

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, Brasil

Jeane Barcelos Soriano

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Resumo

O estudo teve como objetivo analisar a perspectiva de professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos. Para tanto se apoiou no grupo focal, que contou com a participação de professoras da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense. Os resultados encontrados indicam insatisfação em relação a suas qualificações profissionais para atuação em contextos inclusivos. Programas de formação continuada com caráter relacional, e que tenham os professores como protagonistas das reflexões/ações realizadas, podem contribuir para a superação das contradições enfrentadas na intervenção profissional em contextos educacionais pretensamente inclusivos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais - Formação Profissional - Educação Física - Inclusão Escolar

Introdução

Em se tratando de formulações de políticas educacionais, a inclusão é fato posto (BRASIL, 2008; 2009). Embora ainda não possuam o correspondente prático de suas formulações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Deliberação 02/03, que define as normas para a Educação Especial na Educação Básica no Paraná (PARANÁ, 2003), ilustram este comentário. Não se pode negar a crescente presença de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, assim como uma espécie de hegemonia do tema INCLUSÃO nos debates realizados na esfera educacional.

A formação profissional ocupa posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas que se refere à inclusão escolar

de pessoas com necessidades especiais. Trata-se de raro consenso acerca da necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala ou quadra de aula. Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre este assunto, a formação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará.

A sustentação para ações pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais se encontra em processo de construção, em alguns aspectos, e desconstrução noutros. Cabe ao professor no exercício de sua autonomia – comprometido com a autoria de projetos educacionais ousados – promover uma intervenção pedagógica que traduza sua autoridade profissional, expressão de suas reflexões e ações cotidianas. A esse respeito, Sage (1999) sinaliza que a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica necessariamente em mudanças no sistema de ensino, e menciona a prática reflexiva como aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola. Essa ideia é corroborada por Mittler (2003, p. 184) ao afirmar que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”.

Tardif (2000) é um dos autores para quem os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior. Nessa mesma linha de pensamento Schön (1997, 2000), ao elucidar-nos sobre a prática reflexiva na formação de professores aponta como obstáculo para sua implementação a desarticulação promovida na universidade entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade na prática cotidiana. Como contraponto a esta constatação, o dia a dia do professor deve ser percebido como palco para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento pouco explorado a nível acadêmico.

Neste sentido, Pérez Gómez (1997, p. 107) afirma que “as ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de des-

crever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos”. À luz de seu envolvimento em programas de formação de professores da educação básica Zeichner (1997, p. 127) alerta para limitações de práticas pedagógicas orientadas na ótica da prática reflexiva. Para ele esta prática pode significar “um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma [...], em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas”.

O caráter sedutor das ideias veiculadas pela expectativa de formação de um professor reflexivo, capaz de problematizar o cotidiano escolar e encontrar soluções adequadas aos conflitos que dele emergem, é alvo de críticas que merecem ser observadas. Isso por se tratarem de análises criteriosas das proposições reflexivas anteriormente comentadas. Uma dessas críticas é feita por Pimenta (2002, p. 43), ao demonstrar sua preocupação com o esvaziamento do conceito de professor reflexivo, que por sua vez pode sucumbir a mais uma temporada de moda nos grandes salões da educação brasileira. Ela aponta a “excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas” como um dos problemas que deve ser superado na perspectiva de formação do professor reflexivo. Para a autora é preciso colocar “sob suspeita” propostas educacionais formuladas em contextos estranhos à nossa realidade. Em sua opinião, a ideia de professor reflexivo representa um “conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico” (PIMENTA, 2002, p.47). Outra crítica contundente é feita por Duarte (2003), para quem a prática reflexiva no campo da formação de professores enaltece o conhecimento prático, desenvolvido na atuação profissional, em detrimento do conhecimento acadêmico. O fato de haver contradições na atuação docente em nível de educação superior não deve implicar na desvalorização do conhecimento teórico. Segue o autor afirmando que em vez de buscar a superação da incoerência entre a dimensão teórica e a prática, presente na formação do professor, o que se propõe é abandonar o conhecimento acadêmico-científico.

A formação do professor que atua na educação básica apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação. Ter isso em mente é importante para que se desvincule a ideia da formação continuada como sendo redentora de uma formação superior deficiente, ou mesmo co-

mo encarregada de preencher as lacunas observadas nessa formação. A noção de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, é fundamental para que a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes não seja negligenciada. Na educação especial, os debates em torno da formação do professor responsável pelo atendimento educacional escolarizado de alunos com necessidades especiais vão desde reuniões pedagógicas realizadas nas unidades escolares até a definição de políticas públicas de educação, passando por reflexões teóricas e proposições acadêmicas. Denari (2001), Glat, Magalhães e Carneiro (1998) são algumas das autoras que, ao dirigirem seus olhares para a formação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva, sinalizam a importância da experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada.

