

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
FERNANDA DOS SANTOS KENSKI



**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PERANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de Educação
Física, Setor de Ciências Biológicas, da
Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

2006

FERNANDA DOS SANTOS KENSKI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PERANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora Prof.^a Dra. Ruth Eugênia Cidade

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que tanto me apoiaram e comigo
caminharam ao longo desta jornada.
E às pessoas com deficiência que foram o incentivo para este estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de viver e chegar ao sucesso.
À minha mãe por todo apoio e dedicação.
Ao meu pai pelo apoio e carinho.
À minha irmã Cecília pela compreensão e auxílio.
À grande amiga Semelle pelo carinho e atenção.
À professora Ruth pelo apoio e auxílio no desenvolvimento do trabalho.
A todos os amigos que de alguma forma colaboraram para a realização
deste trabalho.
Muito Obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	vi
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 OBJETIVOS	04
1.1.1 GERAL	04
1.1.2 ESPECÍFICOS	05
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	06
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	07
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	27
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

RESUMO

Durante toda a história da humanidade, a pessoa com deficiência foi sendo discriminada pela sociedade. Foi apenas no século XIX que se começou a pensar na educação dessas pessoas e a partir da década de 90 surgiu o conceito de educação inclusiva, sendo conceituada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como uma escola onde “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (p.05). Um dos principais aspectos referentes a essa abordagem de educação é a formação de professores, visto que a maioria deles não tem nenhuma informação para atender os alunos em situação de inclusão e quando há algum conhecimento este já está defasado, pois esses profissionais não continuam o seu processo de formação (continuada). Quanto aos profissionais e professores de educação física este quadro não é diferente, pois a maioria destes professores não teve informações nem contato com alunos com deficiência. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é investigar a formação do professor de Educação Física em tempos de inclusão educacional. Esta pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica a partir de fontes sobre a formação dos professores e inclusão, dando enfoque aos professores de educação física. O trabalho disposto em três partes, esta composto de um relato histórico sobre a educação de pessoas com deficiência e as principais abordagens e conceitos da educação inclusiva. A formação de professores entra em foco, levando em conta os aspectos históricos e os principais desafios que ocorreram a respeito deste tema. Também esta abordada a questão da formação de professores para a educação inclusiva e suas diretrizes. E ainda considera-se a disciplina de educação física na escola inclusiva e a formação dos professores desta para atender os alunos com deficiência em situação de inclusão.

Palavras chaves: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Atividade Motora Adaptada.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, “o conceito de deficiência que foi sendo construído, certamente o foi na perspectiva de atender aos interesses daqueles que se apresentavam como eficientes” (GAIO & MENEGHETTI, 2004, p. 09). Diante disso, conforme Bueno (1993), pode-se afirmar que

“Em suma, o período anterior ao advento e desenvolvimento da sociedade moderna é considerado como um longo período de gestação, em que atitudes para com os excepcionais oscilaram entre os maus tratos e piedade, situação que se modifica na nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social aos deficientes, até se chegar aos dias de hoje, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar” (p. 57)

Caracterizada pelo processo de atender as pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus graus, segundo Glat & Pletsch (2004), a educação inclusiva é entendida como “aquela que proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais”, mesmo que essa aprendizagem seja de maneiras diferentes, o que também deve acontecer sem defasar o sistema idade-série.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que “as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (p. 17). Ainda segundo este documento, afirma-se que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (p. 23).

Stainback & Stainback (1996) afirmam que

“Uma *escola inclusiva* é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e freqüenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades”. (Prefácio XI)

O enfoque da educação inclusiva é dado à escola e seus métodos e técnicas de ensino e estes devem estar centrados agora nas necessidades e competências do aluno (JANNUZZI, 2004).

A inclusão propõe que o sistema educacional torne-se adequado a todos os alunos e estruture-se em função de suas necessidades. Além disso, não se limita a apenas a ajudar somente os alunos, mas dá apoio aos pais, professores e corpo pedagógico da escola (Mantoan, 2006¹). Ou seja, quando se fala em inclusão não se trata apenas das adaptações do meio escolar, mas também é necessário que os professores tenham a devida formação e capacitação para atender e dar conta da diversidade desse alunado.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),

“a educação inclusiva conduz à necessidade do professor saber respeitar e conviver com as diferenças, buscando estratégias que viabilizem seu trabalho na e para a diversidade, estando sempre preparado para adaptar-se às novas situações que poderão surgir no interior da sala de aula”.

Dessa forma, deve-se dar a devida importância à formação desse profissional para que o mesmo tenha capacitação suficiente para atender esses alunos e educá-los da mesma maneira que os demais. Goffredo (2004) afirma que os cursos de formação de professores devem se preocupar e enfatizar a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas diferenças, fazendo com que seus alunos participem de forma coletiva da construção do saber, considerando suas necessidades, sem, entretanto, focalizar as diferenças entre eles.

A questão da formação dos professores é bastante preocupante, pois, como afirmam Glat & Pletsch (2004), “o processo de inclusão escolar está sendo implementado no país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores não contempla essa nova realidade”, o que traz como consequência uma educação defasada aos alunos incluídos. Porém, segundo Stainback & Stainback (1996) “para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente” (p. 21).

Portanto, como afirma Mantoan (2004, p. 82) “o apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que o problema seja encarado na sua

devida dimensão”. A mesma autora também afirma que é fundamental que os professores tenham constantes momentos de reflexão e compartilhem idéias, ações e sentimentos com outros professores, diretores e coordenadores da escola, pois “o questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores as suas ‘teorias pedagógicas’” (MANTOAN, 2006¹, p. 06).

Tal como afirmam Libâneo & Pimenta (2006), é importante verificar a articulação entre a teoria e a prática do professor, bem como a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, pois “por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática;” e “por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática” (p. 268).

Essa formação profissional quando diz respeito à educação inclusiva, deve ser continuada não apenas pelos cursos de especialização e pós-graduação, mas através dos problemas que vão surgindo durante o processo de inclusão, buscando aprimorar o conhecimento, complementando com outros conhecimentos como o aprendizado do braile e das libras, enfim, buscando novos aprendizados que dêem a todos os alunos, com e sem deficiência, uma educação de qualidade. Uma educação que não reproduza o saber, mas faça-os produzir o conhecimento, de acordo com suas limitações e possibilidades (MANTOAN, 2006²).

Com relação à Educação Física, a formação dessa área passou por um momento de crise de identidade. Até o final da década de 80, o currículo não abordava a temática de pessoas com deficiência nessa área (GÂNDARA, 2004). Portanto, pode-se inferir que, como afirmam Cruz *et al* (2002), além de conhecimentos relacionados à deficiência, são importantes os que estão relacionados à metodologia do Ensino de Educação Física e ao desenvolvimento e aprendizagem motores, por exemplo, sem desconsiderar a importância que deve ter a articulação teoria e prática, já citada anteriormente.

A formação oferecida pelas universidades é suficiente para ter apenas uma base de como lidar com os alunos com deficiência. Em minha formação, as experiências que tive com projetos que contemplam atividades com essa população me proporcionaram capacitação para lidar com essas pessoas, mas ainda assim não me sinto totalmente capaz para lidar com elas. Partindo do pressuposto que nem todos os alunos dos cursos de licenciatura se interessam por esses alunos e que há grandes possibilidades de os mesmos se depararem com eles nas escolas regulares, há necessidade de se trabalhar com essa formação para que se alcance os objetivos da educação inclusiva. Nem todos os alunos têm interesse em se aprofundar nessa área, porém todos têm a possibilidade de encontrar esses alunos nas escolas.

