

## **COMPORTAMENTOS DE PLANEJAR ENSINO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

Dagmar Bittencourt Mena Barreto – UNOESC  
Jorgiana Baú Mena Barreto – UNOESC

Eixo Temático: Processos do ensino e da aprendizagem

### **RESUMO**

Tendo em vista que o planejamento do ensino deve conter requisitos necessários para transformar a realidade dos alunos, e o desempenho dos alunos remete diretamente à necessidade de considerar aspectos relativos à formação de professores, investigar o planejamento de professores de alunos com deficiência se faz importante em especial em meio ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. As necessidades do aprendizado efetivo do aluno com deficiência remetem ao questionamento sobre características necessárias para trabalhar com alunos com deficiência, sendo o professor mediador desse processo. Assim, foi objetivo do estudo verificar as características do comportamento de planejar ensino de professores que atuam no ensino regular e ministram aulas para alunos com deficiência. Participaram cinco professoras que ministravam aulas no ensino regular de diferentes escolas e que tinham em suas salas de aula alunos com deficiência mais especificamente deficiência mental. Um roteiro de entrevista foi elaborado com base nas variáveis: características gerais do professor e comportamento de planejar ensino do professor. Os dados coletados possibilitaram identificar que as concepções das professoras sobre os processos de ensinar e aprender, na sua maioria evidenciam a aprendizagem do aluno por “transmissão de conhecimento”; as concepções sobre objetivos de ensino fazem referência a “metas para o professor seguir”, sem considerar o que o aluno deve ser capaz de apresentar como mudança comportamental e também não fica evidenciado o que o aluno efetivamente deveria aprender. Considerando os dados obtidos é possível concluir que o planejamento do ensino para alunos com deficiência não é caracterizado pela mudança de comportamento do aluno. Esse aspecto remete a refletir sobre que preparação as professoras que atuam no ensino regular estão recebendo em função das políticas públicas de inclusão e a formação profissional dos pedagogos em instituições de ensino superior.

Palavras chaves: Formação de professores. Inclusão. Alunos com deficiência.

### **1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COMPORTAMENTOS PARA PLANEJAR ENSINO**

O processo de inclusão de pessoas com história de deficiência no sistema regular de ensino tem sido uma das temáticas mais presentes nos estudos e debates na área de educação. Se por muito tempo tal discussão ficou restrita aos congressos e a literatura especializada é possível observar que após algumas implementações da legislação educacional e da definição de políticas

públicas, o debate ganhou o chão da escola permitindo uma análise objetiva em relação aos problemas desse processo e das possíveis alternativas e soluções. A investigação sobre os comportamentos de planejar ensino de professores do ensino regular para alunos com deficiência, pode se traduzir em uma importante etapa na ampliação dos conhecimentos acerca do processo de inclusão de pessoas com história de deficiência.

Qual é o papel da educação na sociedade? Em que consiste o conhecimento adequado para educar pessoas? E quando existe no meio educacional algumas pessoas que não condizem com a realidade educacional vivenciada rotineiramente, o que fazer? Nesse sentido, alguns estudos que se referem ao conhecimento sobre educação, tem possibilitado demonstrar os sucessivos fracassos a que tem sido exposta a educação brasileira ou ainda de propor modificações nesse processo afim de garantir a eficácia do ensino. Autores como, Postman e Weingartner (1971), Skinner (1972), Botomé (1977), Duran (1981), Botomé e Paviani (1993) analisam as tentativas realizadas no sentido de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto educacional, sejam eles em níveis mais elementares, em que há uma aproximação entre conhecimentos e habilidades básicas, em nível de graduação, em que os programas de ensino necessitariam corresponder a aspectos da realidade em que os futuros profissionais vão lidar, e no âmbito da pós-graduação, em que a necessidade é dada pela falta de produção de conhecimento necessário à atuação dos profissionais nos diferentes contextos e, em especial, no contexto educacional.

Na perspectiva de que ensinar pessoas com história de deficiência é possível e que tais pessoas efetivamente aprendem, Da Ros (2002), em sua tese de doutorado, investiga o uso dos programas desenvolvidos por Feuerstein (1950 a 1963) para promover aprendizagens complexas em alunos com história de deficiência. Da Ros (2002, p.31), enfatiza que “a transmissão cultural é entendida pelo mediador como um processo grupal no qual são mediados significados históricos e o presente representa uma possibilidade de ressignificação da história, da humanidade em sua totalidade e do homem em particular”.

Para Da Ros (2002), é fundamental que o educador tenha claro nos seus objetivos para ensinar a intencionalidade dessa ação, incutindo significado, não apenas sensorio-perceptivo e episódico, mas que vise tornar o aluno um coparticipante do processo de aprendizagem. A modificabilidade entendida como potencial de desenvolvimento cognitivo da criança com história de deficiência, é condição fundamental à adaptação de pessoas com história de deficiência. Há

que destacar a importância das reações à ação de um estímulo do meio e a elaboração permeada por determinadas significações. A modificabilidade supõe movimento e é definida como construção mediada, em que o sujeito, consciente de seu próprio processo de transformação, não responde aos estímulos de forma automática. A modificabilidade depende da mediação exercida com a finalidade baseada nas relações culturais.

A função do professor como promotor de ensino necessita estar pautada, sobretudo na clareza sobre o que são os processos de ensinar e aprender e sobre o que é um objetivo de ensino. Para autores como Botomé (1981), Zanotto (2000), Botomé e Kubo (2001), as funções que possibilitam a orientação adequada do ensino, referem-se à explicitação de objetivos de ensino definidos pelos comportamentos significativos de quem necessita aprendê-los para uma atuação profissional socialmente relevante.

Advogar a favor das incapacidades atribuídas ao insucesso na aprendizagem de alunos tidos como deficientes é ser agente de uma educação conservadora, em que as funções que possibilitam orientar adequadamente o ensino não são levadas em consideração. A criança ou o jovem deficiente possui potencial para mudanças, modificando progressivamente sua capacidade para maior interação com o meio, a partir de seu repertório inicial. Segundo Coll e Col. (1995, p.218), “os objetivos básicos que o sistema educacional promove são iguais para todos os alunos: favorecer seu desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, linguístico e social”.

Reagir a uma educação conservadora requer avaliar necessariamente a qualidade da formação do educador. Segundo Cartolano(1998), é fato histórico na sociedade cativar tradições culturais de práticas discriminatórias da educação especial, pois ela não tem constituído como parte do “conteúdo” curricular de formação do educador. Na maioria das vezes, é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos “deficientes”. As decorrências da má-formação, em função da não inclusão do ensino especial no currículo de formação do educador, são um planejamento de ensino, elaboração de objetivos de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem para pessoas com história de deficiência insuficientes para a atuação profissional condizente com a realidade educacional dos alunos.

A falta de orientação específica à professores que atuam com alunos com história de deficiência, ou seja, o trabalho exato que necessita ser focado como objetivo de ensino para o aluno é assunto discutido por Botomé (1981). Para esse autor, é necessário “descrever” objetivos que especifiquem o que o aluno deverá ser capaz de fazer e não somente o que o professor

pretende ensinar ao aluno. Para o aprendizado do aluno, Botomé (1981) considera três características básicas que o professor precisa considerar: 1ª a situação diante da qual o aprendiz deve ser capaz de apresentar um determinado desempenho; 2ª o desempenho que o aluno deve ser capaz de apresentar nessa situação; 3ª a situação decorrente do desempenho do aluno que aumentaria a probabilidade de sucesso do aprendiz.

