



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
COMPROMETIDA COM O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM INCLUSIVO**

Andréia Maria Veber Oliveira

SÃO GABRIEL, RS, Brasil

2010

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
COMPROMETIDA COM O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM INCLUSIVO**

por

Andréia Maria Veber Oliveira

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

SÃO GABRIEL, RS, Brasil

2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
COMPROMETIDA COM O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
INCLUSIVO

elaborado por

Andréia Maria Veber Oliveira

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Andréa Tonini
(Presidente/Orientador)

Aline Verardo Corrêa
(Parecerista)

Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel
(Parecerista)

SÃO GABRIEL, RS, Brasil
2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPROMETIDA COM O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM INCLUSIVO

AUTOR: ANDRÉIA MARIA VEBER OLIVEIRA
ORIENTADOR: ANDRÉA TONINI
SÃO GABRIEL

O presente artigo monográfico tem como foco a formação continuada de professores e sua contribuição para uma prática pedagógica comprometida com o processo ensino-aprendizagem inclusivo. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica buscando subsídios teóricos em livros, artigos e demais materiais impressos, assim como em sites da Internet. O objetivo principal deste trabalho foi analisar o que a literatura apresenta sobre formação continuada de professores, em termos de fundamentação teórica, que possa contribuir para uma prática pedagógica comprometida com o processo ensino-aprendizagem inclusivo. Definido o questionamento, buscou-se, num primeiro momento, fazer uma reflexão sobre os aspectos políticos da educação, com ênfase na educação especial, visando mais a legislação pertinente ao tema. Depois se focou na formação continuada dos professores como indispensável para adquirir conhecimentos e competência para trabalhar com alunos incluídos e, por fim elencaram-se algumas sugestões de alternativas e atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores com alunos, em especial com déficit cognitivo, porém deixando bem claro que cabe ao professor observar seus alunos e planejar a melhor maneira de trabalhar a construção do conhecimento com eles. O professor deve investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas, através da formação continuada, pois assim enriquece as relações entre ele e seus alunos, enfatizando a participação, a cooperação e a criatividade. Concluindo, percebe-se que ainda é preciso muita caminhada para que o processo inclusivo seja realmente efetivado e um dos caminhos é a formação continuada dos professores que podem contribuir para sua prática pedagógica, no processo ensino-aprendizagem, comprometida com a inclusão.

Palavras-chave: Legislação. Formação continuada. Escola inclusiva.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	03
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
2.1 Considerações preliminares sobre os aspectos legais da Educação Especial.....	05
2.2 Formação continuada de professores em serviço.....	10
2.3 Metodologias para trabalhar a inclusão na classe regular.....	17
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
4. REFERÊNCIAS	23

1. APRESENTAÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade e na escola é um tema muito discutido atualmente, atendendo a um movimento político e social, tanto por parte destas pessoas como de seus familiares, entre outros segmentos envolvidos com a educação especial, em busca da conquista dos direitos e igualdade de oportunidades sociais.

Em se tratando de inclusão escolar é fundamental refletir sobre o sentido que se está atribuindo à educação, assim como os professores ressignificarem o processo de construção do conhecimento de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Neste sentido, é necessário que haja uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se deve focar mais no educando, considerando suas potencialidades, sem considerar apenas as disciplinas e resultados quantitativos.

É muito importante que a inclusão seja pensada e trabalhada no meio escolar como uma realidade que, apesar de alguns entraves, deva ser consolidada não só para atender a legislação vigente, mas para proporcionar a todos o direito à educação, sendo respeitadas as diferenças existentes no espaço escolar que é reflexo da sociedade a qual faz parte.

A formação continuada em serviço é muito importante para desenvolver um trabalho que vise o processo de inclusão educacional, criando condições para que o professor possa exercer sua profissão com qualidade e competência independente da área a qual atue.

Embora muito se fale em formação continuada de professores, acredita-se ser importante dar ênfase a esse tema, pois o profissional docente deve estar sempre voltado a reflexões das práticas sociais vigentes, tendo conhecimento de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Assim poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade.

Baseado neste pressuposto buscou-se desenvolver este trabalho de pesquisa, sobre o tema “Formação Continuada de Professores” dando ênfase a sua contribuição para uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

O objetivo principal é analisar o que a literatura apresenta em termos de fundamentação teórica sobre formação continuada para o processo de inclusão escolar. Para tanto, busca-se fundamentos para descrever os aspectos legais da educação inclusiva e abordar o tema específico da formação continuada de professores em serviço, com perspectiva de uma educação inclusiva. Tendo sido adotado, para tanto, a pesquisa bibliográfica fundamentada em materiais já publicados.