Pessoalmente me interessei por essa área por ter passado por uma experiência marcante, na qual fiquei impossibilitada de andar por 45 dias, dependendo de uma cadeira de rodas. Foi isso que me levou a estudar o fato de que as escolas não têm estrutura para atender alunos cadeirantes. E ao me deparar com alunos deficientes nos projetos em que participei, vi a necessidade de nós, professores, buscarmos uma preparação para atender esses alunos nas escolas de ensino regular.

Tendo em vista que a inclusão é um processo que parte desde as séries iniciais da escola, incluindo alunos que não foram excluídos, torna-se necessário discutir as conseqüências desse processo e trazê-lo para a comunidade a fim de esta ter conhecimento sobre o mesmo e levando-a a refletir para uma contribuição da maneira de como se deve aplicá-lo em sua prática.

Diante do que foi exposto acima, como está a formação dos professores de Educação Física em tempos de educação inclusiva?

1.1 OBJETIVOS:

1.1.1 GERAL: Investigar a formação do professor de Educação Física em tempos de inclusão educacional.

1.1.2 ESPECÍFICOS:

- Desenvolver um levantamento das abordagens sobre a inclusão educacional;
- Analisar a formação do professor de Educação Física perante a educação inclusiva através de revisão bibliográfica;

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será realizada através de revisão bibliográfica a partir de fontes que tratem sobre a formação dos professores em tempos de inclusão, dando principal enfoque aos professores de educação física. Primeiramente, realizar-se-á uma revisão bibliográfica sobre as abordagens que envolvem a educação inclusiva. Após isso, será feita uma pesquisa sobre a formação dos professores, em especial os de educação física na área de Atividade Motora Adaptada, para atender esses alunos em inclusão, procurando buscar as maneiras de contribuir para melhorar sua formação na universidade e fora dela.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao falarmos em educação inclusiva pensamos sobre as formas de extinguir os preconceitos que já estão impregnados no ser humano e foram construídos histórica e culturalmente. Desde os primórdios da humanidade o homem desconfia de tudo o que é diferente dele mesmo e, sendo assim, o outro inspirava temor e insegurança (Gil, 2006).

As culturas primitivas abandonavam os idosos, doentes e portadores de deficiências, pois o estilo de vida nômade tornava difícil a aceitação e manutenção dessas pessoas, e ainda colocava em risco a vida das outras pessoas, diante dos perigos da época (Carmo, 1994).

A partir disso, foram construídos rótulos e classificações que não permitem as pessoas de mostrar suas capacidades e habilidades, dando-se ênfase na sua deficiência e incapacidade (Gil, 2006). Durante a Idade Média, as pessoas com algum tipo de “deformação física” eram vistas pela sociedade como seres que possuíam poderes especiais, que vinham de demônios, duendes e bruxas (Carmo, 1994). O mesmo autor afirma que “somente com o advento do Renascimento a situação social das pessoas portadoras de deficiência conseguiu caminhar rumo à superação desta fase da história do homem” (p. 24), destacando que foi o período renascentista, do fim do século XIV até o fim do século XVI, que marcou os direitos e deveres dos deficientes (Carmo, 1994).

O conceito de Deficiência, na educação, tem evoluído ao longo dos anos, acompanhando as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem. Durante a primeira metade do séc. XX, os conceitos de "deficiência" / "diminuição" / handicap/inadaptação incluíam as características de inatismo e de determinismo, implicando a concepção de que "uma vez deficiente, deficiente para sempre". (Gil, 2006).

No Brasil imperial, a sociedade era predominantemente rural e desescolarizada, permitindo assim, “silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença mais incomodava. Posteriormente, à medida que a organização escolar primária foi obtendo impulso, mas sempre na sua retaguarda, também foram tomadas as primeiras iniciativas no intuito de se organizarem escolas para o deficiente” (Jannuzzi, 2004).

Cria-se, então, no final do século XIX, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob a administração e manutenção do poder da Côrte. Posteriormente, passam a chamar Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente. Porém, nessa sociedade, a educação popular bem como a educação dos deficientes não era preocupação dos governantes do país. (Jannuzzi, 2004). E, ainda assim, nessas instituições, como afirma Bueno (1993), surdos e cegos deveriam se contentar com uma instrução básica, sendo dedicados na maior parte do tempo para os trabalhos manuais.

A educação dos deficientes é influenciada pela medicina, por ser esta a área mais antiga do país e por ter a atuação direta dos médicos com os pacientes. “Os médicos também perceberam a impotência da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos” (Jannuzzi, 2004, p. 36). Segundo a mesma autora, esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos mantiveram a segregação dos deficientes e não se preocuparam em integrá-los à sociedade. A preocupação médica com a saúde escolar expressava-se na criação de serviços de higiene escolar e “a inserção da psicologia como instrumento fundamental para a elaboração de processos pedagógicos compatíveis com as ‘potencialidades individuais’” (Bueno, 1993, p. 89), pregando a separação dos considerados “bons alunos” daqueles que possuíam anormalidades.

Somente a partir de 1930 surgem as primeiras formas de organização da sociedade preocupada com o problema da deficiência. Escolas junto a hospitais e ao ensino regular são criadas pelo governo, além da fundação de entidades filantrópicas e criação de clínicas para atendimento diferenciado dessas pessoas com deficiências (Jannuzzi, 2004).

Nas décadas de 40 e 50 começam a surgir pensamentos diferentes com o fortalecimento das correntes "ambientalistas" e "comportamentalistas". Questionando de forma ampla a "constitucionalidade" e a "incurabilidade" dos distúrbios, os partidários destas teorias afirmavam que a deficiência podia ser causada pela "ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos". Ao assim pensar, os defensores destas correntes

acabaram incluindo os conceitos de "adaptação social" e de aprendizagem na definição de "atraso mental", e permitiram consideráveis avanços na compreensão de que "todas as crianças são educáveis" e deram um profundo golpe nas concepções da "incurabilidade" das deficiências (Gil, 2006).

Em 1954, surgem as APAES (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), sendo esta "a grande propulsora da educação especial, tentando abranger diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação" (Jannuzzi, 2004, p. 87). A mesma autora cita que, nesta mesma década, são lançadas a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) (JANNUZZI, 2004).

A partir dos anos 60 e principalmente da década de 70, em decorrência da contribuição de muitas disciplinas e ramos da ciência, uma grande "revolução" se deu no conceito de deficiência aplicado às crianças e jovens em idade escolar. Tal alteração baseou-se numa mudança de perspectiva, colocando no centro do problema as necessidades particulares do indivíduo, para procurar o meio ambiente no qual poderá ocorrer melhor o seu desenvolvimento e não a sua deficiência (GIL, 2006).

Na década de 60 surge o conceito de "normalização" indicando que se deve proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições que sejam em tudo semelhantes àquelas que não têm essas necessidades. (Rodrigues, 2006). Ou seja, este conceito introduz a idéia de se criar condições a essas pessoas similares às condições daquelas que não são deficientes, minimizando as diferenças e maximizando as semelhanças individuais. (JANNUZZI, 2004).

