



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
RÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO DE EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA – PROEAD  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PARFOR)**

**CARLA DANIELI BARBOSA VIEIRA**

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA  
A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2019**

**CARLA DANIELI BARBOSA VIEIRA**

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA  
A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação /Departamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia - PAFOR da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduada em Serviço Social.

**Orientador : Prof. Dr. Francisco José Dias da Silva**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

V657n Vieira, Carla Danieli Barbosa.

As necessidades formativas de professores para inclusão de alunos com deficiência [manuscrito] / Carla Danieli Barbosa Vieira. - 2015.

18 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor) - Universidade Estadual da Paraíba, EAD - Campina Grande, 2019.

"Orientação : Prof. Dr. Francisco José Dias da Silva, Clínica Academia Escola de Educação Física - CCBS."

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Continuada. 3. Formação de Professores. I. Título

21. ed. CDD 371.9

CARLA DANIELI BARBOSA VIEIRA

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES  
PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba, como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciatura em  
Pedagogia.

Aprovada em 01/08/2015

NOTA 8,20

*Francisco José Dias da Silva*

Prof. Ms. FRANCISCO JOSÉ DIAS DA SILVA/UEPB

Orientador

*Marta Lúcia de Souza Celino*

Prof.ª Dra. MARTA LÚCIA DE SOUZA CELINO/UEPB

Examinadora

*Silvânia Karla de Farias Lima*

Prof.ª Ms. SILVÂNIA KARLA DE FARIAS LIMA

Examinadora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1</b>	<b>OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>NECESSIDADES FORMATIVAS.....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES.....</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>13</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>15</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>17</b>

# **AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Autora: Carla Danieli Barbosa Vieira<sup>1</sup>

Orientador: Prof. Ms. Francisco José Dias da Silva<sup>2</sup>

Concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba<sup>1</sup>

Professor da Universidade Estadual da Paraíba<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A necessidade de preparar o professor para que tenha condições de atender e garantir aos alunos com deficiência exige rever antigas práticas e estar aberto a novos saberes. Assim, as diferentes instâncias políticas e sistemas de ensino envolvidos com a formação continuada de professores devem propiciar condições de reflexões e discussões sobre a escolarização do aluno com deficiência. Atualmente, a formação continuada é uma temática que está presente nas propostas educacionais, em diferentes espaços em que se discute e se efetiva as ações de formação como as universidades, as redes de ensino e o contexto das escolas. Pode-se dizer que faz parte de uma política de formação prever espaços de atualização e capacitação em serviço. Nesse entendimento, este artigo apresenta reflexões sobre a necessidade de formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Considerando que a educação inclusiva tem sido uma das questões mais discutidas nas últimas décadas e, tendo em vista as novas exigências impostas pela sociedade, este estudo se insere nessa discussão. Identificar as necessidades formativas de professores para uma formação continuada vislumbrando o trabalho com alunos deficientes nas salas de aula regular com os professores de ensino regular da EEEFM “CAIC – José Joffily”, no município de Campina Grande, que atuam no Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Formativas de Professores. Formação Continuada.

## **THE TEACHER NEEDS FOR FORMATION INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

## **ABSTRACT**

The need to prepare the teacher for that is able to meet and ensure students with disabilities requires review past practices and be open to new knowledge. Thus, the different political bodies and education systems involved in the continuing education of teachers should provide conditions of reflections and discussions on the education of disabled students. Currently, continuing education is a theme that is present in the

educational proposals, in different spaces in which discusses and effective training actions such as universities, school systems and the context of schools. It can be said that is part of a training policy to provide spaces update and in-service training. This understanding, this article presents reflections on the need for continued training of teachers to work in serving students with special educational needs in the regular school system. Whereas the inclusive education has been one of the most debated issues in recent decades and, in view of the new requirements imposed by society, this study is included in this discussion. Identify the training needs of teachers for continuing education glimpsing working with disabled students in regular classrooms with regular education teachers of EEEFM "CAIC - José Joffily" in the city of Campina Grande, acting in high school.

Keywords: Inclusive Education. Formative needs of teachers. Continuing training.

## 1 INTRODUÇÃO

É fato que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face às mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência.

O inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994) o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001).

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infra-estrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante.

