

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: O OLHAR DOS DOCENTES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof<sup>a</sup>. Ms. Neusa Aparecida Mendes Bonato; Prof<sup>a</sup>. Ms. Nilza Renata de Medeiros; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Pastor Manzoli (UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar) CAPES/PROESP

### Eixo Temático: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão

*“Dizem me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina.”* (ALAIN, 1985 apud NOVOA, 2009, p. 30).

## 1. INTRODUÇÃO

A escolarização das pessoas com deficiência nos mostra historicamente os diferentes momentos da paulatina evolução do processo educacional pelo qual passaram essas pessoas, iniciado pela exclusão, depois pela segregação institucionalizada, passando pela fase de integração, onde nos anos de 1970 foi intensificada a criação de classes especiais no contexto das escolas regulares, seguida da fase da inclusão nas últimas décadas do século XX.

A partir da Constituição Federal de 1988, que preceitua fortes citações que requerem novos paradigmas educacionais como: “A educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205); “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III) e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (artigo 4, inciso III); “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”, delineou-se proposições para assegurar os direitos educacionais de todas as pessoas com deficiência, em ambientes o menos restritivos possíveis. (BRASIL, 1988; 1996)

Na década de 1990, documentos internacionais passaram a nortear a formulação de políticas educacionais integradoras, com destaque à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e à Declaração de Salamanca (1994), que visam universalizar o acesso a escolarização básica, efetivando ações para reduzir as desigualdades, bem como combater a discriminação e fortalecer a construção de uma escola inclusiva e de qualidade a todos os alunos.

A partir de então, nos âmbitos de governo federal, estadual e municipal, com maior frequência, passaram a expedir documentos que regulamentam Leis, Diretrizes e Programas de Educação Inclusiva, como a formulação do Plano Nacional de Educação (2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros, visando desenvolver ações que possibilitem o acesso e permanência no ensino regular, a todas as pessoas com deficiência, bem como a formação de professores tanto para o atendimento educacional especializado quanto para o ensino regular (BRASIL, 1996; 2001; 2008).

Apesar de todos os dispositivos legais elencados e várias ações desencadeadas para a formação do professor, falar em inclusão não é tão simples como parece, necessitando de um entendimento mais contundente, criativo e comprometido, pois:

[...] Não podemos nos esquecer de que o se pretende não é apenas incluir na escola os excluídos, oferecendo vagas aos diferentes ou colocando-os juntos com os chamados de iguais, como se, por um passe de mágica, as diferenças acabassem. [...] (PADILHA, 1999, p.11).

A preparação da equipe escolar, dos recursos, da acessibilidade, enfim, todo o aparato que compõem o fazer pedagógico, são ferramentas importantes nesse processo, mas é preciso ir além, conforme podemos constatar nos pressupostos que embasam a construção de uma educação inclusiva, endossada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e de acordo com Prieto (2006), uma das ações nas quais devem pautar-se as políticas públicas de educação é a formação de seus profissionais na perspectiva da inclusão, onde:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO, 2006, p. 57).

De acordo com Walker (2004) ao debater sobre as formas alternativas de formação e, principalmente de formação continuada, surgem grandes discussões relativas ao exercício reflexivo das inovações, no que diz respeito à preparação e capacitação docente, devido ao contexto contraditório e complexo que caracteriza a sociedade contemporânea.

Neste sentido, Borges (1998) e Galindo (2007) elencam uma variedade de denominações sobre o termo formação continuada, dentre as quais, citam: treinamento

em serviço, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, formação contínua, educação continuada e educação permanente.

Nesta direção Gatti (2008, p. 57) pontua que o termo engloba todo tipo de atividade que denote subsídios para o desempenho profissional, mostrando assim as crescentes ações de formação continuada: “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. [...] Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.”

No tocante a políticas públicas de formação continuada de professores, sua legitimação encontra-se pautada nos anos 1990 com a promulgação da LDB nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei nº 9424/96 – que regulamentou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Aguiar (2004) citada por Brasil (2005) aponta que as ações do Governo Federal para implementação da política de formação continuada ocorreu no período de 1995 a 2002, sendo que entre os anos de 1995 e 1998, o foco das iniciativas ocorreu nas séries iniciais do ensino fundamental, através da elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referenciais de formação de professores e no período de 1999 a 2002, a ação política evidenciou a formação de professores, com ações tanto nos currículos de formação inicial, quanto nos de formação continuada.

