

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Odete Emygdio da Silva

Doutora em Educação –
Educação Especial;
Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias
Lisboa - Portugal
dotidasilva@yahoo.com

A escola actual confronta-se com inúmeras questões, das quais o multiculturalismo e a inclusão de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais são apenas alguns dos exemplos que apelam à implementação de práticas diferenciadas que contribuam para aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. Sendo a escola um lugar privilegiado de interacção de políticas, de culturas e de práticas, reflectir sobre a implementação de actividades que as facilitem, em termos da sua aplicabilidade como um suporte significativo para a inclusão, parece-nos ser da maior importância. Os resultados da investigação que temos realizado, alguns dos quais apresentamos neste artigo, bem como a prática em que temos estado envolvidas evidenciam como a formação que assenta na análise de necessidades é um excelente contributo para reflectir sobre essas e outras questões que a inclusão desses alunos suscita.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de necessidades de formação. Educação inclusiva. Formação de professores. Necessidades educativas especiais.

1 Introdução

A inclusão de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais (NEE) ou em situação de deficiência apresenta inúmeras questões à escola, nem sempre fáceis de resolver, por muito que a investigação sobre essas questões e a própria legislação apontem para respostas que possam parecer-nos óbvias. É nesse sentido que consideramos que a formação de professores de ensino regular, que parte das preocupações com que estes deparam no terreno, é fundamental para (re)equacionar respostas que necessariamente têm e devem ser dadas a esses alunos e a todos os outros que fazem parte do universo escolar de cada escola.

A inclusão não depende apenas da formação de professores, mas implementa-se mais facilmente, se os professores que, diariamente, têm de organizar o ensino e a aprendizagem em função de todos os alunos, para além de estarem sensibilizados à questão da diferença, independentemente da sua etiologia, sentirem-se confiantes quanto à(s) resposta(s) que podem pôr em prática. Uma dessas respostas, por exemplo, prende-se com o aproveitamento da apetência das crianças e dos jovens relativamente ao “mundo digital”, a qual pode ser canalizada para aprendizagens significativas, em conjunto, partindo do princípio de que todos aprendem com todos, o que significa que a mesma tarefa pode ser realizada tendo em conta níveis de desempenho diferentes.

Como dizíamos, a inclusão escolar depende das respostas que a escola é capaz de organizar, as quais serão mais eficazes se houver formação que ajude o corpo docente a ponderá-las. Ficar pela prática ou implementar teorias parece insuficiente, como temos comprovado por meio de investigação e da nossa prática como formadora, em cursos de pós-graduação em Educação Especial, Ciências da Educação e em escolas do ensino particular e cooperativo, por solicitação destas.

2 Enquadramento teórico

Embora tenha havido marcos anteriores à Conferência realizada conjuntamente pela Unesco com o governo de Espanha, em Salamanca, em 1994, pode considerar-se que aquela que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca foi determinante para a questão da inclusão.

Diferentemente da integração, que procurou reabilitar para depois inserir, a inclusão procura responder às capacidades ou às potencialidades de cada um, no seu contexto natural de pertença. No âmbito escolar, cada criança ou aluno, quer em situação de deficiência, quer considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito (e a inclusão é antes de tudo uma questão de direitos) de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que serve(m) essa comunidade, cabendo a esta(s) organizar-se para encontrarem a melhor resposta educativa, isto é, a(s) mais adequada(s), de acordo com as potencialidades que esse aluno apresenta.

Para além do direito, a investigação produzida no âmbito da aprendizagem tem demonstrado a importância da modelagem e, nesse sentido, as interações que a escola regular promove são um factor extraordinariamente importante para o desenvolvimento daqueles que têm mais dificuldades. Por isso, a educação inclusiva faz tanto sentido quando se perspectiva o ensino e a aprendizagem para todos, com todos, no contexto de sala de aulas.

A educação inclusiva parte do princípio de que a diferença é um valor (RODRIGUES, 2006; LEITÃO, 2006; SANCHES; TEODORO, 2006), porque constitui um desafio que consiste em organizar o ensino para todos os alunos, de modo que todos aprendam com todos. Isso implica uma planificação que tenha em conta o currículo comum para a generalidade dos alunos, adequações curriculares individuais para alguns e, em algumas situações, currículos específicos individuais¹.