O referencial teórico está estruturado em três subtítulos. O primeiro faz considerações preliminares sobre os aspectos legais da educação inclusiva por entender que é fundamental conhecer a legislação pertinente à educação. No segundo subtítulo trata-se da questão da formação continuada de professores em serviço para que possam contribuir para uma prática pedagógica comprometida com o processo ensino-aprendizagem inclusivo. E por fim, são apresentadas metodologias que possam colaborar para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Nas considerações finais, busca-se tecer comentários sobre o tema abordado, não como assunto concluído, mas como ponto de partida para novos debates que venham possibilitar a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais¹, contribuindo para o efetivo processo da inclusão.

¹ Este trabalho vai adotar o termo “necessidades educacionais especiais” tendo como referência a proposta de Mazzotta (1998), de substituir “educativa” por “educacional”, embora na legislação brasileira sejam empregados termos como portador de deficiência, com deficiência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na área educacional, a Constituição Federal de 1988, além de afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos, registrou como dever do poder público:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A palavra de ordem é que a escola acolha todas as crianças, independentemente de suas diferenças. A inclusão passa a ser a palavra chave para alcançar a verdadeira democracia, onde todos têm direito a uma educação que vise o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais ou não.

Os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos independente do alunado para o qual ensinarão no futuro, lhes garantirão uma leitura crítica dessa realidade possibilitando a realização de um trabalho voltado para o todo, visando o desenvolvimento do aluno e valorizando suas potencialidades.

2.1 Considerações preliminares sobre os aspectos legais da Educação Inclusiva

Neste tópico de estudo serão abordados os documentos legais que normatizam as políticas nacionais e estaduais sobre a educação de pessoas com necessidade educacionais especiais. São documentos que compreendem leis, decretos, resoluções e portarias. Essas legislações, a priori devem ser respeitadas e executadas consoantes os seus dispositivos.

Ao iniciar a análise das legislações vigentes, em primeiro lugar cabe destacar a Constituição Federal de 1988, a qual está em vigor a fim de atender a necessidade social, pois além dos direitos assegurados a todos, estabelece também algumas garantias às pessoas com deficiências.

A Constituição Federal de 1988 significou um grande avanço para o processo de inclusão educacional e social, pois respalda e propõe avanços significativos para a educação escolar, elegendo a cidadania e a dignidade da pessoa humana através de seu art. 1º, incisos II e III, e tem como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, expresso no art. 3º, inciso IV. Garante também em outros artigos o direito à igualdade e o direito de todos à educação como fora citado anteriormente.

Importante dar ênfase as demais legislações brasileiras que se referem especificamente à pessoa com necessidades educacionais especiais. A exemplo disso tem-se a Lei 7.853/89 da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integridade social e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

Esta legislação específica auxilia diferentes órgãos na compreensão dos atendimentos e dos recursos que as pessoas com necessidades especiais têm garantido, resguardando a integridade e a individualidade desses sujeitos. Nestas circunstâncias, os procedimentos legais são variados, possibilitando os diferentes momentos sociais em que se encontra a pessoa especial, porquanto essa legislação prevê a inclusão da pessoa de forma íntegra, responsável e atuante – como agente transformador do meio no qual está inserido. Esta lei fundamenta várias ações referentes à educação, à saúde, à profissionalização, além de defender os interesses das pessoas com deficiências, termo abordado na lei referida.

Os direitos da criança e do adolescente com deficiência também estão referidos na Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) está completando 20 anos no ano de 2010 e, mesmo tendo sido construído com o apoio da sociedade civil organizada e de se constituir num desdobramento da aprovação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, ainda permanece sem fazer parte do cotidiano de muitas crianças e adolescentes brasileiros.

