The methodology of the research included a literature review procedures and document analysis. The study revealed that the course offered in Spain presents a greater number of subjects with the theme school inclusion when compared to a teacher-training course in Brazil. This finding can portray the concern in Spain to discuss and point out referrals to overcome (pre) concepts related to students who had special educational needs. The professional training for teaching in inclusive educational contexts still needs to deepen theoretical and practical around the

* Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação Carolina/Espanha.

theme of school inclusion of people who, in the context of special needs, have peculiar learning conditions. Particularly in Brazil it is possible to observe a teacher training to occupy a questionable place between demands of the professional intervention field and the academic field.

Keywords: professional training; inclusion; educational projects; physical education.

1. INTRODUÇÃO

Nas discussões relacionadas à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais chamam a atenção algumas compreensões a respeito do ordenamento legal referente ao assunto. Ainda é possível perceber esse assunto como algo novo no cenário educacional brasileiro. No entanto, se nos reportarmos ao Decreto 914 (Brasil, 1993) e à Lei 7853 (Brasil, 1989), observaremos que a preocupação com a efetivação da escolarização de pessoas com necessidades especiais não surge no Brasil após a Declaração de Salamanca. Não podemos perder de vista, no entanto, que a produção acadêmico-científica, fruto desse diálogo com demandas sociais historicamente construídas e de algum modo traduzidas nesses textos legais, vem se adensando nas últimas duas décadas (Petição Pública, 2011). Não se pode negar o avanço na legislação brasileira no que se refere à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (Brasil, 1989; Brasil, 1993; Brasil, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2002; Brasil, 2005; BRASIL, 2008; Petição Pública, 2011).

76

Na Espanha, atualmente, a educação básica tem perspectiva de inclusão para atender às diversas necessidades educativas que podem se apresentar no ambiente escolar. Para alcançá-la, vários caminhos se cruzaram ao longo dos tempos, nos quais a história da educação especial está localizada, e tem feito uma análise de estudantes vulneráveis, que podem ser excluídos. Vulnerabilidades que passam pela rejeição, atenção médica ou clínica, educacional, integração escolar, para atingir um ponto mais amplo e completo: a inclusão escolar (Martínez, 2009).

Cabe ressaltar, que uma formação profissional consistente assume importante papel na superação de muitas dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar. Para Betti, “[...] a formação profissional em Educação Física constitui-se desde a década de 80, em uma questão crucial para a área no Brasil, tendo sido objeto de inúmeras publicações e debates” (1996, p. 10). Percebe-se que a formação dos professores há muito tempo vem sendo objeto de pesquisa por profissionais da área, e, que a cada ano, novas concepções sobre a formação desses profissionais

vão surgindo. Para Dias e Lopes (2003), o currículo para a formação de professores também faz parte de um conjunto estratégias na busca de uma formação profissional mais consistente.

No caso específico da Educação Física, o tema inclusão representa uma inequívoca provocação para a área, principalmente se ampliarmos a ideia de inclusão para além do atendimento escolar de pessoas com necessidades especiais. Afinal de contas, tradicionalmente nossas aulas são inclusivas? Isto é, garantem a participação efetiva de todos os alunos? Pensar nesse assunto exige profundidade para que consigamos alcançar, na discussão, a própria Educação Física. Para instigar o aprofundamento nessas questões, relevantes para nosso aprimoramento acadêmico-profissional, vale compartilhar reflexão elaborada por Gomes, Almeida e Bracht (2010). O fato desses autores não se intitularem “da Educação Física Adaptada” permitiu uma reflexão *desterritorializada*, desprovida do temor da aclamada socialização de saberes, permeada por relações caracterizadoras do campo acadêmico-científico, compreendido aqui como um “[...] lugar de relações de força [...] e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las” (Bourdieu, 2004, p. 170). Portanto, o referido ensaio assentado no pensamento de Bauman (1989), não desgarrar de questões viscerais da Educação Física, ao mesmo tempo que não a adjetiva.

77

Neste contexto torna-se importante identificar como as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm formando os futuros professores para a atuação profissional em contextos inclusivos. Para tanto, tem-se como objetivo deste estudo analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, de uma Universidade Pública do Brasil, e Formação de Professores em Educação Primária–menção em Educação Física, de uma Universidade Pública da Espanha, procurando evidenciar aspectos importantes das disciplinas acadêmicas e as possíveis relações (ou não) entre as mesmas com a temática inclusão escolar, constantes nas grades curriculares dos dois cursos das Universidades investigadas.

2. SOBRE O MÉTODO

A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental. A pesquisa consistiu de análise sistematizada das ementas constante no projeto pedagógico de dois cursos de formação de professores para educação básica (Licenciatura em Educação Física e Graduação em Educação

Primária – menção Educação Física), ofertados em uma Universidade Pública do Brasil e outro da Espanha, com ênfase nas ementas das disciplinas constantes nas grades curriculares.