Vale ressaltar que a noção de escola inclusiva, cunhada a partir da Declaração de Salamanca (1994), toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender aquele aluno “ideal”, com bom desempenho consequências, motivado, sem problemas de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão \_ não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno ‘normal’.

As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000. Pg. 18).]

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (RODRIGUES, 2003).

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p.5). Para efetivação do processo de inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.



Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional. No que se refere aos diretores, cabe a eles tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão. (SANT'ANA, 2005).

O diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. Além disso, o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola e, ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. (SANT'ANA, 2005)

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação de projetos nessa área.

A proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES, 2006, p.11)

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.

Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar. Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular é comum atribuir essa responsabilidade ao professor.

Segundo Rodrigues (2006) os professores “inclusivos” fazem-na e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados. Mas será que uma responsabilidade tão decisiva pode ser exclusivamente atribuída a um professor individualmente? Parece-nos que não por duas razões: em primeiro lugar a escola é uma estrutura com uma inércia organizacional de dimensão considerável.

Começemos pela realidade da sala de aula. Os alunos são agrupados aleatoriamente em grupos (turmas ou classes) que permanecem estáveis ao longo de vários anos. Este agrupamento, se não for desmembrado em função das atividades, do nível dos alunos, dos projetos, etc. torna-se um constrangimento e uma limitação dado que é um grupo artificial e aleatório de aprendizagem. Por vezes, o maior ou menor sucesso dos alunos na escola depende deste mecanismo puramente aleatório: se estivesse numa outra classe o sucesso do aluno poderia ser completamente diferente.

Por outro lado, horários, espaços, equipamentos, materiais, etc. representam importantes constrangimentos para realizar uma diferenciação curricular e que não são possíveis de remover por uma vontade solitária. (FONSECA, 1995).

Em segundo lugar a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola no seu todo. É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e que permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a dinâmica da educação inclusiva repousa muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correto afirmar que é pela sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar as necessidades formativas de professores para uma formação continuada vislumbrando o trabalho com alunos deficientes nas salas de aula regular.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar o nível de conhecimento apresentado pelos professores de ensino da EEEF CAIC José Joffily, que atuam no Ensino Médio, no que se refere ao trato de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular.

Perceber quais as estratégias pedagógicas dos professores, objetivando a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Verificar a possibilidade de uma proposta de formação continuada aos professores na área da educação inclusiva.

Em face dessas considerações, o presente estudo visou investigar como professores do Ensino Médio entendem a inclusão escolar, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as suas necessidades de preparação para promover a inclusão de alunos com deficiência.

## 2 NECESSIDADES FORMATIVAS

Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a palavra necessidade é polissêmica, marcada pela ambiguidade. Já para Zabalza (1998) uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades em desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato (ZABALZA, 1998, p.62)”. A diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993) as necessidades de formação em situação de serviço devem ser identificadas pelos professores em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, pois isto favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas.

Entre as características apontadas na literatura concernente ao conceito de necessidade, a polissemia e a ambiguidade do termo são certamente as mais consensuais. Dessa maneira, a complexidade do conceito de necessidades, dada a

polissemia e a ambiguidade do termo, bem como a sua dependência relativamente aos valores, aos sujeitos que as podem expressar e aos contextos em que ocorrem, do que resulta, por conseguinte, as dificuldades em se falar de análise de necessidades. Sendo o termo “necessidade” a palavra-chave da expressão “análise de necessidade”, presumem-se já daí as dificuldades inerentes à sua conceitualização.

Em vista disso, entendemos ser profundamente necessário atentarmo-nos para os termos que utilizamos ao fazer referência à análise de necessidades, visto que, embora muitas vezes empregados indistintamente, cada um deles (como análise, levantamento, inventário, recolha, aprofundamento, exploração etc.) nos remete a quadros conceituais e a objetivos diferenciados - e até mesmo contraditórios -, como explica Rodrigues (2006).

Referenciados nessa autora, poderíamos distinguir, de modo geral, dois tipos de abordagens das necessidades de formação:

a) Uma abordagem positivista, de cunho determinista, segundo a qual a necessidade é concebida como um objeto ou entidade com existência autônoma, independente do sujeito que a expressa, e, portanto, passível de ser conhecida mediante técnicas de recolha e de análise controladas pelo investigador. Nesse caso, a análise de necessidades constitui-se como uma operação de determinação de necessidades.

b) Uma abordagem construtivista, de caráter mais interpretativo, segundo a qual a necessidade, compreendida como “[...] um fenómeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular” (RODRIGUES, 2006, p. 15), não é diretamente observável. Para conhecê-la, é preciso fazê-la emergir; e isto, faz-se essencialmente por meio da palavra. Sendo assim, nessa abordagem, a análise de necessidades é definida como uma operação de construção de necessidades.