Logo após, durante a década de 1970, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O primeiro órgão de nível governamental que define as metas específicas da educação do deficiente, mostrando "uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para o ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho" (JANNUZZI, 2004, p.137). Bueno (1993) afirma que ainda nesta década, com o crescimento da rede privada, a educação especial pública passou por um processo de ampliação, criando-se classes e escolas especiais e

culminando na criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

“Em 1975, a ONU proclamou a “Declaração dos Direitos do Deficiente”, conclamando uma ação nos planos nacional e internacional a fim de que esta declaração ficasse sendo uma base e uma referência comum para a proteção destes direitos” (CARMO, 1994, p. 30).

Assim, durante a década de 70, por todo ocidente, ocorreu um grande movimento que expandiu a escolaridade obrigatória a todas as crianças e fez com que diferentes países voltassem sua atenção à organização dos seus serviços de educação especial, tendo como responsabilidade a garantia de um processo educativo adaptado às necessidades individuais das crianças com deficiência. A partir deste conceito, nos anos 80, surge uma filosofia de "integração" educativa como opção principal da grande maioria dos países, defendendo-se que o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deve ser feito, pelo menos tanto quanto possível, no âmbito da escola regular (GIL, 2006).

“Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização” (MANTOAN, 1998, p. 31).

Segundo a mesma autora, a integração escolar no modo “mainstreaming” é uma integração parcial, pois segrega os alunos em classes especiais nas escolas regulares ou em escolas especiais. Para a autora, “nas situações de mainstreaming nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos” (p. 31).

O sistema é baseado na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não. Para Mantoan (2006²) “cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente”.

A partir de um decreto em julho de 1980, a “Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes” declara o interesse por 7 áreas diferentes, dentre elas a Educação, definindo a importância da Educação comum e, dentro desta, a especial. Destacam-se “a revisão da política de ação integrada de atendimento às pessoas deficientes; a realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas de manifestação da excepcionalidade – neste particular deu-se especial atenção à metodologia, aos aspectos de confecção do material pedagógico, à integração do deficiente ao sistema regular de ensino, sua profissionalização e aproveitamento no mercado de trabalho”. Bem como “a manutenção e ampliação de projetos na área de educação especial, abrangendo a zona urbana e periferias e a zona rural, com destaque para a capacitação de recursos humanos nas diversas áreas de deficiências”, e “para o apoio técnico-pedagógico à educação especial, através da cooperação direta e/ou indireta, e a continuidade de concessão de bolsas de trabalho para excepcionais; e o treinamento de professores para o atendimento aos deficientes” (CARMO, 1994, p. 36).

Um marco importante para a prática da "integração" foi um relatório britânico publicado em 1978 e realizado por uma comissão dirigida por Mary Warnock, o "Warnock Report", ambos encarregados de elaborar propostas para a melhoria da educação de jovens com deficiências. É este documento que introduz o conceito de "aluno com necessidades educativas especiais" pela primeira vez. (Gil, 2006)

A partir da década de 90, aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, sendo que a primeira introduz a idéia de se fazer uma reestruturação no sistema geral de ensino (JANNUZZI, 2004). Sendo assim, como afirma Mantoan (1998) “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p. 31).

E também de acordo com afirma a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as

“Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através

de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades”. (UNESCO, 1994, p.).

Na escola inclusiva, o objetivo principal é não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde as séries iniciais. De acordo com o mesmo documento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (p. 23). Assim, o ensino deve ser de igual qualidade para todos, mesmo que para isso seja necessário utilizar diferentes formas e estratégias de ensino, como afirmam Glat & Pletsch, (2004). Para essas mesmas autoras, a educação inclusiva deve acontecer sem que o sistema idade-série seja defasado, cabendo ao professor fazer as devidas adaptações necessárias no currículo para uma inclusão justa e eficaz.

Segundo Santos (2006), a inclusão implica na

“necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possa, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem”

Para Mantoan, (2006¹), mais do que adaptar banheiros e colocar rampas nas escolas, a inclusão exige também uma avaliação das práticas pedagógicas, valorizando os aspectos culturais, históricos e também as experiências vividas anteriormente pela turma. Segundo Glat & Pletsch (2004) “a escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado”. Assim, a escola deve adaptar-se fisicamente aos alunos em inclusão, mas também deve adaptar o currículo e rever as práticas pedagógicas para que tenha um resultado efetivo. Discorre sobre o assunto a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

“Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares” (UNESCO, 1994).

Para Gil (2006) “além das mudanças arquitetônicas, (...) a escola regular tem normalmente uma estrutura curricular, a organização dos horários, os padrões de

socialização e todo um conjunto de normas e regulamentos verdadeiramente segregadores dos alunos com deficiências”. Portanto, segundo essa autora, para alcançar o real desejo de inclusão interpõe-se a necessidade de desenvolver um conjunto de métodos e estratégias educativas (em nível curricular) de importância fundamental para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiências na escola.

Trata-se então de dar condições às escolas para que elas concordem que cada aluno tem o direito de ser pedagogicamente olhado de forma diferenciada, necessitando assim de adotar uma estratégia de inclusão escolar. O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

A educação inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas escolares, favorecendo o ensino de todos os alunos, o que implica na atualização do ensino, de conceitos e aplicações educacionais (Mantoan, 2006¹). Assim sendo, a mesma autora afirma que “mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes”.

Stainback & Stainback (1996) definem dez passos para que se possa alcançar a realidade da educação inclusiva, que serão apontados a seguir:

1. Definir a missão a ser desenvolvida pela escola ou por um sistema escolar, elaborando um currículo que considere o meio social, cultural e emocional do aluno, além do seu desenvolvimento acadêmico. E ainda, para organizar a reestruturação da escola todos os membros diretamente envolvidos com a mesma devem participar das discussões e planejamentos, como pais, professores, alunos, diretores, pessoal de apoio e a comunidade. (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

Segundo Mantoan (2006²), “a aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições de base para que se caminhe na direção de escolas acolhedoras”.

2. Proporcionar à escola uma liderança forte, cabendo ao diretor reconhecer sua responsabilidade de definir os objetivos da escola, garantindo uma “tomada de decisões, o enfrentamento de desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola” (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 71). Assim, o diretor deve apoiar todos os alunos, sendo firme ao encontrar desafios e proporcionando aos mesmos um atendimento igualitário.

Diferentemente das escolas regulares, que estão preocupadas com atitudes competitivas, a escola inclusiva propõe que os alunos trabalhem em grupos, um ajudando ao outro, desenvolvendo atitudes humanas e criando uma amizade entre os mesmos. (MANTOAN, 2006). Stainback & Stainback (1996) afirmam que “para as escolas tornarem-se comunidades acolhedoras é preciso muito mais do que a implementação de um currículo de habilidades sociais ou do que um conselheiro escolar disponível para ajudar os alunos a enfrentarem os problemas, quando estes surgirem” (p. 73).

3. Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade pois para educar a criança é necessário que a mesma tenha amizades e sinta-se conectada com os colegas, visto que as amizades e relacionamentos também são condições essenciais para a aprendizagem (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

4. Desenvolvimento de redes de apoio, qual seja ele um grupo de pessoas que se reúne para discutir, debater e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades que ajudem os professores ou alunos a conseguirem o apoio que necessitam a fim de alcançar seu sucesso e objetivos. Além de professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores, essa equipe de apoio deve incluir também um aluno para que este estabeleça relações de amizade com o aluno que necessita de ajuda, visto que este tem um melhor conhecimento das necessidades e interesses de seus colegas, podendo oferecer àquele aluno situações amigáveis e de encorajamento e estratégias de apoio culturalmente pertinentes (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

Sobre esse apoio dos colegas de classe, Costa et. al (2000) afirmam que

deve referir-se o facto de, num envolvimento normalizante, os pares da mesma idade ou idades próximas (colegas) poderem funcionar, com ou sem a mediação dos professores, como um suporte social (círculo de amigos,

apoio e partilha de actividades na escola, vizinhança, comunidade local...) ou como um suporte instrucional (aprendizagem cooperativa, modelação, aprendizagem por imitação...), mecanismos extraordinariamente importantes no desenvolvimento das crianças e jovens com deficiência intelectual acentuada. (p.1).