No que diz respeito à análise documental Lüdke e André (2003) apontam para a validade da pesquisa documental mencionando os documentos como fontes estáveis e ricas que persistem no decorrer do tempo e podem ser consultadas quantas vezes forem necessárias para o aprofundamento das análises, sem confundi-la com levantamento bibliográfico ou revisão de literatura.

A análise de cursos de graduação pertencentes a realidades socioculturais e socioeconômicas distintas pode colaborar para que se avance na compreensão e ação consequentes com vistas à elaboração de percursos formativos de docentes implicados com o processo de efetiva escolarização de pessoas que, no âmbito das necessidades especiais, apresentam condições peculiares de aprendizagem. Tanto Brasil quanto Espanha foram signatários da Declaração de Salamanca, conferência que reuniu mais de noventa países com o objetivo de orientar “[...] princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais” (Unesco, 1994, p.5). As instituições analisadas, viabilizadoras da presente pesquisa, não expressam a totalidade de suas respectivas complexas realidades, mas traduzem distintas perspectivas organizacionais a permitir o cotejamento de processos formativos mobilizados em torno dessa temática de repercussão mundial.

78

3. INCLUSÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

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. A Declaração de Salamanca retomou a discussão sobre educação especial na perspectiva de minimizar os abismos entre os seres humanos, partindo do pressuposto de educação para todos, que vem sendo defendido mundialmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1994).

A proclamação da Declaração de Salamanca se constituiu em grande avanço na mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. A Declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com necessidades educativas especiais e “[...] as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Unesco, 1994).

O conceito de educação inclusiva pode ser definido como “[...] o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty, 1994). Este conceito é simultaneamente muito simples e muito radical. A sua radicalidade situa-se na “educação apropriada e de alta qualidade” e nos alunos com “necessidades educativas especiais”. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas todas as formas de diferença dos alunos, sejam elas culturais, étnicas ou socioeconômicas, por exemplo. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso. Nessa linha de raciocínio, Gomes, Almeida e Bracht (2010) apresentam como dilema para a inclusão no campo da Educação Física: conversar ou perecer. Nesse sentido, é necessário dialogar com as diferenças que chegam até a escola sem combatê-las, procurando entendê-las sem aniquilá-las ou descartá-las como indesejável mutação.

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”. 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).

Para ensinar, na perspectiva inclusiva, importante se torna 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. Para Mantoan (2003) “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 Educação Física que estejam comprometidos com este projeto educacional, sendo os professores formadores eles mesmos exemplos dessa preparação, para além de discursos verborrágicos. No caso específico dos cursos de Formação de Professores o tema inclusão representa uma inequívoca provocação, principalmente se ampliarmos a ideia de inclusão para além do atendimento escolar de pessoas com necessidades especiais, chegando ao espaço/tempo da preparação para a docência.

3.1 A inclusão e a educação física no contexto do Brasil e da Espanha

80

A Educação Física se constitui em uma área de conhecimento e intervenção que tradicionalmente carrega consigo marcas de uma história excludente daqueles que não alcançam o preceito olímpico: *citius, altius, fortius*. Neste contexto, tratar o tema inclusão escolar, com o intuito de promover uma preparação docente para a intervenção profissional em contextos educacionais que pretendem atender quaisquer alunos, a despeito de suas mais peculiares condições de aprendizagem é tarefa importante para a superação de conceitos e preconceitos presentes na sociedade contemporânea assume grande importância. Para Gomes, Almeida e Bracht (2010) a Educação Física, por intermédio de um olhar atento ao cotidiano escolar, pode encontrar formas para estabelecer um diálogo com as diferenças, e “[...] sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes” (p.11), com a possibilidade de fortalecimento do próprio campo acadêmico-profissional.

De acordo com o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, sobre 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 específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação” (BRASIL, 2001, p.84).

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. 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.

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 (Lima, 2000).

O embate entre o caráter de disciplina acadêmica e/ou profissão acompanha a Educação Física já há algum tempo (Lawson, 1999; Newell, 1990) e, respeitando diferenças de ordem conceitual e epistemológica dos autores que o abordam, passa invariavelmente o processo de formação profissional em nível de Educação Superior. Vale aqui compreender o campo da Educação Física tomando emprestada a noção de campo de Bourdieu: “[...] lugar de relações de força [...] e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las” (Bourdieu, 2004, p. 170).

82

Na realidade da Espanha, as investigações dedicadas à atenção a diversidade são cada vez mais numerosas. Estudos indicam que as mudanças da sociedade afetam as escolas e estas devem estar preparadas para poder encontrar formas de gestão e processos de ensino/aprendizagem que respeitem a diversidade dos alunos (Hallinger; Heck, 2011).

Alonso, Sánchez e Aguilera evidenciam que:

As escolas da Espanha contam hoje com 25 anos de experiência, primeiro integradoras e depois inclusivas. Embora este período tenha sido acompanhado de avaliações sistemáticas dos progressos alcançados e dos obstáculos encontrados ao longo do caminho, ainda hoje persiste a necessidade de se estudar com rigor científico e de forma exaustiva as maneiras pelas quais os principais agentes do processo da educação inclusiva, alunos com deficiência, familiares, profissionais vivenciaram e perceberam tais experiências (Alonso; Sánchez; Aguilera, 2011, p. 223).