Essa assertiva também é salientada por Gatti (2008):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58).

Galindo (2007) menciona que o processo de formação continuada desencadeado no país, obteve uma maior legitimidade com a publicação pelo MEC dos Referenciais para Formação de Professores – RFP no ano de 1999, mas ressalta que o mesmo deixa em aberto, assim como na LDB 9394/96, as ações e o perfil dos formadores, revelando a fragilidade histórica quanto a essas ações no que diz respeito aos profissionais que irão desenvolver esse trabalho, ou melhor, a formação dos formadores.

A implementação dessas propostas por parte do Governo Federal, ficam sob a responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais, verificando-se segundo Galindo (2007, p.31) “[...] uma prática de terceirização de ações de formação continuada [...]”, “[...] resultados nem sempre eficazes e com falta de controle das ações[...]” devido a falta de profissionais qualificados que atuem nessa formação.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) assinala que há uma corroboração para que a sua área de domínio seja ocupada por terceiros, que na maioria das vezes, não possui a experiência profissional do professor para falar com clareza e conhecimento sobre o assunto.

A aprendizagem docente e o respectivo desenvolvimento profissional estão no cerne das discussões, e que segundo o referido autor estão basicamente vinculados a dois grupos: os pesquisadores / redes institucionais e os especialistas / consultores. Apesar da aparente consistência dos discursos sobre o que seja primordial para uma boa formação e atuação docente, o professor enquanto sujeito deste processo, não toma parte nas discussões que lhes dizem respeito. (NÓVOA, 2009)

Essas constatações apresentadas por Galindo (2007) e reforçada nas palavras de Nóvoa (2009) estão pontuadas nas orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, assinalando que a qualidade da educação através da formação de professores, que em suas linhas gerais demonstram um aspecto positivo, ainda assim, carecem de planejamento e definição de estratégias que possam desenvolver as ações políticas a médio e longo prazo e não como medidas paliativas de caráter emergencial, com o objetivo de adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado (BRASIL, 2005).

Partindo dessa premissa, o Governo Federal desempenhando o seu papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada, efetuou reformas que tinham por objetivo a implementação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica e por considerar esta área como estratégica para a melhoria da qualidade do ensino, tendo como princípios:

[...] a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p.5).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi instituída no ano de 2005 em parceria formada pelo MEC/SEB, sistemas de ensino e

os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, visando o desenvolvimento e ofertas de programas de formação continuada e gestão nos sistemas estaduais e municipais de ensino e nas unidades escolares (BRASIL, 2005).

No documento denominado “Orientações Gerais” são apresentados os seguintes objetivos:

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.  
Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.  
Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.  
Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.  
Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.  
Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.  
Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005 p.22-23).

Neste breve cenário, buscamos descrever as políticas educacionais de formação continuada oferecida aos professores, que em suas diretrizes gerais, apresenta como eixo norteador deste processo, o entrelaçamento entre prática docente e saber teórico, a integração dessa formação no dia-a-dia escolar, concebendo-a como desenvolvimento profissional e uma exigência do mundo atual. (BRASIL, 2005)

