

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS*.

Gilmar de Carvalho Cruz – Professor Assistente da UEL; Doutorando em Educação Física na UNICAMP; Bolsista da CAPES.

INTRODUÇÃO

A intervenção da Educação Física em ambiente escolar, leva ao relacionamento com grupos heterogêneos, constituídos por crianças com diferentes níveis de habilidade motora. Esta situação torna-se ainda mais evidente ao se considerar a presença, em aulas de Educação Física, de pessoas com necessidades educacionais especiais caracterizadas por algum tipo de deficiência, seja ela física, mental, sensorial ou múltipla. Diante da perspectiva de inclusão escolar de pessoas que apresentam deficiência essa discussão recebe um colorido especial, principalmente no tocante a suas implicações no processo de formação profissional do professor de Educação Física.

É a partir da assunção de que o processo de ensino-aprendizagem em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capazes de corroborar o projeto pedagógico da escola, que se deve considerar a possibilidade de intervenção na realidade de alunos que apresentem deficiência. Em se tratando das implicações da

* Este texto faz parte do processo de elaboração de Tese de Doutorado – realizado no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UNICAMP – sob orientação do Professor Doutor Júlio Romero Ferreira. Agradeço sua valiosa contribuição na leitura do trabalho.

inclusão de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física, há de se perceber o quão inapropriado é pensar em uma Educação Física inclusiva sem que este pensamento esteja acompanhado de uma criteriosa reflexão a respeito do processo de formação profissional deste professor.

Neste sentido, não se pode perder de vista que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto “deficiência” – particularmente aqueles formados até meados da década de oitenta do século recém findo. Aliado a este fato está o de que o conhecimento acumulado sobre esse assunto carece aprofundar-se tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico.

Dentre as diferentes entradas possíveis para se abordar o tema da educação escolarizada de pessoas que no âmbito das necessidades educacionais especiais apresentam algum tipo de deficiência, a formação do professor ocupa posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas. A esse respeito vale a pena aproximarmos-nos dos apontamentos feitos por Bueno (1999) sobre a formação profissional em Educação Especial. Para ele é necessário que se avance no relacionamento estabelecido entre professores do ensino regular – despreparados para o atendimento de alunos que apresentam deficiências – e professores do ensino especial – que além de distantes do trabalho pedagógico realizado no ensino regular, assentam a intervenção profissional nas deficiências de seus alunos. Em sua opinião trata-se de uma falsa dicotomia o embate entre generalistas e especialistas por

considerar que tanto o ensino regular quanto o especial, devem prover o devido atendimento educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Porém, a despeito do indicado tanto em nossa Carta Magna, de 1988 (BRASIL, 1997), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 2001), cabe atentar que “o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral” (FERREIRA, 1998, p.7). Cumpre, portanto, perceber que a formação do professor não termina ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação com lacunas aparentes. Outro equívoco referente ao investimento profissional após a graduação é acreditar que a experiência profissional, por si só, dará conta de capacitar o professor.

A formação contínua, continuada ou permanente do professor é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de Perrenoud (2002; 1999; 1998), que ao enfatizar a prática reflexiva na formação contínua do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos

professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

À assertiva anterior pode-se acrescentar a crítica radical que Collares, Moysés e Geraldi (1999) fazem às políticas brasileiras de formação continuada, entendida mais como um processo de “descontinuidade” da relação entre a formação prévia e o exercício profissional do professor. Eles apontam como um dos denunciadores dessa “política da descontinuidade” a “vulgarização de modelos científicos, tornados ‘modismos’ e transmitidos como ‘receitas’, em panacéia para todos os problemas” (p.215). Ainda na esfera da formação contínua, continuada ou permanente do professor Imbernón (2000), por sua vez, destaca na formação permanente do professor: a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiências entre os pares e a formação atrelada a um determinado projeto de trabalho. Vale ressaltar nos trabalhos mencionados (PERRENOUD, 2002, 1999, 1998; COLLARES et al., 1999 e IMBERNÓN, 2000) a formação do professor entendida como um processo dinâmico longe de ter um ponto final pré-estabelecido por ocasião de uma formação prévia, inicial ou básica.