As características para o aprendizado efetivo possibilitam questionar as capacidades necessárias aos professores para trabalhar com crianças especiais. Como o professor planeja o que ele vai ensinar e de que maneira ele percebe no aluno a aprendizagem? Nesse sentido, é importante refletir crítica e aprofundadamente sobre a ação docente para “concretizar” mudanças no processo educacional. A atuação do professor de educação especial necessita visar a formação e não ao adestramento do aluno, promover a participação do aluno, como um sujeito social, com direitos e deveres, bem como o desenvolvimento de capacidades individuais e grupais, hábitos, herança cultural, social e familiar.

A formação do educador para atender às necessidades dos alunos com dificuldades educacionais especiais necessita ser a meta da capacitação profissional. O professor é entendido como responsável por definir um conhecimento mínimo, que necessitaria ser ensinado a todas as crianças. Não há, portanto, maiores questionamentos quanto ao conhecimento teórico do professor e em que dimensão os professores não são apenas repassadores de conceitos ou quantos estão realmente preocupados em intervir no processo de aprendizagem. Para Botomé e Kubo (2001,p.143), a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, “repassar conteúdos”, não caracteriza o aprendizado como decorrência do ensino do professor, pois não fica claro ao professor o que fazer para gerar mudanças nos alunos e não fica claro que meio pode ser utilizado para que ocorra mudança (Skinner, 1972). Foram objetivos da pesquisa empírica descrever a concepção de professores do ensino regular que ministram aulas para alunos com deficiência sobre planejamento de ensino; Caracterizar o processo de avaliação de professores de alunos com necessidades especiais; Caracterizar a percepção do professor sobre o aluno com necessidades especiais; Discutir as implicações do processo de inclusão. Por fim a pergunta que moveu a pesquisa foi: **Quais são os comportamentos de planejar ensino de professores do ensino regular para alunos com necessidades especiais?**

## **2 MÉTODO DE OBTENÇÃO DE DADOS PARA CARACTERIZAR O COMPORTAMENTO DE PLANEJAR ENSINO DE PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR**

Foram sujeitos cinco professoras com idade entre 27 e 51 anos que trabalhavam com alunos da educação infantil e ensino fundamental de escolas de educação regular localizada Joaçaba - SC. As entrevistas foram feitas com as professoras nas próprias escolas de ensino regular, em salas apropriadas com boa ventilação e de fácil acesso. Nas salas, de cada escola, continham cadeiras, onde se sentaram as professoras durante as entrevistas, e cadeira onde sentou a pesquisadora. Como instrumento foi utilizado para coleta de dados foi um roteiro de entrevista com perguntas formuladas a partir das variáveis constituintes do fenômeno investigado: características gerais do professor e comportamento de planejar o ensino do professor. O conjunto das variáveis explicitadas foram orientadoras para a elaboração das perguntas que compuseram o roteiro de entrevista. Características gerais das professoras: Estado civil; Quantidade de filhos; Se possui história de deficiência na família; Curso de graduação; Cursos de aperfeiçoamento; Regime de trabalho na escola; Tempo de serviço na escola; Trabalhos anteriores; Concepções sobre pessoas com história de deficiência; Características para ser professora de alunos com deficiência; Características para desenvolver como professora de alunos com deficiência. Concepções sobre: Ensinar; Aprender; Objetivos de ensino; Planos de ensino; Avaliar.

As entrevistas foram realizadas individualmente, não houve limite de tempo para a realização de cada entrevista sendo que cada uma durou em média 1hr. O procedimento da entrevista foi explicado de maneira simples, informando que ele fazia parte de uma pesquisa cujo interesse era sobre o seu trabalho como professoras de alunos do ensino regular para alunos com deficiências. Foram também informadas de que seriam seguidas todas as normas éticas para assegurar-lhes tranquilidade ao responder, sendo tomados alguns cuidados e direitos a fim de esclarecer as professoras sobre o que iriam responder, conforme o Parecer consubstanciado, Resolução CNS 196/96 – VII.13.b, Processo/Parecer n 051/2006.

As respostas das professoras às questões de entrevista, foram transcritas e agrupadas por questão. Depois de conferidas as transcrições, foi retirada de cada uma das respostas as questões específicas, o núcleo principal, ou seja, a parte da resposta de maior consonância com o que estava sendo perguntado. Como segundo passo, foi realizado agrupamento do núcleo das

respostas de acordo com similaridade de seus significados, formando, dessa forma, categorias. De maneira geral, de cada pergunta do roteiro de questões, foi possível elaborar um conjunto de categorias que representaram o núcleo das verbalizações apresentadas pelos cinco professores em relação a um aspecto específico necessário para produzir respostas à pergunta de pesquisa. Feita a primeira categorização, o conjunto de categorias referentes a um aspecto específico, foram colocadas uma após a outra e reagrupadas de acordo com critério de similaridade de significados, formando, assim, novas categorias de abrangências mais ampla. Nas tabelas estão apresentadas, além das categorias mais amplas, as categorias menos abrangentes relacionadas a elas (Tabela “X”).

Para o cálculo das proporções de ocorrências, foi considerada a relação entre o total das verbalizações dos sujeitos que correspondia àquela categoria específica, pelo total de ocorrências. Os cálculos foram feitos com aproximação de dois dígitos. (Exemplo: TABELA X)

<b>TABELA “X”</b>			
<b>CATEGORIA</b>	<b>CATEGORIA MAIS GERAL</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR.(%)</b>
<b>ALUNO</b>	1. As necessidades dos alunos	8	18 (94.7)
	2. A realidade dos alunos	3	
	3. As prioridades dos alunos	2	
	4. A partir das dificuldades dos alunos	2	
	5. A evolução dos alunos	1	
	6. O desenvolvimento do aluno	1	
	7. O interesse do aluno na atividade	1	
<b>PROFESSOR</b>	8. Aulas diferentes	1	1 (5.3)
<b>TOTAL</b>			<b>19(100)</b>

**TOTAL DE SUJEITOS: 5**

### **3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Para Botomé (1981), o conhecimento é matéria-prima para a geração de novas formas de agir na sociedade, mas depende da capacidade de transformar esse conhecimento em comportamentos significativos para realizar as modificações sociais de valor, de interesse ou necessárias para a desejada melhoria das condições de vida existentes. A dificuldade em formar profissionais que fazem uso do conhecimento como meio transformador da realidade de quem estão educando, remete, à identificação das causas de fracassos como: a má-formação dos profissionais da educação; a desvalorização da profissão de professor a conseqüente baixa remuneração de suas atividades e o pouco investimento em programas de educação continuada para os professores.