Estudos indicam que a prática inclusiva e a gestão da diversidade por parte de equipes responsáveis pela direção de centros educacionais, entre outros aspectos, reconhecem a importância da formação dos professores e da participação das equipes de gestão no processo de mudança e melhoria nas escolas para o atendimento a diversidade (Seashore; Dretzke; Wahlstrom, 2010; Murillo, 2006; Murillo; Barrio; Pérez-Albo, 1999).

Embora muito discutida em décadas anteriores, a perspectiva integradora na educação, que defende a inclusão veio a se concretizar na Espanha somente em 1985, quando o Ministério da Educação da Espanha se comprometeu a integrar os alunos com deficiência nas escolas públicas de ensino regular e nas escolas subsidiadas através do Real Decreto 334/1985 de 06 de Março de 1985 (Ordenação da Educação Especial). Este decreto se destinava não só aos alunos do ensino básico obrigatório, mas incluiu também a formação profissional, a educação de adultos e o ensino universitário, dando ênfase a aspectos-chave no âmbito da deficiência, tais como os apoios, valorização e orientação educativa, reforço pedagógico e atendimento personalizado (Alonso; Sánchez; Aguillega, 2011).

Para Verdugo e colaboradores (2009) começa então um processo legal e de aplicação experimental da integração educativa que continua até hoje com a atual Lei Orgânica 2/2006 da Educação (LOE), com base no princípio da educação inclusiva e com a ratificação da Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em vigor desde 03 de maio de 2008 (BOE de 21 de abril de 2008), como parte do ordenamento jurídico espanhol.

Apesar das mudanças significativas introduzidas na educação nos últimos anos, especialmente no nível teórico da legislação, a aplicação do conceito de inclusão tem sido caracterizada pelas carências e desigualdades na prática educativa (Alonso; Sánchez; Aguillega, 2011).

Para a Secretaria de Educação Pública (SEP), do Ministério de Educação, Cultura e Esportes da Espanha, a inclusão não só tenta considerar a presença física dos alunos rotulados como as crianças com necessidades educativas especiais, com ou sem deficiência, mas também procura atender às necessidades de todos os estudantes, evitando discriminação e fornecendo todo o apoio necessário para qualquer aluno, que no processo ensino-aprendizagem, enfrenta dificuldades na aprendizagem. Faz-se necessário respeitar as diferenças e promover desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicação dos alunos com seus pares na sala de aula regular (SEP, 2003).

Stainback e colaboradores ressaltam a importância que escolas acolham a todos os alunos, independentemente de suas características, desvantagens e dificuldades, não deixando ninguém fora da vida escolar, no campo educativo, físico e social (Stainback *et al.*, 2004). A respeito disso, a Unesco recomenda que,

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...] Que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas (2004, p. 20).

É comum também, encontrar nos discursos, estudos e documentos afirmativos de que todas as crianças têm o direito de participar das atividades e jogos da aula, bem como fazer parte do grupo. Portanto, as escolas para serem inclusivas “[...] devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e responder a elas, adaptando-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir uma escolarização de qualidade” (Unesco, 2004, p. 25).

Uma proposta que tem apresentado resultados interessantes na Europa, e particularmente na Espanha, na busca de uma convivência respeitosa entre todos e da superação do fracasso escolar é a criação de Comunidades de Aprendizagem (Flecha *et al.*, 2008), como um modelo educativo baseado na participação social e na aprendizagem dialógica.

84

A transformação de Centros Educativos em Comunidades de Aprendizagem é uma proposta que nasceu em experiências educativas da Espanha, acompanhadas pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona (UB). Trata-se de uma proposta educativa que propõe a transformação social e cultural de escolas e seus bairros. Na Europa, resultados da adoção deste modelo, que tem adeptos já em 14 países, foram incluídos nas diretrizes e recomendações do Parlamento Europeu, como proposta para superação do abandono escolar e diminuição da desigualdade na educação (INCLUD-ED, 2011).

As Comunidades de Aprendizagem se constituem em uma proposta baseada na transformação do contexto educativo, realizada pelos agentes educacionais da instituição escolar em conjunto com familiares e estudantes, visando à melhoria e a aceleração da aprendizagem dos conhecimentos escolares, com ênfase na leitura e na escrita, por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica de Freire (1994).

Como pressuposto, acredita-se que quanto maiores e mais diversas forem as relações intersubjetivas estabelecidas, maior será a potencialidade da aprendizagem de todas as pessoas envolvidas. Desta forma, a colaboração direta dos familiares

nesse processo de melhoria da qualidade da educação é uma ação enriquecedora e transformadora do processo de ensino e de aprendizagem escolar (Marigo *et al.*, 2010). O modelo educativo baseado na proposta de Comunidades de Aprendizagem tem como atuação educativa a constituição de grupos interativos na organização da aula. A proposta possui uma base científica muito sólida, desenvolvida ao longo de mais de 30 anos de pesquisa, e envolvendo uma equipe com cerca de 70 estudiosos de diferentes países e diversos campos do conhecimento (Flecha *et al.*, 2008).