Na Educação Especial, os debates em torno da formação do professor responsável pelo atendimento educacional escolarizado de alunos que apresentam necessidades especiais vão desde reuniões pedagógicas realizadas nas unidades escolares, até a definição de políticas públicas de educação, passando por reflexões teóricas e proposições acadêmicas. Denari (2001), Glat, Magalhães e Carneiro (1998) são algumas das autoras que ao desferirem seus olhares sobre a formação / capacitação de professores em

uma perspectiva educacional inclusiva, apontam a importância da experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada. Ferreira (1999) contribui à discussão sobre a elaboração de um projeto pedagógico para a formação de professores que atuam na Educação Especial apontando para uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”. Nesta linha de pensamento pode-se reunir Jannuzzi (1995) quando ela sugere como ponto de partida para uma escola inclusiva uma formação comum para todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço, os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais.

Cabe reunir às reflexões e apontamentos anteriores as ponderações de Fusari (1999) ao sinalizar que a proposição de programas de formação contínua, ou em serviço, não deve ignorar circunstâncias históricas que podem agir como deformadoras do professor em seu exercício profissional. Avançando em suas considerações sugere ainda que tais proposições “sejam mais próximas de um paradigma que propicie a formação do educador como um processo permanente, composto pela articulação entre a formação inicial e a contínua”, levando o professor à produção de conhecimento amparado pela “prática profissional coletiva reflexiva” (FUSARI, 1999, p.223). Ele nos alerta também para o fato de que:

As modalidades de educação contínua são meios, portanto subordinados a determinados princípios e objetivos. A experiência mostra que, numa avaliação das nossas vivências com modalidades

de formação contínua, sejam elas quais forem, algumas foram muito importantes, propiciando, de fato, desenvolvimento pessoal profissional, e outras não (FUSARI, 1999, p.224).

Toda essa discussão é potencializada pela expectativa criada sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em nosso sistema de ensino. Ao investigar o processo de inclusão no município de Maringá-Pr. Miranda (2001) menciona que ações governamentais como organização de cursos e eventos de capacitação de professores para atuarem no ensino especial – particularmente em situações de inclusão – podem estar apoiadas mais na perspectiva da racionalidade financeira do que na efetivação da inclusão escolar dessa parcela de nossa população estudantil, haja vista, de acordo com a própria autora, o movimento de esvaziamento das classes especiais a partir de 1997. De qualquer modo, seja em ambiente integrado ou segregado, The Council for Exceptional Children (2000) ao se referir à preparação para atuar em Educação Especial, destaca a importância do contínuo crescimento profissional. Contudo, cabe analisar em profundidade a capacitação/formação do professor. Deve-se cuidar para que essa capacitação/formação não transfigure professores em espantalhos à busca do mágico de Oz. Papéis assinados estão longe de garantir qualidade na atuação profissional.

É oportuno observarmos, neste momento, as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2001) no atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades especiais. Em seu artigo 58 a Educação Especial é tida como modalidade de educação escolar a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Na seqüência o artigo 59, em seu inciso terceiro, indica que os sistemas de ensino

assegurarão “professores do ensino regular capacitados para a integração” de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Neste caso, não podemos perder de vista que os avanços desejados na esfera educacional dizem respeito a amplas e profundas transformações em nosso sistema de ensino, do qual faz parte a Educação Especial enquanto espaço responsabilizado pela escolarização de alunos que apresentem demandas educacionais específicas. Vale, portanto, destacar que:

[...] as perspectivas político-institucionais da educação especial [...] dependem de sua inserção no âmbito das várias reformas que estão ocorrendo e vão ocorrer num prazo relativamente curto, contexto no qual a LDB é mais um momento importante dos embates políticos, do que a expressão da síntese possível dos mesmos (FERREIRA, 1998, p.9).