Ferreira (1999) traz novas contribuições à discussão sobre a elaboração de um projeto pedagógico para a formação de professores que atuam na educação especial apontando para uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada e específica do “educador especial”. A esta linha de pensamento, pode-se acrescentar Jannuzzi (1995), que sugere como ponto de partida para uma escola inclusiva uma formação comum a todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço, os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais. Cabe reunir a essas reflexões e proposições as ponderações de Fusari (1999) ao sinalizar que a proposição de programas de formação continuada não deve ignorar circunstâncias históricas, que podem agir como deformadoras do professor em seu exercício profissional. Avançando em suas considerações sugere ainda que tais proposições “sejam mais próximas de um paradigma que propicie a formação do educador como um processo permanente, composto pela articulação entre a formação inicial e a continuada”, levando o professor à produção de conhecimento amparado pela “prática profissional coletiva reflexiva” (FUSARI, 1999, p.223).

Toda essa discussão é potencializada pela expectativa criada sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em nosso sistema de ensino. Ao investigar o processo de inclusão no município de Maringá-PR, Miranda (2001) menciona que ações

governamentais como organização de cursos e eventos de capacitação de professores para atuarem no ensino especial – particularmente em situações de inclusão – podem estar apoiadas mais na perspectiva da racionalidade financeira do que na efetivação da inclusão escolar dessa parcela de nossa população estudantil, haja vista, de acordo com a própria autora, o movimento de esvaziamento das classes especiais a partir de 1997. De qualquer modo, seja em ambiente integrado ou segregado, o estudo *The Council for Exceptional Children* (2000), ao se referir à preparação para atuar em educação especial, destaca a importância do contínuo crescimento profissional. O envolvimento nessas discussões daqueles que assumem em seus cotidianos a responsabilidade de implementar programas educacionais efetivos – os atores sociais protagonistas das tão propaladas mudanças –, incrementa sobremaneira o processo de formação profissional do professor. Além disso, rompe-se com a visão mitificada e mitificadora de universidade como sendo a redentora das mazelas sociais e, no caso, educacionais. Ao contrário, passa-se a perceber como alternativa efetiva ao enfrentamento e à superação do estado de coisas que nos afligem no ambiente escolar a reunião de competências acadêmicas e profissionais, conforme indicam Lawson (1990, 1999) e Betti (1996).

Diante do quadro exposto, a constituição de um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores que atuam com o componente curricular Educação Física em um cenário de políticas educacionais inclusivas sugere pertinência. A participação efetiva de professores responsáveis por esse componente curricular em programas de formação continuada possibilita o adensamento de aspectos comportamentais, conceituais e procedimentais presentes na competência profissional almejada em sua formação, principalmente se a intenção é prestar serviços educacionais de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social. Deste modo, o presente estudo assentou-se na implementação de um programa de formação continuada destinado a professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física de uma cidade paranaense, guardando como objetivo analisar a perspectiva desses professores sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos.

Método

A pesquisa apoiou-se em pressupostos metodológicos do grupo fo-

cal (KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997) e realizou-se com um grupo de professoras do ensino fundamental que atendiam simultaneamente alunos com e sem deficiência pertencentes às 31 escolas da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense. A rede municipal de ensino investigada apresenta como peculiaridade a prevalência de professoras, em sua maioria, com graduação em pedagogia, sendo responsabilizadas pelo desenvolvimento de conteúdos de Educação Física, Ensino Religioso e Artes. Essas professoras são denominadas professoras de hora-atividade e podem assumir a responsabilidade por um ou por todos os conteúdos mencionados. Há atualmente no município dois professores graduados em Educação Física que desempenham função de docência em escolas municipais distintas. O sistema municipal de ensino em questão conta com cerca de 50 professoras de hora-atividade, que realizam suas intervenções pedagógicas em cenário que tem como base uma política educacional assentada em uma perspectiva inclusiva.