Um dos princípios das Comunidades de Aprendizagem é a igualdade de diferenças, que para além da igualdade homogeneizadora, e da defesa da diversidade, que leva em conta a equidade. A igualdade de diferenças é a igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de formas diferentes, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade (Flecha, 2000).

Uma escola que pretende ser inclusiva deve servir a todos os estudantes, independentemente de sua origem, cultura, capacidade ou outros aspectos específicos da diversidade (Marchesi, 2004). Não se refere exclusivamente aos alunos vulneráveis ou em desvantagem, ou seja, os princípios se aplicam a todos, que em algum momento da vida escolar podem ser afetados por situações de exclusão (Echeita, 2006).

Muitos avanços são percebidos nas discussões relacionadas ao aporte teórico e legal relacionado à inclusão, no entanto, ainda não se encontra resolvida na sua aplicação prática: embora os principais responsáveis afirmem que a educação inclusiva já existe em nossas escolas, continuamos hoje a confundir os conceitos de integração e inclusão social (Verdugo, 2009).

Para Blanco Guijarro (2004), a noção de escola inclusiva pressupõe também o desenvolvimento de um novo currículo, pois mesmo que a maioria dos países da América Latina vem realizando uma reforma educacional nessa perspectiva, ainda existe diferenças entre pressupostos conceituais e prática pedagógica em contextos inclusivos. Uma escola inclusiva não só requer mudanças em seu currículo, mas também em sua metodologia e organização com finalidade de modificar as condições que excluem certos alunos. Isso requer, segundo Marchesi (2004) não só permitir o acesso a um currículo estabelecido para a maioria dos alunos, mas também repensar em estratégias para que haja uma maior igualdade de oportunidades para redução das diferenças entre os alunos.

4. OS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (MENÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA) NA ESPANHA

4.1 *O curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil*

O curso de Educação Física da UNICENTRO, Campus Irati, no Estado do Paraná, no Brasil, iniciou suas atividades letivas em 16/02/1998 e, desde então, vem atendendo a uma demanda regional por professores capacitados para atuar na Educação Básica de forma crítica e consciente com as diversas manifestações e expressões culturais do movimento. Propicia uma formação em nível superior que conduz ao grau acadêmico de Licenciado, cuja orientação profissional está direcionada para a atuação com as diversas manifestações culturais do movimento humano, nas perspectivas da educação, da cultura, da saúde, do lazer, entre outras. Ressalta-se ainda, a valorização do Curso de Educação Física do campus de Irati no atual cenário do Ensino Superior. Diante dos resultados atingidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE-2014), apresentados pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde o curso estabeleceu-se como uma referência nacional, reconhecido como o melhor curso da região sul do país e o oitavo do Brasil (<http://portal.inep.gov.br/enade>).

86

No que diz respeito à grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil, observa-se a presença de conteúdos referentes à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em disciplina específica, anterior ao efeito do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), através de uma disciplina denominada Educação Física Adaptada. No atual currículo, do curso de Educação Física da UNICENTRO, *campus* Irati, a disciplina Educação Física Adaptada foi substituída por Educação Física, Diversidade e Inclusão Escolar, além da incorporação de outras que também contemplam discussões relacionadas à inclusão escolar. O curso investigado também apresenta reformulações curriculares de interesse datadas de 2009, que incorpora no currículo a disciplina de LIBRAS. Essas reformulações se deram por força do Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), que “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras”, e aponta para atendimento das especificidades do trabalho pedagógico realizado com alunos surdos. As disciplinas Estágio Supervisionado IV, Educação Física e Políticas Educacionais e Educação Física e Políticas Públicas também apresentam relação com a temática inclusão. Tais disciplinas podem ser visualizadas conforme Quadro 1.

QUADRO 1

Disciplinas* relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, considerando série de oferta e carga horária

Curso de Licenciatura em Educação Física	
DISCIPLINAS	Obrigatórias
	Libras para ouvintes: módulo básico* (3ª série – 68 horas)
	Educação Física, Diversidade e Inclusão Escolar (3ª série – 68 horas)
	Educação Física e Políticas Educacionais (2ª série – 68 horas)
	Estágio Supervisionado IV* (4ª série – 68 horas)
	Optativa
	Educação Física e Políticas Públicas (68 horas)

Fonte: Os autores

* As disciplinas relacionadas a Libras são ofertadas pelo Departamento de Letras no curso de Educação Física e demais licenciaturas. As ementas dessas disciplinas são diferentes, a despeito da oferta pelo mesmo Departamento (Letras). A ementa da disciplina de Estágio Supervisionado IV tem explícita a discussão com foco em educação de jovens e adultos, educação do campo, ensino profissionalizante, populações com necessidades especiais, etc.