## **2. A PESQUISA**

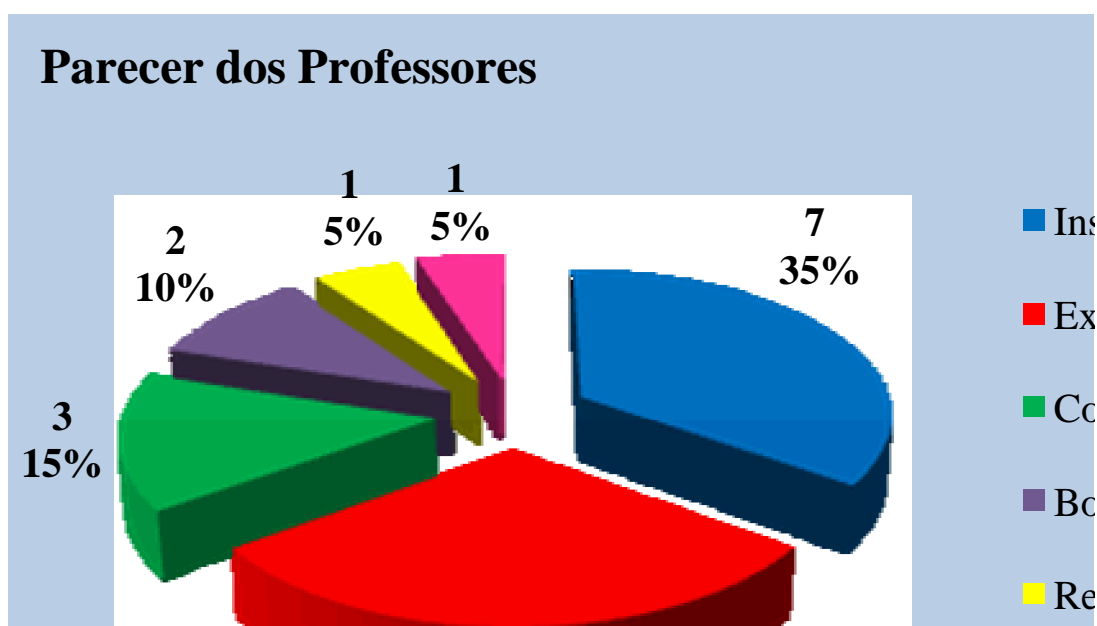
De acordo com os estudos apresentados até então, a presente pesquisa objetivou realizar um estudo com um grupo de professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, verificando o que consideravam fundamental para proporcionar um ensino de qualidade nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência.

Utilizou-se a abordagem qualitativa – estudo de caso, tendo como participantes 57 professores de Educação Física distribuídos em 27 escolas estaduais e a coleta de dados foi realizada através de um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o que consideravam fundamental para propiciar um ensino de qualidade nas aulas de Educação Física de modo a atender igualmente a todos os alunos, considerando as suas singularidades.

O segundo item abordado diz respeito a participação dos professores de Educação Física nos cursos de formação continuada sobre a temática Inclusão Escolar oferecidos pelo sistema de ensino da cidade a que pertencem.

Os resultados mostraram que dos 57 professores de Educação Física participantes da pesquisa, 20 deles participaram de curso de formação continuada relacionada á temática Inclusão Escolar e 37 responderam não terem participado de nenhum curso.

Para complementar a pergunta, foi solicitado que escrevessem um comentário a respeito dos cursos oferecidos e os resultados foram agrupados em 5 categorias de análise denominadas: excelente/ótimo, bom, regular, esclarecedor/instrutivo, continuidade dos cursos, conforme expressados na figura 1, a seguir:



**Figura 1.** Parecer dos Professores a respeito dos cursos de formação continuada

Conforme podemos verificar na figura 1, para 7 professores o curso foi considerado como esclarecedor e/ou instrutivo, 6 deles consideraram excelente/ótimo, 3 mencionaram duração e a continuidade dos cursos, 2 professores apontaram em suas respostas que o curso foi bom, 1 elencou o curso como regular e 1 professor não escreveu nenhum comentário a respeito.

Essas respostas nos mostraram a importância dos cursos de formação continuada para que os professores possam adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca da inclusão escolar, superando a visão do senso comum a respeito das pessoas com deficiência e a sua relação com a Educação Física.

Dada a sua importância, descreveram a necessidade de continuidade e aprofundamento das temáticas estudadas, para uma melhor reflexão sobre as diversidades, pois como pontua Prieto (2006):

No âmbito da formação de profissionais já engajados em sistemas de ensino, é preciso ultrapassar o que vem sendo promovido, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais. É preciso promover a sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos. (PRIETO, 2006, p. 103).

De acordo com Ferreira (2006, p.229), é necessário levar em consideração a experiência desses professores, uma vez que “[...] é somente com base nela que sua prática pode ser revisitada e aperfeiçoada!”.