Os artigos mais significativos que se referem à preservação dos direitos da criança e do adolescente com deficiência são:

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, promulgada em 23 de dezembro de 1996 (LDBEN), modifica nomenclaturas, define metas e pontuações na área educacional. No art. 4º, inciso III, indica-se o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Há um capítulo específico para a educação especial e aos tipos de atendimentos existentes atualmente. Neste capítulo destacam-se os artigos 58 e 59 com o objetivo de divulgar a legislação e possibilitar que esta se efetive no sistema educacional atual, de modo a viabilizar o processo inclusivo. Se necessário utilizar a força da lei para garantir o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

O art. 58 define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, onde:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDBEN, 1996, art. 58)

No art. 59, está assegurado o que compete aos sistemas de ensino, os quais deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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; [...] (Ibidem)

Estes artigos defendem a integridade da pessoa com necessidades educacionais especiais, pois se referem à pessoa como um ser único e, como tal, deve ser atendido no sistema educacional, recebendo suporte técnico e financeiro, além de ser atendido em relação às suas necessidades sociais, tendo garantido o direito descrito na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 208.

No seguimento deste processo de mudanças, tem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ nº 2/2001, no art 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, p. 69)

Conforme o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, essas Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º (MEC, 2008)².

No documento acima citado, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial apresentam a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Reflete, portanto a perspectiva de que é necessário reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e deixam evidente a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Para tanto, a educação inclusiva assume um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da

² BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 16/04/2010, às 17h32min.

exclusão. Nesse sentido, a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (MEC, 2008)³

Quanto à Legislação Estadual (Rio Grande do Sul), faz-se referência aos documentos mais atuais como a Lei 11.056/97 que dispõe sobre a matrícula para aluno portador de deficiência locomotora em escola pública mais próxima de sua residência, assegura adequação dos espaços físicos e dá outras providências.

A Lei 11.405/99, dispõe sobre a oficialização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e assegura aos surdos o direito à informação e ao atendimento em toda a Administração Pública, direta e indireta, por servidor em condições de se comunicar através de LIBRAS.

Existe também a Resolução 267/02 que fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino, definindo que:

Art. 1º O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

§ 1º A escola credenciada e autorizada a oferecer qualquer dos níveis da educação básica está, automaticamente, autorizada a oferecer esses níveis de ensino na modalidade de educação especial, relativamente a:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

[...] (CEE/RS, RESOLUÇÃO Nº267/2002).

Embora exista uma vasta legislação a favor da pessoa com necessidades especiais, sabe-se que ainda está muito distante o efetivo cumprimento da lei, considerando o objetivo de uma educação de qualidade e eficaz para todos, como também a realização do propósito de desenvolver e formar cidadãos conscientes, preparados para o mercado de trabalho.

³ Ibidem

2.2 Formação continuada de professores em serviço

Eu educo hoje, com os valores que eu recebi ontem, para as pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem, os conheço. Os de hoje percebo alguns. Dos de amanhã, não sei. Se só uso os de hoje, não educo: complico. Se só uso os de ontem, não educo: condiciono. Se só uso os de amanhã, não educo: faço experiências às custas das crianças. Por isso, educar é perder sempre sem perder. Educa quem for capaz de fundir ontem, hoje e amanhãs, transformando-os num presente onde o amor e o livre arbítrio sejam as bases (Artur da Távola apud CASTAMANN⁴,).

A concretização da ação docente realiza-se no cotidiano, na sala de aula, ou seja, na prática. A prática educacional está inserida na tessitura social e é configurada na interação entre sujeito e grupo. A concretização da intencionalidade educacional como prática social, contextualiza-se historicamente e efetiva-se em movimento de natureza complexa, conflituosa e contraditória devido às relações sociais na sociedade contemporânea.

A educação como prática social implica na formação dos profissionais como uma área de interesse social. Considerar esses indicativos propicia a realização de discussões, pesquisas, propostas, eventos, publicações e regulamentações em torno do tema sobre formação continuada de professores.

A complexidade da profissão do professor é expressa por Marques (2000), como inscrita no espaço público da palavra e da ação. O professor, atento e dedicado ao exercício permanente da observação crítica, a ação e avaliação, ética e política, singular e compartilhada, produz uma ação educativa para que as gerações transcendam a si mesmas, desafiando-se e reconstruindo-se. Uma nova prática social é resultante da análise crítica do enfrentamento dos problemas existentes. A sistematização resultante aponta indicativos para proposição de alternativas aos novos problemas.

Observa-se que a formação continuada de professores se apresenta em uma posição de destaque em ocasião das discussões relativas às políticas públicas de inclusão, constituindo-se em uma preocupação evidenciada nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente. Como também, nas

⁴ CASTAMANN, Ana Sara. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Disponível em: http://www.seifai.edu.br/artigos/Ana_Sara_Castmann_Educação.pdf. Acesso em: 28/02/ 2010, às 17h30min.

investigações e publicações da área e, principalmente nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores.