4.2 *O curso de Graduação em Educação Primária (Grado en Educación Primaria) - menção Educação Física na Espanha*

O ensino primário aborda o processo educacional que abrange a faixa etária dos 6 aos 12 anos na Espanha. Os estudos do curso confere aos acadêmicos concluintes o diploma de Professor da Educação Básica, que em consonância com os princípios estabelecidos na Constituição da Espanha, têm como eixo norteador proporcionar uma formação orientada para o desenvolvimento em níveis de ensino básico obrigatório. A Graduação em Educação Primária está vinculada a Faculdade de Humanidades, Enfermagem e Fisioterapia, na Universidade de Almeria - Espanha. Dentre outras menções do curso investigado, como pedagogia, língua estrangeira (inglês e francês), música, tecnologias de informação e comunicação, Educação Física se constitui em habilitação para atuação nas escolas.

Os graduados podem ingressar diretamente para estudos de mestrado em alguns cursos na própria Universidade de Almería - Espanha, conforme número de vagas disponibilizadas, que habilitam o professor para atuação no ensino secundário e profissional, de acordo com organização da Educação Básica na Espanha.

4.2.1 Campos de atuação, objetivos, estrutura e oportunidades de carreira

A graduação neste curso habilita o concluinte a trabalhar como professor no ensino primário, tanto em escolas públicas e privadas, bem como executar outras ocupações relacionadas com a educação de crianças e adolescentes, como centros especiais para crianças, instituições especializadas para deficientes e/ou organizações de assistência à infância. Os graduados também podem assumir a responsabilidade por atividades ao ar livre para os jovens e adultos organizados por diferentes administrações. No setor privado, sua saída lógica está centrada nas escolas e academias, no entanto também é possível atuação em associações desportivas e fundações culturais, ONGs (Organizações Não Governamentais), empresas de formação, empresas de animação sociocultural, hospitais para atividades com crianças e idosos, centros de atividades de lazer e de creche, entre outros.

Em suma, os objetivos do curso de graduação é a formação inicial de professores preparados para atuação na fase primária do Ensino Fundamental (6-12 anos), de acordo com os propósitos do sistema educacional e legislação da profissão.

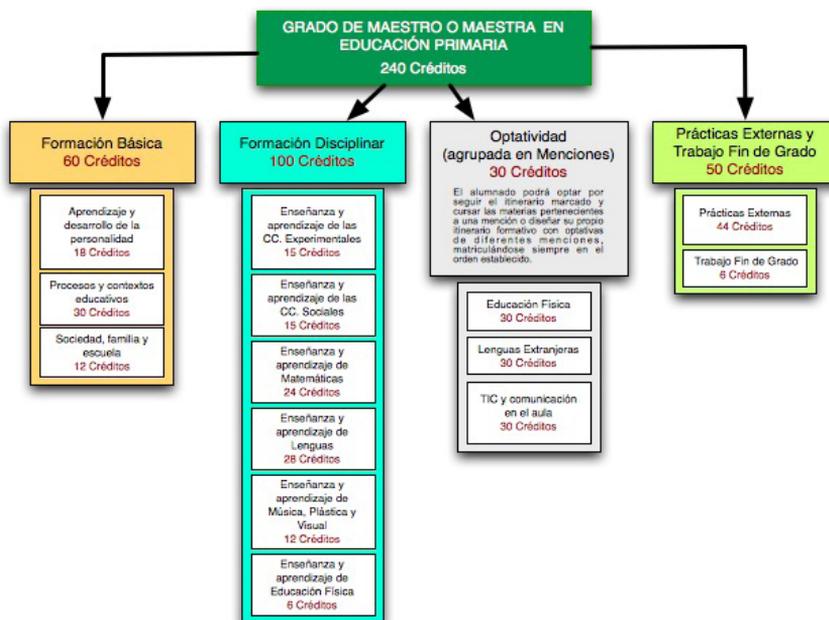
A duração do curso é de no mínimo quatro anos, com implantação da atual grade curricular em 2010, sendo que o título de professor da Educação Primária vem a substituir o título de Especialidade de Educação Básica na Universidade de Almeria. O curso de Graduação em Educação Primária oferece as seguintes menções:

88

- Menção em Educação Física
- Menção em Língua Estrangeira (Inglês)
- Menção em Língua Estrangeira (Francês)
- Menção em TIC e Comunicação em Aula
- Menção em Música
- Menção em Pedagogia Terapêutica
- Menção em Educação, Cidadania e Interculturalidades

O organograma da Graduação em Educação Primária é constituído por conhecimentos estruturados em módulos de formação básica, módulos de formação disciplinar, módulos opcionais agrupadas por menções, módulo de práticas externas escolares e trabalho final de curso, que podem ser visualizados no organograma (Figura 1).

FIGURA

Estrutura do curso graduação em educação primária (menção Educação Física)

Fonte: Universidad de Almería (<http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/GRADO1915>)

89

A Graduação em Educação Primária tem estabelecido a distribuição de disciplinas e atividades, que podem ser visualizadas no Quadro 2.