¹ De acordo com a terminologia do DL 3/08, de 7 de janeiro.

No entanto, organizar o trabalho para todos, com todos, em diferentes níveis, respeitando ritmos de aprendizagem, ainda que possa ser um princípio consensualmente aceite, coloca dificuldades quanto à sua operacionalização.

A análise de necessidades de formação, porque parte das preocupações dos professores, estas entendidas como “[...] sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou por uma tarefa” (HALL; HORD, 1987, citados por GÁRCIA, 1999, p. 61), é um contributo para reflectir sobre questões que se prendem à inclusão de alunos com problemáticas mais ou menos complexas. As dificuldades, decorram estas de deficiência ou do facto de os alunos pertencerem a culturas diferentes, levantam problemas para os quais é necessário encontrar respostas, constituindo-se, assim, um desafio que contribui para a melhoria do ensino.

Indiscutivelmente, a generalidade dos programas informáticos que estão hoje em dia ao alcance dos alunos facilita a sua aprendizagem, não apenas pela estruturação que lhes está subjacente, mas também pela apetência que suscita. A nossa cultura é dominada pelos meios de informação, que podem constituir um excelente mediador para o trabalho a desenvolver na sala de aulas. No entanto, há muito ainda a fazer para que essa nova cultura, a que chamamos “digital”, seja articulada com a cultura escolar, de modo integrado, sem excluir os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais, porque tendencialmente remetidos para tarefas solitárias, têm pouca possibilidade de desenvolver interações com seus pares e os bons alunos que, acedendo facilmente ao currículo comum, têm, até por isso, toda a vantagem em interagir com os seus colegas com mais dificuldades, como a literatura a esse respeito tem confirmado (AINSCOW, 1998; RODRIGUES, 2006; LEITÃO, 2006; SANCHES; TEODORO, 2006).

A aprendizagem é um acto social. Nesse sentido, a interação que os alunos estabelecem entre si quando trabalham em grupos heterogéneos, cooperativamente, é fundamental para o desenvolvimento de todos e, acima de tudo, para que aprendam, desde cedo, a viver numa sociedade mais justa, mais equi-

tativa. Nesse sentido, também a socialização que se faz de um conhecimento adquirido individualmente é fundamental para o crescimento do grupo.

O entendimento da escola como lugar privilegiado de interações, onde todos os alunos, independentemente de problemáticas mais ou menos complexas que alguns possam ter, aprendem com todos, respeitando diferentes níveis de participação, de acordo com capacidades ou potencialidades individuais, reveste-se, no entanto, de alguma complexidade operacional. O que está em causa não é apenas a diferenciação pedagógica, mas, sim, a diferenciação pedagógica inclusiva, e a cultura digital pode ser um factor facilitador ou não para essa diferenciação. Há alunos, como os do espectro do autismo e os do âmbito da multideficiência, que passam a maior parte do seu tempo lectivo em Unidades², para quem é fundamental a utilização de *software* específico e cuja aprendizagem, com o recurso a meios audiovisuais, tende a ser muito individualizada. Sempre que esses alunos vão às suas turmas de origem e é desejável que o façam todos os dias, em tempos que devem ser cada vez mais alargados, é crítico para o processo da sua inclusão que as aprendizagens sejam socializadas e que se estabeleça entre todos a interação que for possível, nomeadamente por meio de trabalhos feitos em cooperação. Organizar a resposta nesses moldes não é, contudo, uma tarefa linear. É nesse sentido que consideramos que a análise de necessidades é um contributo para reflectir sobre essas e outras tantas questões.

Essa estratégia de formação alargou-se à formação de professores nos anos 70 do século XX. Decorre segundo duas lógicas, a que correspondem paradigmas diferentes, o do crescimento e o de resolução de problemas (ÉRAUT, 1984), que implicam, naturalmente, a utilização de instrumentos também diferentes.