Na linguagem corrente, é possível verificarmos a diversidade de definições que a palavra necessidade apresenta, oscilando, de modo geral, entre dois eixos fundamentais: um, com conotação mais objetiva, e outro, com conotação mais subjetiva. A conotação objetiva remete-nos à ideia de exigência, daquilo que tem de ser, de caráter imprescindível ou inevitável.

Em consulta ao Dicionário da Língua Portuguesa “Novo Aurélio – Século XXI”, essa definição da palavra necessidade fica bastante evidente: “necessidade. [Do lat. necessitate.] S.f. 1. Qualidade ou caráter de necessário. 2. Aquilo que é absolutamente necessário; exigência [...] 3. Aquilo que é inevitável, fatal.

Os tipos de necessidades fundamentais são inúmeros. Entre eles, destacamos o de Maslow (1993), que considerada como uma referência geral e traz cinco categorias: as necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança, situadas no plano da sobrevivência; e as necessidades de pertença, as necessidades de estima e as necessidades de realização pessoal, que remetem à vida social.

Em plano oposto, Rodrigues; Esteves (1993) afirmam que existem necessidades fundamentais específicas dos indivíduos, definidas como aquelas que [...] emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais. Expressam-se através das expectativas, dos

desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Uma, as necessidades preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13).

Percebe-se, a partir da definição de necessidades específicas, a conotação subjetiva do termo, em que se atribui à necessidade um significado mais vinculado ao sentir pessoal, no qual o sujeito já não aparece tão determinado por ela, como ocorre na definição anteriormente explicitada.

Avançando na discussão, é possível percebermos, também, na definição subjetiva da necessidade a vinculação do conceito à questão dos valores. As necessidades, como juízos de valor, são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de determinados pressupostos e crenças. Sendo assim, as necessidades não possuem (RODRIGUES, 2006, p. 97).

Assim, não falamos em necessidades objetivas, evidentes, como se elas já existissem inscritas na natureza das coisas, bastando serem descobertas. As necessidades são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinados sujeitos.

O que gera a ilusão da existência de necessidades “objetivas”, que se impõem como reais, é o fato de algumas necessidades serem sentidas ou percebidas por um grande número de pessoas, o que lhes outorga uma intensa força coletiva (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006).

Caracterizam-se, ainda, por serem múltiplas e dinâmicas, posto que não possuem existência estável ou duradoura, mas, uma vez sanadas, desaparecem, podendo ou não dar lugar ao surgimento de outras.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades também nem sempre são conscientes. Quando o são, são traduzidas em solicitações precisas, o que não ocorre relativamente às inconscientes, uma vez que os indivíduos ou não as percebem ou sentem-nas ainda de forma muito difusa.

A referência à existência de necessidades inconscientes assume, a nosso ver, grande relevância no âmbito da proposição de processos de formação com base na análise de necessidades, em razão do fato de que “[...] na formação profissional, o que muitas vezes é relevante é aquilo de que o formando não tem consciência (e que pode até corresponder a saberes e valores que já detém) ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situações problemáticas do dia-a-dia.” (RODRIGUES, 2006, p. 60).

Nesse sentido, concordamos com a autora no que concerne ao entendimento do processo de diagnosticar necessidades como uma atividade de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir, numa lógica de apropriação conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES**

A Formação Continuada no campo da formação docente expressa a amplitude necessária do conceito de construção de profissional e tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção

profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

Hoje, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a Formação Continuada. Esta deve constituir-se num espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.

As necessidades formativas, no que se refere ao seu estudo, estão vinculadas às pesquisas acerca do desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993) ainda se constituem numa área pouco explorada pelos educadores, tanto em sua formação inicial quanto continuada.

No Brasil, a partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação.

Nesse contexto, as políticas educacionais mostram-se cada vez mais interessadas na formação continuada de professores que, inclusive, tem sido considerada uma prática imprescindível ao desenvolvimento profissional docente tanto pelos documentos oficiais quanto pelas pesquisas na área da Educação.