QUADRO 2

Distribuição de disciplinas e atividades do curso graduação em educação primária (menção Educação Física)

1º Ano (10 disciplinas)	2º Ano (17 disciplinas)	3º Ano (19 disciplinas)	4º Ano (22 disciplinas)
9 Disciplinas obrigatórias	6 Disciplinas obrigatórias	4 Disciplinas obrigatórias	4 Disciplinas obrigatórias
1 Estágio Supervisionado	1 Estágio Supervisionado	1 Estágio Supervisionado	1 Estágio Supervisionado
	10 Disciplinas optativas conforme menção escolhida	14 Disciplinas optativas conforme menção escolhida	16 Disciplinas optativas conforme menção escolhida
			1 Trabalho final da graduação

Fonte: Os autores

4.2.2 Ementas das disciplinas integrantes da grade curricular vigente do Curso de Graduação em Educação Primária que apresentam relação com a inclusão escolar.

Nos quatro anos do Curso de Graduação em Educação Primária, quinze disciplinas constantes na grade curricular apresentam relação com a temática inclusão escolar descritas nas suas respectivas ementas. Já as cinco disciplinas da menção Educação Física constantes na grade curricular, em suas ementas não apresentam explicitamente relação com a inclusão escolar. A relação das disciplinas que apresentam relação com a temática inclusão escolar, bem como as disciplinas da menção Educação Física, pode ser visualizada no Quadro 3.

QUADRO 3

Distribuição de disciplinas que apresentam relação com a inclusão escolar descrita nas respectivas ementas e disciplinas da Menção Educação Física

1º Ano (10 disciplinas)	2º Ano (17 disciplinas)	3º Ano (19 disciplinas)	4º Ano (22 disciplinas)
Didática e Organização da Educação Primária I (Obrigatória – 60 h)	Necessidades Específicas de Apoio Educativo (Obrigatória – 60 h)	Intervenção Psicoeducativa em Necessidades Educativas Especiais (Optativa – 60 h)	Avaliação diagnóstica das Necessidades Educativas Especiais (Optativa – 60 h)
História da Escola e do sistema Educativo (Obrigatória – 60 h)	Sociedade, Escola e Democracia (Obrigatória – 60 h)	Igualdade de Gênero e Educação (Optativa – 60 h)	Intervenção Musical em Alunos com Necessidades Educativas Especiais (Optativa – 60 h)
A Inovação Educativa na Educação Primária (Obrigatória – 60 h)	Dificuldades na aprendizagem da matemática (Optativa – 60 h)	A escola inclusiva: modelos e práticas (Optativa – 60 h)	O meio social em entornos multiculturais e seu tratamento na aula (Optativa – 60 h)
Sociologia da Educação e da Família (Obrigatória – 60 h)	Educação Intercultural (Optativa – 60 h)	*Educação para o ócio através da atividade física e desportiva (Optativa – 60 h)	*Corpo e motricidade: expressividade e comunicação (Optativa – 60 h)
Psicologia da Educação (Obrigatória – 60 h)	*Atividade física, hábitos saudáveis e qualidade de vida (Optativa – 60 h)	*Educação através do jogo motor e do esporte escolar (Optativa – 60 h)	*Atividades rítmicas e expressivas (Optativa – 60 h)

Fonte: Os autores

* Disciplinas ofertadas na Graduação em Educação Primária (menção Educação Física).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 *Considerações sobre formação profissional e prática pedagógica docente em contextos educacionais inclusivos*

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.

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 atuação na 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, 2011; 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, 2009b) 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).

Manoel (2005), Corrêa e Tani (2005) e Gimenez e Manoel (2005) apontam em seus estudos para elementos de interesse no que diz respeito ao desenvolvimento motor, estrutura da prática em aprendizagem motora e sobre o comportamento

motor de pessoas com necessidades especiais. Esses estudos apresentam reflexões de interesse no que se refere à organização de ambientes de ensino-aprendizagem. Um aspecto que chama atenção nessa necessária resignificação das instituições de ensino, a fim de se efetivar práticas pedagógicas alinhadas a políticas educacionais inclusivas, refere-se à elaboração e implementação de planos educacionais individualizados.

A despeito da existência de políticas educacionais desenhadas em uma perspectiva inclusiva e da produção de conhecimento relacionada à formação docente para atuação profissional em contextos educacionais inclusivos sua repercussão nas práticas pedagógicas docentes ainda é algo com pouca visibilidade. A organização de ambiente de aprendizagem estabelece íntima relação com a ideia de plano educacional individualizado e grupos cooperativos. Esses elementos compõem a prática pedagógica docente e são de interesse para a intervenção profissional docente em contextos inclusivos.