Essa afirmação também pode ser encontrada nas palavras de Prieto (2006):

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para a sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. (PRIETO, 2006, p.59).

Ao referir-se à pergunta sobre o que os professores consideravam fundamental para propiciar um atendimento de qualidade nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência, os resultados do questionário mostraram uma grande diversidade de respostas, tornando-se necessário organizá-las em 11 categorias de análise, conforme apresentadas abaixo:

**Formação de professores** relacionadas à formação continuada em serviço e como esta poderia subsidiar o trabalho do professor com alunos com deficiência;

**Adequação do espaço físico** que visam eliminar as barreiras arquitetônicas existentes nas unidades escolares;

**Recursos materiais** necessários ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas;

**Conscientização da Comunidade Escolar** (pais, alunos, professores e demais funcionários da escola) com vistas à superação, da falta de conhecimento a respeito das pessoas com deficiência;

**Respeito à diversidade** exercendo o direito a cidadania numa escola que atenda a todos os alunos;

**Conhecimento prévio do professor** a respeito dos alunos deficientes, visando elaborar um planejamento mais adequado às suas necessidades;

**Suporte pedagógico** referente às ações da equipe de gestores da escola (direção e coordenação), bem como de professores especializados que oferecem apoio aos professores que possuem alunos com deficiência incluídos;

**Afetividade** embasada na boa relação professor/aluno,

**Redução do número de alunos** entendido aqui como essencial para o desenvolvimento das aulas e atendimento a todos os alunos;

**Auxílio dos colegas** refere-se ao colega de classe para auxiliar o aluno com deficiência no desenvolvimento das atividades propostas;

**Professor auxiliar** para as aulas de Educação Física.

Esses dados foram colocados em forma de tabela, visando permitir uma melhor visualização, do número de professores envolvidos nessas categorias, bem como a porcentagem das mesmas, conforme ilustrado a seguir:

**TABELA 1** – Categoria das necessidades elencadas pelos professores para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

<b>Necessidades elencadas pelos professores</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Cursos de Formação Continuada de Professores	38	67
Adequação do espaço físico	33	58
Recursos Materiais	26	46
Conscientização da Comunidade Escolar	20	35
Respeito à Diversidade	12	21
Conhecimento prévio do professor	5	9
Suporte pedagógico	4	7
Afetividade	4	7
Redução do número de alunos	3	5
Auxílio dos Colegas	3	5
Professor auxiliar	1	2

**Fonte:** Elaboração própria

Na visualização dos dados acima, podemos observar que: 38 professores apontam a formação continuada como essencial para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; 33 citam a adequação do espaço físico;



26 referem-se aos recursos materiais; 20 elencam a conscientização da comunidade escolar; 12 apontam o respeito à diversidade; 5 relatam o conhecimento prévio do professor; 4 relatam a necessidade de suporte pedagógico; 4 citam a afetividade; 3 fazem menção à redução de alunos por turma; 3 citam o auxílio dos colegas de classe e 1 aponta a necessidade de professor auxiliar nas aulas de Educação Física

Conforme evidenciaram os dados, a formação continuada encontra-se recorrente na escrita dos professores, no sentido de promover uma educação de qualidade a todos os alunos, pautados nos princípios da educação inclusiva.

Os dados aqui encontrados estão em consonância com o estudo apresentado pelo Instituto Paulo Montenegro à Fundação Victor Civita para a coletânea Estudos e Pesquisas Educacionais, o qual 96% dos professores entrevistados dizem não estar preparado para atender esses alunos, o que de acordo com a pesquisa pode estar relacionado à falta de formação de continuada, pois 87% mencionou não ter sido ofertado nenhum programa de capacitação e em somente em 14% dos casos, as escolas sofreram mudanças estruturais para atender a essa demanda. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010)

Neste sentido, vários estudos como os de Aguiar e Duarte (2005), Pedrinelli (2006), Rechineli (2008), Cruz (2005), Neves (2003), dentre outros, que pesquisaram a inclusão escolar na área da Educação Física indicaram também a mesma necessidade demandada pelos participantes da presente pesquisa.