De acordo com uma das perspectivas e situando-se no paradigma do crescimento, as necessidades são familiares ao formador, que as ajusta às necessidades dos formandos. O programa de formação constrói-se a partir desse ajustamento.

2 Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Unidades de Apoio ao Ensino de Alunos com Multideficiência ou Surdo-Cegueira (DL 3/08, de 7 de janeiro).

Segundo a outra perspectiva, que se situa no paradigma de resolução de problemas, as necessidades correspondem a preocupações dos formandos, que o formador ajuda a emergir. O programa de formação vai-se, assim, construindo.

Em qualquer das situações, todos os momentos são formativos, porque apelam à participação. No entanto, esse processo, parecendo linear, tem alguma complexidade, que resulta da ambiguidade do conceito de necessidades, que se presta a várias interpretações. Barbier e Lesne (1986), ao considerarem que essas podem ser exigências quando resultam da exigência do funcionamento das organizações, expectativas quando são desejos ou preferências dos formandos, e interesses, se decorrem das exigências das organizações e dos interesses de quem se forma, contribuíram para melhor clarificação do processo de sua identificação. As necessidades podem, assim, ser exigências, expectativas ou interesses. Sua determinação, que implica os instrumentos que irão utilizar, depende, por conseguinte, da concepção que se toma como referência.

No que diz respeito à formação de professores, perspectivam-se em razão das exigências do sistema educativo, da percepção dos docentes e das exigências do sistema em conjunto com as percepções dos professores.

No primeiro caso, as necessidades decorrem de lacunas e carências ou da introdução de inovações, como a inclusão e a própria multiculturalidade. No segundo, definem-se a partir de desejos, preferências, expectativas ou problemas que os professores encontram no seu quotidiano profissional. No terceiro, a sua definição depende do problema em questão.

A formação que assenta na análise de necessidades tende a ser bem-sucedida, de acordo com a generalidade dos autores (FERRY, 1983; ROUTLEDGE, 1987; NIXON, 1989; WRAY, 1989; BLACKMORE, 1991; DAY, 1991; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; SILVA, 2001; 2007), dado o envolvimento que essa modalidade suscita, ao longo do tempo em que ocorre. Todos os momentos são formativos, porque apelam à reflexão sobre a prática e as preocupações com que os docentes se vêem confrontados, o que, em termos da construção da escola inclusiva, é seguramente, também de acordo com

a literatura a esse respeito, um excelente contributo (MALOUF; PILATO, 1991; BATTLES, 1994; TRUMP, GORDON, HANGE; JANE, 1996; MADUREIRA, 1997; LEITE, 1997; SILVA, 2001; 2007).

3 Enquadramento metodológico

Alguns resultados do trabalho que temos realizado no âmbito da análise de necessidades, que apresentamos, de seguida, comprovam o que temos vindo a referir.

Os mesmos decorrem de investigação que realizámos no âmbito da integração e da inclusão de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais, das necessidades que temos vindo a identificar nos mestrados dos cursos de Educação Especial³ e de Ciências da Educação que leccionamos, e das que definimos com docentes do pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico, em escolas do ensino particular e cooperativo que nos solicitaram formação na área das necessidades educativas especiais, como referimos atrás.

Relativamente às investigações que realizámos referente à integração e à inclusão, bem como em relação às necessidades expressas pelos formandos no âmbito dos mestrados, o processo que conduziu à sua identificação e à elaboração do programa de formação assentou no paradigma do crescimento. Já no que diz respeito a outra situação mencionada, a identificação das necessidades e, conseqüentemente, o programa de formação que se foi elaborando, em conjunto, situou-se no paradigma de resolução de problemas.

Do ponto de vista da operacionalização de conceitos que estão presentes neste trabalho, entendemos por:

- necessidades de formação, “[...] as preocupações, as dificuldades, as carências, os problemas e as expectativas dos professores” (MONTERO, 1987, citado por GÁRCIA, 1999, p. 198);

³ Educação Especial – Domínio cognitivo e motor.