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Conseqüentemente está associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Portanto os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância. Ressalta-se a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

Encontra-se na literatura especializada sobre a formação continuada de professores, um considerável e crescente número de autores como Perrenoud (2002), Nóvoa (1992), entre outros, que tem seus estudos direcionados seja para a carência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, incluindo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de se considerar o saber do professor ou mesmo para a escola como *lócus* de formação docente.

Portanto, na literatura educacional supõe-se haver um consenso referente a ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional. Como asseguram Candau (2001) e Santos (1998), à necessidade de se realizar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos professores no dia-a-dia da escola quanto o conhecimento procede das pesquisas realizadas na universidade, de forma a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Uma das principais preocupações com a formação do professor corresponde aos primeiros anos da docência, sendo que, o primeiro ano, geralmente, constitui-se um “choque de realidade” em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar. Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente.

Então, pode-se afirmar que a formação continuada é muito importante e necessária, não somente no sentido de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, mas principalmente por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado para o processo de formação e socialização entre os professores, pois se atualizam e desenvolvem saberes e conhecimentos docentes realizando trocas de experiências entre os pares.

O campo da formação continuada de professores apresenta-se bastante diversificada, contando com concepções, conteúdos e métodos que implicam aspectos políticos, culturais e profissionais. Isso confirma que o processo de formação implica a construção da profissão de professor. Entre esses aspectos, a discussão sobre os saberes é básica na formação continuada.

A compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos (Pimenta, 1999).

De acordo com Romanowski (2007, p. 133)

Os saberes da experiência são os vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela continuidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias e pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas.

Os saberes pedagógicos constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático – estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional desta prática – carecem estar confrontados com as pesquisas na área educacional. Em decorrência, o domínio desses conhecimentos por si só não constitui saberes da docência.

Como indica Pimenta (1999, p. 21), “o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, na sociedade contemporânea, o papel do conhecimento no mundo do trabalho e a relação entre ciência e produção” são indicadores de sua importância, mas a repetição não leva a uma aprendizagem significativa para o exercício da prática pedagógica. A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não o suficiente. A transposição, para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também são desejáveis. E, principalmente, a análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos; isso contribuirá para que o professor possa realizar uma prática conveniente.

As concepções nas diferentes modalidades de formação incluem cursos, seminários, projetos, etc. as distinções de ordem qualitativa estão relacionadas às representações sobre a formação continuada, autonomia e legitimidade do formador, à identidade das pessoas de referência e aos planos e às estratégias de formação. Os modelos acadêmicos geram títulos e estão vinculados à carreira do professor. Os modelos da prática não necessariamente integram a carreira docente, mas podem contribuir na profissionalização. Há também, formas mistas que permitem a formação na prática, com acompanhamento da universidade.

Embora não constitua caráter obrigatório, a formação continuada do professor está vinculada à estruturação da carreira em níveis, cujo, acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para a melhoria salarial. As modalidades e as exigências são diferenciadas para a rede pública e privada, para a educação básica e para a educação superior.

Para que o professor possa mudar sua metodologia, é preciso que ele tenha vontade de mudar, como já ensinava Dewey (1959). Os problemas e as pressões das situações em aula exigem do professor novas propostas alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica. As mudanças incluem a qualificação e melhoria da prática.

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infra-estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica.

Neste contexto, o sucesso de uma proposta de formação continuada dependerá da especificidade dos objetivos e, principalmente, da metodologia utilizada, do relacionamento estreito com as demandas da clientela escolar dos professores. Sendo assim, a formação continuada deve se constituir numa ação transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, da práxis do professor e do seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos, levando-se em consideração os processos pelos quais os professores assimilam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências de vida profissional.

Encontra-se então a flexibilização das ações de formação continuada, as quais não devem ser sempre organizadas e propostas de maneira única, porém de acordo com as necessidades de aprendizagem do professor, constatadas por meio de diagnósticos que indiquem um caminho a ser seguido e das características do que se aprende.

Segundo Romanonowski (2007, p. 138)

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos.

Destaca-se que a formação continuada não tem sido sistemática e muitas vezes assumem um caráter imediatista. Atualmente, há uma valorização da formação contínua na escola. Várias experiências têm sido desenvolvidas, como participação em eventos, cursos durante o trabalho, nas férias e na modalidade à distância.