Demo (1992) considera que um dos fatores mais importantes para a qualidade da educação é a formação de professores. Marques (2000) ao fazer referência a pesquisa realizada por Demo (1992), enfatiza que o autor, ao argumentar sobre os altos índices de evasão verificados no Brasil, atribuiu o fato, em parte, aos baixos teores qualitativos do sistema educacional, e em especial, à má-formação de professores atuantes. A pesquisa realizada por Demo (1992) possibilita ainda, concluir que as crianças pobres e culturalmente indigentes aproveitam precariamente os “frutos” do sistema educativo, em função, principalmente, da má-qualificação dos professores. Critica, por fim, a concepção das instituições responsáveis pela formação de professores, especialmente o arcaísmo de seus currículos, baseados principalmente na reprodução do conhecimento, sem valorizar a investigação e a produção do conhecimento por parte dos alunos. Nesse sentido, autores como Botomé e Paviani (1993) constataam que a educação e o ensino foram vistos como meios e lugares apropriados para “transmitir” o conhecimento, o que reduz o ensino a “conteúdos” repassados de um recipiente para outro.

Duran (1981 citado por Botomé, 1981) nomeia o problema educacional como “crise de conhecimento” e informa que para compreender a crise é necessário planejá-la e executá-la, a fim de esclarecer a importância de identificar sobre quais aspectos ou dimensões do fenômeno educação é necessário intervir, no intuito de preparar a população para melhorar suas condições de vida. Os problemas educacionais advindos do processo educacional, ficam

agravados diante das constatações, os professores desempenham suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos superiores. As dificuldades educacionais estão presentes em todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior. Segundo Marques (2000), a situação fica ainda mais difícil quando a discussão sobre a realidade educacional é relacionada a educar com qualidade e com competência os alunos que se afastam, por motivos diversos, dos padrões de normalidade construídos e consagrados na sociedade. Diante das constatações sobre a qualificação profissional dos professores, a crise de conhecimento e o sistema educacional deficitário, como ficam as professoras que atuam com crianças com história de deficiência, ante as dificuldades de capacitação docente? Como é o fazer pedagógico em escolas especiais?

Marques (2000), em sua tese de doutorado, investigou sobre concepções e práticas pedagógicas do professor de alunos com deficiência mental. Uma das constatações da autora é que os professores da educação especial, por serem herdeiros do mesmo legado educacional e oriundos das mesmas instituições formadoras de recursos humanos para a educação, enfrentam dificuldades similares aos seus colegas de profissão, independente dos alunos com os quais trabalham.

Como objetivos do estudo, Marques (2000) delimitou: compreender e analisar o discurso de professores de alunos com deficiência mental; analisar as diferentes perspectivas psicológicas que constituíam o discurso dos professores e explicar como eram interpretados o fazer dos professores que determinavam a relação do professor de alunos com deficiência mental e os alunos, bem como a relação do aluno e o “saber adquirido” no processo de ensino-aprendizagem. Como procedimento para atingir os objetivos, a autora fez uso da análise do discurso. A pesquisadora entrevistou professoras do ensino regular que atendiam a turmas regulares, alunos com alguma deficiência e professoras que atuavam especificamente em escolas de educação especial. A autora utilizou também recurso audiovisual para a filmagem de algumas aulas. Resumidamente as conclusões foram: as ideias de desenvolvimento e de percepção do educando para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mercado de trabalho norteiam a prática pedagógica das professoras; as concepções das professoras sobre a deficiência estavam historicamente “cristalizadas”, bem como as concepções sobre os processos de desenvolvimento, e de aprendizagem que estiveram presentes nos discursos das professoras. Essas concepções refletiam-se igualmente no conceito sobre inserção do aluno

com deficiência mental no ensino regular dessas professoras. As professoras do ensino especial fizeram cursos de formação inicial e continuada, que dicotomizavam a teoria e a prática educacionais; o discurso das professoras de alunos com deficiência mental sobre os processos de aprendizagem e sua inter-relação com os alunos, tiveram como referência o déficit biológico como dificultador do processo de ensino.

Considerando que, os professores de educação especial enfrentam as mesmas dificuldades dos professores que atuam com alunos sem história de deficiência (Marques, 2000), autores como (Mantoan, 2003; Bueno, 1994; Nunes e Ferreira, 1994) contribuem com essa consideração ao salientar que a classe profissional de professores tem uma formação calcada no reprodutivismo e na mera transmissão do conhecimento. Para completar, autores como Mazzotta (1993), Fonseca (1995) e Carvalho (1997) enfatizam que os professores de educação especial recebem baixos salários e são desvalorizados profissionalmente, embora sejam reconhecidos como abnegados guardiões de “crianças-problemas”.

Como referencial à formação de professores, em relação ao planejamento de ensino, aos objetivos de ensino, aos processos de ensinar e aprender e à avaliação, Zanotto (2000) faz referência à análise do comportamento, “à luz” das obras de Skinner, como contribuição para formação de professores. Em todos os capítulos do livro, estão enfatizados, além da contribuição skinneriana sobre a formação de professores, de onde o professor deve partir, respeitando o repertório dos alunos, quais condições precisam ser criadas para ensinar, quando e o que deve ser avaliado, desde que a avaliação seja considerada como feedback para o replanejamento da educação, e a proposta de um programa de formação de professores a partir da proposta skinneriana.

Tendo em vista algumas das pesquisas realizadas (Mazzotta, 1993; Bueno, 1994; Nunes e Ferreira, 1994; Fonseca, 1995; Carvalho, 1997; Marques, 2000; Zanotto, 2000; Mantoan 2003 e Da Ros, 2002) sobre o fazer pedagógico de professores de alunos com história de deficiência, o que de fato caracteriza a atuação docente para que ocorra aprendizagens significativas em alunos com história de deficiência? Quais são os procedimentos de trabalho adequados para ensinar? Em que consistem os procedimentos? Para além da escola ideal, é preciso construir escolas necessárias e reais, em que a atuação docente seja regida pelo conhecimento que proporcione comportamentos significativos dos alunos para atuarem na sociedade em que vivem.

#### **4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DE PLANEJAR ENSINO**

Na tabela 1.1 estão apresentados os dados referentes as características das professoras do Ensino Regular que ministram aulas para alunos com deficiência conforme sexo, idade e estado civil. Todas as professoras participantes da pesquisa são do sexo feminino, casadas e com idades variando entre 27 a 51 anos.

**TABELA 1.1**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR QUE MINISTRAM AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA CONFORME SEXO, IDADE E ESTADO CIVIL**

<b>SUJEITOS</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>
A	F	51 anos	Casada
B	F	41 anos	Casada
C	F	38 anos	Casada
D	F	27 anos	Casada
E	F	38 anos	Casada

Na tabela 1.2 estão relacionados as características das professoras do Ensino Regular que ministram aula para alunos com deficiência conforme curso de graduação, cursos de aperfeiçoamento e tempo de serviço na escola. É possível perceber que das cinco professoras quatro são formadas em Pedagogia e uma em Educação Física. As cinco professoras não têm cursos de aperfeiçoamento específicos em Educação Especial e duas delas têm curso de Pós-Graduação Especialização em Séries iniciais, o tempo de serviço na escola que atuam as professoras varia de um a cinco anos.