- necessidades educativas especiais, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, as crianças que trabalham e as de rua, as crianças pertencentes a populações nômadas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco, 1994);
- alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais aqueles que, estando em turmas do ensino regular, ou seja, num meio o menos restritivo possível, o qual definimos como um ambiente naturalmente facilitador de aprendizagens, são intervencionados por professores de ensino especial;
- educação inclusiva, aquela que se dirige a todos os alunos, de modo que todos aprendam com todos, nos seus contextos naturais de pertença, atendendo à diversidade física, cognitiva, cultural, racial ou religiosa.

Os dados relativos ao estudo no âmbito da integração datam de 1998, os que dizem respeito à inclusão, de 2007, os que se referem aos mestrados são de 2008, e aqueles que emergiram no contexto da formação contínua, de 2007 e de 2008.

Relativamente à investigação feita no contexto da integração, a mesma foi realizada com vinte professores, todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre 20 e 29 anos e mais de 50, que leccionavam em escolas do 1º Ciclo das zonas metropolitanas de Lisboa e da cidade de São Paulo. Como instrumentos, utilizámos a entrevista semi-directiva e a consulta de documentos.

Quanto àquela que desenvolvemos relativamente à inclusão, os dados foram recolhidos a partir de entrevista semi-directiva a 30 professores do 1º Ciclo (26 do sexo feminino e quatro do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 28 e mais de 50 anos, em escolas situadas no centro e na periferia da grande Lisboa.

No âmbito dos mestrados, estiveram envolvidos 60 docentes, dos quais apenas dois eram do sexo masculino, tendo a recolha dos dados sido feita

anónima e individualmente, por meio de uma questão aberta, em que se pedia que identificassem dificuldades relacionadas com a inclusão, preocupações nesse contexto e expectativas quanto à formação. As idades variavam entre 28 e mais de 50 anos.

No nível da formação contínua em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, as necessidades foram emergindo de preocupações que se prendiam a questões concretas com que os docentes se viam confrontados. Numa das escolas, esse trabalho foi feito com 20 professores, todos do sexo feminino, com idades entre os 30 e os 40 anos; na outra, com 15 docentes (quatro do sexo masculino), variando suas idades entre os 28 e os 40 anos.

Nas três primeiras situações, os dados, depois de tratados, foram devolvidos aos docentes implicados, que os reformularam sempre que entenderam ser necessário. No caso dos que foram identificados no contexto, quer da investigação no âmbito da inclusão, quer no dos mestrados, o programa de formação decorreu do seu ajustamento ao programa inicial que tínhamos delineado. Nesta última situação, foi pedida uma avaliação, também sob a forma de questão aberta e anónima, a qual, depois de tratada, foi devolvida aos formandos para que confrontassem tais dados com as necessidades identificadas no início do curso.

Nas quatro situações, independentemente do paradigma que fundamentou a recolha de dados, encontrámos necessidades de formação comuns:

- identificar necessidades educativas especiais;
- organizar o trabalho em função de todos os alunos;
- avaliar os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais;
- articular com outros actores, como podemos verificar no quadro que apresentamos seguidamente, que sugerem a presença de formação nesse âmbito.

Integração	Inclusão	Mestrados	Formação Contínua
Identificar NEE; Organizar o trabalho em função de todos os alunos; Avaliar os alunos considerados como tendo NEE; Articular com outros actores; Planificar as aulas; Gerir o tempo lectivo; Atender todos os alunos; Adaptar actividades às dificuldades dos alunos	Identificar NEE; Organizar o trabalho em função de todos os alunos; Avaliar os alunos considerados como tendo NEE; Articular com outros actores; Planificar as aulas; Gerir o tempo lectivo; Preparar actividades; Escolher material conveniente; Seleccionar conteúdos; Perceber capacidades de alunos com NEE; Implementar estratégias cooperativas; Gerir conflitos	Identificar NEE; Organizar o trabalho em função de todos os alunos; Avaliar os alunos considerados como tendo NEE; Articular com outros actores; Enquadrar legal e conceptualmente as NEE; Responder à diversidade de interesses dos alunos; Enquadrar o papel do professor de educação especial; Distinguir educação especial de educação inclusiva	Identificar NEE; Organizar o trabalho em função de todos os alunos; Avaliar os alunos considerados como tendo NEE; Articular com outros actores; Enquadrar legal e conceptualmente as NEE; Fazer adaptações curriculares; Implementar currículos alternativos; Elaborar programas educativos; Preparar a transição dos alunos para a vida activa

Quadro 1: Necessidades de formação decorrentes da integração e da inclusão de alunos considerados como tendo NEE

Fonte: A autora.