Os professores reivindicam formação contínua e melhores condições de trabalho. É necessário pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Enfim, o professor neste contexto atual, precisa para contemplar as demandas da sociedade, muito além de um curso de formação inicial, sabidamente insuficiente para desempenhar suas funções com eficiência, mas de uma formação continuada que propicie a profissionalização, o aperfeiçoamento constante, daí refletindo na preocupação com a prática pedagógica e seu aprimoramento. Formação esta realizada em serviço com o objetivo de minimizar as deficiências da formação inicial e manter o professor contextualizado com relação às tendências pedagógicas atuais.

Neste contexto, entende-se que a formação continuada significa mais do que horas marcadas no calendário escolar, pois se constitui em um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, determinado por momentos específicos, porém não isolados do cotidiano escolar, nos quais o coletivo se estabelece como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de

conhecimentos decorridos das experiências com os conhecimentos universalmente sistematizados.

Por isso a formação continuada é mais do que uma soma de horas de formação fragmentada, pois se configura num projeto que, no mínimo, ultrapassa o previsto no ano anterior e tem prosseguimento no ano seguinte. Seu objetivo vai além da soma de pontos ou créditos adquiridos em cursos ou eventos por presença de x horas, porque se fundamenta na realização de projetos que, ao longo dos anos, acompanham o desenvolvimento institucional da escola, determinando sua história na qual se vislumbram objetivos a curto, médio e longo prazos.

Um dos principais objetivos que se vê na formação continuada, é a capacitação de professores mais autônomos e reflexivos no que fazem, com postura investigativa nas suas práticas pedagógicas, atentos com a aprendizagem de seus alunos. Nesta perspectiva, encontra-se também a função social do processo de formação continuada no campo educacional, como a ressignificação da prática pedagógica docente, com o sentido de transformar as concepções prévias dos professores em formação acerca dos diferentes aspectos do fenômeno do processo educativo, em especial na educação inclusiva.

Entende-se a mudança como um processo de aprendizagem imbricado ao desenvolvimento profissional do professor. Com apoio fundamentado nesse pressuposto, acredita-se então, que uma formação continuada eficaz se traduz naquela que possibilita uma aprendizagem que conduz a uma mudança na prática educativa.

Fica evidente que seria muito ingênuo afirmar, através de uma análise mais sociológica, que se alcança um bom patamar na qualidade de ensino, somente a partir da implementação de novos modelos formativos, sem apreciar outros aspectos que fazem parte desta problemática. Portanto, compreende-se que para elevar o patamar de qualidade da atuação profissional dos professores seria fundamental que outras atitudes fossem repensadas e mobilizar um conjunto ampliado de ações capazes de possibilitar melhores condições de trabalho, carreira, salário, entre outros e, principalmente impulsionar as renovações dos sistemas de formação continuada. Assim sendo, constata-se um grande movimento que visa re-configurar as práticas de formação, incluindo a organização de instituições formadoras, assim

como a definição dos conteúdos, estabelecendo metodologias e, principalmente, a “formação de formadores” dos professores que buscam essa formação.

Nesse sentido pode-se dizer que não se trata apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente, sendo que tais mudanças exigem, dentre outras questões que os professores realmente reconstruam suas práticas pedagógicas, estabelecendo uma relação entre a realidade de seu trabalho e o que realmente se tem como objetivo a ser atingido.

Por isso, é importante que a relação formação-prática seja questionada, avaliada, (re)significada para que o espaço pedagógico da escola seja cada vez mais significativo para aqueles que nela atuam. Conforme Frizzo (2003, p. 82),

É urgente que se tenha uma educação mais identificada com um projeto de sociedade de forma a melhor compreender os novos desafios postos no processo educacional [...] um projeto de sociedade que deve ter, como intencionalidade básica, o homem, a sua intersubjetividades, dificuldades e valoração.

Portanto a questão da formação continuada de professores da rede regular de ensino para trabalhar num contexto inclusivo tem sido foco de muitos questionamentos e pesquisa que buscam o delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos e ainda, por postular um aprofundamento da análise se seu real significado e das suas exigências. A relevância da questão da formação profissional do educador inclusivo consiste segundo Sá-Chaves (2001, p. 89), na

[...] reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crenças, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com sua própria humanidade.