A análise das tabelas 1.1 e 1.2 permite destacar alguns aspectos relevantes sobre a caracterização das professoras participantes da pesquisa. Chama atenção a atuação de professoras do sexo feminino nas escolas pesquisadas. Segundo pesquisa realizada pela Unesco (2004), dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. A pesquisa realizada por agências da Unesco demonstra, por meio dos dados coletados, a discrepância em relação ao número de homens e o número de mulheres envolvidos no magistério.

**TABELA 1.2**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR QUE MINISTRAM AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA CONFORME CURSO E CURSO DE APERFEIÇOAMENTO E TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA**

<b>SUJEITOS</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	<b>CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA</b>
A	Pedagogia	Nenhum curso específico em Educação Especial Pós-Graduação em Séries Inicias	1 ano (30 anos como professora)
B	Pedagogia	Nenhum curso específico em Educação Especial Pós-Graduação em Séries Inicias	1 ano
C	Pedagogia	Nenhum	5 anos
D	Educação Física	Nenhum	1 ano e meio
E	Pedagogia	Nenhum	4 anos

Alguns dos fatores que levaram ao maior índice de mulheres no magistério foram: a partir do século XIX e início do século XX, devido à industrialização, se originou a ampliação do atendimento escolar e com isso os homens foram às fábricas e as mulheres às escolas; a associação presente no imaginário social entre escola e maternidade, sendo a escola a continuidade do processo educativo que as crianças recebem em casa; a denominação de “tia”, que são chamadas às professoras, reforça a identificação da professora como membro familiar e o magistério que foi adequado as características associadas ao cuidado feminino.

Outro dado relevante é a idade das professora participantes da pesquisa que varia entre 27 a 51 anos o que permite identificar o grau de maturidade levando-se em conta a escala de desenvolvimento humano (Papalia, 2000) que permite caracterizar as idades de 20 a 40 anos como adulto jovem e de 40 a 65 anos como fase adulta.

A análise da Tabela 1.2 permite avaliar a formação dos professores em especial o fato de que nenhuma das professoras participantes do estudo terem relatado participação em cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial. O Estado de Santa Catarina iniciou o processo de educação inclusiva a partir do Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação, em 1987. Este Plano perspectivou cinco diretrizes quanto ao atendimento do educando com deficiência: Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória; Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de

recursos, salas de apoio pedagógico e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais nas localidades onde não houvesse escolas especiais); Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial; Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado; Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas. Apesar de a matrícula compulsória ter sido mantida e as modalidades alternativas de atendimento terem sido implementadas, a Proposta Curricular do Estado de 1991 não contemplou a educação especial; a descentralização ficou comprometida devido a reorganização administrativa da Secretaria da Educação que extinguiu as Unidades de Coordenação Regional de Educação – UCREs, com o consequente desmantelamento das equipes regionais em 1992; o grande investimento de recursos financeiros, na capacitação de educadores de educação especial, não atingiu seus objetivos de multiplicação, devido a inúmeros fatores, dentre os quais a alta rotatividade dos profissionais; em relação às ajudas técnicas, a Fundação Catarinense de Educação Especial elaborou planos que visavam à implantação e implementação de programas voltados a estruturação do Centro de Pesquisa e Recursos Tecnológicos (Santa Catarina, 2006). Dentre as estratégias do plano de ação para capacitação dos professores da rede regular de ensino foi adotado o sistema de multiplicadores, estratégia esta que não tem atendido as demandas dos professores aspecto esse demonstrado na Tabela 1.2.

É possível perceber na Tabela 1.3 a distribuição de ocorrências e proporções de indicações sobre concepções que professoras do ensino regular apresentam sobre pessoas com deficiência, num total de seis ocorrências divididas em: quatro ocorrências para categoria pessoas como qualquer outra, com a concepção de que “são pessoas iguais a nós” e duas ocorrências para categoria pessoas com limitações, mas com possibilidades e direitos, com as indicações de que “depende do empenho da criança e do professor” e que são “pessoas que precisam de estímulo”.

Em relação ao que as professoras pensam sobre pessoas com história de deficiência, apresentado na Tabela 1.3, a categoria que se refere à “pessoas com limitações mas com possibilidades e direitos” abrange duas ocorrências. Esse dado possibilita supor uma tendência compensadora demonstrada pela natureza das verbalizações das professoras: “depende dela e do professor” e “pessoas que precisa de estímulo”. A natureza dos relatos, revela um processo que pode ser de compensar a discriminação que as professoras fazem das pessoas com história de deficiência. Para Amaral (1998, p. 20), ao se salientar frases do tipo: “é paralítico, mas tão

inteligente, é negro, mas tem alma de branco, não tem uma perna – podia não ter as duas”, fica evidenciado comportamentos de esquiva e de fuga como uma forma de dissimular a realidade especialmente no âmbito da educação especial.

O índice de maior percentual relativo à Tabela 1.3 refere-se a categoria “pessoas como qualquer outra”. Os relatos das professoras parecem equiparar a deficiência com a normalidade. As quatro ocorrências se referem à indicação: são pessoas iguais a nós. Esse relato generaliza a deficiência, comparando-a a aspectos normais presentes na vida de qualquer outro cidadão, o que pode ser evidência de que, se os alunos se tornam normais em sua deficiência devido a convivência, é provável que o processo de ensinar e planejar o ensino seja feito com base na realidade da professora e não na realidade do aluno. Zanotto (2000, p.68), ao fazer um estudo sobre a formação de professores a luz da contribuição Análise do Comportamento, destaca que conhecer cada aluno e as diferenças entre eles, do ponto de vista comportamental, refere-se a identificação de comportamentos já disponíveis nos repertórios dos alunos e que podem servir do ponto de partida para o ensino de novos comportamentos. Admitir que alunos apresentam deficiências exige formação específica para isso. O não investimento nessa formação pode estar sendo justificado por verbalizações que identificam a concepção de que os alunos com deficiência são como outro qualquer, portanto não requerem nenhum investimento formativo especial por parte dos professores.

**TABELA 1.3**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES SOBRE**  
**CONCEPÇÕES QUE PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR APRESENTAM SOBRE**  
**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>OCORRENCIA</b>
Pessoas como outra qualquer	1. São pessoas iguais a nós.	4
<b>SUBTOTAL</b>		4
Pessoas com limitações, mas com possibilidades e direitos.	2. Depende do empenho dela e do professor 3. Pessoas que precisam de estímulo	1
<b>SUBTOTAL</b>		2
<b>TOTAL</b>		6

Na Tabela 1.4 estão apresentados a distribuição de ocorrências e percentuais de indicações das características que as professoras do ensino regular precisam desenvolver durante seu

trabalho com pessoas com deficiência. A categoria Emocional composta pelas indicações paciência, atenção, afeto e humildade obteve seis ocorrências, perfazendo um total de 60% das indicações. A categoria profissional composta pelas indicações aprendizagem contínua, ser mais dedicada, procurar mais reforços para trabalhar obteve quatro ocorrências, num total de 40% das indicações.