Participaram da pesquisa vinte professoras da rede básica pública de ensino de Irati, responsáveis pelo desenvolvimento de conteúdos relacionados ao componente curricular Educação Física. Elas configuraram um Grupo de Estudo/Trabalho com foco nas questões relativas à intervenção em ambientes escolares inclusivos. Ao longo dos anos de 2006 e 2007 foram efetuados encontros mensais de 4 horas cada um (de manhã e à tarde, para viabilizar o ajuste de horários de trabalho das participantes) com a realização de entrevistas coletivas registradas em gravador digital. A transcrição e a análise das respectivas informações resultaram em um conjunto de respostas das participantes da pesquisa, organizados a partir de um tema disparador. O conteúdo bruto das informações, referente às entrevistas foi transcrito e analisado linha a linha. Na sequência, foram destacadas (iluminadas) as expressões que aparecerem com frequência, sugerindo certa redundância, ao longo da análise. Para efeito de apresentação dos resultados e discussão serão consideradas apenas as participantes que estiveram presentes em todos os encontros que resultaram nos dados apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

Fotografia do Grupo

A ideia de fotografia do grupo, diz respeito a informações relacio-

nadas ao tempo de atuação, a formação profissional, a responsabilidade por ministrar aulas de Educação Física e a intervenção com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (Quadro 1). Essas informações permitem situar o grupo, na figura de cada um de seus integrantes, a partir do ponto de apoio acadêmico e profissional no qual cada um se encontrava por ocasião da realização do estudo.

	Idade	Tempo de atuação	Formação	Formação Específica ¹	Ministra aulas de Educação Física	Experiência ²
P1	28	9 anos	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P2	48	18 anos	Pedagogia	Sim	Sim	Não
P3	29	6 anos	E. Física	Sim	Sim	Sim
P4	30	9 anos	Pedagogia	Não	Não	Sim
P5	33	10 anos	Ciências	Sim	Sim	Não
P6	20	3 meses	Magistério	Não	Sim	Não
P7	20	2 anos	Magistério	Não	Sim	Não
P8	49	6 anos	Magistério	Não	Sim	Sim
P9	37	6 anos	Magistério	Não	Sim	Sim
P10	40	16 anos	Magistério	Não	Sim	Não

Quadro 1: Fotografia do Grupo

Do ponto de vista da fotografia do grupo, é possível perceber o intervalo de quase 30 anos entre as participantes de maior e menor idade, o que nos leva ao maior e menor tempo de atuação, o que consequentemente nos permite visualizar uma contradição interessante. Era de se esperar que as professoras de maior idade se mostrassem menos inseguras quanto a sua intervenção devido à experiência profissional, e as de menor idade se mostrassem mais seguras devido a uma formação recente, mais envolvida com a questão da inclusão. Mas nenhuma das duas situações acontece, todas demonstram insegurança em suas intervenções profissionais. Interessante constatar também que a metade das participantes tem ou teve alguma experiência com alunos com necessidades especiais e a outra metade não, e os dois grupos não deixaram de trocar experiências e buscar estratégias pensando uma intervenção futura.

Radiografia do Grupo

Radiografar o grupo significa vê-lo por dentro e, no caso da pre-

1-Em nível de pós – graduação.

2-Com alunos que apresentam necessidades especiais.

sente pesquisa, teve por finalidade localizar as reflexões das participantes do grupo, por intermédio de entrevistas abertas balizadas por temas disparadores apresentados no decorrer de cada encontro. Esse tipo de entrevista suscita opiniões inesperadas e distintas sobre cada assunto discutido. Os temas disparadores giraram em torno da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e percepção sobre a qualificação profissional em contexto educacional inclusivo. Foram registradas no total seis entrevistas e em todas elas temas disparadores deram início às discussões, sendo considerado para efeito de análise o extrato individualizado das falas de cada participante. Segue abaixo os temas abordados e comentários relevantes das participantes da pesquisa.

O primeiro tema discutido foi a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Todas as participantes concordam com a inclusão, sendo necessário o apoio profissional de outras áreas dentro da escola. As falas a seguir ilustram essa afirmação:

P2: “Eu acredito assim, que a inclusão ela tem que ocorrer, mas o professor, ele precisa de um apoio... na escola especial, o aluno tem o seu professor e o auxílio de todos os profissionais que ali estão, e na escola regular não, o aluno tem apenas o professor pra resolver tudo, é complicado.”

P5: “Eu concordo com a inclusão, mas uma inclusão bem pensada, não é só incluir o aluno ali, sem o apoio de outros profissionais... eu concordo com a inclusão, mas se o aluno só está ali para ler e escrever, eu acho que não está valendo.”

P8: “O apoio faz muita falta, porque a gente tenta, é óbvio, mas tentativas, quanto tempo perdido da criança.”

Essas falas permitem constatar que as professoras estão cientes de sua função, mas acreditam não conseguir desempenhá-la pela falta de apoio “de outros profissionais”. Outro tema discutido foi a percepção sobre a qualificação profissional para atuar em contexto educacional inclusivo. Todas as participantes compartilham a ideia de que saíram de suas formações despreparadas para atuar neste contexto. As professoras P1, P3 e P10 reforçam isso dizendo:

P1: “Tive uma experiência com a inclusão de um aluno em minha sala... não estava preparada, corri atrás, ninguém foi lá me ajudar, fiz cursos, mas foi bastante complicado, pois não estava nem um pouco preparada.”