Embora os estudos entre a integração e a inclusão tenham oito anos de diferença, ressaltam dos dois preocupações muito semelhantes. Podemos con-

siderar, contudo, que há uma percepção mais “fina”, no que se refere a questões fundamentais para a inclusão, de que “perceber capacidades de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais” ou “implementar estratégias cooperativas” são um exemplo significativo.

Relativamente às duas outras situações (Mestrados e Formação Contínua), elas espelham necessidades que se prendem com o contexto em que foram identificadas. É natural que, num ambiente mais formal, haja preocupação de fundamentar conceitos, por exemplo, e que num outro, em que a formação decorreu de um pedido expresso para sua realização, surjam necessidades muito ligadas à vida prática das escolas.

4 Considerações finais

Os resultados da investigação que temos realizado bem como a prática em que temos estado envolvida evidenciam como a formação que se assenta na análise de necessidades dá contributos, quer ao formador, quer aos formandos, para reflectir sobre questões que se vão alargando à medida que a formação vai decorrendo. Na verdade, só existem necessidades quando temos algum conhecimento sobre determinado assunto e, nesse sentido, as trocas que se estabelecem a partilha de preocupações entre todos possibilitam a tomada de consciência relativamente a questões que, muito frequentemente, eram apenas subliminares.

Como referimos atrás, nas situações que têm como enquadramento o paradigma do crescimento, tem havido sempre um momento de devolução dos dados recolhidos, o que nos tem permitido confirmar como essa prática é potenciadora de partilha. Os professores-formandos, perante as preocupações gerais de um grupo de que fazem parte, apropriam-se delas, de acordo com a literatura que nos diz que as necessidades, embora pareçam colectivas, são individuais (LAFON, 1979; BARBIER; LESNE, 1986), são infinitas e nem

todas podem ser determinadas (PENNINGTON, 1985), são dinâmicas, isto é, evoluem e dão origem a outras (*idem*) e são relativas, em face dos sujeitos, dos contextos em que ocorrem e dos valores de que dependem (KAUFMAN, 1973; D’HAINAUT, 1979; STUFFLEBEAM, 1985). Essa “apropriação” é particularmente formadora – o debate que gera contribui para alargar o campo de interesses ou de motivações, o que facilita a construção de um programa de formação que todos sentem como seu e que tende a responder às preocupações identificadas.

No caso das situações em que nos fundamentámos no paradigma de resolução de problemas, o programa de formação, como referimos, foi sendo construído, também como já dissemos, com os professores-formandos. Partindo de situações que identificaram como problemas para os quais sentiam necessidade de encontrar respostas, foram-se encontrando, em conjunto, outras dificuldades, algumas subjacentes a esses problemas, e outras que foram emergindo, nomeadamente quando, aparentemente, parecia não haver já dúvidas quanto a determinado assunto.

Era para nós quase evidente que as preocupações que decorreriam nesse contexto estariam inevitavelmente correlacionadas com dificuldades operacionais com que os professores se confrontavam, de que fazer planos educativos individuais, adaptações curriculares, currículos alternativos e, neste caso, em que situações é que se justificava sua elaboração⁴, tal como a preparação dos alunos para a vida activa, são a confirmação do que afirmámos. Ora, a partir dessas situações, que envolviam alunos das escolas onde tal formação decorreu, foi possível atravessar várias dimensões das problemáticas que estão subjacentes às necessidades educativas especiais, ao ensino especial e à educação inclusiva.