Guskey e Huberman (1995) salientam que, apesar dessa crescente consciência do papel renovador da formação continuada, a literatura mostra limites e problemas, apontando tentativas de encontrar soluções aceitáveis. Nesse sentido, várias propostas acerca de quais devem ser os objetivos da Formação Continuada – e de como deve ser conduzida – surgem, umas colidindo com outras.

Nesse cenário, no campo da formação de professores, a análise de necessidade tem sido utilizada como etapa preliminar ao planejamento de ações formativas, sendo encarada como instrumento diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES e ESTEVES, 1993). Dessa forma, a análise de necessidades atende a uma concepção de formação continuada considerada como algo complementar à formação inicial, sendo necessidade concebida como um déficit ou uma lacuna de formação.

Para Perrenoud (1993), a profissionalização pressupõe uma capacidade desejada por vários atores coletivos de que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua, envolvendo a atualização de saberes, competências e construção de uma identidade profissional clara.

A análise de necessidades de formação de professores vem, aos poucos, se configurando como um dispositivo tão irreversível para a prática da formação continuada de professores quanto à própria formação continuada de professores já o é admitido para a profissão docente. O ensino, o trabalho do professor se desenvolve em uma trama de interações que, de alguma forma, interfere ou direciona a sua prática, então, nestes momentos, o professor lança mão de certas

habilidades que possui para resolver estes problemas cotidianos, o que exige até, uma certa dose de improvisação.

O professor somente terá sua autonomia consolidada à medida que adquirir autonomia intelectual, a qual se alcança por meio da pesquisa – da produção de conhecimento. Os professores necessitam construir uma relação diferenciada em relação aos saberes, passando de meros transmissores aos produtores. Portanto, a atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e, isso, se dá através da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada.

Os profissionais da educação especial e dos serviços de apoio podem complementar essa formação, participando de reuniões ou proferindo encontros e cursos na própria unidade. Os gestores poderão exercer o papel de mediadores, ao articular o conhecimento dos profissionais da educação especial com as necessidades e experiências dos professores da sala regular. Professores que têm a oportunidade de participar de cursos, também podem atuar como multiplicadores de conhecimento para a equipe.

Quando o conceito de inclusão escolar é efetivamente compreendido, dificuldades vivenciadas na prática são solucionadas. Muitas vezes, valores pré-concebidos pelas pessoas, informações incorretas, até mesmo a falta de informação e de conhecimento constituem os maiores obstáculos à prática inclusiva.

Há de se reconhecer que o educador transpôs barreiras significativas no processo de transformação que a escola vivencia nos últimos dez anos. O professor não pode mais ser responsabilizado pelo discurso da resistência ou da negação. A educação inclusiva já é realidade no ensino regular e isso se deve aos esforços dos educadores.

Estamos vivendo um momento de ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos. Para isso, direcionemos agora os nossos esforços na atuação dos gestores, no aproveitamento dos recursos, na reorganização dos sistemas de ensino para que seja possível guiar o professor, como propulsor que é; apoiá-lo a não esperar esquemas pré-definidos; acompanhá-lo na construção dos saberes - para que possa, com autonomia, efetivar a sala de aula inclusiva e tornar-se sujeito da aprendizagem e de sua atuação profissional.

#### **4 METODOLOGIA**

Participaram deste estudo 10 professores atuantes na EEEFM CAIC – José Joffily, no município de campina Grande. A maioria dos participantes encontrava-se na faixa de 30 a 50 anos.

Inicialmente, propusemos na escola a organização de um grupo de estudo cuja temática central consistiria na discussão processo de inclusão dos alunos com deficiência. Nesta ocasião ocorreu a divulgação para todos os professores e as inscrições foram realizadas de acordo com o interesse e disponibilidade destes.

Na sequência foi distribuído em uma reunião pedagógica realizada na escola um questionário com objetivo de levantar os conhecimentos que os professores dispunham sobre o processo de inclusão, bem como suas necessidades de preparação. Os professores deveriam respondê-lo e devolvê-lo posteriormente. Os objetivos do mesmo foram explicados também nesta reunião.

Após análise das respostas do questionário iniciamos as sessões do grupo de estudo proposto com os dez participantes que se interessaram. As sessões de

grupo de estudo foram realizadas em uma sala na própria escola. Foram organizados encontros semanais com 4 horas de duração cada, perfazendo um total de 10 encontros. Os temas discutidos foram propostos no caderno temático cujos resultados serão apresentados na seção de resultados.