Fica clara a necessidade de apoiar esses alunos tanto com uma equipe profissional quanto com os próprios colegas, para que esse aluno seja realmente inserido neste contexto.

5. Usar “processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos” (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 76), através de processos de planejamento ou de “uma matriz de objetivo/atividade para aplicar estratégias de apoio, geradas durante as reuniões de equipe para o programa de ensino regular” (p. 77).

6. Formação contínua de professores e profissionais envolvidos com o processo da educação inclusiva. Quando solicitados a trabalhar e atender os alunos no processo de inclusão, esses profissionais sentem-se despreparados e desqualificados para ocupar tal função. (STAINBACK & STAINBACK, 1996). Estes autores afirmam que

“Um papel preponderante da força-tarefa responsável pelo desenvolvimento e pela implementação de uma política educacional inclusiva em uma escola ou em um distrito é estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os professores e profissionais envolvidos. Devem ser conduzidas avaliações regulares das necessidades para identificar os tipos e o conteúdo das atividades de assistência técnica mais necessárias e urgentes” (p. 78).

7. “A espontaneidade, a flexibilidade e a coragem para assumir riscos são qualidades fundamentais” (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 80) para os educadores que atendem esse alunado. Eles devem assumir posições abertas às mudanças, buscando oportunidades diante de uma situação. Também devem ir além de seus papéis profissionais já definidos e utilizar-se das áreas de interesse e especialização não relacionadas a seus títulos profissionais. (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

8. Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas, onde segundo Mantoan (2006²) os alunos aprendem dentro dos seus limites, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, explorando essas

possibilidades, por meio de atividades abertas, onde cada aluno se enquadra por si mesmo, conforme seus interesses e necessidades, seja para resolver um problema ou realizar uma tarefa. Sendo assim, a aprendizagem torna-se ativa, desenvolve-se a cooperação e as habilidades do pensamento crítico. (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

9. Comemorar os sucessos e aprender com os desafios. Os educadores devem confiar, reconhecer e comemorar o sucesso, além de responder aos desafios que surgem nas novas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Porém, é necessário demonstrar esse sucesso através de novos procedimentos de ensino que proporcionam uma melhoria contínua, (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

10. Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise, pois “é fundamental que essa teoria da mudança não seja usada pelos indivíduos responsáveis por educar os alunos como uma desculpa para evitar que eles façam mudanças e ajam de maneira moral e eticamente coerente em prol dos alunos” (STAINBACK & STAINBACK, 1996 p. 83). Estes autores afirmam que alguns estudos demonstraram que a única maneira de mudar atitudes é de primeiro orientar os indivíduos a mudarem seus comportamentos, esperando mudanças somente após essa orientação.

Estes são os dez passos importantes, citados por Stainback & Stainback (1996), a serem colocados em prática para alcançar efetivamente a proposta da educação inclusiva nas escolas regulares de ensino.

Diante de todos os tópicos abordados acima, fica claro que a educação inclusiva é um processo que “requer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas são organizadas e administradas e estas por sua vez dependem de um contexto cultural, de valores da comunidade e da expectativa dos pais, bem como da liderança dentro da escola” (SKLIAR, 2001, p.71). Esta também depende de fatores como o compromisso dos professores em buscar diferentes métodos e estratégias de ensino, visando colaborar com todos os alunos de forma igual, considerando as diferenças de cada um deles. A educação inclusiva está caminhando para o sucesso, mas ainda depende muito da desalienação dos indivíduos da comunidade, para que esta apóie e valorize a idéia de concretizar esse processo, que já não é utopia, mas poderá chegar à realidade.

Conforme a afirmação da Declaração de Salamanca

“O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994).

Assim, a inclusão também pode ser considerada um motivo para levar o aprimoramento profissional dos professores, estabelecendo um motivo para a modernização da escola com o objetivo de eliminar os preconceitos, a discriminação e as barreiras sociais e culturais (LIMA, 2001).

Portanto, como afirmam Mitler & Mitler (2001), a inclusão é um processo, com características distintas, sendo elas as escolas com currículos e métodos de avaliação e de ensino com garantia de acesso e sucesso de todas as crianças na educação, oferecendo suporte a alunos e professores, os professores que recebem apoio da comunidade escolar e social e o desenvolvimento contínuo do corpo docente. Como se sabe, nem todas as escolas e talvez a maioria delas não têm condições para receber os alunos com deficiências, alegando ser um dos motivos o fato de “os professores não se sentirem preparados para atender adequadamente as necessidades daqueles alunos” (CIDADE E FREITAS, 2002).

Sendo assim, pode-se aferir que “é fundamental, então, investir na formação do professor, no sentido de ajudá-lo a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico, participativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática” (GOFFREDO, 2004)

O próximo capítulo abordará especificamente este assunto, a fim de compreender a necessidade de uma formação contínua para o professor do ensino regular.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não há como escrever sobre a formação de professores, sem antes definir os conceitos de formação. Garcia (1999, p.19) afirma que “o conceito de formação é geralmente associado a alguma actividade, sempre que se trata de formação para algo”. Segundo este autor, a formação pode ter três significados: o primeiro como função social “de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico” (GARCIA, 199, p. 19), o segundo como um processo de desenvolvimento pessoal, realizado com a maturação interna e das experiências vividas pelo sujeito. E o terceiro e último quando se fala em formação como instituição, a estrutura da organização que promove e desenvolve as atividades de formação. Segundo esse mesmo autor, a tradição de pensamento alemã refere-se à formação utilizando o termo *bildung*, que significa também a “configuração da educação de um sujeito autoconsciente” (GARCIA, 1999, p. 20).

Seguindo esse pensamento, conceitua-se a formação de professores como uma atividade intencional desenvolvida para contribuir para a profissionalização dos sujeitos que são encarregados de educar as novas gerações. Essa formação pode ser assumida em três dimensões: 1- deve ser dupla, combinando a formação acadêmica com a formação pedagógica; 2- por ser um tipo de formação profissional, nem sempre assume características de docência; e 3- é uma formação de formadores, “o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional” (GARCIA, 1999, p. 23).

Garcia (1999) afirma que

“A formação de professores, entendida como disciplina, possui uma estrutura conceptual que, ainda que interdependente da teoria do ensino, do currículo, da escola, apresenta características específicas que a distinguem de outras disciplinas do arco didáctico. (...) A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didáctica na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas” (GARCIA, 1999, p. 24).

sendo essa a estrutura conceitual que se refere aos princípios teóricos de orientação e direção nessa disciplina.

Quanto à estrutura sintática, atualmente, “a formação de professores desenvolveu uma área de investigação própria, indagando sobre problemas

específicos da sua estrutura conceptual” (GARCIA, 1999, p. 24). E isso se verifica facilmente em revistas especializadas, congressos e encontros científicos que investigam essa área.

Assim sendo, a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que está centrada em estudar os processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Processo esse considerado pelo seu caráter sistemático e organizado. Também é um conceito que deve estar relacionado tanto ao sujeito que está se preparando para ser professor como àquele que já está inserido na prática docente. E por último, considera-se a dupla perspectiva da formação de professores que pode ser individual (quando realizada à distância, por exemplo) ou em equipe (realizada com atividades para um grupo de professores que estão centradas nos seus interesses e necessidades) (GARCIA, 1999, p. 26).