É importante ter em conta que as necessidades de formação estão correlacionadas com os estádios de desenvolvimento da carreira docente, como facilmente se compreende. Ser professor em início de carreira ou em seu final implica uma prática social diferenciada e, conseqüentemente, modos de perspectivar

4 De acordo com o DL 319/91, de 23 de agosto, em vigor na altura.

a profissão que se referem ao percurso que cada um teve, mas que, segundo os autores que se têm debruçado sobre esse tema (FULLER; BOWN, 1975; SIKES, 1985; OJA, 1989; HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992), tende a ser regular, independentemente da perspectiva abordada, das quais são alguns exemplos o modelo de desenvolvimento pessoal, o de profissionalização do professor e o de socialização (VONK; SCHRAS, 1987, citados por LOUREIRO, 1997), a perspectiva de identidade profissional (LESSARD, 1986, citado por LOUREIRO, 1997) e a dos ciclos de vida, que pode ser considerada uma perspectiva que engloba as outras (LOUREIRO, 1997), são alguns exemplos.

Por outro lado, as abordagens biográficas, partindo do princípio de que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1992, citada por NÓVOA, 1992), têm dado contributos que têm permitido aprofundar razões para a escolha da profissão, o modo de estar na docência, que está intimamente relacionado com o percurso de vida pessoal (NÓVOA, 1992), bem como entender como os sujeitos se formam e como percebem suas aprendizagens (JOSSO, 1987).

Essa diversidade de preocupações, em consonância com os estádios da carreira docente em que se encontram, está patente, de acordo com a literatura a esse respeito, quer nas necessidades que os professores identificam, quer nos próprios tipos de actividades de formação que desejam (WEIDLING; REID, 1983, citados por RODRIGUES; ESTEVES, 1993). É nesse sentido que a formação que leva em conta a experiência profissional dos docentes, percebendo-a em termos do seu percurso pessoal, como é o caso daquela que assenta na análise de necessidades de formação, contribui significativamente para reflectir sobre a diferença de interesses, de expectativas e de motivações, relativamente aos quais a memória e o género são questões a considerar.

É importante ter em conta que, conquanto os sujeitos, biologicamente, aprendam do mesmo modo, “[...] modos de ser e de estar no mundo, para homens e para mulheres, são modos e formas histórica e culturalmente construídos” (BUENO; SOUSA; CATANI; SOUZA, 1993, p. 312).

A título de exemplo, os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores mostram que os homens tendem a enveredar, dentro da profissão, para cargos administrativos, com conotação social mais prestigiosa (SIKES, 1985). Por outro lado, investigação produzida nesse âmbito dá-nos conta de que o género e a memória estão muito relacionados: a memória feminina é a memória do privado (os acontecimentos relevantes que dizem respeito à família e à casa), e a memória masculina, a do público (BUENO, SOUSA, CATANI, SOUZA, 1993).

Ser mulher ou homem pode implicar, assim, comportamentos diferenciados, que podem ser aproveitados como mais uma questão para refletirmos sobre a diferença. Contributos dessa natureza, ainda que aparentemente pareçam pouco significativos, que se partilham e vivenciam, ajudam a perspectivar questões relativas à inclusão e, sobretudo, à educação inclusiva. Perceber a diferença, vivendo-a, contribui certamente para diminuir receios e resistências.

5 DL 3/08, de 7 de janeiro.

A entrada em vigor de nova legislação⁵ criou alguma polémica à volta de várias questões, de que a sinalização ou a classificação, como se pretende que o documento seja entendido, das crianças e/ou alunos considerados possuidores de necessidades educativas especiais, tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e as Unidades, são talvez o exemplo mais significativo. Na sequência dessas medidas e há que referir que as Unidades não são uma novidade, uma vez que existem já há alguns anos, o Ministério da Educação organizou acções de formação, que obedecem a um padrão previamente determinado.

Sem pôr em causa a utilidade dessas acções numa área que é nova para a generalidade dos docentes, há que ter em conta que essa lógica de formação é restritiva, ainda que procure responder operacionalmente a questões muito concretas, como o enquadramento dos alunos considerados possuidores de necessidades educativas especiais na tipologia definida pela CIF ou a sensibilização para o espectro do autismo e da multideficiência.

A grande questão, quanto a nós, centra-se à volta do conceito de inclusão, entendido para além do direito a. O seu enquadramento legal é fundamental, como é evidente, mas não chega. Em nome da inclusão podemos estar a restringir-nos à mera inserção dos alunos nas escolas do ensino regular, apenas porque isso é um direito que lhes assiste.