P3: “A inclusão está todo tempo sendo discutida e, no entanto, as professoras estão saindo das instituições sem preparo, sem conhecer o que é uma deficiência. Então é lógico que você tem uma rejeição, tem medo... não é simplesmente pegar o aluno e colocar dentro de uma sala de aula e falar se vire, para o professor isso é um massacre, pro aluno, para os colegas, pra tudo.”

P10: “Que professor está sendo formado? Pois a maioria se sente incapaz e não sabe lidar com o problema, deixando-o muitas vezes de lado.”

A partir desses comentários podemos notar algumas críticas dessas professoras em relação a suas qualificações, particularmente no que diz respeito ao estágio supervisionado. Foram apontadas as possíveis falhas durante a formação profissional:

P6: “Essa questão de estágio é muito complicada, é pouco tempo.”

P5: “Eu acho a carga horária de estágio muito importante.”

P7: “Sem o estágio você se prepara sem saber com quem vai trabalhar.”

Elas indicam a falta de estágio ou a pouca carga horária de estágio que as instituições oferecem, como sendo os fatores principais para esse despreparo, mas também apontam a contribuição do professor para a manutenção desse cenário:

P9: “Além de todo esse problema da qualificação, eu vejo assim, muita falta de conscientização dos professores em relação ao trabalho com esses alunos, porque é uma coisa difícil, e quando a coisa é difícil tem que ter uma motivação maior em cima disso pra poder superar... pois não adianta saber, estudar,

falar sobre o problema e não fazer nada para aquilo melhorar.”

P4: “Muitos professores não se abrem pra discutir sobre a inclusão... o aluno já é rotulado incapacitado e não tem essa abertura para se trabalhar... só de você saber que um aluno vai ser incluso dá aquele alvoroço, porque é problema. Mas esse professor precisa abrir a cabeça, correr atrás, aceitar, procurar...”

Contudo, a reflexão sobre formação profissional para atuação em contextos educacionais específicos (que se pretendam inclusivos, por exemplo), não pode se dar dissociada da formação para a docência. Por conseguinte, as instituições formadoras também devem ser chamadas para o debate. Neste sentido, Ribeiro (2003, p.46) menciona que “o erro da universidade (...) está assim em querer para os alunos aquilo que nem a academia (...), nem o mundo lhes podem dar: uma segurança, uma certeza quanto ao futuro”. Ele segue afirmando que “a formação que a universidade pode dar à grande maioria de seus estudantes, aqueles que nela fazem um curso de graduação com vistas a um diploma que os capacite ao mercado de trabalho, deve levar em conta que nunca esse mercado foi tão fluido e imprevisível quanto hoje” (RIBEIRO, 2003, p. 46).

Em suas reflexões sobre universidade, e em particular sobre a universidade brasileira, Buarque (2003, p. 9) menciona que “a universidade vem-se esforçando por incorporar essas transformações, mas sem sucesso. A estrutura dos cursos, (...) e as limitações dos departamentos vêm impedindo que o conhecimento, dentro da universidade, avance tão rapidamente quanto fora dela”. Em polêmica entrevista, publicada no final do ano passado, Durham (2008) reitera algumas críticas à universidade brasileira e, particularmente, aos cursos de formação de professores. Por sua vez, em análise elaborada a respeito de aspectos históricos da formação docente, de 1827 a 2006, Saviani (2009, p. 148) revela-nos “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. A fragilidade do processo formativo para a docência, portanto, não pode ser considerada privilégio daqueles que atuam em contextos educacionais inclusivos.

Considerações finais

Buscou-se com essa pesquisa, analisar a perspectiva de professores responsáveis pelo componente curricular Educação Física sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos. As participantes da pesquisa se consideraram despreparadas para a tarefa de promover a educação escolarizada de alunos com e sem necessidades especiais em ambientes comuns de ensino. No que se refere ao processo de formação vivenciado pelo grupo, o conteúdo prático das discussões merece destaque. A partir dos dados coletados pode-se depreender a contradição manifesta na busca de formação/informação garantidora da intervenção profissional almejada. Se em alguns momentos o conhecimento teórico é reivindicado, noutros é exatamente a experiência reveladora de um conhecimento mais prático que se mostra capaz de atender aos anseios das participantes do grupo.