Para prosseguir com o estudo desse trabalho, é importante recuperar a história da formação de professores. Com a exigência de uma mão-de-obra qualificada a partir do século XIX, surgiram as Escolas Normais, com o intuito de garantir uma formação inicial aos professores das primeiras séries de ensino. (GARCIA, 1999) “Desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava docente das ‘primeiras letras”” (CURY, 2006, p. 04). Na Espanha, em 1914, é publicado um plano que unifica o título de mestre, sem divisão de graus elementar e superior, reduz o número de alunos para 50 por turma, introduz o acesso ao ensino público por concurso e regula a carreira em quatro anos. Continuam existindo as disciplinas culturais e religiosas e são introduzidas, neste plano, as disciplinas pedagógicas como Pedagogia e História da Pedagogia e Práticas. Este plano permaneceu em vigor até 1931 (GARCIA, 1999).

Paralelamente a este plano de formação, surge o plano de formação de professores do ensino secundário, na Espanha e em 1932 criou-se a Secção de Pedagogia, responsável pela realização de cursos para que os professores de ensino secundário pudessem obter o certificado de aptidão pedagógica. (GARCIA, 1999).

Em 1937, a lei n. 452 do governo Vargas organiza a Universidade do Brasil e dela constaria uma Faculdade Nacional de Educação. Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-Lei n. 1190 de 4.4.1939, em pleno Estado Novo. Nesse

decreto se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia teria “como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (CURY, 2006. p. 08).

Criado em 1939, o curso de pedagogia destinava-se a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o denominado esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006).

Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação, ao passo que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (GARCIA, 1999).

O Parecer nº. 251/62 estabelece para o curso de pedagogia a função de formar professores para os cursos normais e formar os técnicos de educação ou especialistas de educação, anunciando a possibilidade de formar futuramente o “mestre primário em nível superior”. Nesse mesmo ano, o Parecer nº. 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginásial e colegial), mantendo ainda assim, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006).

A partir de dúvidas existentes com relação ao curso de pedagogia, sua estrutura, organização e destino, originou-se em 1969 o Parecer nº. 632/69 que buscava compreender o conteúdo de uma Faculdade de Educação não limitada apenas ao curso de Pedagogia (CURY, 2006).

Em 1970, a Lei Geral de Educação supõe a consagração de professores como formação universitária, porém ainda percebem-nas como instituições semiuniversitárias. Para os professores de ensino secundário essa mesma lei estabelece o modelo Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP), adotando para os professores de bacharelado e de Formação Profissional dois ciclos: um de caráter teórico e outro de caráter prático (GARCIA, 1999).

Segundo Cury (2006, p.11) “a Indicação n. 22/73 do CFE se pronuncia a favor de uma revisão da política de formação docente a partir de diretrizes gerais para o conjunto de professores e para os pedagogos em especial”.

A partir do final dos anos 70 e durante a década de 80 surgiram muitas discussões que possibilitaram encontros e congressos sobre o tema. Criticou-se o

dualismo entre o docente e o especialista como também a figura tecnicista atribuída a este último. (CURY, 2006) “O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura” (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006, p. 240).

Porém, com a eleição de governadores democráticos e compromissados com a educação escolar na década de 80, o governo federal tomou iniciativas como a melhoria da habilitação de magistério, criando os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no nível de 2º Grau (CURY, 2006). Outra iniciativa tomada neste período foi a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983, que em 1990 passou a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006).

Na década de 90, a participação do Brasil na Conferência de Jomtien e as iniciativas dos governos estaduais contando com o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) fizeram surgir os Institutos Superiores direcionados à formação de docentes atuantes nos primeiros anos de escolarização (CURY, 2006).

Em 1996, a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB nº. 9.394/96 provocou e ainda provoca a mobilização dos educadores de todos os diferentes níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006). “A LDB deu a dignidade de um Título para os **Profissionais da Educação**” (CURY, 2006, p. 15). Trata-se do Título VI da Lei, que resumido por Libâneo & Pimenta diz o seguinte:

- a) Cursos de licenciatura plena para formar professores de educação básica, em universidades e Institutos Superiores de Educação:
 - ✓ Curso Normal Superior (licenciatura para formar docentes de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e licenciaturas (para formar professores de 5a a 8a e Ensino Médio);
 - ✓ Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior;
 - ✓ Programas de educação continuada.
 - b) Cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.
 - c) Cursos de preparação para o magistério de Ensino Superior.
- (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006, p.241)

A partir daí, a formação inicial de professores como preparação profissional torna-se fundamental na organização da educação nacional, tanto “por ser um momento de entrelace entre o nível básico e o superior como por representar o momento de inserção qualificada na escolarização” (CURY, 2006, p. 21).

Ao longo da história pode-se perceber que o currículo da formação de professores sofre grande influência das necessidades políticas, econômicas e sociais de cada época. Essa formação inicial de professores cumpre três funções básicas. A primeira delas é a de formação e treino de futuros professores, assegurando uma preparação condizente com as funções profissionais que o mesmo irá desenvolver. A segunda é o papel da instituição formativa de controle da certificação ou permissão para exercer a profissão docente. E a terceira e última, a função da instituição de ser tanto agente de mudança do sistema educativo como de contribuinte para a socialização e reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1999).

De acordo com Luz (2006), “a formação inicial é a etapa de preparação formal de futuros professores numa instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares, ou seja, conceitos teórico-práticos”. Porém, a formação de professores não deve terminar na formação inicial, sendo esta última apenas uma etapa possibilitando orientações para o trabalho do futuro docente (LUZ, 2006). Cruz & Ferreira (2005) destacam que a formação do professor deve ser entendida como um processo dinâmico longe de ter um ponto final na educação básica ou inicial.

Assim sendo, Luz (2006) declara que

“a formação continuada torna-se um princípio da formação de professores, uma vez que o desenvolvimento profissional que nela ocorre é uma aprendizagem que dá continuidade à formação inicial. Além disso, possibilita integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, pensando-os em conjunto” (p. 451).

Segundo Garcia (1999), a formação continuada é importante levando em conta a necessidade de articular a teoria e a prática, considerando os conhecimentos próprios desenvolvidos pelos professores enquanto realizam seu trabalho em sala de aula. Levando em conta que não há a existência da prática sem a teoria e vice-versa, sendo que uma complementa a outra e juntas formam a *práxis* pedagógica, ou seja, o estabelecimento de uma atividade sistematizada.

No que se refere ao conteúdo do currículo de formação de professores, Garcia (1999) defende a idéia de que existem quatro componentes do Conhecimento Profissional dos Professores. O primeiro deles refere-se ao conhecimento psicopedagógico, que é basicamente o conhecimento didático e os princípios gerais de ensino. O segundo é o conhecimento pedagógico, referindo-se ao conhecimento que os professores devem ter sobre o conteúdo a ser ensinado, incluindo os conhecimentos substantivo (o corpo de conhecimentos gerais da matéria específica) e sintático (o domínio do professor em relação aos paradigmas de investigação em cada disciplina). O terceiro deles é o conhecimento didático, o qual “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar” (GARCIA, 1999, p. 88). E o quarto e último deles é o conhecimento do contexto, referindo-se ao conhecimento tanto do local de ensino como a quem se está ensinando (GARCIA, 1999).