Foram utilizados um questionário de identificação (contendo informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e participação em eventos) e um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas com esses profissionais (vede apêndice 1 o modelo utilizado).

O roteiro focalizou as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, idéias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva), desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar).

Utilizamos também o caderno temático para a realização dos grupos de estudo que ocorreram posteriormente com os seguintes temas: Educação Inclusiva: concepções; Alunos com deficiência mental: características e prática pedagógica; Surdez: Características gerais, abordagens comunicativas, sistemas de apoio, atendimento educacional especializado; Alunos com deficiência física/neuro-motora: Quem são os alunos, adequações de recursos educacionais, atendimento educacional especializado; Alunos com deficiência visual: conceituação e abordagem educacional, baixa visão – principais patologias e estratégias pedagógicas, escolarização do aluno cego.

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os resultados serão apresentados na seguinte sequência: inicialmente apresentaremos as análises dos dados decorrentes da aplicação do questionário, em seguida apresentamos as análises pertinentes ao processo de intervenção que consistiu em um grupo de estudo junto aos participantes, cujo objetivo visou o aprimoramento pedagógico destes com vistas à facilitar a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

Quanto à formação inicial dos professores, todos cursaram o magistério e já possuem formação acadêmica em nível superior, todos em licenciaturas. Em relação à especializações também observamos que todos já haviam concluído. Em relação ao tempo de serviço, todos os participantes apresentaram longa experiência, com no mínimo 5 anos de atuação. Dos 10 participantes, 6 pertenciam ao quadro próprio do magistério estadual e 4 eram professores PS.

Sobre a experiência prévia e a formação continuada de professores para atuação com alunos que apresentam NE pôde-se verificar que nenhum deles possuía experiência anterior junto a alunos com deficiência. Após a análise dos depoimentos dos participantes nos questionários, foi possível identificar diferentes visões sobre a inclusão escolar.

Os docentes deram maior destaque à presença de crianças com NE compartilhando o mesmo espaço físico das demais. A idéia da presença de crianças com NE na classe regular constitui-se como principal aspecto do conceito de inclusão. Entretanto é sabido que o simples fato da criança com NE estar em um mesmo espaço com os demais, não significa que esta esteja incluída no contexto escolar. Para que haja efetiva inclusão devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações significativas que culminem com a aprendizagem.

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. ( Bueno, 1999). Ao discorrerem sobre as dificuldades encontradas na realização da inclusão escolar destacaram a falta de apoio técnico, ou seja, falta de suporte de profissionais especializados.

A falta de formação também foi bastante enfatizada. Os participantes deixaram claro em seus depoimentos uma grande preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com NE. A ausência de uma equipe formada por especialistas das diferentes áreas que atue junto aos professores parece ser um obstáculo importante à realização de projetos inclusivos. Também foi destacada a falta de capacitação do professor e da equipe pedagógica em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Alguns expressaram a idéia de que a formação continuada deveria ser ofertada aos docentes pelos órgãos administrativos regionais, indicando que se faz necessária a realização de cursos de capacitação para que todos os envolvidos no processo inclusivo tenham condições de desenvolver um trabalho adequado às necessidades desse alunado.

Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças. Para os docentes, a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constitui-se na principal necessidade para a educação inclusiva. A formação em serviço também foi destacada. Tal fato deriva da urgência que estes profissionais têm em obter auxílio e orientações a respeito do trato com alunos que apresentam NE.

Outro fator destacado como importante para a inclusão seria a realização de adaptações na infra-estrutura dos estabelecimentos escolares. Indicaram também a necessidade de que os docentes estejam abertos ao processo de inclusão para poderem atuar de forma satisfatória com alunos com NE. Tudo o que foi exposto acima indica que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão e não pode trabalhar isoladamente. Decorre daí o fato de que os educadores destacaram o imprescindível apoio de profissionais especializados.

Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos, e conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais. Considerando que após a análise dos dados dos questionários, organizamos um grupo de estudos com os participantes com o objetivo de propiciar oportunidades de esclarecimentos de suas dúvidas a respeito do processo de inclusão dos alunos com deficiência, a seguir apresentaremos os resultados que observamos em cada uma das sessões de grupo desenvolvidas.