A reflexão sobre a inclusão em ambiente escolar conduz a apontamentos sobre a qualificação profissional, apoiados em questionamentos e percepções angustiantes, compartilhados pelas participantes da pesquisa. Ao se perceberem como protagonistas desse cenário, as professoras demonstram responsabilidade profissional, ao admitirem o despreparo frente a uma perspectiva educacional que se pretende inclusiva, com preocupação sobre a qualidade do processo de escolarização oferecido aos alunos inseridos em contextos educacionais inclusivos. Chama a atenção o fato de que a presença no grupo de uma professora com formação em Educação Física não definiu uma percepção da atuação profissional que se destacasse das demais. Essa situação pode estar relacionada ao fato de que as questões levantadas transitaram mais pelas peculiaridades apresentadas pela pessoa que apresenta algum tipo de deficiência do que pela especificidade da área de atuação profissional.

A busca do desenvolvimento profissional, apoiado numa perspectiva de autoaprimoramento com vistas a intervenções de impacto diante das demandas sociais que se colocam, sugere ser um aspecto mais central na ampliação do entendimento de formação continuada. Não se pode ignorar que a história de vida e o processo de escolarização em nível de educação básica influenciam o processo de formação profissional ao qual a pessoa se submeterá. Cabe por em relevo, na análise proposta, o estabelecimento de uma relação de confiança que permitiu manifestações francas decorrentes das interações realizadas

no grupo. O envolvimento dos pares parece ser fundamental para que a escola alcance seus propósitos, inclusive em relação ao atendimento educacional de alunos com necessidades especiais.

As participantes do estudo apresentaram, a despeito de suas características formativas particulares, percepções convergentes acerca do assunto abordado. Em suas opiniões os cursos de graduação realizados não proporcionaram uma formação profissional adequada para a atuação em contextos educacionais inclusivos. A superação dessa situação passa por uma formação profissional assentada no diálogo constante entre a formação acadêmica e a prática profissional. Essa formação deve – desde a graduação, com atenção especial ao estágio supervisionado – articular reflexões teóricas sobre o cotidiano escolar com práticas pedagógicas que reflitam debates academicamente sustentados.

Perspectives of teachers about vocational education in physical education for practice in inclusive contexts

Abstract

The study aimed to examine the teachers' perspective responsible for Physical Education curriculum component on their vocational education for practice in inclusive educational contexts. To this end, it supported in focal group that included the participation of teachers of municipal schools in a city of Paraná. The results indicate dissatisfaction with their professional qualifications for practice in inclusive contexts. Continuing education programs with relational character, and having teachers as protagonists of the reflections and actions carried out, can help to overcome the contradictions encountered in the professional intervention in educational contexts allegedly inclusive.

Keywords: Educational Policy - Vocational Education - Physical Education - Educational Inclusion

Perspectivas docentes sobre formación profesional en Educación Física para actuación en contextos inclusivos

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar la perspectiva de profesores responsables del componente curricular Educación Física sobre su formación profesional para actuación en contextos educacionales inclusivos. Para tanto se apoyó en un grupo de focalización, que contó con la participación de profesoras de la red municipal de enseñanza de una ciudad paranaense. Los resultados indican insatisfacción con relación a sus cualificaciones profesionales para actuación en contextos inclusivos. Programas de formación continuada con carácter relacional, y que tengan los profesores como protagonistas de las reflexiones/acciones realizadas, pueden contri-

buir para la superación de las contradicciones enfrentadas en la intervención profesional en contextos educacionales pretensamente inclusivos.

Palabras clave: Políticas Educativas - Formación Profesional - Educación Física - Inclusión Escolar

Referências

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3,n.2, p.73-127, dez. 1996.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DOU, 14 de setembro de 2001.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. Brasília: UNESCO / Ministério da Educação. 2003.

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

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.83, p.601-625, 2003.

DURHAM, E. Entrevista. **Revista Veja**. Edição 2088, 26 de novembro de 2008.

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

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

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

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

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

KRUEGER, R.A. **Analyzing & reporting focus group results.** Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

LAWSON, H.A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, Champaign, n.42, p.161-183, 1990.

_____. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **Quest**, Champaign, n.51, p.116-149, 1999.

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

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research.** 2.ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/03.** Curitiba, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.93-114.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito**. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

RIBEIRO, R.J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.129-141.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

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

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.115-138.

Recebido em: 27/03/2010

Revisado em: 06/05/2010

Aprovado em: 03/09/2010

Endereço para correspondência

gilmarcruz@onda.com.br

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Centro de Ciências da Saúde

Departamento de Educação Física

PR 153 - Km 07 - Riozinho

84500-000 - Irati, PR - Brasil - Caixa-Postal: 21