Na fase de iniciação à prática docente, os professores fazem a transição de alunos para professores, sucedendo-se por uma série de estágios e transições. (GARCIA, 1999). Esse mesmo autor afirma que “o período de iniciação ao ensino representa uma situação que deve cumprir os seguintes objetivos: transmitir a cultura docente ao professor principiante, integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre sua atividade docente” (GARCIA, 1999, p. 115). O programa sugerido por esse mesmo autor baseia-se na questão da reflexão do professor sobre sua própria prática, através de diários, de gravações das aulas em vídeos, da leitura e discussão de materiais formativos, etc. (GARCIA, 1999).

Garcia (1999) utiliza para a formação continuada de professores o termo “desenvolvimento profissional dos professores” com a idéia de continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores. E ainda avalia esse desenvolvimento através de quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. (GARCIA, 1999). As relações estabelecidas entre essas áreas e o desenvolvimento profissional dos professores, segundo Garcia (1999), são as seguintes:

1) A escola – entende-se a escola como unidade básica para melhorar e mudar o ensino, levando em consideração aspectos que podem influenciar nessa formação como a gestão democrática e participativa onde os professores têm autonomia para tomar decisões em aspectos importantes na sua formação

2) O currículo e a inovação curricular – refere-se ao professor como agente de desenvolvimento curricular, sendo que este participa do processo de elaboração dos currículos da escola, unindo a equipe de professores e fazendo com que aprendam uns com os outros;

3) O ensino – muito além das competências que devem ser necessárias ao conhecimento do professor, o ensino deve ser levado em consideração desde o processo de preparação da aula até a reflexão e análise da mesma;

4) Os professores – deve-se levar em conta as características do ensino como profissão, já que a mesma tem referências históricas de que o professor não tem autonomia na tomada de decisões, a grande carga de tarefas a serem realizadas e o fato de não serem incentivados para o seu trabalho. Portanto, “o desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado com a melhoria de suas condições de trabalho” (GARCIA, 1999, p. 145), com a possibilidade de obter maiores índices de autonomia e a capacidade de agir individual e coletivamente. (GARCIA, 1999).

O mesmo autor descreve os fatores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores, sendo que esse desenvolvimento “é uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extra-profissionais” (GARCIA, 1999, p. 193). Uma delas é a política educativa referente ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas, além dos aspectos como “salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento, etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como factores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional” (GARCIA, 1999, p. 194). É através dessa política educativa que contribui para cumprir os objetivos da escola através de um modelo curricular, que é a outra componente citada pelo autor. Esse modelo estabelece normas e princípios do procedimento didático, assim como sua implementação também influencia nesse processo, pois “a

forma de implementação de um novo currículo traduz uma mensagem aos professores ao papel que lhes é reservado” (GARCIA, 1999, p. 195).

Outra componente é a cultura organizacional dos centros educacionais, que pode facilitar ou dificultar os processos de formação já que os materiais e recursos humanos, a confiança entre si, a autonomia, etc. determinam a implementação de modalidades no processo de formação que são muito mais que um curso de aperfeiçoamento. Outra componente citada por Garcia (1999) que influencia no processo de formação dos docentes, são os próprios professores, tanto de forma individual como coletivamente. Individualmente porque desenvolvem suas teorias e concepções pedagógicas, têm um desenvolvimento moral, pessoal e cognitivo diferenciado e aspirações profissionais e pessoais. Enquanto grupos de trabalho influenciam pelos movimentos de associações como os sindicatos de professores. (GARCIA, 1999).

5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“A formação educacional interfere, significativamente, nos padrões de valores de cada indivíduo, inferência que poderá ou não contribuir para a transformação de um contexto social” (LIMA & DUARTE, 2006, p. 93). Com base nessa afirmação é possível concordar com Glat & Pletsch (2004) quando ressaltam que o papel do professor não é somente a transmissão de conhecimentos, mas também deve transmitir novos conceitos e atitudes a respeito da diversidade humana.

No que diz respeito à formação dos professores para a educação inclusiva, Goffredo (2004) afirma que esse professor precisa buscar respostas educativas que favoreçam o sucesso escolar de seus alunos, baseando a educação nos interesses dos mesmos, bem como nas suas “possibilidades e necessidades básicas de aprendizagem e, sobretudo, na construção de sua autonomia” (p.22). Diante disso, segundo Pedrinelli (2002), pode-se afirmar que “o professor que adota a proposta da educação inclusiva considera o aluno um recurso importante em sala de aula e aproveita as propostas temáticas que emergem do grupo, valorizando as diferenças individuais e o potencial dos alunos” (p. 32). Assim como também afirma Oliveira (2006) que o professor deve criar estratégias para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, reconhecendo também a individualidade de cada um.

Ainda referindo-se a este assunto, segundo Goffredo (2004)

“(…) uma das principais metas do trabalho docente é atender às especificidades de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender e desenvolver seu potencial a partir de sua realidade pessoal. O professor deve ter como compromisso a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando as diferenças decorrentes de questões sócio-culturais, étnicas, lingüísticas e, também, de problemas de ordem física, sensorial ou intelectual” (GOFFREDO, 2004, p. 21).

Considerando que o ambiente escolar é heterogêneo devido à grande diversidade de alunos presentes na escola e que com a presença de alunos com deficiência essa diversidade aumenta ainda mais, há que se pensar na atuação do professor de educação física neste contexto. Já que é esse professor que estará

lidando especificamente com os corpos desses alunos, bem como com seus limites e habilidades motoras (CRUZ, 2005). Porém, ao analisar a atuação de alguns docentes pode-se perceber que muitos deles não se sentem preparados e ficam perdidos ao elaborar suas propostas de trabalho. Muitos professores alegam que não têm obrigação de atender alunos com deficiência já que não receberam formação para isso; outros afirmam ser um absurdo ter que dar conta de atender um aluno com deficiência além dos outros 40 alunos da turma. Já os professores especialistas demonstram receio de que a educação especial seja eliminada com esse processo.

“Muitos, ao serem consultados, exageram no uso de terminologias técnicas e enumeram metodologias e materiais específicos dos quais depende o aprendizado de “seus” alunos especiais, prevendo seu improvável sucesso caso sejam incluídos pela falta de domínio dos professores do “regular” em relação a essa ‘especialidade’”. (PARANÁ, 2006, p. 08).

Quanto à formação dos professores de educação física para a educação inclusiva, Rodrigues (2006) afirma que na formação inicial de professores de educação física (PEF) os conteúdos sobre necessidades educacionais especiais (NEE) “são frequentemente inexistentes ou então pouco direcionados para a resolução de problemas concretos de planejamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar” (p. 67). De acordo com o autor pôde-se constatar através de uma pesquisa realizada pelo mesmo em Portugal que “a maioria dos cursos existentes em Portugal não proporciona qualquer formação nesse âmbito das NEE aos seus futuros licenciados” (p. 66).

Não diferente disso, no Brasil apenas com a resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação é que passa a existir a Educação Física Adaptada prevendo a atuação do professor com os alunos com deficiência (FREITAS, ARAÚJO & ALMEIDA, 2006). De acordo com ZOBOLI & BARRETO (2006) os novos currículos dos cursos de graduação em Educação Física já estão se preocupando com a formação desses profissionais para o atendimento de alunos com deficiência, através da inserção da disciplina intitulada Educação Física Especial ou Adaptada. “É uma disciplina que tem seu centro de interesse voltado para a motricidade humana, oferecendo fundamentação teórica e prática básicas aos futuros profissionais da área de Educação Física para a possível inserção do trabalho com essa clientela” (p. 77). Assim, na escola a Educação Física deve ser uma área de

adaptação, permitindo que todos participem das atividades físicas adequadas às possibilidades, propiciando sua valorização e integração no mesmo mundo (CIDADE & FREITAS, 2002).