Nesse sentido, o contexto social encontra-se em constante transformação e também em movimentos contraditórios em que os múltiplos saberes, culturas e relações interagem, atribuindo novas demandas à escola enquanto formadora de cidadãos. Portanto demanda novas produções em educação para que contribuam essencialmente na formação de professores de um novo tipo de professor e esses na sua prática, contribuindo no processo ensino-aprendizagem de forma consistente para promover a inclusão.

Todavia é necessário um redimensionamento do papel do professor para que se implemente a educação inclusiva. Por isso, tanto a formação inicial quanto a continuada exigem estudos rigorosos com o objetivo de reelaborar e, até mesmo construir processos de formação docente compatíveis com os novos tempos.

Esta nova perspectiva transcende as bases pedagógicas de ensino admitidas, enraizadas na escola tradicional, levando o professor a se questionar, problematizar sua realidade, a sua prática pedagógica, sendo além de protagonista também diretor e gestor de sua atuação, com capacidade de filtrar e interpretar as propostas de mudanças, implementando-as do seu jeito, dentro das possibilidades, destacando a sua capacidade de envolvimento, de visão e de dúvida epistemológica. Instrumentos que são necessários para a alteração do real e atendimento aos preceitos da educação inclusiva.

2.3 Alternativas para trabalhar a inclusão na classe regular

Segundo Blanco (2004), a escola tem como função principal promover o desenvolvimento dos alunos e a apropriação dos elementos culturais do meio em que o indivíduo está inserido e que irão possibilitar-lhe participar ativamente da sociedade. Porém, para que isso ocorra é necessário que a escola desenvolva práticas pedagógicas significativas a todos os seus alunos, respeitando ritmos de aprendizagem e necessidades individuais diferentes.

O professor que tem na sua formação adquirido conhecimentos básicos relativos às pessoas com necessidades especiais poderá construir alternativas metodológicas para o trabalho com esses alunos, pois cabe a ele, no seu planejamento, organizar atividades em sala de aula de forma que consiga envolver os alunos no desenvolvimento das mesmas. Também é importante que mantenha sempre uma troca com os demais colegas para enriquecer o seu trabalho.

Saber respeitar as características que constituem a individualidade de cada aluno é fundamental no atual sistema de ensino, pois só assim haverá a possibilidade de todos terem acesso ao conhecimento historicamente produzido. Porém, também é necessário que tais premissas estejam presentes em todas as modalidades de planejamento desenvolvidas dentro do contexto escolar das quais derivam as práticas pedagógicas efetivamente.

Como bem lembra Vasconcellos (2005), desde a promulgação da nova LDBEN nº 9394/96, ocorreram muitos discursos originados nos contextos escolares referentes à necessidade de planejamento, principalmente porque a Lei prevê que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem seus projetos políticos pedagógicos (PPP), os quais se constituem na primeira estância de um planejamento dentro das instituições.

Através da participação na construção do PPP e em conformidade com os seus princípios, as suas metas e os objetivos, o professor deverá elaborar o seu plano de trabalho em sala de aula. Neste ponto, Vasconcellos (2005) também alerta para a reflexão que deve ser feita sobre o atual momento de crise que o sistema de ensino brasileiro está passando, motivado principalmente pelo avanço com que a sociedade vem se desenvolvendo, o que obriga os professores a reavaliarem constantemente suas práticas, assim como a ressignificarem suas concepções de educação, conhecimento e aprendizagem, como de aluno e professor.

Atualmente são apresentadas muitas dúvidas e questionamentos referentes a educação inclusiva, porém, há um senso comum de que apesar de todas as mudanças que se mostram fundamentais, a importância do papel do professor no processo de construção de conhecimentos pelos alunos continua inquestionável, embora precise ser ressignificado. Nesta conjuntura, cada vez mais se faz necessário que esse sujeito desenvolva uma prática crítica, atualizada e planejada, como afirma Vasconcellos (2005, p. 13) “quando não há exercício crítico de planejamento, a tendência é: improvisado, repetição/reprodução”.

Porém é importante que o professor compreenda como os alunos constroem conhecimentos e de que forma essa construção pode ser facilitada, favorecendo o processo de construção, tendo, para isso bem clara a teoria de aprendizagem que embasa a ação docente, pois para que uma prática educacional tenha sucesso é preciso que tenha uma fundamentação teórica bem delimitada (MENEZES, 2006).