Seja por intermédio da iniciativa pública (PARANÁ, 2002; MIRANDA; CARMO, 2001) ou privada (UNIVERSIDADE GAMA FILHO, 1994), algumas ações vêm sendo fomentadas com o intuito de oferecer o devido suporte para o enfrentamento das tensões decorrentes de uma perspectiva educacional inclusiva. Parte do que pode se chamar de encaminhamentos objetivos à problemática da inclusão diz respeito à formação profissional. Nesta direção pode-se citar trabalhos que apesar de não focalizarem especificamente a formação do professor de Educação Física em uma perspectiva educacional inclusiva indicam a relevância de programas de formação continuada na formação profissional deste mesmo professor, nos permitindo pensar sobre o aporte de seus estudos em contextos educacionais inclusivos.

É o caso dos estudos de Günther e Molina Neto (2000) e Molina e Molina Neto (2001), que contribuem nessa discussão com apontamentos favoráveis à formação continuada. O primeiro estudo –

assentado nas representações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre sobre a relação entre sua prática docente e atividades de formação permanente – constata na fala dos professores investigados a revisão de sua prática pedagógica como decorrência da participação em atividades de formação permanente. No segundo estudo professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre – envolvidos em atividade de formação permanente orientada por professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – revelam a necessidade de participarem de um processo de reflexão permanente em contraposição à priorização de “novos procedimentos e estratégias didáticas inovadoras” (*ibid.*, p.83) nas propostas de formação permanente correntes.

Ao nos reportarmos à idéia de incluirmos alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não podemos esquecer que a centralidade da questão reside no processo de educação escolarizada dessas pessoas. É importante destacar esta afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar o tema inclusão podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados.

A despeito dos desafios impostos por essa “novidade” denominada inclusão, a formação – em nível de ensino superior – do professor que atua na educação básica, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação. Ter isso em mente é importante para que se desvincule a idéia da formação continuada / permanente / em serviço, como sendo redentora de uma formação

superior deficiente, ou mesmo como encarregada de preencher as lacunas observadas nesta formação. A noção de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, é fundamental para que a atenção à necessária aproximação de estudos e experiências recentes não seja negligenciada.

A responsabilidade de escolarizar pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais é de todos os participantes do sistema de ensino brasileiro, e passa pelo refletir-agir cotidiano. É animadora a constatação de políticas educacionais que buscam o aprimoramento da intervenção didático-pedagógica dos professores. Contudo, mudanças na esfera política tendem ser inócuas se desprovidas de ações concretas (JENKINSON, 1997). Os debates acadêmicos que sustentam a atuação do professor precisam se aproximar mais das questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem implementado no dia-a-dia escolar. Por mais que se perceba avanços, não se pode ignorar a distância que persiste em se manter entre o conhecimento produzido academicamente e a resolução de problemas enfrentados no cotidiano dos profissionais da educação.

Objetivo

O presente estudo objetivou identificar aspectos relevantes em um programa de formação continuada desenvolvido com professores do componente curricular Educação Física, envolvidos com o atendimento de alunos que apresentam necessidades especiais – mais especificamente algum tipo de deficiência – em um contexto educacional inclusivo.

MÉTODOS

O necessário aprimoramento da convivência entre reflexão e ação, sem preterir uma em relação a outra e numa perspectiva de mudança da realidade, conduziu ao assentamento do estudo em pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Foram realizadas 52 horas de reuniões, divididas em 13 encontros entre maio e novembro de 2002. A constituição de um Grupo

de Estudo/Trabalho com professores de Educação Física que atuam na educação básica foi necessária à sistematização de ações e reflexões destes professores, no que se refere ao enfrentamento dos desafios postos pela iminente implantação de uma política inclusiva no estado do Paraná (PARANÁ, 2000, 2001).

O referido Grupo focou a organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física. Esse envolvimento de professores que estão vivenciando a situação que se pretende investigar promove o adensamento dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes na competência profissional almejada na formação de professores de Educação Física, principalmente se a intenção é prestar serviços de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social.

Sujeitos, local e procedimentos

Foram convidados a participar do Grupo de Estudo/Trabalho, voluntariamente, professores de Educação Física ministrantes de aulas para alunos com algum tipo de deficiência – incluídos em turmas regulares – pertencentes à rede pública de ensino básico da cidade de Londrina-PR. As escolas participantes do estudo são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que gerencia 78 escolas, 33.000 alunos e 2.300 professores, dos quais 105 são do componente curricular Educação Física. Ao longo do estudo foi possível contar com a participação efetiva de 13 professores da rede municipal de ensino de Londrina.