5.2 Considerações acerca das ementas das disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil e Graduação em Educação Primária - menção Educação Física na Espanha

92

No curso em questão, naquilo que diz respeito à grade curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade brasileira, das 63 disciplinas que compõem o referido curso 49 são obrigatórias, 14 optativas e apenas cinco apresentam em suas ementas relação com a temática inclusão escolar.

Uma disciplina em especial, constante no currículo, procura contemplar discussões referentes à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais denominada Educação Física Adaptada. No atual currículo, a disciplina Educação Física Adaptada foi substituída por Educação Física, Diversidade e Inclusão Escolar, além da incorporação de outras que também contemplam discussões relacionadas à inclusão escolar. Pela análise das ementas do atual Projeto Pedagógico do curso em questão, as disciplinas Educação Adaptada, Estágio Supervisionado IV e Educação Física e Políticas Educacionais apresentam possibilidades de criação de espaços para discussões acerca da temática inclusão escolar.

Há também a disciplina de Libras, anteriormente mencionada, que aponta para atendimento das especificidades do trabalho pedagógico realizado com alunos surdos. Cabe novamente aludir o Decreto 5.626, que em seu artigo terceiro dispõe: "A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos

de formação de professores para o exercício do magistério” (Brasil, 2005, Art. 3º). A disciplina criada para atender ao referido Decreto no curso de Licenciatura em Educação Física foi *Libras para ouvintes: módulo básico*.

A presença da disciplina de Libras, a partir de intervenção normativa (BRASIL, 2005) na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, além de cumprir com o seu papel de oferecer ferramentas fundamentais para a comunicação por meio desta linguagem, pode também promover, em conjunto com outras atividades curriculares, um movimento reflexivo quanto à função do professor no processo de construção de uma escola com posturas cada vez mais inclusivas frente à diversidade.

O curso de Educação Física já há algum tempo apresenta disciplinas relacionadas à temática da educação escolarizada de pessoas com necessidades especiais, mais particularmente aquelas que apresentam algum tipo de deficiência. Esse fato diz respeito à tradição presente nesse curso de abordar em seus processos formativos a temática referente a pessoas com necessidades especiais. O que não significa dizer que esse assunto perpassa outras disciplinas do curso que não aquela responsável pela especificidade da temática em questão. Não obstante haver desde a década de 1990 indicações/recomendações de que esse assunto fosse abordado ao longo do curso, e não em momentos isolados, ele permanece propriedade particular de docentes específicos.

Na Espanha, das 67 disciplinas que compõem o currículo do curso de Graduação em Educação Primária – menção Educação Física, 15 disciplinas apresentam em suas ementas relação com a temática inclusão escolar. Já as cinco disciplinas específicas da menção Educação Física não apresentam explícito em suas ementas relação com a temática inclusão escolar, muito embora tal processo possa acontecer no desenvolvimento das disciplinas, através da intervenção do docente responsável.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar que considerando a análise das ementas dos projetos pedagógicos dos dois cursos analisados percebeu-se que o curso ofertado na Espanha apresenta um número maior de disciplinas com a temática inclusão escolar, quando comparado ao um curso de formação de professores no Brasil. Tal constatação pode retratar a preocupação, na instituição espanhola, de discutir e apontar encaminhamentos para a superação de (pre)conceitos relacionados aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Sua graduação em Educação Primária, menção

Educação Física, apresenta um volume de conteúdos relacionados à inclusão escolar que sustenta esse apontamento. No entanto, no que se refere especificamente à Educação Física percebe-se volume de conteúdo que se aproxima da realidade expressa na instituição brasileira.

Há que se considerar aqui uma diferença estrutural no processo formativo oferecido pelas duas instituições. No caso da instituição espanhola observa-se um caráter mais geral no percurso formativo por ela oferecido, em contraste com o modelo da instituição brasileira, específico desde a graduação. Essa distinção explicita uma perspectiva de formação com uma base comum, para atuação no ensino primário, e articulada à pós-graduação *stricto sensu*, para atuação nos ensinos secundário e profissionalizante.

A formação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos carece ainda de aprofundamento teórico e prático em torno do tema da inclusão escolar de pessoas que apresentam condições peculiares de aprendizagem. A repercussão dos debates acadêmicos e da produção de conhecimento a respeito desse assunto ainda é acanhada nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Particularmente no Brasil é possível observar uma formação docente a ocupar lugar questionável entre demandas dos campos de intervenção profissional e acadêmico.

94

Se por um lado a formação para a docência dialoga com políticas educacionais em uma recíproca provocação decorrente da reivindicação, social e historicamente produzida, relacionada à escolarização de pessoas com necessidades especiais, de outro lado prepondera um silencioso diálogo no que diz respeito à prática pedagógica docente. Quebrar esse silêncio, ou a incipiência do diálogo, impõe que a formação para a docência com vistas à atuação profissional, em contextos educacionais que se pretendem inclusivos, se dê em íntima relação com o campo de intervenção profissional. À prática pedagógica, portanto, cabe a centralidade na organização de quaisquer percursos formativos de docentes da Educação Básica.