Entendendo a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebe-se uma preocupação em modificar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicar em seu texto, no artigo 26, parágrafo 3º que "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar".

Esta mesma concepção contempla em seus conteúdos questões como pluralidade cultural (expressões de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados, produzidos e transmitidos), cidadania, afetividade e estilo pessoal bem como atividades culturais de movimento (conhecimento sobre o corpo, esportes, atividades rítmicas e expressivas) com finalidade de lazer, expressão de sentimentos e manutenção da saúde. Assim, essa proposta entende a Educação Física como Cultura Corporal.

Sendo assim, como afirmam Glat & Pletsch (2004) é dever da universidade atuar na formação e capacitação tanto de professores como dos demais agentes educacionais, assim como deve atuar também "na produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas que atendam a esta nova proposta" (p. 04), a da educação inclusiva.

O papel da Universidade, então, seria o de não apenas proporcionar o conhecimento teórico, que está muitas vezes fora da realidade comunitária educacional, mas propor "medidas que favoreçam o bem estar e o crescimento de sua comunidade" (ZOBOLI & BARRETO, 2006, p. 77). Assim como afirma Gândara (2004)

"o papel do educador enquanto agente de transformações sociais requer uma prática que envolva uma ação reflexiva baseada na pesquisa, onde através de ações interdisciplinares seja possível efetivar propostas educacionais mais concretas e adequadas à Educação Física Adaptada" (p.197).

Portanto, nesta mesma linha de pensamento, Diehl (2006) afirma que

“Com a implantação da Atividade Motora Adaptada nas universidades, o acadêmico passou a receber capacitação para atuar com pessoas com deficiências. Com essa capacitação, ele torna-se responsável pela prática de atividades que melhorem o repertório corporal de movimentos desses indivíduos, bem como de atividades que favoreçam a inclusão, sem discriminação. Todos os sujeitos, com deficiência ou não, devem ter bons profissionais orientando suas atividades durante as aulas de Educação Física, ou no lazer esportivo, expressivo e recreativo” (p. 38)

Para a elaboração de um programa de atividade motora adaptada, de acordo com Munster & Almeida (2006), deve-se primeiro realizar um diagnóstico inicial para examinar e investigar as circunstâncias em que se encontram esses alunos, identificar os interesses comuns, garantir oportunidades de participação a todos, focalizando as suas capacidades e não suas limitações. Os conhecimentos necessários, além de informações a respeito da deficiência do educando, estão baseados nos quatro aspectos do desenvolvimento humano, sendo eles os aspectos biológico, cognitivo, motor e a interação social e afetivo-emocional (CIDADE & FREITAS, 2002).

Quanto às adaptações, é sugestivo que sejam realizadas modificações nos equipamentos, nas regras, no ambiente e quanto à instrução do professor. Quanto à essa última, são caracterizados modelos de ensino para a atuação mais eficiente do professor, sendo elas a orientação verbal, a demonstração, a assistência física e o *braille* (MUNSTER & ALMEIDA, 2006). Como afirmam Castro & Marques (2000)

“Em termos curriculares, a educação física adaptada prevê atividades e modelos de organização que respondem às necessidades de todos os alunos, sublinhando as suas capacidades em vez de se preocupar com as suas incapacidades, mantendo os objetivos e preocupações” (p. 32)

Assim, conforme Zoboli & Barreto (2006)

“A finalidade dos programas de Atividade Motora Adaptada é ajudar os alunos a desenvolver-se nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, assim como despertar sua consciência crítica por meio de um programa de atividades selecionadas e cuidadosamente planejadas” (p. 78)

Segundo Lima & Duarte (2006, p. 96), “a elaboração dos programas de intervenção ou as adaptações necessárias a serem efetuadas de materiais, curriculares e metodológicas devem obedecer rigorosamente às individualidades”.

Pois, assim, afirmam esses mesmos autores, “estaremos considerando sempre a diversidade” (p. 96).

De acordo com Sousa (2002) os professores de educação física devem, pelo menos, promover uma reflexão ao repensar nos objetivos, métodos, funções-sociais, tempo, espaço e conhecimento para incluir o aluno com deficiência na Educação Física escolar.

Sendo assim, Seabra Júnior & Araújo (2006) afirmam que

“independentemente das propostas pedagógicas produzidas pela área, entendemos que a intervenção do professor deve pautar-se numa ação pedagógica efetiva e interativa no sentido de: **favorecer, estimular e orientar** o desenvolvimento do aluno. Da mesma forma, acreditamos que a interação dos conhecimentos sobre *o que ensinar, como ensinar* e fundamentalmente sobre *quem aprende* devem fazer parte dessa “ação pedagógica”. (p. 04)

Pedrinelli (2002) sugere algumas atitudes que devem ser tomadas pelo professor ao realizar a prática inclusiva nas aulas de educação física:

- ✓ Agir de maneira natural com os alunos, respondendo naturalmente às perguntas dos mesmos;
- ✓ Dar a mesma atenção para todos, sem dar maior prestígio a alguns deles, desafiando cada um a realizar as atividades da melhor forma que puderem, considerando as suas potencialidades;
- ✓ Permitir a adaptação das regras, podendo as mesmas serem combinadas e construídas com os alunos, oferecendo a eles a oportunidade de pensar e agir por seus próprios meios, focalizando sua autonomia;
- ✓ Promover desafios adaptando-os aos alunos, de forma que possa incentiva-los e ajuda-los a superar dificuldades, desenvolvendo, assim, sua auto-estima;
- ✓ Organizar e aplicar os jogos cooperativos, para que os alunos compreendam como viver em sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Cidade e Freitas (2002) tecem algumas considerações importantes para a prática pedagógica do professor de educação física escolar. Neste sentido, elas afirmam que

“convém que o professor de Educação Física considere alguns aspectos fundamentais para uma melhor adequação das tarefas às necessidades educacionais especiais que o aluno apresentar, como forma de minimizar as barreiras para a aprendizagem” (p. 29)

Segundo essas autoras, os principais aspectos a serem considerados são:

- ✓ A adaptação da aprendizagem, sendo preferivelmente realizada através da decomposição do movimento. E se não houver possibilidade para isto, deve-se demonstrar o movimento para que o aluno compreenda a dimensão do mesmo e seja capaz de executá-lo;
- ✓ Percepção cinestésica: facilita a aprendizagem da habilidade motora, sendo possível que o aluno visualize e sinta o movimento;
- ✓ Capacidade lingüística: O professor deve conhecer a capacidade lingüística do aluno, já que esta é a principal forma de comunicação neste processo;
- ✓ Tipo de ajuda prestada: É importante que o professor reconheça quando o aluno precisa de ajuda na execução do movimento, escolhendo aquela que for melhor para cada situação: verbal (deficientes visuais), manual ou mecânica (deficiências mais severas).
- ✓ Conhecimento dos resultados: Para que o aluno sinta-se motivado no decorrer do trabalho, é necessário que o professor lhe proporcione um feedback a respeito do seu desempenho durante a aula.