Tema 1 – educação inclusiva: concepções. As discussões em relação a este tema versaram sobre a conceitualização da educação inclusiva, sua importância e relevância para o ensino regular e o papel do professor na adequação de práticas promotoras deste tipo de educação. Pudemos perceber, após a discussão do tema, que, realmente os professores participantes tinham uma noção



um tanto vaga do que seria educação inclusiva. Esclarecimentos foram dados e alguns textos para leitura informativa também foram fornecidos.

Tema 2 – alunos com deficiência mental. Neste estudo procuramos definir a deficiência mental, caracterizando-a e buscando um entendimento de como lidar com alunos que apresentassem este tipo de deficiência. Na abordagem deste tema percebemos uma insegurança muito grande dos professores com relação ao nível de compreensão e desenvolvimento intelectual que pode ser apresentado por alunos com esta deficiência.

Esta área foi a que apresentou maior dificuldade de aceitação por parte dos professores. Os mesmos acreditavam que os alunos com tal deficiência jamais poderiam se inseridos no ensino regular. As discussões em relação a esta deficiência nos levaram a perceber a necessidade de maior aprofundamento de discussões e estudo sobre a mesma, dado a resistência e dificuldades apresentadas pelos professores.

Tema 3 – surdez. Ao discutir este tema percebemos uma maior aceitação por parte dos docentes, apesar de os mesmos, em todas as discussões, insistirem na questão do intérprete em sala de aula. A dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo foi bastante evidenciada pelos docentes, que demonstraram uma insegurança muito grande por não saberem se comunicar com o aluno em Libras.

Foi destacada também nas discussões a importância da leitura labial a ser aprendida pelo aluno, visto que nem sempre ele teria um professor intérprete em sala de aula.

Tema 4 – alunos com deficiência física/neuro-motora.

De todas as áreas trabalhadas esta foi a mais tranquila. Apesar de termos apresentado situações em que o aluno não conseguiria nem virar a folha do caderno os professores destacaram que os mesmos possuíam inteligência preservada e que, por este fato, estariam aptos a aprender as questões trabalhadas e a emitir resposta verbais para as questões propostas.

Tema 5 – alunos com deficiência visual. As discussões realizadas em relação às características dessa área também não foram muito polêmicas. A proposição de serviços de apoio na escola é bastante significativa no sentido de oferecer maior segurança aos docentes. Na questão da deficiência visual também pudemos perceber uma maior segurança quanto à preservação do desempenho intelectual do aluno e que a presença de alunos com baixa visão em maior número também contribuíram para oferecer maior segurança no trabalho a ser desenvolvido.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que apresentam necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas

necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização.

Glat (1995) argumenta que neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores.

Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada.

Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. Consideramos que os resultados do trabalho desenvolvido e aqui relatado atenderam aos objetivos propostos, pois nos possibilitou uma maior clareza em relação à necessidade de preparação de professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

A hipótese de que os professores não estavam preparados para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foi confirmada bem como a necessidade da elaboração de programas de formação continuada para discutir, de forma mais aprofundada, os temas aqui abordados.

Este estudo possibilitou também a identificação de áreas mais críticas para o atendimento de alunos com NE. Acreditamos que os professores que participaram deste estudo podem lançar olhares mais críticos sobre a proposta de inclusão, pois foram acrescentados à sua já vasta gama de conhecimentos, informações sobre um tema ainda obscuro para a comunidade docente. Esperamos que este trabalho seja a semente inicial para a ampliação de uma discussão sobre a necessidade de formar e informar os professores sobre tão vasto e importante tema de discussão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96. 1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Lei no 10.172/01. 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001.

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

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. Revista Integração. MEC /SEESP, 5 (11), pg 22-23, 1994

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. FONSECA, V. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FREIRE, F. M P. e VALENTE, A. Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. Revista Integração, 4(10), p.118-127, 1992.

NOGUEIRA, M. L de L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. Resumos...São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, David (org.) "Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva". São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, D. (2001) "A Educação e a Diferença", in David Rodrigues (Org.) "Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva". Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, A. Análise de Práticas e de Necessidades de Formação. Porto: Porto Editora, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A Análise das Necessidades na Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, M.C. "Diferenciação Curricular e Inclusão", in: David Rodrigues (Org.) "Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade". Porto: Editora Porto, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ZABALZA, M.A. Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Lisboa: Edições ASA, 1999.