A pesquisa se consistiu de análise sistematizada das ementas constantes no projeto pedagógico de dois cursos de formação de professores para educação básica. Entretanto, devido ao tempo de realização da pesquisa optou-se pela metodologia já indicada, não utilizando-se de instrumentos de pesquisa que poderiam articular os documentos analisados com a práxis pedagógica, como entrevista, questionário, grupo focal e/ou observação participante, com atores importantes no processo, como professores do ensino superior e acadêmicos. Para melhor compreensão dos achados neste estudo, sugere-se, investigar se poderiam existir diferenças entre

os encaminhamentos constantes nos projetos pedagógicos e a implementação efetiva das ementas nas Instituições de Ensino Superior, procurando identificar as (im)possíveis relações no processo ensino-aprendizagem com a temática formação profissional em contextos educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

- Alonso, M. A. V.; Sánchez, L. E. G.; Aguilera, A. R. (2011). Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 221-236.
- Brasil (2011). Decreto nº 7.611. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília.
- Brasil (2005). Decreto Nº 5626/2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Brasília.
- Brasil (1993). Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. *Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília.
- Brasil (1989). Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde*. Brasília: DOU, 25 de outubro de 1989.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP nº 1/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília.
- Brasil (1996). Lei Nº 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil (2010). Parecer CNE/CEB nº 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília.
- Brasil. (2009). 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.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Brasil (2005). Decreto nº 5.626. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*. Brasília.
- Brasil (2004). Resolução CNE/CES Nº 7/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física*. Brasília.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP Nº 1/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília.

- Brasil (2001). Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília.
- Brasil (1996). Lei Nº 9396/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil (2001). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 17, de 3 de julho de 2001*. Brasília.
- Bauman, Z. (1989) Hermeneutics and modern social theory. In: Held, D.; Thompson, J. *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Betti, M. (1992). Ensino de primeiro e segundo grau: educação física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287.
- Blanco Guijarro, R. (2004). La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva. In: Jacobo, Z.; Araneda, N.; Edler, R. *Sujeto, educación especial e integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. 1reimp. São Paulo: Brasiliense.
- Corrêa, U.C.; Tani, G. (2005). Estrutura de prática e processo adaptativo em aprendizagem motora: por uma nova abordagem prática. In: Tani, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.141-161.
- Echeita, G. (2006). Educación inclusiva: Una escuela para todos y con todos sentidos de la educación inclusiva y análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia esa aspiración. In: Jacobo, Z.; Adame Chávez, E.; Ortiz, A. Serrana. *Sujeto, educación especial e integración V*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flecha, R. (2000). *Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato*. Artmed, Porto Alegre.
- Flecha, R.; Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: *Hipatia*.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimenez, R.; Manoel, E.J. (2005). Comportamento motor e deficiência: considerações para pesquisa e intervenção. In: TANI, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.314-327.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. In: Monereo, C.; Pozo, J. I. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Madrid: Grao.
- Gomes, I.M.; Almeida, F.Q.; Bracht, V. (2010). O local da diferença: desafios à educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr.
- Hallinguer, P.; Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness & School Improvement*, v. 22, n. 2, p. 149-173.

- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In: MEYER, C.J.W.; PIJL, S.J.; HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.
- Imbernón, F. (2000). *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- INCLUD-ED (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE)*.
- Lawson, H.A. (1999). Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. *QUEST*, Champaign, n.51, p.116-149.
- Lima, H. L. A. (2000). 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.
- Lüdke, M. André, M. (2003). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6.ed. São Paulo: EPU.
- Manoel, E.J. (2005). O estudo do desenvolvimento motor: tendências e perspectivas. In: Tani, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.34-44.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marchesi, A. (2004). El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. In: Jacobo, Z; Arandeda, N.; Edler, R. *Sujeto, educación especial e integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marigo, A. F. C. M.; Braga, F. M.; Constantino, F. L.; Moreira, R.; Mello, R. R.; Giroto, V. C.; Gabassa, V. (2010) *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n.2, p. 74-89,.
- Martínez, M. L. P. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, v. 11, n. 2, p. 191-205.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*, v. 4, n. 4, p. 12-24.
- Murillo, F.; Barrio, R.; Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.
- Newell, K.M. (1990). Physical activity, knowledge types, and degree programs. *QUEST*, Champaign, n.42, p.243-268.
- Petição Pública (2013b). *Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*, 2011. Disponível em < <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11908> >. Acesso em: 16 out.
- Petição Pública (2013a). *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.

- Plaisance, E. (2004). *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. In: CENP, São Paulo.
- Seashore, K.; Dretzke, B.; Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness & School Improvement*, v. 21, n. 3, p. 315-336.
- SEP - Secretaría de Educación Pública (2003). *Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial*, México, SEP.
- Stainback, S.; Stainback, W.; Jackson, J. (2004). "Hacia las aulas inclusivas", en In: STAINBACK, S.; Stainback, W. (Org.) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, p. 21-35.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca. Inen: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco.-Orealc (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, Madrid, n. 349, p. 23-43.