Lieberman (2002) *apud* Munster & Almeida (2006) propõe quatro tipos de adaptações que devem ser realizadas na prática do professor de educação física. A primeira em relação aos equipamentos, para compensar certos limites na mobilidade, dificuldade de apreensão, diminuição nas capacidades visuais e/ou auditivas, bem como o *déficit* de atenção, etc. A segunda adaptação são as modificações realizadas nas regras, que devem ser adaptadas para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas na sociedade. Também é necessário adaptar o ambiente, considerando sempre as individualidades e necessidades de cada aluno. E o último aspecto é quanto à instrução do professor, procurando adequar sua técnica e buscar diferentes estratégias de ensino para seguir com o processo ensino-aprendizagem na escola.

Ficam aqui algumas sugestões para o trabalho do professor de educação física com essa população. É necessário que o mesmo considere o verdadeiro

significado da educação física escolar, sem visar o aluno-atleta e o seu rendimento nos esportes, mas buscando realmente cooperar com a formação integral do mesmo como ser humano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho, pode-se concluir que a educação inclusiva deve ser vista como um processo, que depende da parceria entre a comunidade e a escola, bem como entre toda a organização escolar. (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

Assim como também é importante que os professores tenham a devida formação e capacitação para o atendimento desses alunos, pois deve-se enfatizar que os mesmos possuem direito à uma educação eficiente e com qualidade tanto quanto àqueles que não têm alguma deficiência (GOFFREDO, 2004). Sendo que essa formação deve ser continuada, sem estar limitada apenas à informação básica oferecida pela universidade (GARCIA, 1999).

Sendo assim, cabe ao professor de educação física buscar subsídios para cumprir com os direitos do cidadão deficiente, empenhando-se para que em sua disciplina nenhum aluno seja discriminado e tampouco dispensado das aulas práticas. (ZOBOLI & BARRETO, 2006). Pois através dos programas apresentados fica claro que é possível realizar um trabalho de educação inclusiva na educação física escolar.

Considerando todos os temas abordados, seria interessante levar o estudo adiante, aplicando-o agora na prática e levantando questões como: Qual é a formação do professor de educação física que atua com alunos em situação de inclusa na escola regular? Como é realizada sua prática? Como pode ser a mesma melhorada? Qual a visão dos alunos sobre essa perspectiva? Qual é a relação estabelecida entre a importância da educação física na escola para alunos com e sem deficiência?

Através destas perguntas, é possível partir para um estudo de campo para detectar essas informações e discutir os resultados com o discurso dos autores. Também seria possível analisar o que pode ser feito para que os professores realizem uma prática realmente inclusiva, contribuindo para que os mesmos busquem uma nova forma de atuação junto a esses alunos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC, São Paulo, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997

CAVALCANTE, Meire. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**. Edição 182. Maio, 2005. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0182/aberto/mt_67180.shtml Acesso em: 15 de março de 2006.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. MEC – Secretaria de Desportos/PR, 2ª ed.; Brasília, 1994.

CASTRO, J. A. M. MARQUES, U. S. M. Análise da Formação Profissional em Atividade Física Adaptada no Contexto Europeu. **Revista da SOBAMA**, Vol. 5 n. 1, pp. 31-37. Dezembro/2000.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à Educação Física e ao Desporto para as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Editora UFPR, Curitiba, 2002.

_____. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Ano 14, Edição Especial – Educação Física Adaptada, 2002.

COSTA, A. M. B. da; et. al. Manual para Formação de Docentes - **Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação** - 2000.

CURY, C. R. J. A Formação Docente e a Educação Nacional. Consulta pública. Artigo Formação de Professores. www.mec.governo.br/cne. Acesso em 15 de outubro de 2006.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v.10, n. 2, p. 163-80, abr/jun. 2005

CRUZ, G. C.; PIMENTEL, E. S.; BASSO, L. A Formação Profissional do Professor de Educação Física Diante das Necessidades Educativas Especiais de Pessoas Portadoras de Deficiência. **Revista Integração**. Ano 14, Edição Especial – Educação Física Adaptada, 2002.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as Diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência.** São Paulo: Phorte, 2006.

FREITAS, R. F. S.; ARAÚJO, P. F.; ALMEIDA, J. J. G. O fazer do professor de educação física no ensino regular e a inclusão. *Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 72 - Maio de 2004.* Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd72/inclusao.htm> Acesso em: 26 de outubro de 2006

GAIO, Roberta. MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (org.) **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto Editora, Porto, 1999.

GIL, Marta. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ede/pgm1.htm>. Acesso em: 15 de março de 2006

GLAT, R. PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**; Educação Inclusiva; n. 29, p. 3-8, Rio de Janeiro; ano 10; dezembro, 2004.

GOFFREDO, V. L. F. S. de, Como formar professores para uma educação inclusiva? **Benjamin Constant**; Formação de professores; n. 27, p. 20-24; Rio de Janeiro, ano 10, abril, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio/2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=es&nrm=iso Acesso em 19 de outubro de 2006

LIMA, Sônia Maria Toyoshima. **Educação Física e a Escola Inclusiva.** IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada. SOBAMA. Curitiba, dez/2001.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima; DUARTE, Édison. A Extensão Universitária em Educação Física Adaptada como Elemento estimulador do Processo de Inclusão. In: RODRIGUES, David. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo.** 2006.

LUZ, Ana Maria da. **Formação de professores: um olhar sobre o programa de Formação continuada do município de Sarandi.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/posteres/soniareginamendes08.rtf> Acesso em 19 de outubro de 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. **Integração**, 20, 29-32, 1998

_____. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: Gaio, R. Meneghetti, R. G. K. (org) **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004

_____. Inclusão Escolar: Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão – **Revista de Educação da PUC/ RS**, 2002. Disponível em: <http://www.futurasgeracoes.com.br/htm/ie5.htm> Acesso em: 25 de junho de 2006¹

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp?f_id_artigo=458 Acesso em: 25 de junho de 2006²

MITLER, P. MITLER, P. Rumo à inclusão. **Pro-posições**, v.12, n. 2-3 (35-36). Jul-nov/2001

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Um Olhar Sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Programas de Atividade Motora Adaptada. In: Rodrigues, David. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**, 2006.

OLIVEIRA, Flavia Fernades de. **Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar**. Disponível em <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 51**. Acesso em 25 de junho de 2006.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **INCLUSÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO** (sem dados).

PEDRINELLI, Verena Junghähnel. Possibilidades na Diferença: o processo de “Inclusão” de todos nós. **Revista Integração**. Ano 14, Edição Especial – Educação Física Adaptada, 2002.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf> Acesso em: 25 de junho de 2006

RORIGUES, G. M. et al. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**; Campinas v. 25, n. 3, p. 43-56, maio, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. (1997). **A inclusão da criança com necessidades educativas especiais**. *Fórum Permanente de Educação e Saúde*, promovido pelo Instituto Phillippe Pinel, PUC-RJ/UFRJ. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3310/2654>. Acesso em: 26 de outubro de 2006

SEABRA JÚNIOR, Luiz. ARAÚJO, Paulo Ferreira. Educação Física e Inclusão: Considerações Sobre a Ação Docente no Ambiente Escolar. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/efisica/trabs/31.doc> Acesso em: 26 de outubro de 2006

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas comas velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v.12, n. 2-3, jul-nov, 2001.

STAINBACK, S. S. S. S. S. S. S. S. **Inclusão: um guia para educadores**. Traduzido por Magda França Lopes. Artmed, São Paulo, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ZOBOLI, F. BARRETO, S. J. A. Corporeidade como Fator de Inclusão de Pessoas em Condição de Deficiência. In: Rodrigues, David. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**, 2006.