As ações de formação continuada, segundo Prieto (2006, p.59), devem ser pensadas e estruturadas, visando conjugar os objetivos propostos pelo sistema de ensino, em consonância com as mudanças necessárias, sem impô-las, mas como fruto da reflexão conjunta de seus professores, pois: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, escola e o sistema de ensino, quanto para o seu desenvolvimento profissional.”

De acordo com Amaral (2001), a efetivação dessas ações, tão referidas pelos professores deveria ter como premissa: “Garantir um espaço para compartilhar tentativas, socializar os medos e as angústias, problematizar mitos e tabus, criar coletivamente formas de enfrentamento de resistência, será essencial para uma ação confiante”. (AMARAL, 2001 apud PEDRINELLI, 2006, p.216).

Duarte (2005, p.28) assinala que a reflexão do professor sobre sua prática educativa se traduz em premissa fundamental na construção de uma educação inclusiva e que “a formação profissional centrada na diversidade e na diferença humana, e não na igualdade trará nova perspectiva educacional.”

Para Mendes (2006), pensar em educação inclusiva exige recursos, tanto materiais quanto humanos. De acordo com Rodrigues (2006, p.310), “Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências [...]”.

Neste contexto observam-se muitas dificuldades que perpassam o universo da prática pedagógica do professor de Educação Física, pois conforme menciona Pedrinelli (2006), da formação à atuação profissional muito ainda tem que ser feito para caminharmos rumo a um sistema adequado de participação desses alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Rumo à construção de uma escola de qualidade, esse estudo mostrou a importância dos sistemas de ensino estar fomentando cursos de formação continuada aos seus professores para que esses possam através de conhecimentos científicos compreender melhor a diversidade presente no cotidiano escolar e saber lidar com elas, para oferecer um ensino mais igualitário a todos.

Nesse contexto, a formação continuada do professor, não somente o de Educação Física se faz condição ímpar para fortalecer o processo inclusivo, entendendo, assim como salienta Gatti (2009) quando discute-se o conceito de qualidade na educação:

[...] o conceito de qualidade na educação, o contexto social e contemporâneo e as condições formativas, nos levam a considerar que proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, bem mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio-filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território. Levar em conta isso, nos processos formativos, parece ser um caminho sensato e promissor. (GATTI, 2009, p.101).

Esse trabalho trouxe ainda como contribuição um melhor entendimento das políticas públicas norteadoras do processo de inclusão dessa rede, mostrando a importância do professor refletir sobre a sua prática pedagógica. Isso vai ao encontro do texto de Duarte (2005), que cita:

Talvez a presença do aluno com deficiência na escola regular, faça com que os professores de educação física repensem suas práticas pedagógicas e se tornem mais criativos. Talvez contribua também para o resgate da atitude reflexiva sobre o processo de ensinar, esquecida por muitos professores. (DUARTE, 2005, p.29).

Sob essa ótica, cada aluno deve ser respeitado em sua individualidade, levando-se em conta o processo e não o produto, uma vez que a inclusão não se resume apenas à escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, maio/ago. 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 22 maio. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de Professores multiplicadores em Educação Física adaptada**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 161 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação Física adaptada. **Revista da Sobama**, Campinas, v.10, n.1, suplemento, p.27-30, dez. 2005.

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Fundação Victor Civita**. São Paulo, n.1, Mai. 2010.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GALINDO, C. J. **Necessidade de formação continuada de Professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007, 197p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. São Paulo, v.1, n.1, p. 90-102, Mai. 2009. ISSN 1984-5332.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.) **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente nas principais capitais brasileiras. In: ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Fundação Victor Civita**. São Paulo, n.1, p. 17-64, Mai. 2010.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. A educação inclusiva que queremos. **Re-criação: Revista do Creia**. Corumbá, v.4, n.1, p.33-44, jan./jun. 1999. ISSN 1517-9826.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006. ISSN 1413-2478.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Relgráfica artes gráficas, 2009.

PEDRINELLI, V. J. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.) **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)> Acesso em: 07 jun. 2007.

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

WALKER, M. R. **Formação continuada de Professores**: os desafios da atualidade na busca da competência docente. 2004, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.