No primeiro momento do estudo foram realizadas observações semanais – registradas em fitas VHS, pelo próprio pesquisador – das ações realizadas em aulas inclusivas de Educação Física ministradas pelos sujeitos do estudo. Quinzenalmente, se promoveram encontros – registrados em fitas cassete – para reflexões acerca dos aspectos relacionados à organização de

ambientes de aprendizagem em situação de inclusão. Foram realizadas discussões tanto sobre textos pertinentes à temática em questão, quanto relacionadas às aulas – com alunos portadores de deficiência física incluídos em turmas regulares – de professores de Educação Física do Grupo. A opção pela deficiência física deveu-se, após discussão em grupo, pela dificuldade aparentemente maior de se atender um aluno com dificuldades de realizar movimentos corporais em um componente curricular que guarda como especificidade o movimento corporal humano / atividade física.

No segundo momento propunha-se focalizar o encaminhamento metodológico em aulas de Educação Física orientadas numa perspectiva inclusiva. Os dados coletados por ocasião dos registros em fitas cassete foram transcritos para posterior análise e, assim como os registros em fitas VHS, permitiram acompanhar/analisar o desenvolvimento de um programa de formação continuada com professores de Educação Física atuantes em um contexto educacional afinado com a perspectiva de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros em fitas VHS das aulas dos sujeitos envolvidos no estudo serviram como texto – vivo e vivido – destinado à leitura/releitura da intervenção profissional de professores de Educação Física em face de uma perspectiva educacional inclusiva. Conseguir mapear a realidade para dela destacar pontos importantes à intervenção do professor, e que interferem na condução do processo ensino-aprendizagem provocado em aulas de Educação

Física, pode significar uma orientação metodológica importante no aprimoramento da participação deste componente curricular em nossa paisagem educacional. Deste modo, visualizar-se-á nos quadros 1 e 2 a seguir, respectivamente, expectativas dos professores quanto ao Grupo de Estudo/Trabalho e a avaliação dos trabalhos conduzidos – realizada ao final de 2002.

Quadro 1 – Expectativas dos professores quanto à constituição do Grupo de Estudo/Trabalho sobre organização de ambientes inclusivos de aprendizagem em aulas de Educação Física

Expectativa dos Professores quanto ao Grupo
Somar conhecimentos / desenvolver atividades mais apropriadas
Vivenciar atividades aplicáveis / aprender sobre diversos tipos de deficiência
Adquirir conhecimento necessário para trabalhar com alunos deficientes
Conhecer sobre o assunto / aperfeiçoar / trocar experiências
Vivenciar experiências com o grupo / melhorar aprendizado na área para atender necessidade dos alunos
Entender melhor / solucionar de maneira precisa as situações-problema
Tirar dúvidas com relação à condução das aulas (para melhor atender alunos com deficiência)
Como trabalhar com essa deficiência (física)
Ter mais conhecimento, informação sobre o assunto / troca de experiência / ajudar na prática
Poder trabalhar com a segurança de estar fazendo certo / o quê fazer com o aluno cadeirante (para participar das atividades?)

Quadro 2 – Avaliação dos professores sobre o Grupo

Avaliação dos Professores	
Pontos positivos	Pontos negativos / sugestões
A troca de experiências/troca de conhecimentos	Conhecer mais tipos de deficiência
Assistir às próprias aulas	Mais textos informativos
Refletir sobre a própria prática	Avaliação das aulas de Educação Física
Outra visão sobre como atuar	Tempo curto

O confronto entre as expectativas dos professores e a avaliação feita ao final do ano de 2002, sinaliza que o espaço para troca de experiência profissional possui relevância quando do enfrentamento das provocações existentes em nosso sistema de ensino, por parte de um determinado componente curricular. A cumplicidade caracterizadora do trabalho coletivo e leal foi um dos aspectos mais interessantes da vivência por ora em questão. Parece que não se sentir sozinho é o primeiro passo para superar angústias decorrentes de chamamentos sócio-profissionais, como é o caso da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, para os quais não se constata a devida preparação – por maiores que sejam as controvérsias presentes nessa discussão. Deste modo um programa de formação continuada sugere ser alternativa potencial à constituição de ambientes favoráveis ao investimento coletivo em torno de um objetivo comum.