Trabalhar com todos, de modo que se valorize as capacidades de cada um, é uma tarefa que, não sendo linear, também não oferece dificuldades de maior amplitude. Mas, para isso, é necessário que os professores se sintam confiantes para implementar estratégias que facilitam a aprendizagem de todos os alunos, o que implica partir do princípio de que os bons alunos não são prejudicados, que aqueles que têm qualquer tipo de dificuldade aprendem melhor se o fizerem em interacção com seus pares e que esta não afecta o cumprimento do programa, como a literatura a esse respeito refere (AINSCOW, 1998; RODRIGUES, 2006; LEITÃO, 2006, SANCHES; TEODORO, 2006).

Os adultos aprendem, sobretudo, em razão de factores internos (KNOWLES, 1984, citado por GÁRCIA, 1999), pelo que a sua experiência profissional e sua inserção em projectos ou em realidades que lhes dizem respeito devem ser respeitadas, questões que estão subjacentes à análise de necessidades de formação, tal como referimos atrás. Na verdade, partir das preocupações de um determinado grupo num contexto específico ou de problemas a que se faz é necessário dar uma resposta é um modo de perspectivar a formação que vai ao encontro do que a literatura nos diz e que faz todo o sentido. No caso dos professores, estes são profissionais que adquiriram um saber prático no seu quotidiano profissional, que deve ser valorizado e reflectido em conjunto. Perceber o que faz, porque faz e em que circunstâncias o faz é fundamental, por um lado, para o enquadramento da prática e, por outro, para equacionar o que pode ser feito, como pode ser feito e em que circunstâncias deve sê-lo. A confiança que referíamos atrás reside nesse processo de troca, de partilha e de reflexão, sem o qual a aplicação, *tout court*, de técnicas que se aprendem sem grande espaço para perceber da sua validade tem pouco

significado. Mais do que estar sensibilizado para saber sobre o espectro do autismo ou da multideficiência, é saber enquadrar os alunos que constituem as Unidades respectivas, em grupos heterogêneos, nas suas turmas de origem, à volta de um trabalho comum, que cada um desenvolve de acordo com suas capacidades e potencialidades, ou seja, situando-se em níveis diferentes. A grande polémica que se constituiu à volta das Unidades, porque estas anulavam a educação inclusiva, só tem sentido se os alunos que as constituem aqui permanecerem, sem frequentar as suas turmas de origem e sem interagir com os seus colegas por meio de actividades que facilitem a aprendizagem de todos, de modo que todos aprendam com todos. As Unidades mais não devem ser do que salas de recursos para a escola no seu conjunto, onde alguns alunos, em razão da problemática que têm, mais ou menos limitativa, tendem a passar mais tempo. A sua existência não pode nem deve pôr em causa a educação inclusiva. O trabalho que aqui se desenvolve, relativamente ao qual retomamos aquele que é feito com o suporte de tecnologias informáticas, deve ser socializado com o resto da escola, de forma que todos aprendam e possam interagir com esses alunos mais facilmente.

Perspectivas dessa natureza implicam, no entanto, que se organize formação com esse objetivo. E esta, quanto a nós, só faz sentido se tiver em conta as necessidades dos professores, isto é, suas dificuldades, problemas e preocupações, bem como os interesses, as expectativas e até as exigências que o sistema lhes impõe.

INCLUSION AND TEACHERS' TRAINING

Today's schools are challenged to the problem-solving of many situations, v.g. multiculturalism or inclusion of students with special educational needs, which call for the implementation of distinct practices, based on cooperation and inclusive differentiation,

that will contribute to significant apprenticeships. Schools are a privileged place for the interaction of policies, of cultures and of practices. We therefore consider of utmost importance to ponder over the effectiveness of implementing activities to the facilitation of said interaction and to a significant bearing of inclusion. The findings of the research we have been carrying out, some of which are present in this article, as well as the practice in which we have been involved, show how training based on the analysis of needs is an excellent contribution to examining these and other questions aroused by the inclusion these students.

KEY WORDS: Analysis of training needs. Inclusive education. Special educational needs. Teachers' training.