No entanto, uma prática com qualidade em conhecimentos teórico-práticos, também precisa da compreensão por parte do professor para que se veja no papel de agente de formação, consciente de que existe a necessidade de aprimoramento pessoal e profissional. Conforme Vasconcellos (2005, p. 14):

O sentido do planejamento está em ajudar a sofrer menos; [...] descobrir e ocupar o espaço de autonomia relativa; realizar mais, resgatar a potência, a

alegria; qualificar o trabalho (a educação é importante demais para ser feita na base do improvisado ou da mera repetição).

A formação continuada, os processos contínuos de busca, reflexão, autoavaliação e a análise crítica de sua prática docente contribuem para que a história dessas práticas seja realmente efetiva e válida, pois quando o professor assume uma postura cotidiana questionadora, acaba por perceber-se capaz de criar e recriar continuamente, passando a acreditar na sua capacidade de ousar, de fazer diferente, de tentar novas maneiras de trabalho e assim liberta-se das verdades absolutas, da cópia e da reprodução (MENEZES, 2006).

É através do planejamento pedagógico que o professor pode trabalhar com uma metodologia que favoreça o processo de construção de conhecimento de seus alunos. Nesta perspectiva pode desenvolver atividades que envolvam trabalhos em grupo. Esse tipo de atividade proporciona a interação entre os alunos e a mediação entre zonas proximais de desenvolvimento diferentes, as quais podem favorecer a construção de conhecimento daqueles que possuem déficit cognitivo.

Outro fator determinante na construção de conhecimentos é utilizar recursos pedagógicos variados para a realização das atividades, respeitando as especificidades pedagógicas dos alunos. No caso específico de alunos com déficit cognitivo, o material concreto deve ser empregado nas situações de ensino aprendizagem para respeitar a dificuldade de representação formal que os alunos podem apresentar. Porém, essas atividades devem ser em cadeia numa progressão sistemática do nível concreto ao abstrato, em direção à representação mental.

Quando o problema do aluno é de memorização é importante um planejamento pedagógico que trabalhe em feedback os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, toda a aprendizagem deve ser compatível com o nível de desenvolvimento do aluno, estabelecendo uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem.

Outra estratégia para desenvolver a aprendizagem é manter os alunos motivados a fim de que possam desenvolver novos esquemas mentais e, principalmente refletir sobre as estratégias de avaliação, pois não deve ser avaliado apenas o produto, mas o caminho percorrido para chegar até ele.

Menezes e Munhóz (2009) sugerem algumas atividades que poderão ser desenvolvidas com alunos com déficit cognitivo, para desenvolverem a expressão

corporal, a lateralidade, a construção espacial, estruturação espacial e temporal e desenvolvimento da percepção, embora se saiba que alguns não precisam de atividades tão básicas.

Ainda baseada nos modelos de atividades apresentadas por Menezes e Munhóz (2009), pode-se empregar atividades para o desenvolvimento da memória como a reprodução de situações ocorridas em filmes, desenhos ou histórias infantis, jogos de mímica, reprodução de desenhos apresentados e depois retirados e reprodução de movimentos corporais e reconstrução de fatos da vida diária como passear com a família, ir à escola, a festas, etc.

Quando se quer trabalhar as habilidades conceituais devem-se utilizar as atividades que envolvem a classificação de objetos segundo critérios como a cor, o tamanho, a textura, a espessura, além da leitura de histórias seguidas de debates, conversas sobre gravuras, brinquedos e objetos.

Nas atividades de alfabetização, é importante realizar atividades em que a escrita esteja sempre associada ao seu significado; para isso utilizam-se temas significativos e contextualizados. Também podem ser desenvolvidas atividades com palavras cruzadas com os nomes dos alunos e a construção de textos coletivos a partir de temas que são conhecidos por eles, proporcionando a participação de todos e estimulando a interação entre o grupo.

Estas são apenas algumas alternativas pedagógicas, porém é fundamental ressaltar que o mais importante é o próprio professor desenvolver sua prática alicerçada em conhecimentos teóricos consistentes. Toda a atividade só será significativa ao aluno se o professor ao planejá-la estabelecer de forma clara os objetivos para sua realização, tendo clareza para continuamente interagir e avaliar os progressos de seus alunos. Portanto, este é o novo desafio do professor na perspectiva de contribuir para o processo ensino-aprendizagem inclusivo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados alguns aspectos da legislação em relação à educação especial, no âmbito da construção de diferentes conhecimentos que nascem da realidade do sistema educacional que se apresenta sustentado por diversas legislações e sugestões de encaminhamentos, como diretrizes e pareceres para que possa fazer acontecer a transformação da realidade e a viabilização das relações de igualdade no processo de construção de uma sociedade melhor.