Em função do proposto neste estudo é necessário mencionar que a intenção – explicitada dentro do método como segundo momento da investigação – de “focalizar o encaminhamento metodológico em aulas de Educação Física orientadas numa perspectiva inclusiva” foi redimensionada

como decorrência da interação entre pesquisador e os sujeitos em foco. Isto é, as expectativas e os momentos dos integrantes do Grupo precisaram ser ajustados a fim de que houvesse uma harmonia razoável no ponto de partida e nas ações/reflexões prospectivas do Grupo. Deste modo, carece-se de continuidade do Grupo de Estudo/Trabalho para que os debates relacionados aos encaminhamentos metodológicos do professores possam ser devidamente fortalecidos.

A tarefa de responder adequadamente à provocação sócio-educativa materializada pelo apelo à inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma tarefa de todos os envolvidos em nosso sistema de ensino. Ensejar estudos, debates, grupos de discussão enfim, assentados em reflexões/ações de professores que vivenciam em seus dia-a-dias angústias inerentes à responsabilidade profissional e ao compromisso social de suas intervenções pedagógicas permite – no mínimo – que eles se percebam como protagonistas na complexa trama educacional.

Em se tratando especificamente da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, foi possível acompanhar a crescente disponibilidade dos professores para o enfrentamento desta situação à medida que as trocas de experiência transcorriam. A autonomia dos professores, comprometida com a autoria de respostas educacionais efetivas com vistas a uma intervenção pedagógica apoiada – e apoiando – sua autoridade profissional, passa por um contínuo refletir-agir cotidiano.

No que diz respeito ao desenvolvimento de um programa de formação continuada é necessário não permitir sua transformação em um espaço burocrático no qual os participantes caminham como que numa esteira rolante, despendendo energia sem sair do lugar. Além de aspectos de ordem quantitativa, a qualidade dos encontros e, principalmente, do envolvimento dos professores em mais essa etapa de seu processo de formação profissional é fundamental para que os encontros vindouros sejam de fato profícuos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <
<http://www.ufop.br/graduação/idbtext.html>>. Acesso em: 08 jan. 2001.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.202-219, dez. 1999.

DENARI, F.E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed.UEL, 2001. p.177-181.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.46, p. 7-15, set. 1998.

FERREIRA, M.C.C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO,

M.A.V.; SILVA JR., C.A. **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e continuada. São Paulo: UNESP, 1999. p.139-148.

FUSARI, J.C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C.A. **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e continuada. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.221-224.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.F.C.B.; CARNEIRO, R.. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; MORI, N.N.R.; SHIMAZAKI, E.M. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: Ed.UEL, 1998. p.373-378.

GÜNTER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.14, n.1, p.72-84, jan./jun. 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, G.S.M. Políticas públicas e a formação do professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 1995, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP-FE, 1995. p.1-10.

JENKINSON, J. **Mainstream or special?** Educating students with disabilities. London: Routledge, 1997.

MIRANDA, J.R.; CARMO, A.A. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. **Revista da SOBAMA**, v.6, n.1, p.47-49, dez. 2001.

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. 2001, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Pr.

MOLINA, R.K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.73-86, 2001.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Curso Descentralizado de Educação Física Adaptada**. Curitiba, 2002.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná**. Curitiba, 2001. Versão preliminar sistematizada.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná**. Curitiba, 2000. Documento preliminar.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.

_____. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M.C. (Coord.). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p.205-248.

THE COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know**: the standards for the preparation and licensure of special educators. 4.ed. Virginia: The Council for Exceptional Children, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE GAMA FILHO. **Curso atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência**: educação à distância. Rio de Janeiro: UGF, 1994.