Referências

- AINSCOW, M. *Necessidades especiais na sala da aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- BATTLES, B. Inclusion: Exceeding Expectations through Collaboration in a Rural Vermont School. Our Experience Transitioning a Student with Multiple Disabilities from a Special Day School Directly into a Regular 3rd Grade Classroom: Strategies that have worked with us. *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education, 1994.
- BARBIER, J. M.; LESNE, M. *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze, 1986.
- BLACKMORE, P. Staff development placing the teachers at the center. *British Journal of In-Service Education*, v. 17, n. 3, 1991, p. 195-196.
- BUENO, B.; SOUSA, C. P.; CATANI, D.; SOUZA, M. C. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. São Paulo: *Psicologia*, USP, v. 4, n. 1, 2, p. 299-318, 1993.
- DAY, C. Quality assurance and professional development. *British Journal of Service Education*, v. 17, n. 3, 1991, p. 189-194.

ÉRAUT, M. Inservice Teacher Education. In: DUNKIN (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

FERRY, G. *Le Trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod, 1983.

FULLER, F. F.; BOWN, O. H. Becoming a teacher. In: *Teacher Education: The Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p. 25-52.

GÁRCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, J. A. M. A Carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. (Ciências da Educação).

D'HAINAUT, L. Les besoins en éducation. In: d'HAINAUT, L. (Coord.). *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: Unesco, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. (Ciências da Educação).

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

KAUFMAN, R. Objectives and needs assessment: Basic Building Blocks, *Mapping Educational Success, Strategic Thinking and Planning for School Administrators*. Corwin Press Production Editor: Tara S Mead, 1992. v. 1, p. 47-71.

LAFON, R. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

LEITÃO, F. A. R. *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor, 2006.

LEITE, T. M. S. S. *Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino*. Dissertação. (Mestrado)-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (dact.), Lisboa, 1997.

LOUREIRO, M. I. O Desenvolvimento da carreira dos professores In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. (Ciências da Educação).

MADUREIRA, I. L. P. *Necessidades de formação contínua de professores do 1º ciclo face à integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola*. Dissertação. (Mestrado)-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa, dact., 1997.

NIXON, J. Determining In-Service Needs Within Specific Contexts. *British Journal of In-Service Education*, v. 15, n. 3, p. 150-155, 1986.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OJA, S. N. Teachers: Ages and Stages at Adult Development. In: HOLLY; MCLOUGHLIN (Ed.). *Perspectives of Teacher Professional Development*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

PENNINGTON, F. C. *Needs Assessment in Adult Education*. *International Encyclopedia of Education*., HÜSEN; POSTLETHAITE (Ed.). UK: Pergamon Press, 1985. p. 3492-3496.

RODRIGUES, D. *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993. (Ciências da Educação).

ROUTLEDGE, M. D. Identifying In-Service Needs In A Northern LEA. *British Journal of In-Service Education*, v. 13, n. 3, p. 161-165, 1987.

SANCHES, I; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, *Edições Universitárias Lusófonas*, n. 8, p. 63-83, 2006.

SIKES, P. *Teacher Careers: Crises and continuities*. London: The Falmer Press, 1985.

SILVA, M. O. E. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>.

SILVA, M. O. E. *Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – Relato de uma experiência*. Conferência proferida no IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1 e 2 out. 2007.

_____. *Educação inclusiva e formação de professores: caminhos entre práticas e teorias*. Conferência proferida no IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1 e 2 out. 2007.

STUFFLEBEAM, D.; CORMICK, C.; BRINKERHOFF, R.; NELSON, C. *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub, 1985.

TRUMP, GORDON, C; HANGE; JANE, E. Concerns about Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from West Virginia Teachers. *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education, 1996.

Unesco. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

WRAY, D. Negotiating Needs in School- Focussed INSET. *British Journal of In-Service Education*, 1989. v. 15, n. 3, p. 145-149.

Recebido em 17 out. 2008 / aprovado em 30 out. 2008.

Para referenciar este texto

SILVA, M. O. E. da. Inclusão e formação docente. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 479-498, jul./dez. 2008.