**TABELA 1.4**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DAS**  
**CARACTERÍSTICAS QUE AS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR PRECISAM**  
**DESENVOLVER DURANTE SEU TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CARACTERÍSTICAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR. %</b>
Emocionais	1. Paciência	3	6 (60%)
	2. Atenção	1	
	3. Afeto	1	
	4. Humildade	1	
Profissionais	5. Aprendizagem contínua	2	4 (40%)
	6. Ser mais dedicada	1	
	7. Procurar mais reforços para trabalhar	1	
<b>TOTAL</b>			<b>10 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 5</b>			

Nas características relatadas pelas professoras do ensino regular sobre o que é necessário desenvolver durante seu trabalho com alunos com deficiência ficou destacado que os aspectos emocionais sobressaem aos profissionais no que julgam ser necessário desenvolver. Com isso pode ficar evidente que, devido as professoras serem do sexo feminino, os cuidados maternos, afetivos e emocionais se tornam salientes, considerando ainda as características de crianças com necessidades especiais. Dados semelhantes foram encontrados por Baú (2005) ao investigar esta temática junto a professoras que ministravam aulas na escola especial, em que a função exercida pelas professoras da educação especial representava sua ação docente, como cuidadoras dos alunos e não educadoras propriamente dito.

É possível perceber na Tabela 1.5 a distribuição de ocorrências e percentuais de indicações dos tipos de concepções sobre o que é ensinar para professoras do ensino regular que ministram aula para alunos com deficiência, em que 70% do total ocorrências estão relacionadas a transmissão de conhecimento com as indicações: “mostrar para o aluno o que está ao redor”, “transmitir o que a criança tem que aprender” e “passar alguma coisa” e 30% ao professor com a indicação: “mostrar para o aluno aquilo que é certo na visão do professor”.

As indicações relativas as verbalizações feitas pelas professoras na categoria que relaciona o processo de ensinar ao “transmitir conhecimento” apresentados na Tabela 1.5, apresentam metáforas na definição do que é ensinar. As metáforas utilizadas nas verbalizações das professoras como concepção de ensino podem caracterizar uma possível atuação deficitária do professor. Para Skinner (1972, p.2) os relatos “passar ao aluno conhecimento de mundo” e “passar conhecimento para os alunos o tempo todo” é “...versão osmótica da metáfora da aquisição, o estudante absorve conhecimentos do mundo ao seu redor”, que não deixa clara o que o professor precisa ser capaz de fazer em relação ao aluno.

Conceber o processo de ensinar como “transmissão de conhecimento” é relacionar a ação do professor a estados interiores o que pode evidenciar um ensino pouco eficaz, pois não se refere ao fazer do professor e não possibilita que o professor visualize o que foi feito em relação ao aluno. Expressões como “transmitir conhecimento ou conteúdo” são compatíveis com “concepção bancária” de educação e não possibilitam o desenvolvimento de uma adequada prática educacional (Freire, 1975).

**TABELA 1.5**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS TIPOS DE CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É ENSINAR PARA PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR QUE MINISTRAM AULA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>OCOR</b>	<b>TOTAL OCOR. %</b>
Transmitir Conhecimento	1. Mostrar para o aluno o que está ao redor.	3	7 (70%)
	2. Transmitir o que a criança tem que aprender.	2	
	3. Passar alguma coisa	2	
Professor	4. Mostrar para o aluno aquilo que é certo na visão do professor	1	1 (30%)
<b>TOTAL</b>			8(100)
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 05</b>			

Na Tabela 1.6, é possível perceber a distribuição de ocorrências e percentuais de indicações dos tipos de concepções sobre o que é aprender para professoras do ensino regular que ministram aula para alunos com deficiência em que 60% do total de ocorrências está relacionado

à categoria “Aprender depende do ensinar” e 40% do total de ocorrências está relacionado a “Mudar comportamento”.

**TABELA 1.6**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DOS TIPOS DE CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É APRENDER PARA PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR QUE MINISTRAM AULA PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

CATEGORIA	TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS	TOTAL OCOR. %
Aprender depende do ensinar	1. É o que foi ensinado 2. Ensinar é aprender e aprender é ensinar 3. Ensinar com convicção	3 (60)
Mudar CPTO	4. Colocar em prática o que foi ensinado 5. É o que o aluno mostra	2 (40)
<b>TOTAL</b>		<b>5 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS : 05</b>		

Na categoria “Aprender depende do ensinar” estão apresentadas as verbalizações “é o que foi ensinado”, “ensinar é aprender e aprender é ensinar” e “Ensinar com convicção”. Nenhuma das verbalizações relaciona o aprender com o que o aluno deve ser capaz de demonstrar no seu dia a dia e muito menos evidencia o fazer do professor sobre o processo de aprender do aluno. Para Baú (2005) o “fazer pelo fazer” do professor, negligencia aspectos ambientais envolvidos no processo de aprendizagem, ou mesmo o processo no qual o professor tem papel similar ao do aluno, um mero agente “repassador” de experiências e não um agente responsável pela aprendizagem do aluno. Nesse sentido cabe ressaltar a categoria que se refere a “Mudar comportamento”, onde também não fica evidenciado a efetiva alteração comportamental que o aluno deve ser capaz de demonstrar. A mudança de comportamento não caracteriza qual “mudança”, “para que” e “no que” efetivamente um aluno muda seu comportamento quando aprende. Zanotto (2000, p. 93) refere-se à mudança de comportamento do aluno relacionada à necessidade de um ensino que possibilite ele construir um extenso repertório comportamental, que inclua a variedade de comportamentos necessários para produzir efeitos sobre a realidade e sobre si, garantindo sua sobrevivência individual e a do grupo social.

Na Tabela 1.7 estão apresentadas a distribuição de ocorrências e proporções dos tipos de indicações sobre o que facilita para as professoras que atuam no ensino regular para ensinar

pessoas com deficiência. Das cinco ocorrências estão divididas entre as categorias relacionadas ao aluno com quatro ocorrências e ao professor com uma ocorrência.

Os dados apresentados na Tabela 1.7 possibilitam perceber que a grande maioria das indicações feitas pelas professoras sobre o que facilita seu trabalho de ensinar está centrado no comportamento dos alunos (disposição, interesse e docilidade). Uma das indicações se refere ao comportamento de carinho e respeito do professor pela turma, o que não satisfatório como critério facilitador do processo de ensinar, tal aspecto denota comportamentos afetivos e emocionais e não necessariamente os de compromisso e competência profissional. As indicações demonstram uma tendência de valorização de dimensões sociais e afetivas por parte das professoras mais do que de identificação de lacunas na formação profissional ou mesmo de apoio institucional, no âmbito mais restrito como mais amplo (políticas de educação inclusiva e de formação continuada por exemplo).

**TABELA 1.7**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DOS TIPOS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE FACILITA PARA AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO REGULAR INDICAM PARA ENSINAR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE FACILIDADES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
Aluno	1. Aluno disposto a aprender	2	0,4
	2. Aluno interessado	1	0,2
	3. Alunos dóceis	1	0,2
<b>SUBTOTAL</b>		4	
Professor	4. Carinho e respeito pela turma por parte do professor	1	0,2
<b>SUBTOTAL</b>		1	
<b>TOTAL</b>		5	1.0
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 05</b>			

Na Tabela 1.8 são demonstrados a distribuição de ocorrências e proporções dos tipos de indicações sobre o que dificulta para as professoras que atuam no ensino regular indicam para ensinar pessoas com deficiência. Há uma paridade entre as categorias aluno e professor com três indicações cada. Entre as indicações atribuídas aos alunos como fatores limitadores do processo de ensino estão as indicações: Não ter compensação por parte da criança; Falta de concentração; Retraimento do aluno. Há que se destacar que os alunos em questão apresentam deficiência

mental e que a pouca interatividade, concentração e timidez podem estar relacionados às características individuais dos alunos ou do quadro de deficiência.