Apesar dos órgãos criados para a proteção e fiscalização na educação especial, dentre eles o Conselho tutelar, Ministério Público, Juizado da Infância e da Juventude [...], as políticas de inclusão embora bem divulgadas são pouco aplicadas. A educação, em geral, tende a ter políticas públicas apenas para justificar acordos internacionais, sendo concretizada apenas uma educação quantitativa, distante de um ensino de qualidade, o que muito se reflete na educação especial.

Impera a questão quantitativa, pois o Estado obriga as escolas a receberem alunos, porém a contrapartida é muito pouca no sentido de dar apoio especializado, material adequado, formação específica aos professores, entre outras ações necessárias.

Nesse sentido, se considera que a educação tem como papel fundamental atender, de forma igualitária e qualitativa, o processo de ensino e de aprendizagem, inserindo, em seu processo, todos os que recorrem a ela, por meio de informações adequadas que permitam a sua inserção no mercado de trabalho ou a terminalidade do ensino comprovada, bem como a garantia do pleno desenvolvimento do educando e a valorização de suas possibilidades.

Neste contexto, os professores são convidados a comparecer e assumir a educação para a diversidade através da formação inicial e continuada adequada, buscando conhecimentos teóricos e práticos para desenvolver metodologias que venha a contemplar a educação inclusiva. Para isso é necessário que o professor esteja disposto e suscetível ao aprendizado, a partir de encadeamento interativo dos sucessivos momentos de formação e de trabalho. Deve habituar-se a planejar suas atividades de forma significativa, revendo suas concepções de educação, aluno e professor.

Portanto, se entende que para que a inclusão se transforme numa realidade presente nas escolas brasileiras é necessário rever uma série de barreiras, além da falta de conhecimento dos documentos legais, da política, das práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, considerando como esse processo se apresenta para cada aluno.

É importante que novas tecnologias sejam empregadas e que seja investido na capacitação, atualização e sensibilização de toda a comunidade escolar. O foco principal deve ser direcionado à formação profissional do professor, que se torna relevante para aprofundar as discussões teóricas e práticas, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Também é importante que o professor seja bem assessorado para que possa solucionar os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, criando alternativas que beneficiem todos os alunos. Outro fator importante é que o professor deve utilizar currículos e metodologias flexíveis, condizente com a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para cada situação que se apresenta no seu cotidiano. O professor que investe na proposta de diversificação de conteúdos e práticas, através de formação continuada, pode contribuir para uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, pois melhora as relações entre ele e seus alunos.

Para tanto é necessário avaliar de forma continuada e permanente, tanto sua prática como a aprendizagem do aluno, dando ênfase à qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 16/04/2010..

_____. Lei nº 7.853, de 25 de outubro de 1989. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 out. 1989.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CASTAMANN, Ana Sara. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos/Ana_Sara_Castmann_Educação.pdf>. Acesso em: 28/02/ 2010.

CEE/RS – RESOLUÇÃO 267/02. **Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=5&cod=79>>. Acesso em: 25/02/2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FRIZZO, Marisa Nunes. Políticas públicas e a formação de professores. In: BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LEI ESTADUAL nº 11.405/99, de 31 de dezembro de 1999. **Oficialização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em:

<<http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=5&cod=79>>.
Acesso em: 25/02/2010.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MENEZES, E. C. P. **Informática e Educação Inclusiva**: discutindo limites e possibilidades. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

MENEZES, E. C. P. e MUNHÓZ, Maria Alcione. **Metodologia para o atendimento do aluno com déficit cognitivo**. In: Especialização Educação Especial: déficit cognitivo: educação de surdos: módulo III/ [elaboração do conteúdo Eliana da Costa Pereira Menezes... [et al.]]. – [Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização a Distância em Educação Especial, 2009]

NOVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997 – 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2000

SÁ – CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

TÁVOLA, Artur. Educar em três tempos. In: CASTAMANN, Ana Sara. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos/Ana_Sara_Castmann_Educação.pdf>. Acesso em: 28/02/ 2010.,

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **MDT**: Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertação e Teses. 5 ed. Santa Maria: UFSM, 2000.

VASCONCELLOS, C. O planejamento da atividade docente em sala de aula. **Revista ABC Educativo**. Ano 6, nº 51. São Paulo, 2005.