Quanto as indicações atribuídas à categoria professor como fatores limitadores do processo de ensino estão relacionadas: Não ter preparação para saber lidar com o aluno com deficiência; Preocupação em fazer certo; Apego pelos alunos com deficiência. . É possível salientar que o que neste item aparece como aspecto dificultador do processo de ensinar na Tabela 1.7 aparece como aspecto facilitador (Carinho e respeito pela turma por parte do professor).

**TABELA 1.8**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DOS TIPOS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE DIFICULTA PARA AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO REGULAR INDICAM PARA ENSINAR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE DIFICULDADES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
Aluno	1. Não ter compensação por parte da criança	2	0,22
	2. Falta de concentração	1	0,11
	3. Retraimento do aluno	1	0,11
<b>SUBTOTAL</b>		4	
Professor	4. Não ter preparação para saber lidar com o aluno com deficiência	2	0,22
	5. Preocupação em fazer certo	1	0,11
	6. Apego pelos alunos com deficiência	1	0,11
<b>SUBTOTAL</b>		4	
Escola	7. Turmas grandes	1	0,11
<b>SUBTOTAL</b>		1	
<b>TOTAL</b>		9	1,0

**TOTAL DE SUJEITOS: 05**

Na Tabela 1.9 estão apresentados a distribuição de ocorrências e percentuais de indicações das concepções sobre objetivos de ensino para as professoras que atuam no ensino regular que ministram aula para alunos com deficiência. As indicações referente aos tipos de concepções sobre os objetivos de ensino estão centradas nas meta para o professor e não relacionado ao que o aluno deve ser capaz de fazer ao final de uma tarefa a fazer.

**TABELA 1.9**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DAS**  
**CONCEPÇÕES SOBRE OBJETIVOS DE ENSINO PARA AS PROFESSORAS QUE**  
**ATUAM NO ENSINO REGULAR QUE MINISTRAM AULA PARA ALUNOS COM**  
**DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR. %</b>
Meta para o professor	1. O que o professor quer que os alunos aprendam.	5	5 (71,4)
	2. O que tem que ensinar	1	1 (14,3)
	3. O que o professor quer alcançar ao final de uma atividade planejada	1	1 (14,3)
<b>TOTAL</b>			<b>7 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS : 05</b>			

Um objetivo de ensino necessita especificar as relações entre o fazer de um organismo e o ambiente em que esse fazer é desenvolvido (Botomé, 1981) Está explícito nessa definição o conceito de comportamento. Dessa forma, os comportamentos objetivos necessitam conter em sua formulação, segundo Botomé (1981), um comportamento escolhido pelo “professor” como necessário e relevante para o indivíduo apresentar diante de sua “vida real”, levando em consideração 1. as características das respostas de um organismo, responsáveis pela obtenção de um determinado efeito ou produto de interesse no ambiente “natural” em que o organismo vive ou vai viver (fora da situação de aprendizagem ou de escola), 2. as características das classes de estímulos antecedentes existentes nas situações em que a classe de respostas deve ocorrer e que estejam relacionadas com essa classe de respostas e 3. as características das classes de estímulos consequentes que especificam os efeitos ou produtos (mudanças no ambiente) resultantes da classe de respostas, diante da situação caracterizada pelas classes de estímulos antecedentes descritas Botomé (1981, p. 199). Diante disso, as concepções indicadas pelas professoras sobre objetivos de ensino, categorizadas em “meta para o professor” e “meta para o aluno”, não atendem às características que definem um objetivo de ensino. As indicação feita pelas professoras em relação ao aluno, é genérica e não deixa claro quais as ações que o aluno deverá fazer, e nem quais as consequências do fazer do aluno. Parece ser uma concepção de objetivos de ensino ampla e vaga, embora se refira as ações do aluno como meta de aprendizagem.

Na Tabela 2.0 estão apresentadas a distribuição de ocorrências e percentuais de indicações das professoras que atuam no ensino regular e ministram aulas para alunos com deficiência sobre

a função dos objetivos de ensino no planejamento das aulas, sendo a Categoria relacionada ao Professor a única com cinco indicações distribuídas em duas ocorrências para “saber o que quer ensinar”; uma ocorrência para “fazer o planejamento das aulas” e uma ocorrência para “verificar se alcançou os objetivos de ensino”. Essa forma de entender e explicitar “objetivos de ensino” excluem o aluno ou o consideram como algo passivo. Para Botomé, 1981 os objetivos de ensino deveriam especificar o que o aluno deverá ser capaz de fazer após a ação docente e não o que o professor pretende fazer nas atividades de ensino, pois pode sugerir que o professor não considera o aluno como aprendiz, apenas o considera como receptor ou paciente, afinal, os objetivos de ensino não explicitam quem precisa agir no “processo de aprendizagem”.

**TABELA 2.0**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO REGULAR E MINISTRAM AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A FUNÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TIPOS DE CONCEPÇÕES INDICADAS</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR. %</b>
Professor	1. Saber o que quer ensinar	2	2 (40)
	2. Fazer o planejamento das aulas	2	2 (40)
	3. Verificar se alcançou os objetivos traçados	1	1 (20)
<b>TOTAL</b>			<b>5 (100)</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS : 05</b>			

É possível perceber na Tabela 2.1 a apresentação da distribuição de ocorrências e percentuais de indicações sobre o que as professoras que atuam no ensino regular levam em conta para formular objetivos de ensino para ministrar aulas para alunos com deficiência. Com 66,7% as professoras levam mais em consideração os aspectos voltados ao aluno sendo as indicações: “O avanço do aluno na disciplina”, “ O que o aluno vai precisar no futuro”, “ O que o aluno tem que aprender” e a “a capacidade dos alunos” as condizentes com a categoria. Comparando os dados da Tabela 2.0 com os dados da Tabela 2.1 pode-se notar de forma contraditória o que as professoras pensam sobre função dos objetivos de ensino e o que elas levam em conta para formular os objetivos. A função dos objetivos de ensino deve estar relacionada ao aluno e ao que o aluno deverá ser capaz de fazer após a ação docente e não o que o professor pretende fazer nas

atividades de ensino (Botomé, 1981), dados certificados de acordo com a Tabela 2.0 em que todas indicações estão relacionadas a atividades do professor. As indicações apresentadas na Tabela 2.1 sobre o que as professoras levam em conta para formular objetivos de ensino estão na sua maioria relacionadas ao aluno, o que parece estar condizente com a prática pedagógica do professor se relacionada aos objetivos de ensino como instrumento auxiliar para o professor para saber em que aspectos o aluno deverá ser capaz de atuar após aula ministrada.

Ainda referente a Tabela 2.1 a categoria Professor com a indicação “conhecer o aluno”, não satisfaz, enquanto critério para formular objetivos de ensino tornando-se um critério amplo e vago para um ação comportamental.

**TABELA 2.1**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO REGULAR LEVAM EM CONTA PARA FORMULAR OBJETIVOS DE ENSINO PARA MINISTRAR AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICAÇÕES QUE O PROFESSOR LEVA EM CONTA</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR. %</b>
Aluno	1. O avanço do alunos na disciplina	1	4 (66.7)
	2. O que o aluno vai precisar no futuro	1	
	3. O que o aluno tem que aprender	1	
	4. Capacidade dos alunos (turma)	1	
Professor	5. Conhecer o aluno	2	2 (33.3)
<b>TOTAL</b>			6 (100)
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 05</b>			

As concepções sobre objetivos de ensino denotam aspectos relevantes sobre a atuação das professoras no processo de ensinar. Conceber objetivos de ensino como “intenções do professor”, com expressões amplas e vagas (quando se referem ao aluno), não possibilita demonstrar o que o aluno vai aprender ou vai desenvolver como capacidade para lidar com a realidade, bem como as consequências do fazer do aluno (Baú, 2005).

Na Tabela 2.2 estão apresentadas a distribuição de ocorrências e percentuais de indicações sobre o que as professoras que atuam no ensino regular levam em consideração para avaliar os alunos com deficiência, sendo todas as indicações relevantes à categoria Aluno com 10 ocorrências. Ao examinar as indicações feitas pelas professoras sobre o que levam em consideração para avaliar alunos com deficiência que frequentam o ensino regular, é possível identificar indicações similares a encontradas por Baú 2005, no que se refere ao processo

avaliativo de professoras do ensino especial e de professoras do ensino regular para alunos com deficiência em relação ao aluno, nas indicações: desenvolvimento do aluno, se o aluno conseguir entender a mensagem passada, disciplina do aluno, participação do aluno, comportamento do aluno, vontade do aluno e o que o aluno sabia antes e o que sabe agora. As indicações explicitam, por um lado, o aspecto a ser considerado para avaliar, porém por outro, essas mesmas indicações possibilitam conjecturar se esses professores não estariam apenas medindo um “desempenho” do aluno, sem que se constituísse em um real processo avaliativo.

**TABELA 2.2**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PERCENTUAIS DE INDICAÇÕES SOBRE O QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO REGULAR LEVAM EM CONSIDERAÇÃO PARA AVALIAR OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICAÇÕES DO QUE LEVAM EM CONSIDERAÇÃO PARA AVALIAR</b>	<b>OCOR.</b>	<b>TOTAL OCOR. %</b>
Aluno	1. Desenvolvimento do aluno	4	10 (100)
	2. Se o aluno conseguir entender a mensagem passada.	1	
	3. Disciplina do aluno	1	
	4. Participação do aluno	1	
	5. Comportamento do aluno	1	
	6. Vontade do aluno	1	
	7. O que o aluno sabia antes e o que sabe agora	1	
<b>TOTAL</b>			10 (100)
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 05</b>			

Segundo Botomé e Rizzon (1997), avaliar é mais do que medir um aspecto do comportamento de um aluno. Avaliar requer comparar o desempenho do aluno, com aquele considerado desejável. Se o aluno estiver com desempenho aquém daquele esperado ou desejável, o professor necessitará prover condições para que esse seja capaz de apresentar o desempenho requerido tanto para a etapa do processo de aprendizagem considerada, como para as etapas seguintes.

Na Tabela 2.3 estão apresentados a distribuição de ocorrências e proporções de indicações dos recursos que as professoras que atuam no ensino regular utilizam para avaliar os alunos com deficiência. Os recursos utilizados pelas professoras para avaliar os alunos com deficiência que frequentam o ensino regular, parecem estar coerentes com o que é proposto como critério para avaliar de acordo com as indicações “avaliação diária do aluno” e “avaliação diferenciada”.

**TABELA 2.3**  
**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES DOS RECURSOS QUE AS PROFESSORAS QUE ATUAM NO ENSINO REGULAR UTILIZAM PARA AVALIAR OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

<b>INDICAÇÕES QUE O PROFESSOR LEVA EM CONTA</b>	<b>OCOR.</b>	<b>PROP.</b>
1. O que o aluno consegue fazer	3	0,28
2. Participação do aluno	2	0,18
3. Comportamento do aluno	2	0,18
4. Avaliação diferenciada	2	0,18
5. Avaliação diária	1	0,09
6. O PPP da escola	1	0,09
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>1.0</b>
<b>TOTAL DE SUJEITOS: 05</b>		

Segundo Botomé e Rizzon (1997 p. 10) a relação com os problemas e as necessidades de alguém que se pretende ensinar são características importantes para ser levado em consideração na hora de avaliar. Os autores denominam avaliação a esse conjunto de procedimentos e processos que fazem com que o professor interfira precisa e eficientemente sobre a aprendizagem do aluno e o aluno aumente gradualmente seu repertório de comportamentos úteis para sua vida. As outras indicações presentes na Tabela 2.3 “o que o aluno consegue fazer”, “participação do aluno” e o “comportamento do aluno”, não demonstram interferência do professor no processo de avaliação. Em um processo de avaliativo segundo Botomé e Rizzon (1997), cabe ao professor acompanhar a evolução de desempenhos dos alunos para possibilitar aprendizagens mais complexas a cada passo do processo de aprender, orientado pelos comportamentos-objetivo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados obtidos relativos ao comportamento de planejar ensino de professores do ensino regular que ministram aulas para alunos com deficiência, possibilitam contextualizar aspectos da realidade educacional encontrada nas escolas em que foi realizada a pesquisa. Os aspectos da realidade educacional caracterizados permitem a averiguação de todo processo de planejar o ensino para alunos com deficiência que frequentam o ensino regular e a caracterização dos professores que intervém com esses alunos.

Em relação aos dados de caracterização, fica notória a totalidade do sexo feminino, dado já historicamente discutido segundo pesquisa realizada pela Unesco (2004) e que remete também a cuidar dos alunos como papel exercido do gênero feminino (UNESCO 2004). Dado evidenciado na Tabela 1.4 que demonstra as características que as professoras do ensino regular precisam desenvolver durante seu trabalho com alunos com deficiência, em que os aspectos emocionais com 60%, sobressaem os aspectos profissionais com 40%, o que denota a ação docente mais como cuidadoras dos alunos e não educadoras propriamente dito.

Ainda, se referindo as concepções que professoras têm sobre os processos de ensinar e aprender (Tabelas 1.5 e 1.6), ficou evidenciado com 70% que ensinar está mais relacionado a “Transmitir conhecimento” e o aprender está relacionando ao “ensinar” com 60%. Retomando a análise dos dados, conceber o processo de ensinar como “transmissão de conhecimento” é relacionar a ação do professor a estados interiores, o que evidencia um ensino pouco eficaz, pois não se refere ao fazer do professor e não possibilita que o professor visualize o que foi feito em relação ao aluno.

Relacionar o processo de aprender com a “maneira” que o professor ensina pode estar coerente com a execução dos comportamentos, porém, se a concepção sobre ensinar dos professores é “transmitir conteúdos”, o aprender dos alunos não está relacionado ao que os alunos devem ser capazes de demonstrar no seu dia a dia e muito menos evidencia o fazer do professor sobre o aprender do aluno.

As lacunas na formação profissional (tanto relacionadas a políticas de educação inclusiva e de formação continuada) podem ser evidenciadas nos dados obtidos conforme demonstra a Tabela 1.7 sobre o que facilita para ensinar pessoas com deficiência, em que quatro ocorrências estão relacionadas ao aluno como agente facilitador do processo de ensinar e uma ocorrência relacionada ao aluno. Kubo e Botomé (2001), Zanotto (2000) e Skinner (1975) se referem aos processos de ensinar e aprender dando ênfase á ação do professor no ensino e em decorrência dessa ação o aprendizado do aluno. Tendo em vista o conceito sobre os processos de ensinar e aprender, pode-se também relacionar os dados obtidos da Tabela 1.8 que demonstra as dificuldades encontradas pelas professoras que atuam no ensino regular e que ministram aulas para pessoas com deficiência em que, quatro ocorrências estão relacionadas ao aluno como aspecto dificultador do processo e quatro ocorrências relacionadas ao professor. As ocorrências relativas aos alunos evidenciam aspectos condizentes com a própria deficiência e as ocorrências

relacionadas ao professor evidenciam aspectos relacionados à formação continuada e as lacunas nas políticas de educação inclusiva, em que as verbalizações das professoras demonstram a não preparação de professores do ensino regular para trabalhar e atuar com alunos com deficiência. As lacunas na formação continuada e principalmente nas políticas públicas de inclusão denunciam o não cumprimento efetivo das normas da política pública, no caso, Política de educação especial no Estado de Santa Catarina (proposta, 2006).

Outro aspecto importante analisado, diz respeito aos dados obtidos na Tabela 1.9 relacionados as concepções sobre objetivos de ensino, em que 100% das indicações sobre o que são objetivos de ensino para professoras da ensino regular que ministram aula para alunos com deficiência se referem a “metas para o professor”. Vale ressaltar que objetivos de ensino devem especificar o que o aluno deverá ser capaz de fazer após a ação docente e não o que o professor pretende fazer nas atividades escolares. Nesse sentido é possível também perceber os dados obtidos na Tabela 2.0 sobre a função dos objetivos de ensino, em que 100% das indicações se referem ao “professor” como agente de ação, o que também não explicita o que o aluno deverá ser capaz de fazer.

Outro aspecto relevante relacionado ao planejamento de ensino é a avaliação, nesse sentido, os resultados demonstrados nas Tabelas 2.2 e 2.3 (o que as professoras levam em conta para avaliar os alunos com deficiência que frequentam o ensino regular e que recursos utilizam para avaliar esses alunos), permitem discutir algumas questões. Com 100% das indicações os professores levam em conta para avaliar os alunos aspectos relacionados aos próprios alunos, o que parece estar condizente com o que deve ser considerado para avaliar, porém pode-se pensar se as indicações não estariam sendo focadas apenas no desempenho dos alunos sem considerar o processo avaliativo, nesse sentido para Botomé e Rizzon (1997) avaliar requer comparar um certo desempenho do aluno com o que é considerado desejável. Como recursos utilizados para avaliar vale a pena ressaltar que a relação com os problemas e as necessidades de alguém que se pretende ensinar são características importantes para ser levado em consideração na hora de avaliar, segundo Botomé e Rizzon (1007 p. 10).

Tendo em vista os resultados obtidos relacionados ao comportamento de planejar ensino de professoras do ensino regular que ministram aulas para alunos com deficiência, é necessário enfatizar que planejar ensino requer não somente “colocar conteúdos” de maneira usual, pois

segundo Baú (2005) o ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que é necessário produzir de acordo com a realidade que o aluno entrará em contato.

Para que o processo de planejar ensino se torne eficaz, levando em consideração os dados encontrados, se faz necessário também rever as políticas públicas de inclusão e o papel das instituições superiores de ensino formadoras de professores sobre a atual realidade: o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Vale perguntar: que preparo especializado estão recebendo os professores que estão no ensino regular para ensinar alunos com deficiência? Que aspectos da inclusão estão sendo trabalhados nas instituições de ensino superior que formam pedagogos? Qual é o verdadeiro impacto que o processo de inclusão está acarretando nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas? Para além desses aspectos a serem considerados é relevante discutir que a base formadora de futuros professores está comprometida se não for considerado no ensino de graduação desses futuros pedagogos o que é, e o que envolve o planejamento do ensino para as aulas, pois o que importa ao planejar o que ensinar, está diretamente relacionado aos objetivos de ensino, em que a ênfase dos objetivos, além de estar nas aprendizagens reais que os alunos precisam realizar, precisam compor os “fins” e a função dos comportamentos propostos.

## **REFERÊNCIAS**

Amaral, L. A. (1998). **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**, (3ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.

Baú, Jorgiana. **Comportamentos de planejar ensinamentos de professores de educação especial como definição de seu papel na organização**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.(Dissertação de Mestrado).

Botomé, S. P. (1981). **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. Tese de doutoramento. São Paulo: Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.

Botomé, S. P; Kubo, O. M. (2001). Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação**. Curitiba: v. 5, p.133-171.

Botomé, S. P; Paviani, J. (1993). **Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos**. Caxias do Sul: EDUCS.

Botomé, S. P; Rizzon, L.A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. **Chronos**. 30 (1).

Bueno, J. G. S. (1994). A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP.

Carvalho, R. E. (1997). **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA.

Cartolano, M. T. P. (1998). Formação do educador no curso de pedagogia: educação especial. **Cad. CEDES**. [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

Coll, C. Jesus, P. Marchesi, A. (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed.

Da Ros, S. Z. (2002). **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus.

Demo, P. (1992). Formação de professores básicos. **Em Aberto**. Brasília, (v.12), n.54 p.23-42, abr./jun. 1992.

Duran, A. P. (1981). **Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade : estudos no nordeste**. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.

Freire, P. (1975). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fonseca, V. da. (1995). **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce, uma introdução as idéias de Feuerstin**. (2. ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Mantoan, M. T. E. (1998). **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e desenvolvimento**. **Cad. CEDES**, 19 (46), ISSN 0101 – 3262. Recuperado em 25 jul. 2003. [www.scielo.br](http://www.scielo.br) .

Marques, L. P. (2000). **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Mazzotta, M. J. S. (1993). **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU.

Nunes, L. R. de O de P; Ferreira, J. R. (1994). Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras tem revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. (pp 50-81) Brasília: SEESP.

Skinner, B. F. (1972). **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: EDUSP.

Papalia, D.E.; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. (2000). **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed.

Unesco. (2004). **O Perfil dos professores brasileiros**. São Paulo: Moderna.

Zanotto, M. L. B. (2000). **Formação de professores: a contribuição da análise de comportamento**. São Paulo: Educ.

Weingartner, C; Postman, N. (1971). **Contestação: nova fórmula de ensino**. Expressão e cultura.